



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Gestão Escolar

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INSTITUCIONAL DO CENTRO
INTERESCOLAR DE LÍNGUAS 2 DE BRASÍLIA: OS DESAFIOS ENTRE O
FAZER PEDAGÓGICO, O PODER ADMINISTRATIVO E INTERPESSOAL**

Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa

Professora-orientadora Dr^a Otilia Maria A. N. A. Dantas
Professora tutora-orientadora Dr^a Liliame Campos Machado

Brasília (DF), Junho de 2014

Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INSTITUCIONAL DO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS 2 DE BRASÍLIA: OS DESAFIOS ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO, O PODER ADMINISTRATIVO E INTERPESSOAL

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Gestão Escolar como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Professora-orientadora Dr^a Otília Maria A. N. A. Dantas e da Professora tutora-orientadora Dr^a Liliane Campos Machado.

TERMO DE APROVAÇÃO

Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INSTITUCIONAL DO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS 2 DE BRASÍLIA: OS DESAFIOS ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO, O PODER ADMINISTRATIVO E INTERPESSOAL

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar pela seguinte banca examinadora:

Dr^a Otília Maria A. N. A. Dantas – UnB/FE

(Professora-orientadora)

Dr^a Liliane Campos Machado – UnB/FE

(Tutora-orientadora)

Prof. Ms. Marcos Alberto Dantas – UnB/FACE
(Examinador externo)

Brasília, 25 de junho de 2014

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, fonte renovadora de minhas forças nos momentos de luta e de estudo. Em segundo lugar, a meu esposo, Davi, e a meus filhos, Mariana e João Pedro, que me incentivaram a continuar nos momentos de fraqueza. Dedico também a amigos e familiares que, direta e/ou indiretamente, contribuíram para a construção de mais um documento importante para minha carreira como educadora.

AGRADECIMENTOS

Agradecer nominalmente a todos que contribuíram para que esta monografia acontecesse significa uma injustiça pois, ou deixaria alguém de fora, ou este espaço simplesmente não comportaria os nomes daqueles que me ajudaram na sua elaboração. Familiares, professores, amigos e colegas colaboraram grandiosamente para que ela acontecesse e tomasse forma.

No entanto, não poderia deixar de agradecer a todos os professores do Curso de Especialização em Gestão Escolar que muito contribuíram, compartilharam e foram instrumentos de aprendizagem ao longo de mais de um ano de caminhada.

Gostaria de agradecer ao meu esposo que, não poucas vezes se dispôs a assumir tarefas minhas para que eu pudesse me dedicar a este curso. Além disso, agradeço a ele e também a meus filhos por entenderem meus não poucos momentos de ausência.

Agradeço também a oração de muitos familiares e amigos que pediram, junto ao Pai, por mim e por minha família. Dentre esses, gostaria de citar minha mãe, Nilza, minha querida colega de trabalho e de curso Letícia Teles, às professoras e coordenadores que entrevistei e que muito contribuíram nos momentos de troca e de coletas de dados, aos meus queridos alunos e em especial a meus filhos, minha fonte terrena de força e inspiração. Não poderia deixar de fora também minhas três colegas de quarto, Cristiane Macedo, Viviane Milhomem e Juliane Araripe, com quem compartilhei momentos de amizade e trocas de experiências durante os quarenta e dois dias que passamos nos Estados Unidos realizando o PDPI – Programa para Professores de Língua Inglesa/CAPES/MEC. Sua ajuda foi imensa enquanto cumpria as tarefas do programa e desta especialização.

Agradeço a toda comunidade escolar do Centro Interescolar de Línguas 2 de Brasília que tanto colaboraram.

Agradeço também à professora-orientadora Otília Maria Dantas, ao professor coordenador das monografias Márcio Ferreira e às professoras-tutoras Maria Paula e Liliane Campos que me acompanharam bem de perto ao longo de toda esta caminhada.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho monográfico, caracterizado como uma pesquisa de natureza qualitativa, tem o objetivo de investigar as práticas avaliativas utilizadas nos idiomas Francês, Inglês e Espanhol do Centro Interescolar de Línguas 2 de Brasília e a importância da avaliação institucional como instrumento de identificação de pontos fracos e fortes no ato de avaliar. Essa investigação tem por objetivo sinalizar tais pontos, a fim de apresentar à equipe gestora, coordenadores e professores dessa instituição indicadores relacionados ao processo avaliativo. A pesquisa se realiza de acordo com as tendências atuais para o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM), assim como novas diretrizes de avaliação que demandam um rompimento com o tradicionalismo excludente, tendo em vista, é claro, a trajetória do processo avaliativo brasileiro como um todo e, mais especificamente ao que tange o ensino de LEM. Focou a importância de sinalizar que o ato de avaliar requer ações constantes de reflexão, autoavaliação e disposição a mudanças, sempre que se fizerem necessárias. Consiste em coleta de dados através de questionários, observações, estudo teórico e trocas informais e formais com equipe docente e gestora. Os resultados sinalizam que os instrumentos avaliativos utilizados não são totalmente eficazes e que propostas precisam ser apresentadas e mudanças, tomadas.

Palavras chave: avaliação; línguas estrangeiras modernas; avaliação institucional; mudanças.

ABSTRACT

This monograph, identified as a qualitative research, aims at investigating language learning assessment practices in English, French and Spanish language courses at Centro Interescolar de Línguas 2 de Brasília (CIL 2), a public language school, as well as the importance of carrying out institutional evaluations as important tools in order to identify assessment weaknesses and strengths. Once data indicators on how assessment at CIL 2 is carried out, principals, coordinators and teachers at this school will have access to such information. This research is carried out in accordance to present trends in foreign language teaching, as well as to new assessment guidelines that demand a barrier break to segregating traditional assessment trends. Also, it is studied how assessment practices in Brazil have changed along time, specifically in terms of foreign language assessment. It focused on signaling that assessing requires constant reflection, self evaluation, and willingness to changes, whenever necessary. It consists of data collection through questionnaires, observations, theoretical studies, as well as formal and informal exchanges with teachers and principals. The results indicate that assessment tools once proposed are not completely effective and that new proposals and changes are actually necessary.

Key- words: assessment; foreign language; institutional assessment; changes.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANEEs** – Alunos Portadores de Necessidades Especiais
- APAAM** – Associação de Pais, Alunos, Auxiliares e Mestres
- CEMSL** – Centro de Ensino Médio Setor Leste de Brasília
- CIL** – Centro Interescolar de Línguas
- DF** – Distrito Federal
- EAPE** – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
- ENADE** – Exame Nacional do Desempenho de Estudantes
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISO** – International Organization Standardization
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEM** – Língua Estrangeira Moderna
- NCIL** – Núcleo de Centros de Línguas
- OCDE** – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDAF** – Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PUC** – Pontifícia Universidade Católica
- QECRL** – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEEDF** – Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
- UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
2 UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO NO MUNDO E NO BRASIL	15
2.1 Conceitos de avaliação, sua importância no processo de ensino e aprendizagem e desafios	18
2.2 Tipos de avaliação, suas funções e instrumentos avaliativos	20
2.2.1 Avaliação tradicional x Avaliação inovadora	21
2.2.2 Funções da avaliação	22
2.2.3 Instrumentos de avaliação	24
3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS DIAS DE HOJE: CONCEITOS E TERMINOLOGIAS	25
3.1 Objetivos reais x ideais da avaliação institucional: um olhar sobre esse contexto	27
3.2 Índices da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal	28
4 METODOLOGIA	30
5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: A AVALIAÇÃO NO CIL 2 DE BRASÍLIA – O QUE É BOM E O QUE PRECISA MELHORAR	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICES	46
ANEXOS	54

INTRODUÇÃO

Desde meus tempos de estudante, sinto-me incomodada com a maneira como a avaliação é utilizada nas escolas regulares do Brasil. Nos meus anos de Ensino Médio, por exemplo, questionava-me sobre provas de Exatas que não me permitiam testar praticamente o que na teoria não me fazia sentido. Na área de Humanas, por sua vez, irritava-me a ideia de memorizar questionários e listas de exercícios para a obtenção de boas notas ao final de bimestres e anos letivos. Surgia-me sempre a indagação: E o aprendizado, para onde foi?

Somente quando ingressei na faculdade passei a conhecer instrumentos diferentes de avaliação que me instigavam à pesquisa, ao debate e às trocas que, de fato, construíam paulatinamente o conhecimento.

Hoje, como professora e na posição de Supervisora Pedagógica de um Centro Interescolar de Línguas (CIL), percebo que muitas mudanças positivas já vêm ocorrendo, mas há ainda muito a ser feito para que a avaliação de alunos seja algo realmente eficaz e fidedigno. E como educadora, sinto-me na obrigação de investigar o processo avaliativo da minha escola, assim como buscar instrumentos, posturas, exemplos e auxílios eficazes que venham ao encontro do sucesso dos processos de ensino e aprendizagem. Vejo que apesar de empecilhos legais que entravam certas mudanças pontuais no processo avaliativo, somente com estudo, pesquisa, trocas, autoavaliação e disposição a mudanças é possível melhorar o esta realidade das escolas brasileiras em geral.

A pesquisa em questão foi realizada no Centro Interescolar de Línguas 2 de Brasília, situado à Avenida L2 Sul SGAS 611/612 S/N ao lado do Centro de Ensino Médio Setor Leste de Brasília (CEMSL). O Centro Interescolar de Línguas 2 de Brasília, doravante denominado apenas de CIL 2 de Brasília, enquadra-se dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como Escola de Natureza Especial. De acordo com o artigo 1º. do Decreto 35.333 de 15 de abril de 2014, os CILs de Brasília estão inclusos no ensino de educação integral, sendo geridos pela Coordenação de Educação Especial que, por sua vez, está subordinada à Gerência de Escolas de Natureza Especial. Seu objetivo primordial consiste em habilitar alunos da rede pública a ler, falar, escrever e ouvir nos idiomas Inglês, Francês e Espanhol, complementarmente ao ensino de línguas realizado em

suas escolas regulares. Desde 25 de novembro de 1998, quando foi oficialmente inaugurado, o CIL 2 de Brasília vem atendendo alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio; assim como da Educação de Jovens e Adultos.

O reconhecimento dos CILs como Escolas de Natureza Especial significou o alcance de alguns ganhos antes inacessíveis por impedimentos legais. Um dos ganhos foi a institucionalização do Núcleo de Centros de Línguas (NCIL), formado exclusivamente por docentes de CILs que reconhecem as necessidades destas escolas. O NCIL tem-se mostrado como um espaço de voz não apenas a docentes, mas também para servidores, pais e alunos. Através de discussões e debates realizados presencialmente e por meio de redes sociais e *blogs*, aspectos inerentes aos CILs têm sido considerados, estudados e testados para posterior institucionalização. Dentre eles pode-se destacar a importância de uma padronização de ações a fim de oferecer um ensino de línguas de qualidade. Além disso, tem-se debatido sobre métodos de ensino e de avaliação, escolhas (ou não) de livros didáticos, formação de professores, cursos, dentre outros. Além dos debates, as diversas falas externadas formal e informalmente através de avaliações institucionais internas da escola, têm norteado os planos de ação do CIL 2 de Brasília, assim como a construção do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Complementarmente às construções do NCIL ainda em caráter provisório e em consonância com as contribuições dos oito CILs, várias outras ações têm atingido diretamente a nova estrutura esperada para estas escolas dentro da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF). Tais discussões têm levado em conta decisões normativas que vêm ocorrendo dentro de uma perspectiva inovadora de ensino não apenas dentro do DF, mas respondendo a demandas de ordem nacional; como, por exemplo, a institucionalização do sistema de ensino integral nas escolas públicas. Em face de ordenamentos legais, o sistema avaliativo interno e externo dos CILs de Brasília tem sido também um dos focos principais de discussão no NCIL, a fim de contemplar o ensino integral sem comprometer a qualidade do ensino de LEMs que, há mais de quarenta anos, é reconhecida pela comunidade brasiliense quando se fala em Centro Interescolar de Línguas.

Além do Decreto 35.333, outras normas de grande importância podem ser mencionadas. Dentre elas estão o Currículo em Movimento com suas novas

orientações para os diferentes ciclos da Educação Básica e a versão preliminar das novas Diretrizes para Avaliação da SEEDF.

O corpo discente do CIL 2 de Brasília é formado por alunos de diversas escolas públicas do DF, assim como alunos de escolas particulares e federais que tiveram acesso quando alunos da SEEDF. Por isso, é difícil traçar um perfil socioeconômico único da escola por conta do complexo background dos alunos.

Seu corpo docente, por sua vez, é composto por doutorandos, mestres e especialistas, com formação primordial em ensino de línguas e educação, assim como nas áreas de tecnologia e gestão educacionais. São professores atuantes não apenas na rede pública de ensino do DF, mas também em universidades e cursos diversos. Sua formação tem contribuído, quando possível e acatado pelo grupo, para a capacitação da própria equipe através de oficinas, cursos e trocas em momentos de coordenação individual e coletiva. Envolve-se em cursos e projetos ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) e órgãos conveniados, promovendo a formação discente e docente dentro e fora da escola.

O corpo administrativo da escola participa diretamente das decisões tomadas em reuniões coletivas, atuando ativamente do Conselho Escolar em busca de um bom atendimento da instituição como um todo: pais, alunos, professores e servidores.

As últimas gestões do CIL 2 de Brasília têm prezado pela construção de um espaço onde os partícipes do processo de ensino e aprendizagem tenham voz em suas demandas e conquistas. Tem-se buscado uma gestão democrática onde decisões e problemas têm sido resolvidos em conjunto, com vistas a uma educação de qualidade (VIEIRA, p. 129, 2009). Preza-se pelo uso das línguas estrangeiras em sala de aula como uma forma de referenciar a instituição na comunidade onde está localizada. Prova disso são os não poucos alunos selecionados para trabalhos voluntários junto a organismos internacionais e/ou organizações não governamentais e para o usufruto de bolsas de estudo em diversos países.

A formação de cidadãos conscientes de sua importância na sociedade e preparados para o mercado de trabalho são apenas algumas das consequências de se assumir o compromisso com uma educação de qualidade em um ambiente que privilegie o pensar, o compartilhar, o interagir e construir. A escola de hoje precisa estar inserida numa nova dimensão em que possibilite sua atuação como uma

agência formadora, cumprindo não apenas seu papel de formar cidadãos aptos para o mercado de trabalho, mas cidadãos conscientes de sua função dentro da sociedade.

Os alunos do CIL 2 de Brasília mostram-se, em sua maioria, atuantes nos principais projetos da escola e da própria Secretaria de Educação. Dentre os mais recentes e mais importantes atualmente está o projeto “Um Gol de Educação na Copa de 2014”, oficializado em 2013 conforme Portaria 145 de 10 de junho de 2013 no Diário Oficial do Distrito Federal; cujo objetivo é a formação de voluntários bi e multilíngues para a Copa de 2014 e para as Olimpíadas de 2016. Além disso, vale citar a aprovação de centenas de representantes da escola no Programa do Governo do Distrito Federal, *Brasília Sem Fronteiras*, em universidades localizadas nos Estados Unidos, França e Espanha. Este programa tem como foco principal propiciar a alunos de Inglês, Francês e Espanhol dos CILs de Brasília a imersão cultural e linguística, preparando-os para atuarem como cidadãos empreendedores e com referenciais diferenciados para o mercado de trabalho. Consiste em uma oportunidade única para muitos alunos que não teriam condições de arcar com os custos da imersão como passagens, hospedagem, alimentação, formação, etc.

A rotina do CIL 2 de Brasília, no entanto, não se restringe apenas ao ciclo ensinar-aprender e suas respectivas variantes. Trata-se de uma escola que valoriza o humano sem desconsiderar as necessidades sociais. Atende inclusivamente alunos portadores de necessidades especiais (ANEES) em sala de recursos, oferece plantões de reforço, promove a participação de pais e da comunidade em semanas de talentos, realiza campanhas de cunho social, dentre outros. Com os recursos da Associação de Pais, Alunos, Auxiliares e Mestres (APAAM) são adquiridos livros que atendem alunos com necessidades financeiras.

De forma responsável e conforme Decreto n° 33.867 de 22 de agosto de 2012 que rege o uso do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), as últimas gestões adquiram recursos que atendem satisfatoriamente às demandas atuais no que tange o ensino de LEM. A escola possui lousas interativas, projetores em todas as salas, *home theaters*, *laptops* e computadores, Internet com e sem fio, um bom acervo de livros e uma boa estrutura física. Vale ressaltar que apesar de possuir um ambiente agradável e propiciar o desenvolvimento cognitivo, interpessoal e social do aluno, está localizado numa estrutura física que não atende

satisfatoriamente às necessidades plenas de uma escola. Não possui, por exemplo, uma biblioteca nem um laboratório de informática; além de contar com uma rede elétrica obsoleta num prédio que precisa de constantes reparos.

O interesse em trabalhar o tema aqui proposto na forma de trabalho monográfico surgiu de três fontes: primeiramente do meu interesse em contribuir no processo de avaliação da escola através de estudos, pesquisas e pilotagens de novos livros didáticos e métodos de avaliação que contemplem as demandas externas atuais no que tange o ensino de LEM. Concomitantemente, despertei-me quanto à importância da adequação de instrumentos de avaliação utilizados às inúmeras realidades que encontramos na escola: alunos deficientes visuais, com baixa visão, surdos, com transtornos diversos e com altas habilidades. Posteriormente, incomodou-me o fato de inexistir uma preocupação ou controle constantes no que se refere ao fator qualidade; indispensável ao processo de avaliação da aprendizagem. Como os CILs são Escolas de Natureza Especial, não há uma avaliação externa que mensure sua qualidade de ensino como ocorrem em escolas regulares através da Provinha Brasil e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por exemplo. Interesse-me enormemente em propor futuramente, porém primeiramente no CIL 2 de Brasília, a implementação de práticas que objetivem (re)avaliar constantemente o processo avaliativo da escola.

O processo de avaliar foi, é e sempre será uma incógnita na prática educativa. O melhor método, sempre utópico, deve ser a mola propulsora de ações que visem qualidade da educação. A escola, por sua vez, em seu dinamismo constante, interagindo, absorvendo e promovendo mudanças, precisa interligar resultados obtidos em avaliações institucionais e estudos diversos nesta área com o fazer pedagógico realizado em sala de aula. Esta, de igual modo, nas figuras do professor e do aluno, precisa externar seus anseios de melhora; ao mesmo tempo em que a escola, na figura da equipe gestora e de coordenadores, deve avaliar constantemente o que tem sido positivo e negativo. Tais ações devem ser objetivo comum a todos, sendo devidamente previstas, respaldadas e norteadas pelo PPP da escola.

Considerando a prática avaliativa do CIL 2 de Brasília objetivamos:

- Identificar e analisar os aspectos apontados nas avaliações institucionais concernentes ao processo de avaliação da aprendizagem;

- Estudar teóricos e métodos comprovadamente eficazes como instrumentos de avaliação utilizados em instituições de ensino de LEM;
- Identificar e analisar instrumentos de avaliação escrita, oral e contínua utilizadas no CIL 2 de Brasília;
- Analisar o papel do gestor como mediador nas possíveis propostas de mudança de postura com relação ao processo de avaliação da aprendizagem;
- Identificar estratégias que otimizem o trabalho docente e das coordenações de ensino no que tange ao processo de reavaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta introdução foi apresentada a justificativa e o propósito deste trabalho monográfico, mostrando conseqüentemente seus objetivos.

No segundo e terceiro capítulos apresento a fundamentação teórica.

No segundo capítulo o foco principal foi traçar uma trajetória histórica da avaliação no Brasil e no mundo como instrumento de verificação da aprendizagem acadêmica em âmbito geral e, em particular, em LEM. Nesse capítulo também são apresentados os tipos, funções e exemplos de instrumentos avaliativos.

Já no terceiro capítulo traço informações sobre a avaliação institucional, situando seus desafios e sua importância para o ato avaliativo em si e o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem.

No quarto capítulo do trabalho apresento a metodologia utilizada na condução da pesquisa.

No quinto capítulo apresento e analiso os dados coletados mostrando as falas de professores e coordenadores que contribuíram através de questionários.

Para finalizar, concluo este trabalho com sugestões e com o apontamento de ações já sinalizadas por parte da comunidade escolar pesquisada como possíveis.

2 UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO NO MUNDO E NO BRASIL

O homem observa; o homem julga, isto é, avalia.

Stake

Avaliar é algo intrínseco ao ser humano. Avaliamos, qualificamos e mensuramos tudo e todos que nos rodeiam e com o que ou quem nos relacionamos. Desde o momento que nascemos exercemos nossa habilidade de avaliar, selecionar e excluir a partir de concepções internas que temos ou adquirimos do que é semelhante, igual ou diferente de nós. Trata-se de “um processo contínuo e inevitável que, consciente ou inconscientemente, começa quando acordamos” (Sbert e Sbert apud BELLESTER, 2003, p. 63). No campo relacional concebe-se a avaliação como um ato orientado pela busca do qualitativo; ao passo que no âmbito acadêmico, boa parte do que orienta e traça o ato de avaliar ainda respalda-se na busca do quantitativo, do classificatório, do eliminatório.

Apesar de a avaliação ocorrer formalmente em vários contextos da sociedade; seja interna ou externamente executada, por pessoas e/ou organizações de natureza pública ou privada (citam-se os Sistemas de Gestão de Qualidade - “*Total Quality Management*”, os ISOs - “*International Organization Standardization*” e outros), boa parte do que se tem em termos de literatura sobre avaliação diz respeito à avaliação que visa testar o aluno e seu desempenho acadêmico. No entanto, o ato avaliativo acontece no dia a dia do ser humano em vários contextos.

Historicamente a avaliação já vem sendo formalmente praticada há muitos anos, não apenas no mundo ocidental como também no mundo oriental. Tanto em um como no outro há relatos do uso da avaliação como critério de seleção. Segundo Ebel e Darmin (1960 apud Depresbiteres, 1989, p. 5) há relatos de que na China, por exemplo, o grande imperador 'Shun'¹, observava seus militares por um dado período para promovê-los ou demiti-los. Na Grécia, séculos antes de Cristo, selecionava-se para o serviço público aqueles que melhor se enquadravam para o trabalho em Atenas.

Percebe-se então que no âmbito das relações intersociais a avaliação realiza-se com o fim de buscar a qualidade. Na esfera acadêmica, entretanto, delineada mais que

1 Shun foi um líder legendário da China Antiga dos séculos XXIII a.C., entre os Três Augustos e os Cinco Imperadores, que com meio século de mandato foi um dos mais longos da história (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Shun>)

primordialmente a partir de políticas públicas e instâncias superiores, a avaliação ainda é exercida com a finalidade de moldar o aluno a um padrão pré estabelecido excludente e classificatório, resumido a números e resultados (denominados de “negativos”, se contrários ao padrão, e “positivos”, se correspondem ao padrão).

Os primeiros registros de avaliação educacional realizada por professores a fim de mensurar conhecimentos datam da Grécia e Roma Antigas. Como berços da civilização em termos de construção de conhecimentos, destacam-se como as primeiras nações a avaliar o processo de aprendizagem. Todavia, é na França, por volta do século XVIII, que o ato de avaliar passar a ser uma prática mais estruturada e constante, acontecendo na mesma época da criação das escolas modernas (DIAS SOBRINHO, 2002, p.36).

A trajetória do ato de avaliar no Brasil espelhou-se fortemente pelas motivações que redundaram em mudanças avaliativas ocorridas em meados da década de 50 nos Estados Unidos. Movidos e impelidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico do século XX, assim como pelo contexto da Guerra Fria e do que acontecia entre Estados Unidos e União Soviética, a nação americana, descontente com a escola pública, exige mudanças. E essas mudanças refletiram diretamente nas concepções sobre como e o que ensinar, como classificar / eliminar / moldar. O reflexo de aspirações socioeconômicas refletiu diretamente sobre a escola. Necessitava-se preparar o povo americano para lidar com as constantes mudanças tecnológicas, sociais e econômicas que estavam acontecendo. A nação precisava traçar o que ensinar para se obter os resultados desejados. Passou-se então a dar um enfoque maior no preparo de profissionais de educação, capazes de realizar projetos, planejar e avaliar. Houve uma necessidade urgente de se delinear estratégias que pudessem realizar uma avaliação educacional eficaz (POPHAM, 1983).

Conseqüentemente, como forma de obter um *feedback* do que ocorria nas escolas americanas, o Estado passou a exigir dados, relatórios e registros de como estavam suas escolas. No entanto, não se sentia uma consistência nos relatórios. Com isso, não apenas o Estado, mas toda uma nação passou a desconfiar da qualidade de ensino oferecida no país. Entendia-se que havia a necessidade de sistematizar a maneira de como coletar, registrar e intervir sobre os registros que se tinha acerca do processo de ensino e aprendizagem adotado à época. Conforme bem pontuou Lewy:

Tanto as agências financiadoras quanto os consumidores desejavam evidências de que os novos programas produziam resultados satisfatórios. As informações levantadas estavam relacionadas à relevância do novo programa para as necessidades da sociedade e do aluno, à significância e

à validade científica dos novos materiais de estudo, à capacidade de o programa eliciar certos comportamentos dos professores e alunos e aos resultados reais obtidos pela utilização de determinado conjunto de materiais instrucionais [...] estudiosos da área de avaliação de currículo produziam modelos sistemáticos dos fatores envolvidos e sugeriam princípios e métodos para gerar e sistematizar dados que foram usados para se chegar às conclusões necessárias (LEWY apud SAUL 1979, p. 33-34)

Criaram-se então nos Estados Unidos instrumentos avaliativos com a finalidade de mensurar o ensino a partir de testes padronizados, passou-se a conceber a avaliação como o instrumento de verificação de aprendizagem com objetivos pré-delineados. Preocupavam-se em avaliar a aprendizagem, projetos educacionais, cursos, currículos e instituições em seus mais diversos níveis sempre com uma base quantitativa. Em suma, o objetivo da avaliação era controlar e orientar todo um redesenho do sistema educacional americano, a fim de que se ajustasse aos anseios socioeconômicos do momento. Entretanto, ideias e teorias diferentes acerca do que consiste avaliação passaram a ganhar espaço em meados da década de 60; apesar do termo “Avaliação Educacional”, já com tais concepções, ter sido usado em 1934 pelo americano Ralph Tyler.

Ralph Tyler, conhecido por ser um dos precursores contrários à ideia de avaliação como mensuração unicamente possível através de testes, era favorável à inclusão de procedimentos avaliativos variados como escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução e objetivos curriculares (TYLER, 1949). Citam-se também contribuições do filósofo Michael Scriven (1967), do psicômetra Robert Stake (1967) e de Lee Cronbach (1963). Foi a partir da publicação de Tyler e Smith *Estudo dos Oito Anos* que se passou a conceber outras formas de avaliação além dos exames quantitativos e formais adotados até então. Os autores citam nesta obra, outros meios de se obter dados sobre o processo de ensino e o sucesso (ou não) da aprendizagem. São mencionados questionários, inventários, observações e outros. Observa-se que a avaliação, *a priori*, restringia-se a documentos formais e quantitativos, onde fatores como contexto, especificidades de aprendizagem e outras, ficavam de lado (SAUL, 1988).

No Brasil não foi diferente. No entanto, somente em meados da década de 70 que debates sobre outros instrumentos avaliativos começaram a ter veemência no meio acadêmico em âmbito universitário. A influência norte-americana em termos de mudanças foi tão abrangente que atingiu as esferas de ensino federal, municipal e distrital na forma

de leis, portarias, decretos e pareceres que normatizaram e orientaram o ato de avaliar das escolas brasileiras (HOFFMAN, 2003).

Posturas qualitativistas começaram a ter um maior enfoque em estudos acadêmicos no Brasil a partir da década de 1970, tendo grande destaque com a abertura de novas turmas de mestrado e, posteriormente, doutorado na área de Educação (especialmente no Rio de Janeiro – UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e em São Paulo – PUC (Pontifícia Universidade Católica), com a abertura política do país para contribuições de autores estrangeiros e seminários importantes sobre pesquisas concernentes à avaliação. No entanto, uma concepção de avaliação que realmente reflita sobre o aprendizado tomando como base variantes diversas em um país tão cheio de peculiaridades, limitações e desigualdades ainda está longe de se vislumbrar e/ou constatar. Provas disso são as avaliações institucionais realizadas em âmbitos nacional e estadual que não conseguem contemplar e identificar a singularidade das diversas instituições em seus diferentes contextos. Tanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Exame Nacional do Desempenho de Estudantes – ENADE consistem em exames que consideram o sistema brasileiro de educação como um bloco homogêneo. Não permitem que sejam contempladas e avaliadas instituições distintas repetindo suas especificidades e diversidades. E foi por conta da preocupação de formar cidadãos aptos para o mercado de trabalho e preparados para responder as suas demandas socioeconômicas que se passou a buscar meios de identificar o que se estava ensinando e aprendendo nas escolas brasileiras.

A figura da avaliação passou a fazer parte então dos planejamentos a nível nacional e, por consequência, estadual e municipal. Isso refletiu diretamente no currículo, na organização do trabalho acadêmico e na postura docente; cujo objetivo consistia primordialmente em formar discentes que se adequassem às demandas da época.

2.1 Conceitos de Avaliação, sua Importância no Processo de Ensino e Aprendizagem e Desafios

Uma definição que contemple o termo avaliação em sua amplitude provavelmente não conseguirá abranger todas as suas peculiaridades e desafios.

Avaliar não consiste apenas em mensurar, atribuir valor ou mérito a um objeto estudado. Sob a ótica acadêmica, avaliar vai além do ato de medir o que o aluno aprendeu ou não acerca de um dado assunto ou disciplina. Engloba também todas as

variantes, agentes, fatores, contextos, políticas e decisões que direta e/ou indiretamente regulam e atuam antes, durante e depois do processo de ensino e aprendizagem em si. O ato de avaliar consiste em tomadas de decisão não apenas acerca do aprendizado do aluno, mas sobre todo o processo que envolve o ato de educar. Como bem afirmou Sant'Anna, avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA, 1998, p. 29,30).

Segundo os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), a proposta que se tem de avaliação consiste na pretensão de superar a concepção tradicional de avaliação, concebendo-a como parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem. Consiste em um conjunto de ações com a função de dar subsídios, sustentar e guiar o fazer pedagógico. Na parte V do artigo 24, os PCNs orientam que:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
(BRASIL, PCNs, 1999, p. 30)

No contexto em que os CILs atualmente se inserem e com as novas Diretrizes de Avaliação para o Triênio 2014-2016 e numa concepção de integralização da educação, a SEEDF entende que:

[...] avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames. Também não se confunde com medida. Medir é apenas uma pequena parte do processo avaliativo, correspondendo à obtenção de informações. Analisá-las para promover intervenções constantes é o que compõe o ato avaliativo.
(BRASÍLIA, 2014, p. 8)

Quando se trata da construção do conhecimento é primordial que a avaliação não seja vista como um fim em si, mas uma ação que perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem. Ao se detectar falhas na aprendizagem de um dado grupo de alunos, o docente, juntamente com toda a equipe gestora, coordenação e Supervisão Pedagógicas necessita rever, repensar e, principalmente, corrigir as falhas que provavelmente comprometeram a aprendizagem em pequeno, médio ou alto grau. Com isso, faz-se necessário identificar pontualmente, os fatores que influenciaram tal resultado no

momento do ensino. É claro que se faz necessário levar em consideração fatores diversos como: currículo, metodologia de ensino, recursos pessoais e materiais, contexto socioeconômico da escola e de sua comunidade, etc. E infelizmente, por se desconsiderar tais fatores e a importância que áreas afins como Assistência Social e Psicologia têm sobre a Educação, poucas mudanças têm realmente ocorrido com a finalidade de otimizar o processo de avaliar. E essa preocupação de se levar em conta o contexto em que o processo de ensino e aprendizagem está imerso, precisa também refletir no material didático utilizado em sala de aula. Como bem afirma Martins:

A razão porque a aprendizagem tem sido o problema central de estudos de Psicologia é porque outros fenômenos humanos são mais difíceis de quantificar, resultando então uma consequente super ênfase na mudança comportamental deixando a experiência humana de lado. Esta experiência do sujeito que está sendo investigado é sempre considerada como sendo irrelevante, ou mesmo, como um fator perturbador, no controle experimental científico rígido. Outros fenômenos psicológicos humanos como angústia, medo, alegria, tristeza, amor, solidão, possuem aspectos experienciais com suas qualidades que são abandonadas nos livros-textos, porque não se faz pesquisa qualitativa que possa ser aceita como sendo científica. (MARTINS, 1988, p.2)

Uma avaliação com eficácia e que reflita exatamente o grau de aprendizagem do aluno tendo em vista melhorias também no processo de ensino, necessita de um aporte mais amplo, de preparo e disposição funcional e comunitário. Entretanto, infelizmente, boa parte das escolas públicas do Brasil não está preparada para realizá-la. Entretanto, com as Novas Diretrizes de Avaliação da SEEDF para este triênio, espera-se que as escolas da rede pública do DF passem a romper com a concepção de avaliação como um instrumento punitivo valorizando o ser humano em seu caráter multidimensional.

2.2 Tipos de Avaliação, suas Funções e Instrumentos Avaliativos

A partir da definição de avaliação supracitada e entendendo-se que constitui um processo que perpassa todo o processo de pré-ensino, ensino, aprendizagem e pós-aprendizagem, estabelecer avaliação como um momento estanque e meramente quantitativo não contempla a totalidade do ato de avaliar. No entanto, apesar de se conceber a avaliação como um processo indispensavelmente qualitativo, fortes traços da avaliação tradicional quantitativa ainda estão fortemente presentes nas escolas brasileiras.

Desde a realização do II Seminário Regional de Pesquisas Educacionais da Região Sudeste (Belo Horizonte, setembro de 1983), do Seminário Nacional de Avaliação da Educação: necessidades e tendências (Universidade Federal do Espírito Santo, agosto de 1984) e da Semana de Estudos sobre Avaliação Educacional: possibilidades e limites (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional, outubro de 1984), os quais se destacaram como marcos dos estudos sobre a avaliação qualitativa, tem-se tido a preocupação de um aprofundamento de estudos na área de avaliação educacional sob uma ótica qualitativista. E grandes estudiosos e defensores da prática avaliativa qualitativista têm-se destacado e contribuído para os estudos sobre educação e avaliação. Dentre eles pode-se citar Ana Maria Saul, Pedro Demo, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffman e outros. No entanto, faz-se indispensável conhecer os tipos de avaliação, suas funções e os possíveis instrumentos de intervenção avaliativa.

2.2.1 Avaliação tradicional x Avaliação inovadora

A visão de uma avaliação tradicional consiste na perfeita imagem de um aluno totalmente passivo ao processo de ensino e aprendizagem. Esse se apresenta como um mero receptor de informações, com a função de reproduzir o que o professor (detentor e transmissor do saber) “ensina”. O objetivo da avaliação tradicional consiste em ter o aluno como receptor e reproduzidor de conteúdos, atuando de forma alheia ao saber que lhe foi transmitido, agindo sem qualquer forma de criticidade e de forma desconexa ao seu contexto.

Infelizmente ainda é uma prática adotada em muitas escolas onde o professor cumpre seu trabalho de ensinar e o aluno deve cumprir seu papel de tirar boas notas nos instrumentos avaliativos adotados. Esse tipo de avaliação estanque que gera desigualdades dentro de um grupo de estudantes é extremamente classificatória e desconsidera a importância de sanar as possíveis deficiências ocorridas no processo de ensino com vistas a uma verdadeira aprendizagem.

No entanto, graças aos estudos e aos entendimentos comuns de que a avaliação deve ter uma função construtivista, tem-se também a visão inovadora da aprendizagem. Nela, o aluno tem um papel totalmente diferente do aluno sujeito a um sistema tradicional de avaliação. É ativo, interage com os colegas, com o professor e com o saber construído. Age criticamente, desenvolve seu raciocínio e pensamento fazendo com o que saber ganhe significado em sua formação. O professor, por sua vez, atua como um mediador do saber. Não constitui um detentor, mas aprende e contextualiza o saber

construído com o aluno. Tem uma visão crítica da sua prática e apresenta-se disposto a corrigir falhas, visitar saberes e identificar maneiras distintas de atingir o alvo da aprendizagem dadas as especificidades de cada aluno.

Orientadas pela Pedagogia Histórico Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural, as Novas Diretrizes da Avaliação da SEEDF foram traçadas a fim de romper com o tradicionalismo das práticas avaliativas, focando a função formativa da avaliação; tendo em mente que o aluno é um ser “com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença”. (BRASÍLIA, 2014)

2.2.2 Funções da Avaliação

Antes do início de um dado momento de aprendizagem, seja no início de um ano, ciclo ou semestre letivo, faz-se a abordagem inicial com a finalidade de obter dados sobre as capacidades do aluno, assim como suas habilidades ou deficiências a partir de pré-requisitos estabelecidos. Uma primeira função da avaliação, também chamada de inicial, trata-se da função diagnóstica. Consiste na identificação das dificuldades do aluno a fim de posicioná-lo dentro de um dado grupo de estudantes tendo em vista as propostas de aprendizagem que lhe serão apresentadas e possíveis dificuldades futuras durante os processos de ensino e aprendizagem. Essa função da avaliação consiste em identificar para a escola em que estágio de ensino o aluno se encontra dentro de uma expectativa de ensino e currículo previamente planejada para a série que cursará ou o nível de curso pretendido.

Para Brindley, estudioso e escritor sobre Avaliação de Estudantes de Inglês como Língua Estrangeira, a diagnose faz parte de um objetivo da avaliação com a finalidade de detectar os pontos fracos e fortes do aprendizado dos alunos:

Realiza-se a avaliação com a finalidade de coletar informações sobre a proficiência e/ou aquisição linguística do aluno, a fim de que seja utilizada por estudiosos de programas de aprendizagem de línguas por vários motivos. Entre eles estão inclusos:

[...]

- diagnose: por exemplo, para identificar os pontos fracos e fortes dos alunos; (Brindley apud CARTER e NUNAN, 2005, p. 138) ²

2 (Original) *Assessment is carried out to collect information on learner's language proficiency and/or achievement that can be used by stakeholders in language learning programmes for various purposes. These purposes include:*

[...]

- *diagnosis: e.g. to identify learners' strengths and weaknesses;*

Uma segunda função da avaliação consiste em verificar se o aluno está alcançando seus objetivos de aprendizagem propostos para sua determinada série, ciclo ou nível. Trata-se, então, da função formativa. Além disso, consiste numa função que fornece não apenas ao aluno e sua família um delinear do seu processo de aprendizagem, mas também um *feedback* ao professor e à instituição de ensino acerca da compatibilidade entre os métodos de ensino utilizados com os resultados alcançados. Permite identificar possíveis falhas ou acertos no processo, possibilitando ajustes que venham ao encontro do objetivo de alcançar qualidade de ensino e sucesso na aprendizagem.

A função formativa da avaliação, tanto para Brindley (2005), como bem preconiza Villas Boas (2013) quando mencionado nas Novas Diretrizes da SEEDF, tem como foco avaliar para incluir, para acompanhar o processo, para se dispor a ser avaliado, para alcançar a qualidade. O professor incluído e ciente da função formativa da avaliação, entende que o fazer pedagógico é um processo de construção em que tanto alunos como professores ensinam e aprendem. E o aprender em sua essência não se resume a resultados obtidos através de instrumentos estanques, mas através de um caminhar em busca da consolidação do conhecimento. Nesse conjunto entram as figuras da avaliação contínua, do diagnóstico constante, da auto avaliação e do *feedback* ao aluno. Como o próprio nome diz, o foco é formar respeitando-se as especificidades e limitações existentes ao longo e dentro do processo de ensino e aprendizagem. O olhar do professor e de todos os agentes direta e indiretamente envolvidos no fazer pedagógico é que fazem toda a diferença.

Já uma terceira função da avaliação tem como objetivo determinar ao final de um período de aprendizagem qual o grau de domínio do aluno quanto ao que se esperava. Nessa etapa realiza-se uma classificação do aluno por meio de conceitos, notas ou juízos acerca do seu desenvolvimento ao final do processo. A partir dos resultados apontados, também é possível identificar possíveis fatores dificultadores nos processos de ensino e aprendizagem com vistas a correções e ajustes. Essa função consiste na função somativa da avaliação.

Há de se ter um cuidado em priorizar a função somativa em detrimento da formativa. O olhar diagnóstico e formativo da avaliação corroboram grandemente em um processo de aprendizagem construtivo; preparando os alunos, conseqüentemente, para

momentos em que a avaliação será utilizada como ferramenta de seleção em muitos contextos externos à escola (GIL, 2006).

2.2.3 Instrumentos de Avaliação

Academicamente pode-se avaliar um aluno por meio de vários instrumentos, dentre eles tem-se: testes, provas escritas e/ou orais, trabalhos e pesquisas, relatórios, questionários, estudos de caso, observações, portfólios, autoavaliações, seminários e tarefas de casa. As próprias diretrizes já mencionadas anteriormente, fazem menção desses instrumentos e orientam ao docente que se utilizem tais instrumentos com intencionalidade formativa e diagnóstica. Salienta o cuidado que se deve ter, entretanto, com rótulos que muitos docentes utilizam na pseudo intencionalidade formativa. É importante que, mesmo com um caráter subjetivo, o juízo de valor seja isento de parcialidades e segregações (BRASÍLIA, 2014).

3 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS DIAS DE HOJE: CONCEITOS E TERMINOLOGIAS

A prática avaliativa com fins de obter dados sobre as instituições educacionais brasileiras sejam escolas de educação básica ou de nível superior, ainda não se consolidou no nosso contexto sociocultural. Os resultados e dados obtidos a partir dos instrumentos oficiais conhecidos como SAEB, Prova Brasil, IDEB e ENADE, analisam a educação brasileira em larga escala ao final de ciclos sem considerar as especificidades das instituições avaliadas. Constituem avaliações realizadas em âmbito externo à escola, sob situações e perspectivas alheias as suas realidades. E tão insatisfatoriamente está a questão de uma sistematização da avaliação institucional em âmbito interno. Devido ao despreparo da grande maioria dos agentes de educação direta ou indiretamente partícipes da vida da escola, pouco se faz em âmbito interno para se levantar dados que apontem falhas e pontos fortes dentro da escola. É preciso então entender o que é uma instituição educacional, o que vem a ser avaliação institucional e suas variantes.

Instituição educacional consiste em um espaço onde educadores, alunos, pais, comunidade escolar em geral e demais funcionários se relacionam e produzem interações dentro de sua rotina diária na escola (e até mesmo fora dela). E é justamente isso que a avaliação institucional deve ser capaz de obter: o entendimento das relações que acontecem dentro da escola e suas implicações para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No entanto, entender a dinâmica das escolas consiste em compreender que dentro de cada instituição residem duas forças que lutam entre si. Segundo Castoriades (1975), tais forças tratam-se da tensão entre o *instituído* e o *instituinte*. Correspondem, respectivamente, àquelas que tendem a manter práticas já consolidadas e sedimentadas, e outras que buscam mudanças em meio ao contexto altamente cíclico e modificador em que se vive atualmente.

A avaliação institucional, principalmente sob o ponto de vista interno e de autoconhecimento, objetiva identificar aspectos que viabilizam a realização dos objetivos da escola e de sua equipe idealizados e estabelecidos através de seu PPP. Sejam formais ou informais, concretos ou não, explícitos ou implícitos, internos ou externos, a avaliação institucional deve conseguir identificar tais aspectos levando em conta a realidade e dinâmicas da escola a fim de contribuir formativamente para seu autoconhecimento e crescimento como instituição acadêmica. E a importância da

realização de avaliações institucionais vem ao encontro das constantes demandas sobre o desempenho das escolas nos contextos atuais.

A avaliação institucional pode ocorrer em níveis micro, meso, macro e megassociológicos. Em nível micro está o conjunto de avaliações de aprendizagem realizadas pelo professor com o objetivo de basear-se primordialmente numa reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno. E com base em dados obtidos no nível micro e a fim de refletir sobre a unidade acadêmica como um todo, parte-se para o mesossociológico que consiste na avaliação da instituição escolar. Nesse nível todos os participantes da vida acadêmica da escola são objetos de avaliação: equipes gestora e administrativa, proposta(s) de ensino, currículo, equipe docente e sua formação continuada, processo de ensino e aprendizagem, infraestrutura institucional, perfil global do corpo discente, comunidade escolar, contexto escolar, conselho e grêmios escolares, entre outros. Consiste numa avaliação bastante abrangente e que, infelizmente, ainda não ocorre a contento.

No nível macro encontram-se todas as avaliações realizadas pelo governo, totalmente externas à escola com o objetivo de avaliar a qualidade de ensino da educação básica e superior do país. Figuram-se aqui principalmente através da Prova Brasil, SAEB, ENEM e ENADE. Há também as avaliações externas por iniciativas da própria instituição, realizadas por organismos ou agências de iniciativa privada pagas para esse fim.

E em nível megassociológico encontram-se as avaliações realizadas em âmbito internacional com a finalidade de verificar a qualidade de ensino em âmbito global. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), sob a coordenação da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) visa estabelecer padrões de desempenho, metas e diretrizes para os sistemas educacionais de vários países. Além disso, sempre apresenta *rankings* de classificação, identificando os melhores e piores sistemas educacionais do mundo.

Apesar de entender a existência desses quatro níveis de avaliação institucional, cabe salientar aqui que os níveis de avaliação que mais merecem destaque e que trazem grandes problemáticas para a vida das escolas são: as avaliações externas realizadas pelo governo e por iniciativa da própria instituição em nível macrosociológico, assim como as internas por iniciativas da própria escola, em nível mesossociológico.

3.1 Objetivos reais x ideais da avaliação institucional: um olhar sobre esse contexto

Mesmo entendendo-se que a avaliação institucional consiste numa ação extremamente necessária para o alcance de resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem, sua realização por si só pode não ser suficiente para alcançar seus reais objetivos. Conforme apontado anteriormente, problemáticas apontadas principalmente nos níveis macro e megassociológicos podem ocorrer caso não haja o devido preparo de quem avalia, de quem propõe avaliar-se e de quem se permite avaliar.

As avaliações realizadas por iniciativa do governo podem gerar dentro da instituição uma preocupação em se adequar à prova para a obtenção de resultados positivos. Com isso, os resultados, mesmo que positivos, podem revelar uma realidade mascarada e distorcida. Além disso, variáveis como proporcionalidade entre avaliados, contextos socioculturais e econômicos e outros, muitas das vezes não são levados em conta. Obtém-se resultados inconsistentes e frágeis que, muitas das vezes, não retratam a realidade das instituições avaliadas.

Já as avaliações externas realizadas por iniciativa da escola tendem muitas das vezes a mostrar apenas o que é de interesse da instituição. Por várias razões como um *marketing* pessoal, avaliações sob esse viés também consistem em fontes não fidedignas da instituição.

Todavia, a avaliação institucional que gera mais problemas é a realizada internamente pela própria instituição educacional. Várias situações contraditórias podem constituir em empecilhos para o sucesso desse tipo de avaliação. Dentre eles pode-se citar: resistências e questionamentos sobre a lisura do processo avaliativo, hostilidade, individualismo de docentes e funcionários, falta de apoio de toda a comunidade escolar, despreparo dos envolvidos no desenvolvimento do processo, omissão de dados importantes, pressão interna, divisões e partidarismo, descrédito, entre outros.

Como Rocha (1999) bem apontou, a avaliação interna precisa ser algo institucionalizado e parte da realidade escolar. Isso porque, devido às inúmeras mudanças às quais está inerente, exige-se da escola uma prestação de contas à sociedade sobre sua vida financeira (razões de ordem socioeconômica), sua função social e administrativa (razões de ordem político-administrativa), seu desenvolvimento metodológico e tecnológico (razões de ordem científico-pedagógica) e sobre sua legitimidade (razões de ordem legal).

Para um bom andamento da escola dentro das perspectivas atuais para a educação e de acordo com decisões tomadas em âmbito nacional (LDBEN – Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e nos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, entende-se que a existência do PPP juntamente com a prática da avaliação institucional constituem práticas que colaboram para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem:

O projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre à referência de todo o trabalho e suas concepções básicas. (FERNANDES, 2002, p.57)

Apesar de entender sua realização como indispensável, não há como se estabelecer um modelo de operacionalização da avaliação institucional dentro da escola devido às várias tensões que ocorrem quando da sua execução. No entanto, a partir do momento que a avaliação institucional é vista e entendida como indispensável para o sucesso da comunidade escolar, somando-se a ideias como responsabilidade social, autoavaliação, reflexão, disposição para mudanças e adequações às demandas atuais da sociedade, mesmo com as dificuldades a ela inerentes, será sempre o melhor caminho para o crescimento em termos de qualidade de ensino.

3.2 Índices da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal

Mesmo com uma institucionalização satisfatória da avaliação institucional interna (ou autoavaliação), a escola não pode desconsiderar a importância de buscar bons resultados em avaliações externas. No Brasil, as mais importantes avaliações externas são realizadas pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O Inep promove pesquisas, estudos e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de fornecer a gestores, educadores, pesquisadores e público em geral informações sobre a qualidade de ensino. Além disso, objetiva também fornecer subsídios para a formulação e implementação de políticas públicas de qualidade de ensino a partir de padrões de qualidade e igualdade. É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e que ano após ano vem contribuindo para apontar as melhores e as piores instituições e cursos brasileiros. Atua desde a educação básica até a superior.

O Inep fornece dados da educação nacional a partir das avaliações já mencionadas. Para avaliar a educação básica realiza o ENEM, SAEB e Provinha Brasil; enquanto a educação superior é avaliada pelo ENADE. A partir dos dados que se obtém da educação básica (como exceção dos dados do ENEM) e do censo escolar, o Inep estabelece o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

De acordo com os últimos três índices do Ideb, de 2007, 2009 e 2011, o Distrito Federal apresentou os melhores resultados ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental entre as escolas públicas brasileiras. Em 2007 apresentou o índice 4.8, dividindo o primeiro lugar no *ranking* nacional com o Paraná e São Paulo. Em 2009, ficou atrás apenas de Minas Gerais com o índice de 5.4. Em 2011, manteve o mesmo índice e a mesma colocação, novamente compartilhada com o Paraná e São Paulo.

Na segunda etapa do Ensino Fundamental, o DF ficou bem atrás de muitos outros estados da federação. Em 2007, ficou em sexto lugar com o índice 3.5, sendo ultrapassado por todos os estados da Região Sul, Centro-Oeste e Sudeste (exceto Rio de Janeiro). Em 2009 subiu duas posições no *ranking* com o índice 3.9. E em 2011, apesar de manter o índice anterior, outros estados melhoraram consideravelmente seus resultados ocupando posições melhores. Neste último ano, o DF dividiu a sexta colocação com mais quatro estados (Ceará, Espírito Santo, Goiás e Rio Grande do Sul).

Observa-se uma queda considerável na qualidade de ensino do Ensino Fundamental I para o II. Além disso, o DF não tem apresentado melhoras nos dois últimos índices do Ideb para a avaliação realizada ao final do 9^o. Ano (antiga 8^a. Série). Isso pode indicar a necessidade de uma preocupação maior das escolas de Ensino Fundamental II em utilizar a autoavaliação como um instrumento de aporte para a melhoria dos resultados nas avaliações externas realizadas pelo Estado. É claro que importa analisar muitas variantes para detectar falhas e acertos, assim como investigar que ações foram tomadas pelos estados que obtiveram melhores resultados e uma ascensão na classificação nacional. Para uma equipe gestora e comunidade escolar comprometidas, quaisquer dados que indiquem atenção devem ser considerados; assim como práticas precisam ser revistas e, se necessárias forem, modificadas.

4 METODOLOGIA

Pesquisar, palavra oriunda do latim *perquiro*, “que significava procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca” (BAGNO, 2003), deve ser uma constante no cotidiano docente. E como se objetiva aqui investigar meios de tornar o ato de (re)avaliar as práticas de ensino no CIL 2 de Brasília ações constantes, foram utilizadas, segundo Demo (1994 e 2000), os quatro gêneros de pesquisa por ele identificados: pesquisas teóricas, metodológicas, empíricas e práticas. Segundo o próprio autor, mesmo considerando as especificidades que distinguem uma da outra, “na prática, mesclamos todos acentuando mais este ou aquele tipo de pesquisa” (DEMO, 2000, p. 22).

A primeira fase de pesquisas realizadas para a consecução desse trabalho monográfico consistiram de análises de livros, artigos e textos relacionados à avaliação como prática educacional, sua trajetória histórica dentro e fora do Brasil até os dias atuais, a avaliação de línguas estrangeiras propriamente dita e a importância da avaliação institucional realizada e idealizada pela gestão em parceria com a comunidade escolar.

Foram realizadas pesquisas teóricas a fim de justificar os meios de avaliação já utilizados no CIL 2 de Brasília, assim como para investigar outros instrumentos de avaliação possíveis de ser utilizados no contexto da escola considerando seus recursos pessoais, físicos e materiais. Além disso, buscou-se dados em estudos teóricos, como meios de auxiliar os professores e equipe gestora para possíveis e necessárias mudanças. Essa primeira etapa, uma verdadeira garimpagem³, forneceram subsídios para que a segunda etapa, ou seja, a coleta de dados, a aplicação de questionários, reuniões / debates e apresentações de propostas fossem realizadas.

As pesquisas metodológicas tiveram como foco o levantamento de dados em si, a fim de identificar os métodos e instrumentos de avaliação utilizados na instituição. Um dos objetivos também foi identificar em que aspectos as avaliações entre os idiomas assemelham-se e diferenciam-se; e em que aspectos tais semelhanças e diferenças são positivas ou negativas.

3

Termo extraído de PIMENTEL, A. O **método da análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001.

Empiricamente teoria e dados coletados foram confrontados. Praticamente, foram sinalizadas mudanças de intervenção em que o foco principal diz respeito à adoção de ações ou posturas que visem uma constante (re)avaliação do ato de diagnosticar no dia a dia do fazer pedagógico da escola.

Quanto à abordagem utilizada para esta pesquisa, utilizou-se predominantemente a qualitativa pela própria natureza da pesquisa e dos partícipes envolvidos. Como Godoy (1995, p.21) mesmo afirma: “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. E considerando que se trata de uma abordagem interpretativa, não deve haver a preocupação em se ater a dados numéricos e matemáticos tabulados em gráficos e dados estanques. Ações de abordagens qualitativas se focam nos seres e em suas complexidades; traços desconexos com abordagens meramente quantitativas.

No entanto, também foram utilizados instrumentos de traços quantitativos para ajudar na coleta de dados dados numéricos de gráficos construídos a partir de Avaliação Institucional realizada pela instituição em 2013. Foram traçados dados numéricos em termos de números de participantes e confrontos de dados. No entanto, tais resultados foram utilizados sob um olhar qualitativo.

Foram aplicados questionários abertos (Apêndice A) com os coordenadores dos três idiomas a fim de identificar informações sobre os cursos, avaliações, capacitações e comentários gerais sobre o fazer pedagógico da escola. Juntamente a isto, amostras de instrumentos avaliativos foram coletados a fim de se identificar os métodos utilizados e sua finalidade dentro de cada idioma e nível de ensino. A organização do currículo também foi investigada, assim como o material didático utilizado e suas variantes identificáveis, como, por exemplo, o suporte oferecido aos professores e coordenadores pelas editoras: treinamentos em geral, recursos extras (materiais físicos e *online*), outros.

Em seguida, realizou-se também um questionário aberto (Apêndice B) com três professoras, cada uma de um idioma, com o objetivo de identificar suas impressões (gerais e específicas) quanto às avaliações utilizadas. Neste questionário foram abordadas questões como: participação do professor na elaboração dos instrumentos avaliativos, seu trabalho como pesquisador na área de avaliação, a compatibilidade entre o currículo, material didático e as avaliações utilizadas, sugestões para melhoria e espaços para comentários em geral. Tais questionários, semelhantemente à Avaliação Institucional realizada no ano passado, têm caráter de avaliação institucional pontual,

mesmo tendo sido realizados com apenas uma parcela de representantes da comunidade escolar.

Além disso, por sugestão da própria equipe gestora e pela coordenadora de Inglês, em particular, foram feitas observações durante os dias de provas orais. Para eles, a prova oral consiste num momento estante em que um percentual alto de nota é avaliado; ao mesmo tempo que, consiste num momento de muitos problemas logísticos dentro da escola como: barulho fora das salas de aula enquanto professores aplicam as provas orais, desentendimentos entre professores por conta desse barulho, insatisfação quanto aos instrumentos utilizados, etc.

Concomitantemente às pesquisas supracitadas, analisou-se também o PPP da escola e os dados obtidos na Avaliação Institucional realizada em 2013 como ricas e respaldadoras fontes de consulta.

Para a realização da pesquisa, da coleta de dados e das análises foi necessário um período de quase dois meses; mais especificamente as três primeiras semanas do mês de abril, período durante o qual foram realizadas as revisões e as avaliações do primeiro bimestre e durante o final de maio, quando aconteceram as últimas avaliações semestrais.

Foram utilizadas cópias de questionários e cópias de formulários onde os participantes registraram suas impressões. Além disso, conversas informais e reuniões registradas em ata, também foram consideradas.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: A AVALIAÇÃO NO CIL 2 DE BRASÍLIA – O QUE É BOM E O QUE PRECISA MELHORAR

Para que se entenda o atual processo de avaliação do CIL 2 de Brasília é importante se ter em mente que, diferentemente do que acontece nas escolas regulares da rede pública do DF, um Centro Interescolar de Línguas procura basear seu processo avaliativo a fim de identificar o sucesso ou não dos alunos nas quatro habilidades básicas: ler, ouvir, falar e escrever.

Segundo o PPP do CIL 2 de Brasília para o triênio 2014-2016 e em consonância com o que prevê o art. 248 do Regimento Escolar das Escolas das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2009), os cursos oferecidos nos três idiomas dividem-se em dois: Curso Pleno e Curso Específico.

O Curso Pleno foi constituído a fim de contemplar alunos ingressantes a partir do 6º. ano do Ensino Fundamental II (antiga 5ª. Série), com duração mínima de seis anos e máxima, de sete. Já o Curso Específico, de acordo com resoluções mais recentes da SEEDF, foi designado para alunos que ingressam nos CILs a partir do Ensino Médio, com duração de três anos. É importante ressaltar que, também diferentemente das escolas regulares, os CILs são escolas que funcionam no sistema de semestralidade, devidamente divididos em primeiro e segundo bimestres.

O Curso Pleno é dividido em quatro etapas distintas: Juvenil – J1 e J2 – (para alunos ingressantes a partir do 6º. ano), Básico – B1, B2, B3, B4 e B5 (para alunos ingressantes a partir do 7º. ano ou conforme nivelamento realizado durante a Semana Pedagógica devidamente previsto em calendário escolar), Intermediário – I1, I2, I3 e I4 – e Avançado – A1, A2 e A3 (BRASÍLIA, 2009).

O Curso Específico é organizado em seis semestres, do E1 ao E6. Este curso por ser um curso mais rápido em comparação ao Pleno, além de focar a comunicação oral e escrita, foi instituído para a preparação dos alunos do Ensino Médio para o mercado de trabalho.

Independentemente das especificidades de cada curso, nos CILs de Brasília, a avaliação formativa e, conseqüentemente, a formal (tradicional/somativa) buscam avaliar o aluno no que tange sua habilidade oral e escrita. No que se refere às avaliações somativas, cinquenta por cento das avaliações são voltadas para as habilidades orais e os outros cinquenta, para as habilidades escritas. Destes cinquenta por cento, trinta

porcento é referente a prova formal e vinte, é referente a avaliação formativa, ou seja, participação oral, tarefas de casa, tarefas de classe, projetos, ditados, etc.

Considerando que no CIL 2 de Brasília a abordagem primordialmente utilizada no processo de ensino dos três idiomas é a comunicativa, a concepção de avaliação adotada nos três idiomas é a contínua e processual com função primordialmente formativa.

O processo avaliativo formativo do aluno leva em consideração seu contexto, seu conhecimento prévio de mundo e sua interação entre colegas e professor. Todo seu legado, somado ao conhecimento construído, seja em sala de aula ou fora dela, é registrado em fichas e/ou formulários e no diário de classe propriamente dito. Ainda como caráter da avaliação contínua e processual, o olhar observador do professor consiste em algo de extrema importância para detectar progressos e eventuais necessidades dos alunos.

Cada nível é cursado ao longo de um semestre composto de dois bimestres letivos, sendo que a média para aprovação e promoção para o nível seguinte é 5,0 (cinco). Em cada bimestre, a menção dos alunos é obtida seguindo as mesmas orientações de todas as escolas pertencentes à rede Pública do DF.

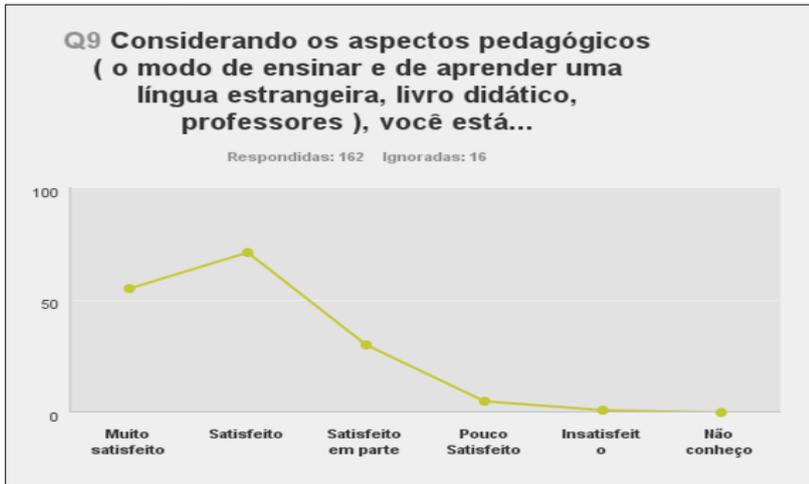
Quando o professor e/ou a família detectam e observam que há necessidade de retomada de conteúdos para atender a turma, um dado grupo de alunos ou um aluno em particular, o atendimento para recuperação contínua ocorre em um momento extra ao de sala de aula já previsto dentro da carga horária do professor. Esse olhar diferente da família em parceria com a escola, torna a avaliação formal, conhecida como tradicional e com função somativa, um instrumento de reavaliação e reflexão. Isso acontece quando há reformulações e a própria necessidade de reforço. Esse reforço ocorre por meio de exercícios, trabalhos de conversação e prática escrita, dentre outros, considerando o disposto na Lei nº 9.394/96, artigo 12, inciso V, ao estabelecer que o objetivo da recuperação de estudos é prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento, a fim de que este obtenha nota suficiente para sua promoção para nível posterior (adaptação à realidade desta U.E.).

Nesse sentido, ressaltamos que conforme entendimento da própria equipe gestora e docente do CIL 2 de Brasília e em consonância com as novas Diretrizes de Avaliação Educacional para o triênio 2014-2016, especial importância é dada à realização das tarefas de casa como instrumento formativo do aluno. Entretanto, entendemos que o sucesso acadêmico dos alunos do CIL 2 de Brasília somente será realmente alcançado com uma parceria coesa e genuína entre família e escola.

De dados coletados da Avaliação Institucional realizada em ambiente *online* com a comunidade escolar num todo, sinalizou-se que quanto aos aspectos pedagógicos, onde se incluem o processo de ensino e aprendizagem, atuação dos professores, material didático e outros, a comunidade escolar está entre muito satisfeita e satisfeita:

Pergunta sobre Aspectos Pedagógicos

Fonte: Avaliação Institucional do CIL 2 de Brasília realizada em 2013.



É claro que uma avaliação a esses moldes não permite identificar questões pontuais como as buscadas aqui através dos questionários e avaliações, mas sinaliza que há também os parcialmente satisfeitos ou insatisfeitos que, por sua vez, não podem ser ignorados.

E a fim de entender como funciona o sistema avaliativo dos três idiomas, apliquei primeiramente um questionário aos coordenadores dos idiomas, apresentando, logo em seguida, outro questionário com as três professoras já mencionadas anteriormente.

Quanto aos níveis atualmente oferecidos pelos três idiomas na instituição, constatei que para o Francês e o Espanhol, os coordenadores identificaram os níveis segundo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL⁴), classificando os níveis Básico e Intermediário em A1/A2/B1 e o nível Avançado em B1/B2 (Questionário 1, Q1, APÊNDICE A).

Excerto 1

Carol⁵: *Em Francês possuímos quatorze turmas, das quais onze são de nível básico (A1/A2), duas são de nível intermediário (A2/B1) e uma de nível avançado (B1/B2).*

4 O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL) foi definido pelo Conselho da Europa com o intuito de harmonizar os níveis de aprendizagem dos idiomas falados no continente europeu.

5 Pseudônimo escolhido pela coordenadora de Francês.

Excerto 2

Chico⁶: *Básico ao Avançado. O curso de Espanhol do CIL 2 compreende os níveis A1-A2-B1 e B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.*

Já a coordenadora de Inglês, utiliza a nomenclatura utilizada no PPP da escola classificando os cursos simplesmente em Pleno e Específico, conforme orientações do Regimento das Escolas Públicas da SEEDF (2009) citando suas etapas inicial e final:

Excerto 3

Nina⁷: *Do iniciante ao avançado. Também temos o curso específico para alunos do Ensino Médio do iniciante ao intermediário.*

Percebe-se aqui que há a necessidade de uma unicidade em relação à nomenclatura utilizada para classificar os níveis, tendo em vista que o PPP da escola não considera o QECRL como referência e muitos alunos são estudantes de mais de um idioma. Além do mais, a identificação do nível da maioria dos livros didáticos utilizados, inclusive dos de Inglês, segue o QECRL.

Com relação aos instrumentos da avaliação utilizados, é notório, tanto por parte das respostas dos coordenadores quanto das professoras, que há uma diferenciação quanto aos outros vinte por cento que compõem as notas dos alunos. (Questionário 1, Q2, Apêndice A)

Excerto 4

Carol: *A avaliação vai em uma escala de 0 a 10 pontos. Estes pontos são distribuídos em 50% para a parte escrita e 50% para a parte oral. Na parte escrita há uma prova (3,0 pontos), dois testes (0,5 ponto cada), uma redação (0,5 ponto) e um ditado (0,5 ponto) nos níveis mais básicos. A partir do intermediário são duas redações. A parte oral compreende uma entrevista (3,0 pontos), participação em sala (1,0 ponto) e um projeto (1,0 ponto).*

Excerto 5

Chico: *Os instrumentos avaliativos são distintos e a pontuação é feita, em parte fixa – avaliações bimestrais, tanto oral como escrita, e por atividades contínuas, desenvolvidas ora em sala, ora extraclasse. Quanto a pontuações, seguimos o acordado na escola, sendo 3,0 pontos de atividades bimestrais orais e escritas.*

Excerto 6

Nina: *Utilizamos provas escritas e orais, fora outros instrumentos de avaliação como apresentação de projetos, redações, exercícios de verificação, ditados e participação dos alunos em sala. Os povões (orais e escritos) correspondem a 30% da nota cada um e o restante é dividido nas outras avaliações mencionadas.*

6 Pseudônimo escolhido pelo coordenador de Espanhol.

7 Pseudônimo escolhido pela coordenadora de Inglês.

Já quanto às respostas apresentadas pelas professoras, observa-se mais especificamente as diferenças entre os instrumentos aplicados em turmas de mesma etapa, ou seja, nível Avançado, tanto em suas falas (Questionário 2, Q.26 P, APÊNDICE B) quanto nas cópias de diários dessas mesmas professoras (ANEXOS).

Excerto 7

Mi⁸: *Parte escrita: Composições (2 a 1,5 pontos cada) e prova escrita (3,0 pontos). Parte oral: Entrevista (3,0 pontos) e observação oral (1,0 ponto)*

Excerto 8

Mary⁹: *Parte escrita: redações (1,0 ponto); teste escrito (3,0 pontos); teste de avaliação (1,0 ponto). Parte oral: compreensões auditivas (1,0 ponto); diferentes projetos orais como filmes / debates (1,0 ponto) e avaliação oral / debate (3,0 pontos).*

Excerto 9

Cindy¹⁰: *Parte escrita: Textos / redações (1,5 ponto); teste escrito sobre gramática e vocabulário (0,5 ponto); prova escrita sobre texto, vocabulário, gramática e compreensão auditiva (3,0 pontos). Parte oral: Atividades em sala e participação (1,0 ponto); 2 projetos orais (2,0 pontos) e prova oral / debate (2,0 pontos).*

O único instrumento com pontuação igual corresponde à avaliação obrigatória correspondente aos trinta por cento exigidos em lei. Percebe-se que os idiomas Francês e Espanhol apresentam uma maior diversidade de instrumentos avaliativos para o nível Avançado se comparados ao Inglês. Além disso, causou-me preocupação ao constatar no diário da professora de Inglês que, em um dos campos de avaliação do 1º. bimestre, não poucos alunos simplesmente ficaram sem nota no campo “Observação Curiosidade”. É questionável a ausência de nota neste quesito tendo em vista que muitos alunos sem a devida nota eram frequentes, estão no nível Avançado (o que pressupõe um grau mais elevado de proficiência oral no idioma) e que esta nota se refere à produção oral diária do aluno. Deduz-se que se tratou de um instrumento estanque, não processual e que, por se tratar de um instrumento que deveria ter sido avaliado dia após dia, perdeu-se; e com ele, a produção dos alunos (ANEXOS).

Com base nessa observação importante no diário de Inglês, notei na fala de *Nina* e *Mi* que há na atitude de professores da instituição traços da postura tradicional que, por sua vez, se refletem na maneira como os alunos lidam com a avaliação e na dificuldade que há em se rever posturas e ações que afetam o processo de avaliação:

8 Pseudônimo escolhido pela professora de Inglês.

9 Pseudônimo escolhido pela professora de Francês.

10 Pseudônimo escolhido pela professora de espanhol.

Excerto 10

Nina: *As reflexões são poucas, pois geralmente os professores culpam seus alunos pelas notas baixas. (QUESTIONÁRIO 1, Q4, APÊNDICE A)*

Alguns preocupam-se em checar a prova e dão sugestões a respeito de exercícios que condizem com o grau de dificuldade proposto pelo autor dos livros que utilizamos nesta escola. Outros se preocupam com uma pontuação mais bem dividida entre os itens das provas. (QUESTIONÁRIO 1, Q3, APÊNDICE A)

Em primeiro lugar, temos professores antigos que são resistentes a mudanças. Além disso, temos tido pouco tempo para discutirmos avaliação devido às demandas da Coordenação Regional de Ensino quanto a serem trabalhados outros temas na escola. Por último, acredito que todos precisamos ler mais sobre o assunto. (QUESTIONÁRIO 1, Q6, APÊNDICE A)

Excerto 11

Mi: *Não acredito que apenas 30% da nota possa ajudar. Se os alunos não fazem as avaliações, mas fazem outras atividades menores, são aprovados e sem competência para o nível seguinte. Provas orais deveriam ser mais práticas. (QUESTIONÁRIO 2, Q7, APÊNDICE B)*

Da fala de *Nina*, percebe-se o distanciamento de alguns professores com a questão da avaliação como um processo e sua preocupação na sistematização dos instrumentos. Além disso, *Mi* deixa implícito em sua fala que, dá uma importância aos 30% da nota, denominando as outras atividades (ou instrumentos) como menores. Essa fala, possivelmente é passada aos alunos que, ou se atém mais aos 30% formais deixando de lado as “menores”, mas que, na prática, são as processuais e formativas, ou se esmeram em conseguir o mínimo de cada porcentagem, garantindo assim sua aprovação com conhecimento insuficiente para continuar nos níveis seguintes.

No entanto, Almeida Filho (1993) em seu livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* aponta a importância de se realizar pesquisas em conjunto sobre avaliação a fim de tornar o processo avaliativo planejado e com objetivos identificáveis. Lista então as características teóricas de avaliações com traços comunicativos: 1) os instrumentos de avaliação devem ser capazes de produzir ação comunicativa de forma concreta; 2) o contexto linguístico e situacional para o desempenho dos estudantes deve ser comunicativamente autêntico e verossímil; 3) as tarefas e recortes comunicativos como amostras de desempenho devem permitir pelo menos alguma imprevisibilidade em tempo real; 4) as validades das amostras de desempenho terão precedência em relação à confiabilidade que possam possuir (FILHO in SOUTO FRANCO, 2011)

Quanto a essa resistência a mudanças, o coordenador de Espanhol também a sinalizou como um empecilho. Já a coordenadora de Francês, salientou o desinteresse dos alunos:

Excerto 12

Chico: *Resistência dos professores à mudança é o principal fator. Por parte dos alunos, o descomprometimento com o processo de aprendizagem. Não acredito que haja fatores externos.*(QUESTIONÁRIO 1, Q6, APÊNDICE A)

Excerto 13

Carol: *O empecilho mais latente é a de interesse / compromisso dos alunos com as avaliações que eles julgam “menos importantes”, uma vez que têm caráter contínuo e não são apresentadas como as “clássicas provas”.*(QUESTIONÁRIO 1, Q6, APÊNDICE A)

Apesar dos apontamentos feitos e sinalizados, é notória a insatisfação dos professores e coordenadores questionados quanto ao processo avaliativo. Sentem necessidade de melhorias, por entender que avaliar é algo fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Alguns sinalizaram como driblam certos entraves, mas também se constatou que pouco ou nenhum estudo tem sido feito para que mudanças ocorram eficazmente. A coordenadora *Nina*, por exemplo, menciona na sua terceira fala no Excerto 10 que todos precisam estudar mais; enquanto *Cindy* sinaliza que:

Excerto 14

Cindy: *A avaliação é importante e necessária pois nos oferece um feedback sobre o aprendizado dos alunos, se alcançaram os objetivos propostos e se o método utilizado para transmitir o conteúdo foi eficaz e efetivo. Infelizmente os testes que aplicamos na escola nem sempre são os adequados, mas procuro sempre me utilizar de outros modos de avaliação como os projetos orais e outras atividades em sala..*(QUESTIONÁRIO 2, Q7, APÊNDICE B)

Das observações feitas nos dias de avaliação oral, percebeu-se das falas de professores que se trata de um momento estanque. Esse caráter pontual da prova oral consiste em algo ou desnecessário, tendo em vista que a real competência oral (ou não) de muitos alunos (já notória aos professores) se confirma, ou prejudicial, pela pressão do momento. Alguns professores relataram que muitos alunos são prejudicados pelo nervosismo causado pela pressão da prova oral.

Outro problema observado foi a grande movimentação da escola nos momentos dessa avaliação. Como é um momento em que o professor em um momento particular com no máximo três alunos, silêncio seria algo indispensável. Infelizmente não é o que ocorre, tendo em vista que, pela ausência de espaço, muitos alunos ficam do lado de fora das salas causando barulho e aborrecimentos. Além disso, inexistente um critério claro que identifique a correção dos alunos; a avaliação é muito subjetiva e influenciada pela concepção individual de cada professor quanto ao que consiste competência comunicativa.

Observou-se também a manifestação de muitos professores em retirar esse momento estanque de avaliação oral, sugerindo-se momentos diversos durante o semestre para a avaliação da competência comunicativa dos alunos em sala de aula. Isso significaria a eliminação dos problemas acima, além de fornecer dados mais fidedignos quanto à habilidade oral dos alunos. Uma outra professora, por exemplo, compartilhou experiências pessoais que teve em outro CIL no que se refere à mudança do formato da prova oral. E como forma de pilotagem, foi-lhe permitido avaliar seus alunos durante o semestre letivo, ao invés do atual molde da escola. Os resultados dessa pilotagem serão apresentados na Semana Pedagógica do 2º. Semestre letivo de 2014.

Com base nesses relatos e observações, constata-se que a avaliação no CIL 2 de Brasília precisa ser revista em conjunto, observando-se, é claro, as especificidades existentes em cada idioma. O que não pode ocorrer, entretanto, e conforme preveem as Novas Diretrizes de Avaliação, é o distanciamento e a inércia do professor e da instituição quanto esse assunto. A questão é: O que fazer para que o ato de avaliar seja mais produtivo para o processo de aprendizagem, perpassando ações docentes no ato de ensinar/aprender? Como a instituição, estando a par das demandas externas e internas já existentes, ciente do anseio de muitos professores de mudar, mesmo na existência de muitas resistências, pode se posicionar a favor do bem-estar pedagógico? Como todos, em face das muitas tecnologias e recursos existentes, podem fazer do ato avaliativo um processo cíclico e não estanque?

Estas e outras questões foram colocadas para a equipe gestora e coordenadores do CIL 2 de Brasília e que, felizmente, já indicaram o prenúncio de mudanças que serão propostas na Semana Pedagógica do 2º. Semestre deste ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] é importante que nos lembremos de onde as visões tradicionais de avaliação vieram para nos conscientizarmos do quanto elas ainda estão entrelaçadas aos modelos ultrapassados de ensino e currículo – porque as teorias dominantes do passado continuam a operar como sistema padrão afetando e guiando as práticas e perspectivas atuais. (SHEPARD, 2000, p.3)

Como sinalizado no início desse trabalho monográfico, meu propósito consistiu em identificar através dos instrumentos utilizados para coleta e estudo de caso, como ocorre o processo avaliativo no CIL 2 de Brasília em turmas dos três idiomas. Meu objetivo era sinalizar a representantes da comunidade escolar, mais especificamente, professores, coordenadores e gestores, sobre a importância de se rever posturas avaliativas, adotando a autoavaliação e a reflexão sobre o processo avaliativo como posturas constantes no fazer pedagógico.

Não intentei em momento algum sinalizar erros, mas mostrar que, muitas das vezes o que queremos como docentes, não corresponde ao que realizamos em sala de fato. Querer melhorias requer esforço, pesquisa, estudo e atitudes de mudanças, o que significa inquietação, desconforto e mais trabalho. E muitas das vezes, por demandas externas, falta de tempo e problemas pontuais que aparecem ao longo de semestres e anos letivos, acabamos por adotar posturas ainda muito tradicionais e desinteressantes para os alunos dos dias atuais.

As observações, os questionários aplicados, as conversas, as trocas e as muitas pesquisas bibliográficas contribuíram enormemente para a construção desse trabalho que, a meu ver, sinaliza precocemente que mudanças no processo avaliativo do CIL 2 de Brasília são necessárias e perfeitamente possíveis. Principalmente porque se identificou uma equipe docente e diretiva disposta a rever posturas e metodologias.

Um fator positivo, já fruto desse trabalho, foi a inclusão da discussão das avaliações durante a Semana Pedagógica do 2º. Semestre deste ano tendo como material principal de estudos as Novas Diretrizes de Avaliação para o triênio 2014-2016. Além disso, como fruto de conversas com a direção e coordenadores, será proposta a reformulação da prova oral para todos os níveis em todos os idiomas.

Entende-se que, a avaliação institucional realizada seja em grande escala, com toda a comunidade escolar, ou em menor escala, na forma dos questionários e observações aqui realizados, é de extrema importância e relevância para a escola. E que apesar de muitos entraves que impedem um realizar avaliativo mais eficaz, é possível cada professor, dentro de sua sala de aula, rever e refletir sobre suas ações e propostas.

A equipe gestora, por sua vez, ao tomar ciência de assuntos pertinentes à avaliação e suas consequências, tem por obrigação buscar auxílio interno e externo para sua instituição.

Conclui-se aqui que, é possível identificar os pontos fortes e fracos do processo avaliativo do CIL 2 de Brasília, mas que, a mera identificação isenta de ações, estudos, debates, trocas e reformulações, de nada adiantam.

Uma das minhas intenções é discutir com coordenadores, professores e equipe gestora sobre os dados coletados, a fim de mostrar a importância do ato de avaliar dentro do contexto da sala de aula e da instituição; assim como para construir conjuntamente propostas de instrumentos que venham ao encontro das expectativas de professores, alunos e pais.

Futuramente, intento em um trabalho de maior abrangência, em possíveis mestrado e doutorado, sinalizar ações que otimizem a identificação de falhas no processo avaliativo com as correspondentes intervenções corretivas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BELLESTER, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**: trad. Valério Campos – Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Brasília: Imprensa Nacional. 2006.
- _____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: abril 2014.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.
- _____. **Resolução 04/2010** – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010.
- BRASÍLIA. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos**. SEEDF, 2014.
- _____. **Decreto nº 33.867**, de 22 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 22 ago 2012.
- _____. **Decreto nº 35.333**, de 15 de abril de 2014. Altera a estrutura administrativa da SEEDF. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 15 abr 2014. Seção 1, p. 19.
- _____. **Portaria nº 145**, de 10 de julho de 2013. Dispõe sobre a oficialização do Projeto “Um Gol de Educação na Copa de 2014”. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 11 jul 2013. Seção 1, p.7.
- _____. **Projeto Político Pedagógico do CIL 2 de Brasília – Triênio 2014-2016**, SEEDF, Brasília, 2014.
- _____. **Novas Diretrizes de Avaliação Triênio 2014-2016 (Versão Preliminar)**. SEEDF, 2014.

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília: SEDF. 2009.

CASTORIÁDIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CARTER, Ronald e NUNAN, David. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.** 7^a. ed. Cambridge, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DEPRESBITERES, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola e do sistema educacional:** base teórica e construção do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Políticas públicas e gestão da educação:** Polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Mai./Jun. 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio, uma perspectiva construtiva.** 32 ed. Porto Alegre, Mediação, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo.** Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.7, n.61, p.6-15. 1984.

MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e Supervisão Escolar:** questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2003.

MARTINS, J. **Fundamentos para análise qualitativa como método de pesquisa em psicologia.** Campinas, 1988. 7p. (mimeograf.)

PIMENTEL, A. **O método da análise documental:** seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001

POPHAM. W.J. **Avaliação educacional.** Porto Alegre: Globo, 1983.

ROCHA, A. P. **Avaliação de escolas.** Lisboa: Editora Asa, 1999.

RUSSO, Miguel Henrique. **Contribuição da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino.** In: BAUER, Carlos et al. Políticas Educacionais e Discursos Pedagógicos. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.**3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1985. 205p. Tese de doutorado em psicologia da educação.

SHEPARD, L. The role of assessment in a learning culture. **Educational researcher.** v. 29, n.7, p. 1-4, 2000. Disponível em <http://www.colorado.edu/education/faculty/lorrieshepard/assessment.html>

SOBRINHO, José Dias. **Universidade e Avaliação: entre a prática e o mercado** – Florianópolis – SC, 2002.

SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional:** aprendizagens necessárias. Campinas, v. 14, n. 2, jul. 2009.

SOUTO FRANCO, Marilda Macedo. **Avaliando a avaliação: práticas, fluxo histórico e projeções.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 201 f. Dissertação de mestrado.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1976. 119p.

VIEIRA, S. L. **Educação básica:** política e gestão da escola. Brasília: Líber livro, 2009. Série Formar.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

Pesquisadora: Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa

Orientadora: Prof.ª Dra. Liliane Campos Machado

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Coordenador,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa que estou realizando para o programa de Especialização em Gestão Escolar da Universidade de Brasília/MEC. Declaro que a sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e/ou com a instituição. O objetivo deste estudo é promover a reflexão para que possamos encontrar meios de melhorar nosso trabalho avaliativo em sala de aula.

As informações obtidas através desse questionário serão confidenciais e asseguro sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você será protegido por um pseudônimo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o nome e e-mail da pesquisadora.

Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa

e-mail: anita.angelicateacher22@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da pesquisa

Q1) Quais os níveis atendidos em sua escola no seu idioma? Comente.

Q2) Que instrumentos de avaliação são utilizados e como são pontuados?

Q3) Como é feita a revisão dos instrumentos avaliativos pelos professores antes da aplicação destes?

Q4) Que reflexões/ações são feitas em face dos resultados obtidos nas avaliações?

Q5) Há alguma forma de capacitação que oriente os professores quanto aos métodos avaliativos? Em caso de resposta positiva, cite quais e como ocorre.

Q6) Que empecilhos ainda são identificados quanto à eficácia da avaliação? Cite fatores internos e externos à escola.

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

Pesquisadora: Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa

Orientadora: Prof.ª Dra. Liliane Campos Machado

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Professor,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa que estou realizando para o programa de Especialização em Gestão Escolar da Universidade de Brasília/MEC. Declaro que a sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e/ou com a instituição. O objetivo deste estudo é promover a reflexão para que possamos encontrar meios de melhorar nosso trabalho avaliativo em sala de aula.

As informações obtidas através desse questionário serão confidenciais e asseguro sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você será protegido por um pseudônimo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o nome e e-mail da pesquisadora.

Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa

e-mail: anita.angelicateacher22@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da pesquisa

QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO

LOCAL DE REALIZAÇÃO: CIL 2 DE BRASÍLIA.

PESQUISADORA: Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DO PROFESSOR

Q1) Idioma: _____

Q2) Nome (opcional): _____

Q3) Tempo de serviço como professor (a) (em anos): _____

Tempo de serviço na instituição: _____

Q4) Por que escolheu trabalhar nesta U.E. (Unidade de Ensino)?

Q5) O que o motivou e ainda motiva a ser professor?

Q6) Como você visualiza e lida com a questão da avaliação? Que instrumentos e critérios você utiliza e por quê? O que é bom em termos de avaliação no idioma que ministra? O que precisa melhorar no que se refere à avaliação em sua LEM?

IMPRESSÕES GERAIS E ESPECÍFICAS SOBRE A AVALIAÇÃO

Considerando que esta U.E. se trata de um Centro de Línguas com suas especificidades próprias se comparada a escolas regulares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, escolha um nível e responda o que se pede em cada um dos campos abaixo:

Q7) Nível: _____.

I – Perfil geral da turma:

Q8) Turno: _____.

Q9) Média de alunos frequentes e faixa etária: _____.

Q10) Que instrumentos avaliativos têm uma maior receptividade e um melhor desempenho da turma? Por quê?

Q11) Que dificuldades identifica nesta turma em termos de avaliação? Por quê?

II – Currículo

Q12) O currículo adotado contempla o ensino e a aprendizagem das quatro habilidades em LEM (ouvir, falar, ler e escrever)? Em caso de resposta contrária, sinalize a(s) provável(eis) falhas no que se refere ao processo avaliativo?

III – Livro didático

Q13) Nome do livro: _____

Q14) Autor(es): _____

Q15) Editora: _____ Edição: _____

Q16) O livro é nacional? () Sim () Não. Em caso negativo, identifique o país: _____

Q17) O livro contempla o processo de ensino e aprendizagem das quatro habilidades? Justifique.

Q18) Ele é apropriado para a faixa etária e o perfil da turma? Justifique se achar necessário.

Q19) As atividades propostas pelo livro permitem a prática das quatro habilidades dentro do tempo estabelecido para as aulas e contemplando o *syllabus* elaborado para o semestre? Justifique.

Q20) Os temas transversais apresentados estão contextualizados ao público alvo? É possível utilizá-los como fonte avaliativa? Como e por quê?

Q21) Que recursos extras são oferecidos pelo livro (CD, DVD, suporte e atividades online, recursos tecnológicos, etc)? Avalie de 0 a 10 sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem e como suporte avaliativo.

Q22) A abordagem utilizada pelo livro permite uma avaliação processual do aluno? Que instrumentos avaliativos pontuais há no livro didático e que são utilizados por você, como professor?

Q23) Você sente necessidade de utilizar outras abordagens ou metodologias além das propostas pelo livro para uma melhor avaliação dos seus alunos? (Em caso de resposta positiva, cite quais e justifique).

Q24) A organização das unidades no livro e dentro dos capítulos/unidades é apropriada para os tópicos abordados?

Q25) Que comentários gerais gostaria de fazer sobre o livro didático no que se refere à avaliação?

IV – Processo Avaliativo

Q26) Liste os instrumentos avaliativos propostos para esta turma e sua respectiva pontuação.

Q27) Você participa diretamente da construção dos instrumentos de avaliação? Justifique.

Q28) Ao detectar que um dado conhecimento não foi eficazmente aprendido pelos alunos, que ações interventivas são utilizadas e em que momento?

Q29) Você sinaliza mudanças necessárias no processo avaliativo? Como é a receptividade de coordenador(es), equipe diretiva e/ou órgãos externos superiores?

Q30) Como uma ação auto avaliativa e reflexiva, você identifica alguma mudança que deverá adotar em sua prática docente caso ministre esse nível novamente em semestres posteriores? Quais e por quê?

Q31) Os alunos ANEES têm sua aprendizagem em LEM avaliada positivamente?

Q32) Faça comentários gerais sobre como melhorar o processo avaliativo em sua LEM.

COMPONENTE CURRICULAR		PROFESSOR(A)		MATRÍCULA	AP	AD	C. HORÁRIA	TURNO	TURMA:							
LEM-INGLES				205705-0	23	23	38h20	MAT	136M4A107							
GDF - SEEDF - CRE - BRASÍLIA																
CENTRO INTERESCOLAR DE LINGUAS DE BRASÍLIA Nº 02																
LANÇAMENTOS DE AVALIAÇÕES - 2º BIMESTRE - 2014																
ATIVIDADES AVALIADAS					PRODUÇÃO ESCRITA				PRODUÇÃO ORAL		Nota Parcial		2º Bimestre			
Nº	MATRÍCULA	NOMES	VALOR ATIVIDADES:	Comp osição	Teste	Ativ. Escritas	Entrevi sta	Obser vação Ativ	Ativ. Orais	Nº	S/A	Escrita	Oral	Nota	Falta	F.J
01	081731-7	ADRIANA QUEIROZ DA SILVA	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	01	CS	2,75	1,70	4,45	4	2
02	081592-6	ANA BEATRIZ TEIXEIRA DE CARVALHO	0,00	1,25	1,05	1,50	0,20	0,20	3,00	02	CS	1,05	1,70	2,75	4	0
03	081670-1	ARTUR DA SILVA SANTOS	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	03	CS	0,00	0,00	0,00	23	0
04	987660-0	ATILA ALBUQUERQUE COSTA DE MELO	2,50	2,60	2,50	2,50	1,00	1,00	3,00	04	TC	5,10	3,50	8,60	3	0
05	081734-1	DARA APARECIDA LENTE DE SOUZA	0,00	2,65	2,50	2,50	0,20	0,20	3,00	05	CS	2,65	2,70	5,35	3	0
06	081560-8	DAVID BRUM SOARES	0,00	2,55	2,50	2,50	0,20	0,20	3,00	06	CS	2,55	2,70	5,25	3	0
07	082315-5	ITALO HENRIQUE PEREIRA CAMPOS	1,00	2,05	2,00	2,00	1,00	1,00	3,00	07	CS	3,05	3,00	6,05	1	0
08	086475-7	JESSICA PEREIRA ARAUJO	2,50	2,50	2,00	2,00	1,00	1,00	3,00	08	CS	5,00	3,00	8,00	0	0
09	081760-X	JOAO LUIS SANTANA NASCIMENTO	1,40	1,65	1,00	1,00	0,50	0,50	3,00	09	CS	3,05	1,50	4,55	2	0
10	086609-1	JESSICA FERREIRA DE MELO	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	10	CS	3,05	1,50	4,55	2	0
11	080345-6	HALEF BARBOSA DIAS	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	11	REM	3,05	1,50	4,55	2	0
12			3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	12		3,05	1,50	4,55	2	0
13			3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	13		3,05	1,50	4,55	2	0
14			3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	14		3,05	1,50	4,55	2	0
15			3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	15		3,05	1,50	4,55	2	0
16			3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	16		3,05	1,50	4,55	2	0
17			3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	17		3,05	1,50	4,55	2	0
18			3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	18		3,05	1,50	4,55	2	0
19			3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	19		3,05	1,50	4,55	2	0
20			3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	20		3,05	1,50	4,55	2	0

Data: segunda-feira, 16 de junho de 2014

D:\COP

Assinatura do(a) professor(a)

