



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 Coordenação Pedagógica

## **A PRÁTICA AVALIATIVA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Uma análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores**

Zélia Pereira Arcanjo

Professora orientadora: Msc. Juliana Fonseca Duarte  
Professora monitora-orientadora: Msc. Andréia Mello Lacé

Brasília (DF), 18 de maio de 2013

**Zélia Pereira Arcanjo**

**A PRÁTICA AVALIATIVA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**Uma análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica, sob orientação da Professora Orientadora Msc. Juliana Fonseca Duarte e da Professora monitora-orientadora: Msc. Andréia Mello Lacé

Brasília (DF), 18 de maio de 2013

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Zélia Pereira Arcanjo**

### **A PRÁTICA AVALIATIVA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Uma análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores**

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

---

Msc Juliana Fonseca Duarte  
(Professora-orientadora)

---

Msc Lívia Silva Souza – SEEDF  
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

Dedico a minha família, filha e professores, que mostraram todo carinho e paciência durante a realização desse trabalho, compreendendo os momentos de ausência, angústia e preocupações, com toda gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, que nas dificuldades me cobriu de forças para continuar e a todos que contribuíram para o meu crescimento acadêmico e profissional, o qual é resultado da confiança e ajuda de cada um.

As equipes pedagógicas que progridem criaram o clima de confiança necessário para que cada um conte fragmentos de sua prática, sem temer ser imediatamente julgado.

**Philippe Perrenoud**

## RESUMO

A avaliação é tema da maior importância no contexto escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Diante dessa importância, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as formas avaliativas mais adotadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: destacar os instrumentos utilizados na avaliação; analisar o papel do professor no processo avaliativo; e refletir sobre a importância da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com esses objetivos, o problema de pesquisa enunciado é: Quais são as formas e instrumentos avaliativos mais adotados pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, em uma Escola Classe no Distrito Federal? Para responder a esse problema e aos objetivos foi desenvolvido um estudo de caso, do tipo intrínseco e descritivo e de natureza qualitativa, considerando os índices de reprovação ao final do terceiro ano como aspecto quantitativo do estudo. A pesquisa de campo foi realizada na EC-05 de Brazlândia, com quatro professoras do primeiro ano, tendo como pano de fundo as quatro turmas que cursaram o primeiro ano em 2010 e chegaram ao terceiro ano em 2012, compondo, assim, um ciclo de escolaridade. O pressuposto era que a forma de avaliar das professoras, muito mais do que a escolha dos instrumentos, teria sido responsável por uma reprovação de 33,88% dos alunos que cursaram o ciclo. Esse pressuposto se confirmou e a pesquisa ainda revelou outras particularidades da avaliação feita pelas professoras, que merecem novos estudos e novos olhares por parte da escola.

**Palavras chave:** Avaliação; Séries iniciais do Ensino Fundamental; Prática pedagógica.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	12
1.1 Escolha do material e resultados.....	12
1.2 Referencial teórico .....	14
1.2.1 As funções sociais da avaliação .....	14
1.2.2 A função classificatória da avaliação e seus instrumentos .....	15
1.2.3 A função formativa da avaliação e seus instrumentos .....	19
2 METODOLOGIA .....	23
2.1 Tipo de pesquisa .....	24
2.2 Sujeitos e espaço .....	25
2.3 Coleta de informações .....	25
2.4 Possíveis dificuldades .....	26
3 RELATO DA COLETA DE INFORMAÇÕES .....	28
3.1 Apresentação das informações e análise .....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	46
REFERÊNCIAS .....	50
APÊNDICE A: Instrumento de pesquisa .....	53
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	55



## INTRODUÇÃO

O contexto histórico influenciou e modificou muito o currículo escolar e, conseqüentemente, o conceito e os objetivos da avaliação, partindo de um modelo de exame objetivo, classificatório e excludente para um novo modelo preocupado não apenas com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, e sim com o desenvolvimento integral do ser humano, como analisa Esteban (2003).

O modelo da sociedade contemporânea exige da educação uma nova postura, adequada ao contexto social e político atual, onde a globalização atrelada aos recursos tecnológicos faz com que as informações cheguem muito rápido, e isso se torna um problema, pois, essas informações precisam ser trabalhadas para se constituírem em conhecimento, de acordo com Luckesi (2011).

Essa missão não é nada fácil, se não contar com o auxílio de um professor capaz de reconhecer esses avanços e adequar-se a essa nova realidade. Para atender à demanda desse mundo globalizado é necessário a quebra de velhos conceitos, que impossibilitam enxergar a avaliação como *feedback*, que irá proporcionar um redimensionamento do trabalho pedagógico, tornando a aprendizagem significativa, conforme Luckesi (2011).

Diante dessas considerações o objetivo geral desse estudo é investigar as formas avaliativas mais adotadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivos específicos destacar os instrumentos utilizados na avaliação; analisar o papel do professor no processo avaliativo; e refletir sobre a importância da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com esses objetivos apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são as formas avaliativas mais adotadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, em uma Escola Classe no Distrito Federal (DF)?

A discussão em torno da avaliação no contexto escolar é um tema que gera inquietação constante na realidade dos professores e das demais pessoas envolvidas no processo, que se esforçam no dia a dia de suas ações, para executarem uma avaliação mais inteligente, mas que terminam por seguir padrões já vivenciados, sem tentarem nada de novo.

Nesse aspecto, é preciso salientar que o professor é uma peça chave no processo avaliativo, que vai muito além da simples transmissão de informações. O professor participa continuamente da avaliação, decidindo o seu perfil, os objetivos e as metas a serem alcançados, efetuados em um contexto social em relação aos conteúdos que ministra em sala

de aula. Assim, a avaliação parte do professor, mas precisa estar a serviço do aluno, sendo esta a responsabilidade do professor na construção de uma educação cidadã.

O trabalho com a avaliação mostra efeitos determinantes das situações reais vividas pelos atores que nela atuam, com a expectativa daquilo que se espera coletar na construção do destino escolar do aluno, que ora segue para o êxito, ora segue para o fracasso. Isso torna a tarefa de avaliar incômoda para o professor, mesmo que seja aplicada como tentativa e aproximativa de resultados. Contudo, a escola é um local de constante avaliação, exigindo uma construção daquilo que lhe foi designado, rumo a um espaço de referência.

De acordo com os objetivos, a pesquisa é de natureza descritiva, ou seja, a abordagem da experiência avaliativa do professor do primeiro ano do ensino fundamental tal qual ela é, a partir das relações vividas com os alunos e seus conhecimentos.

A pesquisa constitui um estudo de caso, uma das modalidades dos estudos descritivos, que aprofunda o conhecimento de uma realidade delimitada, cujos resultados podem permitir a formulação de hipóteses para o encaminhamento de novas pesquisas.

No campo de estudo, as formas de avaliação, estão os sujeitos/objetos da investigação, que são os professores do primeiro ano do ensino fundamental da Escola Classe 05 de Brazlândia, DF. Conforme a natureza dos dados coletados a pesquisa é qualitativa, fundamentada na fenomenologia. Privilegia a percepção dos professores a respeito das formas de avaliação, tendo como fator subjacente a sua intencionalidade ao aplicá-las. Os índices quantitativos apontados não podem constituir um fim em si mesmo, mas servirem de instrumento de mudança da realidade da escola, a partir dos resultados do processo investigativo.

A pesquisa é apresentada em três capítulos. O primeiro refere-se ao percurso para a construção do referencial teórico, que aborda as funções da avaliação, destacando a função classificatória e a função formativa, cada uma analisada no contexto dos principais instrumentos avaliativos que utiliza.

O segundo capítulo trata do percurso metodológico, descrevendo o tipo de pesquisa; os sujeitos e o espaço pesquisado; as técnicas de coleta de informações, de acordo com o instrumento utilizado, um questionário com questões abertas; o cronograma de trabalho e as dificuldades encontradas, que estiveram principalmente na compreensão da abordagem teórico-metodológica, a fenomenologia.

O terceiro capítulo aborda o relato da coleta de informações e apresenta a análise, a partir das respostas dos sujeitos pesquisados às respostas do questionário, confrontando-as com o pensamento dos autores que tratam do tema da avaliação. Os dados quantitativos,

referentes aos índices de reprovação dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, em 2012, foram convertidos em gráfico, para melhor compreensão e analisados no contexto das respostas dos sujeitos.

Assim, a pesquisa voltou-se para a essência da prática avaliativa, ou seja, como os professores usam os instrumentos de que dispõem, para revelar as necessidades dos alunos e redirecionar o seu trabalho, de forma a construir o sucesso dos alunos e o seu próprio sucesso. Partiu-se do pressuposto de que se esses instrumentos forem bem construídos, bem utilizados e bem analisados após a aplicação, as condicionantes sociais ou ideológicas da avaliação podem ser superadas. Esse é o olhar fenomenológico sobre a avaliação.

## **1. REVISÃO DE LITERATURA**

O referencial deste trabalho foi fundamentado em livros relacionados ao tema avaliação no processo de ensino aprendizagem. A pesquisa nos textos foi importante para a delimitação do tema da pesquisa a ser realizada, ou seja, as considerações sobre os atores no processo ensino aprendizagem e as práticas avaliativas nas séries iniciais do ensino fundamental.

A temática avaliação é vista como um processo bastante complexo nas várias etapas do ensino e pode ser analisada nas práticas do dia a dia dos seus envolvidos: os professores. Para esclarecer o que se pretende nesta pesquisa, dedica-se o tema aos instrumentos avaliativos usados pelos professores, delimitando o espaço e as turmas de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública do DF.

Assim, o que se buscou nos livros está relacionado aos descritores funções da avaliação, instrumentos de avaliação e práticas avaliativas dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. A escolha desses descritores facilitou a seleção dos livros no espaço das bibliotecas, diminuindo o tempo de consulta e aumentando a qualidade do material a ser fichado.

### **1.1 Escolha de material e resultados**

A construção de um referencial teórico é feita a partir de um problema de pesquisa que, no presente estudo refere-se a “Qual é o método de avaliação mais viável, no conjunto das estratégias que podem ser utilizadas pelos professores do primeiro ano do ensino fundamental, para que os alunos obtenham sucesso ao chegarem ao terceiro ano?”

A partir desse problema buscou-se nas bibliotecas físicas e virtuais livros que pudessem fundamentar a pesquisa. Muitas horas de estudo foram consumidas nesse percurso, até que se tivesse um número de livros adequado à construção do texto, representados por autores renomados na área da avaliação do processo educativo.

Os autores brasileiros tiveram prioridade nesse processo de escolha de fontes bibliográficas. Apenas um autor estrangeiro foi selecionado, pela sua notoriedade nas últimas décadas e pela relevância do seu trabalho, no que se refere à avaliação.

Feita a escolha dos livros passou-se à leitura dos capítulos que interessavam ao estudo e às anotações dos pontos relevantes. Quando da produção do texto verificou-se a necessidade de incluir alguns aspectos relacionados à história do processo avaliativo e a influência do

contexto pedagógico na prática dos professores. Optou-se, então, por lançar esses descritores extras na internet, obtendo-se três artigos que tratavam do assunto, na fonte de informações SciELO e no sítio eletrônico educativo da Fundação Carlos Chagas. O procedimento de escolha foi o mesmo dos livros e esse material também teve seus pontos relevantes anotados e utilizados no referencial teórico.

O material selecionado abrange o período entre 1992 e 2006, tendo sido selecionados 10 livros e três artigos. Foi utilizado um dicionário de filosofia, para a definição de um termo específico da pesquisa, que também consta do quadro de livros. Todo esse material é apresentado a seguir em um quadro síntese.

Quadro 1: Síntese dos livros e artigos usados no referencial teórico

Ano	Tipo	Título do livro	Autor(es)
1992	Livro	A cultura dos testes.	Cipriano Carlos Luckesi
1995	Livro	Avaliação da aprendizagem: ênfase nas presentes pesquisas no Brasil de 1930 a 1980	Sandra M. Z. L. Sousa
1995	Artigo	Avaliação da aprendizagem: ênfase nas presentes pesquisas no Brasil de 1930 a 1980	Sandra M. Z. L. Sousa
1996	Livro	Dicionário Básico de Filosofia	Hilton Japiassú e Danilo Marcondes
1998	Livro	Contos e contrapontos; do pensar ao agir em avaliação.	Jussara M. L. Hoffmann
1999	Livro	Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens	Phillipe Perrenoud
2003	Livro	Escola, currículo e avaliação	Maria Teresa Esteban
	Livro	Questões de avaliação educacional	Luiz Carlos Freitas
2002	Artigo	Contexto pedagógico para a prática da avaliação	Giani Marques dos Passos
2004	Livro	Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico	Benigna Maria de Freitas Villas Boas
	Livro	Prova, provão, camisa de força da educação	Hamilton Werneck
2004	Artigo	A avaliação e as reformas dos anos de 1990	Luiz Carlos de Freitas
2005	Livro	Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista	Jussara M. L. Hoffmann
	Livro	Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática	Cipriano Carlos Luckesi
2006	Livro	A avaliação da aprendizagem escolar	Celso Antunes

Organização: Zélia Pereira Arcanjo, 2013

A seguir, apresenta-se o referencial teórico construído com base no material consultado. No contexto das funções da avaliação é que se analisa os instrumentos utilizados pelos professores nas suas práticas cotidianas na escola.

## **1.2 Referencial teórico**

### *1.2.1 As funções sociais da avaliação*

Hoffmann (2005) afirma que a avaliação envolve múltiplas dimensões, expressando desejos, experiências, pensamentos e sentimentos e tem um significado único para cada indivíduo. Na escola, portanto, cada professor representa a avaliação de uma maneira e também o grupo expressa um conceito do que seja avaliar. Por isso, cada escola avalia de forma diferente da outra, ainda que use instrumentos semelhantes.

É necessário entender como o trabalho pedagógico está organizado nas escolas brasileiras para, a partir daí, descobrir o espaço dado à avaliação. O trabalho pedagógico, segundo Villas Boas (2004, p. 21), se dá em dois níveis:

Dele fazem parte não só as atividades desenvolvidas em sala de aula, entre professor e alunos, mas, também, a organização global do poder na escola, a estrutura administrativa, as reuniões de pais, de professores e de conselhos de classe, os eventos sócio-culturais [...] o trabalho pedagógico restringe-se à interação professor-aluno.

Os valores que norteiam o trabalho escolar se mostram no dia a dia por meio das regras estabelecidas de controle e disciplinamento dos alunos e nas atividades de interação entre os sujeitos que atuam na escola, como as reuniões de pais, as atividades culturais, as horas cívicas, os projetos que culminam em feiras e mostras. Segundo Hoffmann (2005, p. 42-43), “a par das transformações que ocorrem diariamente, em todos os lugares, a escola ainda organiza o seu cotidiano com práticas de fixar, adaptar e modelar corpo e pensamento, desde a infância”.

Freitas (2003, p. 144) afirma que a “avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção”. A avaliação, portanto, assumirá, na prática, os contornos definidos pelos objetivos de quem a concebe, ou seja, o professor, na maioria das vezes. A escola, em uma sociedade capitalista, mantém as dicotomias trabalho intelectual/manual e teoria/prática, pois dentre outras, sua intenção (mesmo que oculta) e suas ações colaboram para manter o sistema de classes. Portanto, suas práticas avaliativas, bem como todo o trabalho pedagógico,

corresponderão a esta intenção.

Apesar da frase “a escola é para todos”, expressa no documento final da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, a organização do trabalho pedagógico privilegia e reforça a segregação e a exclusão dos alunos oriundos das classes menos favorecidas. Estruturada desta forma, a escola repete há várias décadas a mesma lição, que é a da exclusão, conforme argumenta Passos (2002).

Segundo Esteban (2003), o cotidiano da prática escolar coloca o professor frente a uma situação contraditória, que é o uso da classificação com o objetivo de ensinar melhor, porém a constatação de que essa classificação não o ajuda a ensinar melhor e nem os alunos a aprenderem mais. Educar e ensinar é incluir, mas a classificação provoca exclusão dos que não conseguem um bom posicionamento.

Segundo Bourdieu e Passeron (apud FREITAS, 2004), a escola classifica a avaliação em quatro tipos, que são a manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; e a eliminação propriamente dita, no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola. Esta é a hierarquia escolar que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam, de acordo com esses autores.

As formas de selecionar e, conseqüentemente, excluir os alunos, a que os autores se referem, são evidenciadas nas práticas de sala de aula, principalmente por meio da avaliação, que se apresenta com duas funções claras, classificar ou promover a aprendizagem.

### *1.2.2 A função classificatória da avaliação e seus instrumentos*

A função classificatória da avaliação se destaca no contexto escolar. Dentro do sistema capitalista a aprendizagem adquire um valor secundário, pois a avaliação não valoriza o processo e sim, o resultado, a nota. O aspecto quantitativo (notas) se sobrepõe ao qualitativo (aprendizagem). Segundo Perrenoud (1999, p. 11), a avaliação é representada pelas pessoas como criadora de hierarquias de excelências na escola, pois “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”.

Observa-se que nos instrumentos formais de avaliação para a obtenção de notas não basta sair-se bem, pois parte da nota é utilizada como forma de controle da turma, pontuando comportamentos indesejados pelo professor e premiando determinadas atitudes, como o fato

de o aluno trazer seus materiais completos; ficar calado; fazer o dever de casa; estar uniformizado; manter o caderno limpo e organizado; colaborar com a Associação de Pais e Mestres da escola. Em alguns casos, até emprestar um lápis ao colega que não o tem merece um determinado ponto. Werneck (2004) considera essa avaliação como uma forma para manter o poder de controle sobre os alunos.

O professor que avalia dessa forma assume o papel de controlador e de balizador das notas. O “bom comportamento” pode ser uma opção na “obtenção” da nota, pois quem se comporta conforme as normas da escola, é considerado um bom aluno, e chega a ganhar pontos que complementam a nota final.

Perrenoud (1999) analisa que os tipos de atores sociais que se formam a partir de um modelo de ensino classificatório estão situados em dois extremos, sendo que o primeiro promove uma solidariedade informal, que visa apenas atender às exigências escolares e o segundo promove o isolamento e a competição, cada um tentando superar o outro.

Devido ao seu caráter controlador a função classificatória é a que mais se identifica com as necessidades da escola capitalista. Hoffman (1998, p. 16) afirma que

Se nos reportarmos a um princípio saudosista da avaliação, correremos o grave perigo de negarmos a existência de uma escola elitista, alicerce do capitalismo, e que reforça a privatização da escola para manutenção da pirâmide escolar. Essa escola seguiu sempre parâmetros de uma classe social privilegiada, onde a concepção de criança origina-se desse ambiente: uma criança atendida pelos pais com recursos suficientes para bem vestir-se, alimentar-se, manter-se limpa., usar uma linguagem culta, um vocabulário variado, manusear materiais gráficos com desenvoltura [...]. Crianças cujo universo abrange, pelo mínimo, várias cidades, muitos bairros de uma cidade, amplos horizontes, pelas suas condições sociais.

Japiassú e Marcondes (1996) explicam que distribuir em classes significa por em ordem seres, objetos ou fatos que tenham características comuns. Essa definição traduz exatamente o que ocorre com os alunos nesse tipo de avaliação, pois eles são classificados de acordo com as suas notas nos instrumentos avaliativos.

De acordo com Hoffmann (1998), quando o professor recorre à avaliação classificatória rompe com o processo prazeroso que deveria acompanhar o ato de aprender. Com o objetivo de classificar os alunos segundo critérios pré-fixados, desconsidera-se o crescimento individual do aluno. Dessa forma, a avaliação segrega e impede que os alunos aprendam numa integração solidária, ignora as potencialidades que o tornam um ser histórico, inserido em um tempo e espaço determinado, nega que ele também se constitui no convívio com os outros, nas múltiplas relações sociais, econômicas, culturais e desconsidera que sua



história de vida é carregada de emoções e de aprendizagens.

Ainda com Hoffmann (1998), a mesma considera que o trabalho pedagógico, numa avaliação classificatória, possui um caráter autoritário, fragmentado e hierarquizado. Autoritário, no sentido da definição dos critérios de avaliação e das demais atividades escolares partirem somente do professor, considerado o único sujeito da relação capaz de estabelecer estes critérios. Fragmentado, por considerar somente o cognitivo do aluno, não no sentido de que ele também é um ser pensante, mas investido da função de receber e guardar as informações que lhe são fornecidas.

O trabalho pode ser caracterizado como hierarquizado em dois sentidos, sendo que o primeiro remete ao sentido vertical da relação professor-aluno, na ideia de que o professor é superior ao aluno. A segunda hierarquia estabelecida é entre os próprios alunos, pois as notas são indicadores da posição de cada um, ou seja, um ranqueamento da sala de aula, conforme Hoffmann (1998).

A avaliação classificatória é a que tem como objetivo a verificação. Não se avalia com o intuito de compreender o pensamento do aluno. A relação subjetiva entre professor e aluno é substituída pela relação objetiva de explicitação de notas. Esteban (2003) mostra que os instrumentos e procedimentos avaliativos se interpõem entre alunos e professores, anulando a subjetividade que deveria existir entre eles, isolando-os e dando ênfase aos resultados quantitativos, que são apresentados como se fossem aprendizagem escolar.

Alguns instrumentos de avaliação considerados tradicionais, tais como testes e provas, são constantemente questionados. As opiniões que se formam vão desde a sua indispensável utilização à sua total abolição. No entanto, deve-se ter a clareza de que todo instrumento é limitado e não consegue identificar sozinho as habilidades e competências desenvolvidas. Por isso, Antunes (2006) recomenda que a avaliação seja produto de observação contínua, com o uso de múltiplos componentes, para que o professor realmente tenha noção do que o aluno aprendeu.

A intencionalidade da avaliação deve ser considerada, pois os instrumentos revelam os objetivos de sua utilização. O professor que verifica o quanto o aluno aprendeu apenas para elaborar dados estatísticos de sua turma (hierarquizar os alunos mediante suas notas) possui uma intenção. Idéia antagônica possui o professor que deseja saber o que o aluno aprendeu, a fim de planejar atividades que atendam adequadamente às necessidades de cada aluno. Evidencia-se assim, que as intencionalidades, mais que os instrumentos, devem ser objeto de discussão, considera Esteban (2003).

A prática pedagógica costuma valorizar as provas e exames e a atenção dos alunos está

voltada para as provas e para a promoção. Ao que parece, o trabalho pedagógico e as aprendizagens têm um único objetivo, que é a realização da prova. Segundo Luckesi (2002), os testes e provas assumem diversas funções na avaliação classificatória, dentre elas, a de disciplinar os alunos, que têm a sua atenção voltada para a questão da promoção.

Uma das primeiras coisas que os alunos perguntam no início do ano é como serão avaliados e por quais critérios serão promovidos. Diante disso, os professores usam os instrumentos de avaliação como ameaça para conseguir disciplinar as turmas, em vez de usá-los como elementos motivadores da aprendizagem:

Aqui se manifesta uma ação regida por uma representação social que tem fontes históricas, aparentemente perdidas no tempo, mas que são datadas. O modelo de exames escolares hoje praticados, foi sistematizado no decorrer do século XVI, com o nascimento da escola moderna, caracterizada pelo ensino simultâneo, em que um professor sozinho ensina, ao mesmo tempo, a muitos alunos. [...] Nesses quatrocentos anos, nós educadores nem nos perguntamos se essa é a melhor forma de acompanhar e orientar o aprendizado dos nossos alunos; simplesmente, exercitamos essa prática (LUCKESI, 2002, p. 5).

Luckesi (2002) observa, ainda, que os próprios pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados. De acordo com a visão do autor a sociedade, pelo menos aparentemente, contenta-se com a apresentação dos resultados estatísticos pelo sistema escolar. No entanto, qualquer trabalho diferenciado que seja feito pela escola é motivo de preocupação, pois a aprendizagem significativa, social e politicamente, é algo novo e desestabiliza a estrutura vigente, causando preocupação.

A cultura de aplicação de testes e provas é difícil de ser rompida na escola. Existe uma cultura por parte de pais, professores e até mesmo por parte dos alunos de que só se avalia por meio destes instrumentos. Isso explicita o entendimento de avaliação com a função classificatória, pois a partir de uma média estipulada, faz-se uma graduação dos alunos para se saber em que medida, estão bons ou não.

A avaliação classificatória transfere para o aluno a responsabilidade pelo seu fracasso, desconsiderando que o processo de ensino e aprendizagem envolve também os professores. Como o objetivo dessa avaliação é classificar o aluno não existe a preocupação com os demais agentes do processo educacional, que também participam do planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas, conforme Passos (2002).

### 1.2.3 A função formativa da avaliação e seus instrumentos

Essa função da avaliação é abordada sob as mais variadas denominações, como por exemplo avaliação mediadora; emancipatória; dialógica; participativa, cidadã, dentre outras. Segundo Villas Boas (2004), a expressão “avaliação formativa” foi introduzida por Scriven em 1967 e, posteriormente, Bloom e seus seguidores, a partir de 1971, aplicaram a avaliação formativa com o objetivo de orientar seus alunos na realização de seus trabalhos, com vistas a ajudá-los a localizar suas dificuldades e a progredir em suas aprendizagens.

Contudo, Perrenoud (1999, p. 14-15) questiona

Se a avaliação formativa nada mais é do que uma maneira de regular a ação pedagógica, por que não é uma prática corrente? Quando uma artesão modela um objeto, não deixa de observar o resultado para [...] se preciso for, ‘corrigir o alvo’, expressão comum que designa uma faculdade humana universal: a arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados. A avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la.

Nesse contexto, a avaliação formativa foge da homogeneidade da avaliação, buscando identificar as necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que ajusta sua ação pedagógica por meio de um redirecionamento de sua prática. Villas Boas (2004) distingue a avaliação formativa da avaliação tradicional, analisando que a primeira promove a aprendizagem tanto do aluno quanto do professor, além de desenvolver a escola, enquanto a segunda visa apenas aprovar ou reprovar, preocupando-se apenas com os resultados que possam ser medidos e apresentados estatisticamente.

De acordo com o pensamento de Villas Boas (2004), para que a avaliação formativa se estabeleça na escola é necessário uma mudança completa de postura e conseqüentemente uma redefinição de papéis na organização do trabalho pedagógico, pois, a tarefa de “ensinar” deixa de ser exclusivamente do professor e, conseqüentemente, a de “aprender” deixa de ser exclusiva do aluno e nesse processo o professor conduz o trabalho, mas ambos ensinam e aprendem. A concepção de ensinar e aprender é questionada, a fim de que se promovam discussões sobre como a aprendizagem pode ser significativa para o aluno.

Quando a escola compreende o aluno como um ser humano que pensa, sente e está inserido em um contexto dinâmico e que influencia e sofre influência de várias ordens e com a melhoria de todos os aspectos do trabalho pedagógico, ela desenvolve a prática da avaliação formativa. Segundo Villas Boas (2004), o conceito de avaliação formativa amplia o próprio

conceito de avaliação, estendendo-o também para o professor e o trabalho pedagógico, envolvendo a preocupação com a efetiva aprendizagem e com o sucesso de todos os atores envolvidos no processo.

A abrangência desse tipo de avaliação extrapola a sala de aula e derruba a ideia de que a avaliação só ocorre no sentido unilateral professor/aluno e, por isso, todo o trabalho realizado pela escola é avaliado. As experiências cognitivas do aluno ocorridas fora da escola servem como alavanca (ponto de partida), como suporte para o conhecimento trabalhado em sala e de fonte de informação ao professor sobre como ocorre o processo de aprendizagem.

As ações da escola deixam de ocorrer ao acaso para manter relação entre si, se forem norteadas por um projeto. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deixa de ser uma exigência burocrática para significar a identidade da escola, pois explicita as concepções adotadas para a efetivação do trabalho. É preciso que os objetivos da avaliação formativa estejam claros nesse projeto e que a avaliação e a aprendizagem sejam um verdadeiro compromisso de todos.

A base epistemológica da avaliação formativa, ancorada no construtivismo, concebe as produções dos alunos como um processo de construção do conhecimento. Assim, Cardinet (1986 apud VILLAS BOAS, 2004, p. 3) defende que “o erro do aluno não mais seja considerado como uma falta passível de repreensão, mas como uma fonte de informação essencial, cuja manifestação é importante favorecer”.

O que em outra concepção de avaliação é considerado simplesmente como “erro”, sem uma análise mais profunda sobre sua origem, na concepção formativa tem outra dimensão. Na avaliação formativa o “erro” deve ser considerado como hipótese de construção do conhecimento e uma forma de perceber as necessidades dos alunos, a partir das quais se pode recuperar o ato de ensinar, democratizando o processo de decisão sobre aprovar ou reprovar os alunos, como menciona Freitas (s/d).

O trabalho pedagógico que respeita o aluno e deseja realmente contribuir com sua formação não se baseia na revisão pura e simples de conteúdos já aprendidos. Ao contrário, baseia-se na promoção de estratégias de trabalho que o desafiem, com vistas a dar continuidade à construção de novos entendimentos e, assim, à construção da aprendizagem. Harlen e James (1997 apud VILLAS BOAS, 2004, p. 31) apontam o conhecimento das capacidades e ideias dos alunos como uma das características da avaliação formativa, “por fornecer informações diagnósticas”.

A avaliação formativa pressupõe ainda a participação do aluno no processo de avaliação. Hoffmann (1998, p. 72-73) considera o fato de o professor valorizar a produção do estudante como uma participação natural do aluno no processo de aprendizagem, pois “se o

educador valorizar efetivamente toda a produção do estudante, partindo de suas idéias ou dificuldades para o planejamento de novas ações educativas, estará naturalmente tomando-o participante do processo”.

A participação do aluno no processo de avaliação pode ser maior que a simples interpretação de suas respostas especificadas nos instrumentos formais. Ela pode ser ampliada e estendida à co-participação, como por exemplo, na definição de objetivos.

Na perspectiva da avaliação formativa, vários procedimentos de avaliação têm sido utilizados, a fim de valorizar a produção do estudante. O portfólio, procedimento de avaliação que permite aos alunos participarem da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu próprio progresso é um bom exemplo de respeito à trajetória que o aluno percorre na escola. Usando esse instrumento avaliativo o aluno tem a possibilidade de escolher as atividades mais significativas para ele, a partir de uma auto avaliação do trabalho desenvolvido e da mediação do sentimento de competência (VILLAS BOAS, 2004).

O uso do portfólio possui diversos pontos positivos. Dentre eles destaca-se o fato de beneficiar qualquer tipo de aluno que, assim, pode apresentar seus trabalhos por meio de outras linguagens, conforme argumenta Villas Boas (2004). Além disso, o uso desse instrumento de avaliação permite ao aluno assenhorear-se de sua produção, tendo condições de observar sua evolução durante um certo período avaliativo, tirando o poder controlador da avaliação das mãos do professor. A avaliação assume efetivamente um caráter de aprendizagem e não apenas de medida, como ocorre na avaliação classificatória.

Nesse aspecto, os autores Harlen e James (1997 apud VILLAS BOAS, 2004) destacam que a avaliação formativa não é inteiramente referenciada a critério (posição do aluno em relação aos objetivos e aos critérios de avaliação fixados pelo professor) e leva em consideração o progresso do aluno como um todo, encorajando-o a progredir.

Uma característica importante da avaliação formativa, segundo Harlen e James (1997 apud VILLAS BOAS, 2004), é o fato de destinar-se a promover a aprendizagem. Isso é importante do ponto de vista de que toda avaliação deveria ter esse objetivo. Mas, como citado anteriormente, tem prevalecido a função classificatória.

Na perspectiva classificatória o desenvolvimento individual do aluno, ou seja, o quanto ele cresceu desde o início do trabalho até o ponto em que passa por esta avaliação; suas potencialidades; o esforço despendido, bem como seu contexto sócio-cultural são ignorados. Todos os alunos são avaliados de uma mesma forma, muitas vezes utilizando-se um único instrumento e, ao final dessa avaliação, comumente, recai sobre cada aluno a responsabilidade de ter se saído bem ou não na “disputa” por uma colocação no *ranking* da sala de aula. A

aprendizagem fica, assim, destinada a um segundo plano.

É a partir da discussão sobre a avaliação formativa que se estabelece um maior entendimento da avaliação informal. Gipps, McCallum e Hargreaves (2000 apud VILLAS BOAS, 2004) associam a avaliação formativa à avaliação informal, pois o professor, ao apresentar questões aos alunos, observa-os enquanto trabalham e pode avaliar essa produção de forma planejada e sistemática ao longo do tempo, o que lhe permite construir uma ampla compreensão do que os alunos aprenderam e do que são capazes de realizar.

Assim, diante dos resultados proporcionados pela avaliação formativa os professores evidenciam desejos de mudar sua prática avaliativa, que demandaria em repensar a função da escola e suas relações com a sociedade.

## 2 METODOLOGIA

A forma e o método pelos quais se aborda uma realidade educativa envolvem pressupostos que precisam ser desvelados, principalmente quando se leva em conta que a investigação científica em educação deve ser questionadora. É preciso delimitar que tipo de ciência se deseja fazer, a validade da prova e sua causalidade, bem como definir as formas como o sujeito se relaciona com o objeto na investigação, de acordo com a concepção de homem, de realidade e de história que constituem o campo da pesquisa, de acordo com Gamboa (2006).

No presente estudo, o sujeito refere-se ao professor do primeiro ano e o objeto é constituído pelas suas práticas avaliativas, as quais envolvem uma intencionalidade, a partir dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, que constituem as suas vivências. Essas vivências são percebidas e interpretadas pelo professor que, a partir delas, elabora modelos de avaliação que acredita serem adequados.

Contudo, observa-se um índice significativo de fracasso dos alunos que chegam ao terceiro ano, depois de passarem pelas duas primeiras séries, onde a aprovação é automática. O fenômeno da reprovação, presente pela primeira vez na vida dos alunos leva ao questionamento das práticas avaliativas do professor do primeiro ano, que poderia não ter interpretado adequadamente as vivências dos alunos e, em consequência disso, não ter selecionado as formas mais adequadas de avaliação.

Na primeira série o professor precisa estar atento ao mundo vivido pelos alunos, visto que é a partir dos elementos culturais e valores desse mundo que eles construirão o seu conhecimento. Esse é o posicionamento da fenomenologia. No contexto do método fenomenológico de análise privilegia-se o que ocorre em sala de aula, ou seja, como o professor interpreta as vivências dos alunos e com base nelas escolhe os modelos de avaliação a serem aplicados.

De acordo com Triviños (1987), a interpretação dos fenômenos que ocorrem em sala de aula permite que os elementos culturais que caracterizam o mundo vivido pelos alunos sejam esclarecidos. Assim, o professor do primeiro ano precisa conhecer bem as vivências dos seus alunos e como elas se expressam em sala de aula, para que a avaliação privilegie os conhecimentos vividos pelos alunos e não as suas próprias experiências ou o conteúdo ideológico do currículo, eliminando as possibilidades de reprovação e garantindo o sucesso dos alunos.

## 2.1 Tipo de pesquisa

De acordo com os objetivos a pesquisa é de natureza descritiva, ou seja, a abordagem da experiência avaliativa do professor do primeiro ano tal qual ela é, a partir das relações vividas com os alunos e seus conhecimentos. A pesquisa descritiva preocupa-se com a exatidão dos fatos e fenômenos da realidade a ser conhecida. No presente estudo a descrição busca conhecer as relações entre as variáveis práticas avaliativas dos professores do primeiro ano e índices de reprovação no terceiro ano, estabelecendo uma correlação, conforme Triviños (1987).

Conforme os procedimentos de coleta de dados a pesquisa constitui um estudo de caso, uma das modalidades dos estudos descritivos, que aprofunda o conhecimento de uma realidade delimitada, cujos resultados podem permitir a formulação de hipóteses para o encaminhamento de novas pesquisas, de acordo com Triviños (1987).

André (2005) afirma que o estudo de caso é uma descrição densa do fenômeno em estudo, revelando a sua importância pelo que representa, permitindo a descoberta de novos significados, a ampliação das experiências daquele que pesquisa ou a confirmação do que já era conhecido. Baseiam-se na lógica indutiva que, na fenomenologia, estuda o universal, o que possa ser válido para todos. Assim, o conhecimento que resulta da descrição das práticas avaliativas dos professores deve ser válido para todos na escola, evitando-se, por meio dele, a relação positiva entre as formas de avaliação dos professores e a reprovação dos alunos.

O estudo constitui uma pesquisa de campo, pois, de acordo com Minayo (2010, p. 62) o campo é o “recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”.

Conforme a natureza dos dados coletados a pesquisa é qualitativa pois privilegia a percepção dos professores a respeito das formas de avaliação, tendo como fator subjacente a sua intencionalidade ao aplicá-las. A aplicação das formas avaliativas origina uma realidade que precisa ser conhecida enquanto fenômeno, para que as suas consequências, a reprovação em séries subsequentes, possa ser transformada.

Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não exclui os aspectos quantitativos relacionados à educação. No presente estudo os aspectos quantitativos estão representados pelos índices de reprovação dos alunos da Escola Classe 05 de Brazlândia no terceiro ano.



## **2.2 Sujeitos e espaço**

Os sujeitos pesquisados são as práticas avaliativas dos professores do primeiro ano, de forma que se possa obter um conhecimento sobre o que levam em conta quando aplicam modelos de avaliação, se o que consideram ideal ou o que vivenciam em sala de aula. Trata-se de reconhecer com que intencionalidade o professor avalia seus alunos, se busca apenas satisfazer o seu planejamento ou se busca a construção de um currículo vivido em conjunto com os alunos e se tem consciência dos resultados das suas práticas avaliativas no seu sucesso ou fracasso posterior.

Para investigar as práticas avaliativas do primeiro ano na Escola Classe 05 de Brazlândia foram selecionadas as quatro professoras que lecionam nas turmas dos turnos matutino e vespertino, acompanhadas pela pesquisadora, enquanto Coordenadora Pedagógica da instituição de ensino. Esse número de professoras constitui o total daquelas que lecionam para as turmas de primeiro ano na escola pesquisada. O fato da pesquisadora fazer parte do campo de pesquisa revela, de acordo com André (2005), uma empatia com as professoras pesquisadas, um elemento fundamental da fenomenologia e das abordagens qualitativas.

A Escola Classe 05 de Brazlândia oferece ensino fundamental das séries iniciais ao 5º ano, atendendo alunos da zona urbana e zona rural, incluindo alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar de contar com um amplo espaço para atender os alunos alguns elementos de sua estrutura física estão deteriorados, como o parquinho, a quadra esportiva sem cobertura e o laboratório de informática, que precisa ser também utilizado como sala de vídeo e leitura.

Em sua proposta pedagógica a escola pesquisada valoriza as experiências dos alunos, inclusive em relação ao erro, como oportunidades para reavaliação e aquisição de novos conhecimentos. Valoriza, portanto, a experiência do currículo construído junto com os alunos, sendo o professor um mediador dessa construção. Diante disso, os professores procuram discutir cotidianamente os processos avaliativos, detectando possíveis falhas e adotando novos direcionamentos.

## **2.3 Coleta de informações**

Para que as informações sobre as práticas avaliativas dos professores fossem coletadas foi elaborado um questionário aberto. A construção do instrumento dessa forma se justifica pelo fato de se desejar conhecer a intencionalidade das professoras ao avaliarem os seus

alunos. As respostas abertas refletem as características das professoras enquanto sujeitos de um fazer científico, a educação, possuindo implicações diversas em sua realização.

Essas características, por outro lado, são significativas quando se considera as formas que escolhem para avaliarem os alunos, revelando intencionalidades diversas, que podem, inclusive, não estarem contempladas na proposta pedagógica da escola. Daí a necessidade de se estabelecer uma correlação entre as práticas avaliativas no primeiro ano, os índices de reprovação no terceiro ano e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

O questionário aplicado às professoras que concordaram em participar da pesquisa contém nove questões abertas, que tratam das intencionalidades em relação às formas avaliativas aplicadas no primeiro ano. O instrumento não conta com dados sociodemográficos, pois, de acordo com a fenomenologia, não há interesse em realçar a historicidade do fenômeno, o que poderia ser evidenciado em dados como idade e tempo em sala de aula. O que interessa é o fenômeno das formas avaliativas em sua essência.

Além de investigar as formas avaliativas adotadas pelas professoras o questionário também procura saber o nível de conhecimentos que elas detêm sobre o processo de avaliação e se colocam esses conhecimentos em prática durante o processo avaliativo e depois dele, como forma de usar os seus resultados para repensar a prática pedagógica. Nesse aspecto é que os índices de reprovação no terceiro ano podem revelar se a avaliação serve para mudar os rumos da prática pedagógica e evitar o fracasso dos alunos.

## **2.4 Possíveis dificuldades**

A primeira dificuldade foi a adequação da revisão bibliográfica ao método de estudo, a fenomenologia e depois retirar os dados sociodemográficos do questionário. Essas duas dificuldades estão relacionadas ao fato de que os estudos com base histórica estão muito enraizados na educação, sendo considerados relevantes para explicar diversas causas do fracasso dos alunos, como aponta Triviños (1987). Assim, houve uma dificuldade inicial em focar a essência da prática avaliativa e não seus aspectos históricos e ideológicos.

Para vencer essa dificuldade foi preciso constatar que conhecer a história dos processos avaliativos ou a ideologia que permeia os currículos poderia não ser suficiente para promover mudanças necessárias na escola, como superar os índices de reprovação dos alunos depois que saem da fase de avaliação contínua e chegam ao terceiro ano. Somente por meio do conhecimento da essência do que os professores do primeiro ano estão realizando em

termos de avaliação é que esses índices podem ou não fazer sentido e, se for o caso, promover mudanças na escola.

### **3 RELATO DA COLETA DE INFORMAÇÕES**

As professoras foram abordadas no último dia letivo do ano de 2012, depois que a pesquisadora havia obtido autorização da direção da escola para a realização da pesquisa. O processo de abordagem passou, inicialmente, por uma conversa informal, com o convite para a participação, e depois pelo preenchimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual as professoras foram informadas sobre os objetivos do estudo. O questionário foi respondido no ambiente da escola e recolhido logo em seguida pela pesquisadora.

As professoras demonstraram boa receptividade para com a pesquisadora e também compreensão sobre os objetivos do estudo. Três professoras se manifestaram a respeito do fato de não terem sido as regentes das turmas de primeiro ano em 2010 e, portanto, não conheciam toda a trajetória dos alunos. Foi esclarecida a natureza da pesquisa, enfatizando que interessava ao estudo o momento presente dos alunos, ou seja, o processo de reprovação sofrido ao final do terceiro ano.

Na sequência a pesquisadora realizou o levantamento dos índices de reprovação dos alunos que cursaram o terceiro ano em 2012, pesquisando quem foram seus professores no ano de 2010. Verificou-se que apenas a professora G. permanece lecionando para turma de primeiro ano. As demais professoras abordadas, doravante denominadas A, D e M, não estavam lecionando para turmas de primeiro ano em 2010 ou não faziam parte do quadro da escola.

O levantamento dessas informações foi feito junto à secretaria do estabelecimento de ensino, por meio de sua chefia, com autorização da Direção. Como os dados dos alunos estão em sistema informatizado, rapidamente foram impressas as listas das turmas de 2010 a 2012, com as desistências e reprovações, bem como as professoras regentes em cada momento. A partir dessas listas foram elaborados os índices relativos à reprovação dos alunos, com ênfase no ano de 2012, quando cursaram o terceiro ano.

Em 2010 duas turmas funcionavam no turno Matutino e duas turmas funcionavam no turno Vespertino. Em 2011 apenas uma turma de primeiro ano funcionou no turno Vespertino, sendo que as outras duas turmas permaneceram no turno Matutino. Essa mesma distribuição foi mantida no ano de 2012 para as turmas de terceiro ano. A média de alunos por turma em 2010 foi de 30 alunos, que pode ser considerada elevada para turmas de primeiro ano; em 2011 a média de alunos em sala de foi 24,5, devido às desistências; e em 2012 a

média foi de 23,5 alunos, considerada boa para o trabalho pedagógico. Sobre o elevado número de alunos em sala de aula, no primeiro ano, pode-se comentar que:

No EF são raras as classes com menos de 30 alunos. Então, como se viabilizar um atendimento individualizado a 30 crianças se o trabalho fica sob a responsabilidade de um único professor? Claro que a idéia não é a de uma educação tutorial, sendo necessária a previsão de atividades coletivas, mas, sobretudo entre as crianças mais novas, a demanda por acompanhamento individual é sempre mais elevada [...] fica-nos a questão: em que medida esta escola conseguirá efetivar o direito à expressão, à aprendizagem e ao desenvolvimento por meio de múltiplas experiências? (CORREA, 2009, p. 11).

Essas múltiplas experiências envolvem também a inclusão. Como a escola pesquisada integra o sistema de Educação Inclusiva da SEEDF, em 2010 foram matriculados dois alunos com deficiência intelectual (DI), sendo que a aluna concluiu o ciclo com sucesso e o aluno desistiu no segundo ano (2011), sendo reprovado por faltas. No terceiro ano (2012) foram matriculados uma aluna com Síndrome de Down (reprovada), um aluno com deficiência física e um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que também foi reprovado ao final do ciclo.

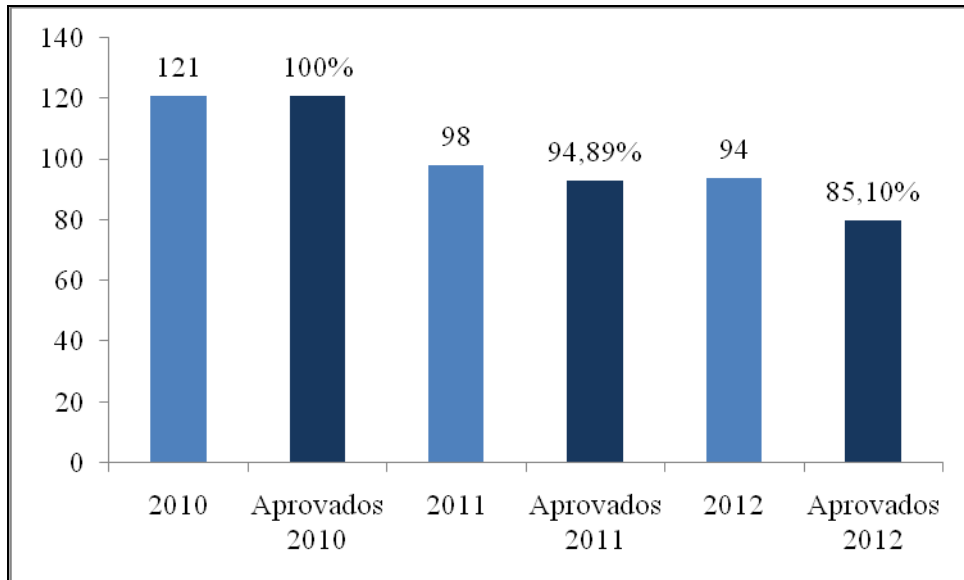
### **3.1 Apresentação das informações e análise**

De acordo com o gráfico na página seguinte, no ano de 2010 o número de alunos matriculados nas quatro turmas de primeiro ano era de 121. Todos foram aprovados automaticamente para o segundo ano, tanto por rendimento, quanto por frequência. No ano de 2011 as turmas aprovadas foram reduzidas para três turmas de segundo ano, com 94 alunos. Cinco alunos foram reprovados por faltas e os demais foram aprovados automaticamente. Em 2012 os alunos permaneceram em três turmas de terceiro ano, com 94 alunos. Quatorze alunos foram reprovados em relação aos conteúdos ministrados pelas professoras e nenhum aluno foi reprovado por faltas.

Observa-se que do segundo para o terceiro ano houve um índice de reprovação de 5,10% (98 alunos matriculados e 93 alunos aprovados) e que ao final do terceiro ano, quando a aprovação já não era automática, houve um índice de reprovação de 14,89% (94 alunos matriculados e 80 alunos aprovados). Assim, a reprovação final no ciclo de três anos foi de 33,88% (121 alunos entraram no ciclo e 80 alunos o concluíram com sucesso). É preciso ainda observar que aparentemente a escola não conseguiu trazer de volta os cinco alunos que

estavam infrequentes no segundo ano, situação que não se repetiu no terceiro ano, onde os alunos reprovados não tinham faltas em excesso.

Gráfico 1: Níveis de aprovação do primeiro ao terceiro ano



Fonte: Secretaria da EC-05, 2012

Essa situação configura o chamado "funil" existente nas séries iniciais do ensino fundamental. Muitos alunos são matriculados, mas nem todos chegam ao final do ciclo. Mainardes e Gomes (2008), analisando a produção acadêmica brasileira sobre os ciclos, no século XXI, apontaram que o objetivo principal da implantação das políticas de ciclos no Brasil foi romper com a avaliação classificatória, considerada característica do sistema seriado.

Ao concluir o estudo os autores acima observaram que a implantação de ciclos nas escolas causa impacto e altera as práticas avaliativas, mas não o suficiente para modificá-las completamente, concretizando a proposta oficial de realizar uma avaliação formativa. O problema é que essa mudança não se refere aos instrumentos propriamente ditos, mas à forma do professor trabalhar com eles. Sempre que os professores visarem à continuidade dos processos de aprendizagem e não a mera certificação dos alunos por meio de notas, estarão realizando avaliação formativa, mesmo que seja feita por meio de provas e testes. O que importa, portanto, é a intencionalidade com que o professor avalia.

Conforme Pereira (2012), o afinilamento do número de alunos que conseguem finalizar um ciclo com sucesso já foi maior e que graças à aprovação automática esse número diminuiu, mas que se observam deficiências na aprendizagem dos alunos, principalmente na

área de interpretação de textos e matemática, envolvendo operações com a moeda nacional. Essa situação é verificada principalmente na escola pública, levando os alunos que não aprendem como deveriam a diminuir as possibilidades de interação competente no contexto social.

Sendo a função da escola, de acordo com Pereira (2012), proporcionar a inserção competente do aluno no contexto social, a avaliação precisa contribuir para que isso ocorra. À escola não cabe excluir os alunos, qualquer que seja a razão, nem mantê-los em situação de uma aprendizagem que não condiz com a realidade. Quando isso acontece o resultado aparece ao final do ciclo, quando a aprovação deixa de ser automática, em forma de fracasso escolar.

Assim, o estudo procurou conhecer as práticas avaliativas dos professores do primeiro ano da EC-05, em Brazlândia, no DF, como forma de compreender porque 14,89% dos alunos do terceiro ano não conseguiram aprovação para a série seguinte e 33,88% dos alunos que se matricularam nos três anos de duração do ciclo não obtiveram sucesso, seja pela reprovação por faltas ou pela deficiência de conteúdos.

Foi perguntado às professoras pesquisadas que instrumentos usavam para avaliarem os seus alunos. As respostas estão no Quadro 2:

Quadro 2: Instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras pesquisadas

<b>Professora</b>	<b>Instrumentos avaliativos</b>
<b>A</b>	Observação, execução das atividades diárias, participação e execução de pequenos exercícios individuais;
<b>D</b>	Observação, participação, organização do caderno, execução das atividades para casa, avaliação escrita e avaliação oral;
<b>G</b>	Observação, análise de atividades individuais e atendimento individualizado;
<b>M</b>	Observação, execução das atividades diárias e prova (avaliação escrita).

Fonte: Organização Zélia Pereira Arcanjo, 2013.

A observação foi um instrumento comum na prática das quatro professoras. Em que consiste? De acordo com Mendes et al. (2012), a observação consiste não apenas no olhar, mas captar significados diferentes por meio da visualização. Cada observador seleciona na realidade o que lhe parece importante, de acordo com a sua formação, ideologia e objetivos. A individualidade é, portanto, um componente essencial da observação.

Conforme Santos (2009), esse componente individual, no entanto, precisa estar a serviço do planejamento do professor, ou seja, o que deve ser observado deve partir do que foi planejado, a partir do questionamento do que as crianças podem aprender ou vivenciar diante

dos objetivos propostos. Ainda que a criança traga um conjunto de conhecimentos prévios para o ambiente escolar, o professor precisa estar ciente de que novos conhecimentos e experiências têm que ser aprendidos e é em função deles que o planejamento e a observação devem ser feitos.

Os conhecimentos prévios da criança podem ser um ponto de partida, mas o ponto de chegada é dado pelo planejamento e é a prática pedagógica do professor que traça os caminhos para se chegar a ele. De acordo com Santos (2009), no contexto do que foi planejado as crianças investigam, experimentam e constroem conceitos e são esses os elementos a serem observados pelo professor na sua prática pedagógica. Se o professor observar apenas o que a criança é capaz de fazer com o que já sabe o registro será apenas comportamental, mas se observar a partir dos objetivos a serem alcançados poderá visualizar todas as suas potencialidades enquanto sujeito do mundo e do conhecimento.

Santos (2009) aponta os vícios da observação que não é dirigida pelo planejamento do professor. Nesse contexto estão a elaboração de relatórios onde as aquisições das crianças estão padronizadas e a resposta deve ser marcada por múltipla escolha; o fato de todas as alternativas servirem para qualquer uma das crianças observadas; e não saber o que fazer com os resultados apontados pelos relatórios, simplesmente porque esses dados não foram gerados a partir de objetivos viáveis. Mas é preciso avançar nas respostas das professoras.

Se a escolha dos instrumentos for analisada nas suas entrelinhas pode-se constatar que todas as professoras avaliam por meio da execução das atividades diárias, em sala de aula e em casa, por parte dos alunos. Para que a avaliação dessas atividades produza resultados eficazes é necessário que o professor conheça as dificuldades de cada aluno e trabalhe com elas individualmente.

Conforme Pereira (2012), a prática da sala de aula revela que o professor corrige as atividades de forma global, sem realizar as intervenções produtivas que cada aluno necessita. São muitos os professores que não circulam pela sala de aula durante a execução das atividades e também aqueles que chamam os alunos à mesa para mostrar o caderno. Verifica-se a produção final e não como essa produção foi feita.

Destaque para a professora G, que realiza o atendimento individual dos alunos, o que geralmente é feito em turno contrário, exclusivamente para aqueles cujas dificuldades mereçam um trabalho mais próximo. Esse atendimento geralmente produz bons resultados e a criança avança no processo de aprendizagem. Trabalhando dessa forma, o professor, de acordo com Pereira (2012), consegue aliar a avaliação com os objetivos do planejamento,



regulando o conteúdo com o método, construindo um currículo que pode ir além dos conteúdos ministrados de forma linear.

Todos os instrumentos citados pelas professoras são válidos, até mesmo a prova tradicional, oral ou escrita. Relembrando Mainardes e Gomes (2008), não é o instrumento propriamente dito que determina o alcance da avaliação, mas a forma como o professor trabalha cada um deles, associando-os aos objetivos do seu planejamento, de forma a transformar as potencialidades dos alunos em sucesso escolar.

Em conformidade com Moretto (2001) a realização da prova escrita é um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas entre o professor e os alunos que não tiveram disciplina ou que se mostraram relapsos na apresentação das tarefas. A prova escrita, assim como uma prova oral, utilizada pela professora D., constitui o momento de se observar como o aluno escreve, interpreta e expõe aquilo que aprendeu. Se for entendida pelo aluno como castigo o professor perde a oportunidade de perceber essas facetas do ensino.

Perrenoud (2000) afirma que aprender é reestruturar o sistema de compreensão do mundo, mas para que isso ocorra é necessário um importante trabalho cognitivo, por meio do qual o aluno consiga aprender superando os erros e obstáculos encontrados na trajetória. Nesse aspecto, o professor precisa proporcionar aos alunos, de acordo com a faixa etária, a solução de problemas compreensíveis e não simplesmente aqueles encontrados nos livros didáticos e que, muitas vezes, nada têm a ver com a realidade dos alunos.

De acordo com Passos (2002), são muitos os professores que simplesmente apontam os erros na prova escrita e não trabalham sobre eles com os alunos. Ao fazer isso o professor privilegia apenas o aspecto classificatório da avaliação, sem levar em conta que as dificuldades do aluno podem ser trabalhadas em sala de aula, resultando em aprendizagem efetiva e de qualidade. O que se precisa privilegiar é o processo de aprendizagem e não apenas o produto, buscando um ensino que valorize a construção do conhecimento pelo aluno.

Passos (2002) aponta outra distorção da avaliação, que é o distanciamento em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola. Muitas vezes o projeto aponta em direção a uma avaliação processual e o professor não segue essa diretriz, usando a prova escrita, principalmente, como um instrumento de poder, para ter o controle da turma, geralmente superlotada. Avaliar envolve momentos de negociação com os alunos, onde o professor precisa explicitar com que objetivos está avaliando, o que espera obter, atento aos aspectos afetivos e culturais dos estudantes e não somente aos aspectos cognitivos.

Outra questão a respeito da avaliação diz respeito à forma como o professor reúne as informações dos instrumentos avaliativos utilizados e que direcionamento dá a esse conjunto

de informações. A professora D, que foi a que apontou o uso de mais instrumentos, precisa reunir informações retiradas da observação, participação, caderno, atividades de casa, avaliação escrita e avaliação oral. Ela pode anotar os resultados da aplicação de todos esses instrumentos e não dar a eles um direcionamento adequado, priorizando apenas o aspecto quantitativo.

Nem sempre o aluno que faz todas as atividades e mantém o seu caderno em dia e organizado é aquele que mais participa durante as aulas. Assim, qual é o conceito de participação que o professor utiliza e como ele propõe essa participação, na prática da sala de aula? Participar é só levantar a mão e perguntar, recebendo a resposta do professor? Até que ponto o professor aceita, durante essa participação, os argumentos dos alunos, como direcionadores da aula?

O professor não tem como avaliar se as atividades de casa efetivamente foram feitas pelo aluno e nem até que ponto houve intervenção dos pais. Pode ser que o aluno esteja apenas reproduzindo as respostas oferecidas pelos pais, não realizando aprendizagem ao fazer as atividades. De acordo com Soares (2011), a tarefa de casa é uma das práticas escolares que persistem do modelo de educação que o Brasil copiou da Europa. A tarefa de casa já fazia parte do modelo jesuítico de educação, o *Ratio Studiorum*.

O que se observa no documento jesuíta, contudo, parece não ter sido muito bem compreendido pelos professores contemporâneos:

Repetições em casa - Todos os dias, exceto sábados e dias festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se **exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades** ocorrentes.  
Método do estudo privado - nas horas marcadas para o estudo privado os que seguem as faculdades releiam em casa os apontamentos da aula, procurando entendê-los e, uma vez entendidos, **formulem a si mesmos as dificuldades, e as resolvam; o que não conseguirem apontem para perguntar** (SOARES, 2011, p. 104, grifo nosso).

A tarefa de casa, portanto, nunca foi apontada como mera repetição do que foi ensinado em sala de aula, mas um momento para a reflexão do aluno sobre o que foi estudado. Nesse aspecto, os pais que realmente compreendem o sentido de aprender estimulam os filhos a formularem os problemas e resolvê-los. Muitos, no entanto, até por falta de tempo, simplesmente ditam as respostas para os filhos, sem questionar com eles o que estão fazendo.

Assim, importa saber como se estrutura o relacionamento entre professores e pais, em prol da aprendizagem. Se esse relacionamento não envolver um conceito do que seja uma aprendizagem de qualidade os objetivos que os professores apontam para a tarefa de casa,

como formar hábitos de estudo; promover o envolvimento dos pais no estudo dos filhos; estimular a autonomia, o compromisso e a responsabilidade dos alunos podem se perder completamente, transformando a atividade em mais um momento mecanizado do estudo, como aponta Soares (2011).

Não é fácil para o professor acompanhar a tarefa de casa, de acordo com os objetivos que ela realmente deveria ter e mais difícil se torna adicionar as informações que ela possa trazer, ao conjunto dos instrumentos de avaliação utilizados. No entanto, é o valor atribuído a esse conjunto, quantitativo e qualitativo, que permite ao professor aprovar ou reprovar o aluno.

No contexto do que significa esse conjunto coloca-se a segunda pergunta que foi feita às professoras pesquisadas: na sua concepção, a avaliação serve para quê? As respostas das professoras foram: "Para termos noção do que precisamos aprofundar mais ou mudarmos a maneira de trabalhar" (PROFESSORA A); "Para identificar o que foi assimilado pelo aluno e o que precisa ser revisado" (PROFESSORA D); "Para nortear o trabalho e ajudar os que estão com mais dificuldades" (PROFESSORA G); "Serve para avaliar se o aluno aprendeu e se o professor conseguiu alcançar os seus objetivos, avaliar o seu trabalho" (PROFESSORA M).

Nas respostas das professoras é possível observar a concepção de aprendizagem como resultante do processo de ensino, ou seja, apenas do trabalho do professor. Se o trabalho for bem orientado o aluno aprende; senão, precisa ser reformulado. Quando o professor pensa dessa forma, como a professora A, a reprovação do aluno não tem significado. O que importa é se ele preparou as aulas, passou e corrigiu atividades e anotou os resultados. Geralmente, esse professor ainda reclama que trabalhou muito e os alunos não valorizaram esse trabalho.

Paro (2005) afirma que os estereótipos do professor que ensina e do aluno que aprende são ficções. O que existe é uma relação entre sujeitos, onde o objeto de trabalho do professor visa modificar o outro sujeito, o aluno, mas que também se modifica durante o seu desenvolvimento. O aluno é co-produtor de sua educação, não sendo apenas um objeto do ensino do professor.

Assim, para buscar a aprendizagem efetiva e de qualidade o professor precisa orientar o seu trabalho para as necessidades do aluno, visto que se essas necessidades forem satisfeitas o seu trabalho terá sido bem sucedido. A professora M conseguiu reunir essas duas ideias, ao usar a avaliação para saber se o aluno aprendeu e, a partir disso, avaliar também o seu trabalho. O resultado alcançado por ela só é considerado positivo se o aluno tiver aprendido.

A professora M foi a que apontou o uso de menos instrumentos de avaliação, somente observação e prova escrita. Ela não perde seu tempo com tarefa de casa, que não sabe como

foi feita, valorizando aquilo que pode observar na sala de aula. Com menos instrumentos para computar ela certamente pode se dedicar mais à observação individualizada dos alunos, tarefa que não é fácil de ser realizada. Todas as suas respostas revelam a intervenção nas necessidades do aluno, retomando assuntos e modificando a forma de apresentá-los, para que efetivamente sejam compreendidos e aprendidos.

Nesse aspecto, não se vislumbra problema algum em relação ao uso da prova escrita, desde que ao aplicá-la o objetivo da professora seja conhecer as dificuldades dos alunos, para trabalhar com elas de forma individualizada. A prova escrita não tem, nesse sentido, caráter classificatório, mas de guia para o trabalho docente. Diante desse instrumento os alunos não demonstram medo, como menciona a professora em relação aos alunos mais novos. Já os alunos mais velhos, que passaram por outros modelos de professor, demonstram medo diante da prova escrita, porque certamente ela foi usada como castigo para eles, como comenta Moretto (2001).

De acordo com Werneck (2004), quando o professor avalia com o foco nas necessidades dos alunos, o instrumento avaliativo serve como meio de negociação entre os sujeitos, e não como instrumento de controle. Comportamentos como fazer tarefa de casa, organizar o caderno, estar uniformizado, ser solidário com os colegas, são apenas instâncias das obrigações que o aluno precisa cumprir na sala de aula, sendo que o seu cumprimento depende da autonomia do aluno e de algumas atitudes dos pais.

Esse "para quê" estabelecido pelas professoras para a avaliação está estreitamente ligado à próxima pergunta: quando elabora suas avaliações, o que espera obter? As respostas das professoras foram: "*Feedback* do que ensinei" (PROFESSORA A); "Um retorno quanto ao que foi ensinado e o que o aluno assimilou" (PROFESSORA D); "Obter um quadro dos avanços ou dos insucessos dos alunos" (PROFESSORA G); "Espero obter bons resultados, que é a resposta do que trabalhei" (PROFESSORA M).

A resposta da professora A mostra claramente a concepção da avaliação centrada no ensino e não na aprendizagem dos alunos, enquanto as demais professoras mesclam as duas concepções. Ainda é a professora M que compreende melhor essa relação, quando considera que se obtiver bons resultados, ou seja, se os alunos aprenderem, seu trabalho terá sido bem sucedido. Para atingir esse sucesso é preciso, contudo, focar nas necessidades do aluno, o que só pode ser feito por meio de um atendimento individualizado.

Villas Boas (2004) lembra que para se atingir uma avaliação formativa o professor precisa ter objetivos relacionados às necessidades do aluno, sendo elas que devem redirecionar a sua prática. Na avaliação formativa professor e aluno aprendem, exatamente

porque se estabelece uma relação entre sujeitos. Nesse aspecto, o professor precisa entender o universo do aluno, mas não pode deixar que questões como a situação familiar ou socioeconômica constituam pressupostos do fracasso ou do sucesso do aluno. É necessário centralizar a atenção nas condições que o aluno apresenta no momento de aprender, buscando alternativas para resolver as dificuldades e superar os problemas e não fazer deles desculpas para o fracasso.

Sobre essas necessidades dos alunos foi feita a próxima pergunta às professoras: ao avaliar seus alunos utilizando a prova, você percebe que determinada questão muitos alunos não conseguiram responder. Diante de tal situação, o que você faz? Destaca-se a resposta da professora A, dentro do contexto da avaliação centrada no ensino: "Sempre que pretendo avaliar utilizando prova, costumo trabalhar atividades semelhantes, de modo que todos consigam assimilar as questões".

Trabalhar questões semelhantes às da prova na sua véspera é uma prática bastante comum entre professores de todos os níveis de ensino. Mais uma vez importa a intenção do professor ao realizar essa atividade. Em muitos casos o objetivo é que os alunos acertem tudo e se possa mostrar um bom resultado para a coordenação da escola. O professor "ensina" as respostas às questões da prova e espera que os alunos as reproduzam. Com isso, considera bem feito o seu trabalho.

De acordo com Paro (2005), com essa prática o professor não estimula a autonomia do aluno, apenas o reprodutivismo. O aluno não é sujeito da aprendizagem, apenas receptáculo do ensino. O aluno não é autor daquilo que apresenta. E se apresenta algo de seu na avaliação o professor considera como errado, deixando esse aluno frustrado e acreditando não ser capaz de produzir algo de bom na escola.

A professora D tem pensamento semelhante, mas se volta para o que o aluno não compreendeu, se a estrutura da questão ou o conteúdo a ser exposto, mesma atitude tomada pela professora M. A professora G apenas repete o conteúdo, em forma de exercícios de fixação. Ela afirma conseguir chegar às dificuldades dos alunos. Contudo, se apenas troca uma forma de atividade por outra, pode ser que realmente não consiga fazer isso de forma eficaz.

Villas Boas (2004) aponta que estratégias formativas de avaliação não podem se basear na revisão pura e simples de conteúdos supostamente aprendidos, mas em desafiar os alunos na construção de novos entendimentos. Como foi estabelecido no *Ratio Studiorum*, dos padres jesuítas, é preciso exercitar as inteligências, formular problemas e buscar soluções, em

conjunto com o professor, numa relação entre sujeitos. As descobertas que resultarem desse processo é que constituirão verdadeiramente a aprendizagem.

A pergunta que foi dirigida às professoras, na sequência, envolve a compreensão de um conceito: suas avaliações são contextualizadas? Por quê? Todas responderam que sim. Assim sendo, apresenta-se a seguir o conceito de avaliação contextualizada para, em seguida, comparar com as explicações oferecidas pelas professoras. Nolaço (2009, p. 4) assim se expressa sobre a avaliação contextualizada:

Significa que, para responder a ela, o aluno deveria buscar apoio no enunciado das próprias questões. Elaborar um contexto não é apenas inventar uma história, ou mesmo colocar um bom texto ligado ao assunto tratado nas questões. É preciso que o aluno tenha que buscar dados no texto e, a partir deles, responder às questões, com as palavras do aluno. [...] o que dá sentido ao texto é o contexto.

A professora A acredita que ao colocar variados tipos de texto nas avaliações os alunos tomarão gosto por eles. A professora D acredita que a compreensão e participação em uma avaliação contextualizada são maiores. A professora G tem objetivos pré-determinados ao avaliar e, por isso, acredita que sua avaliação é contextualizada e mais eficaz. A professora M entende que numa avaliação contextualizada o aluno pensa de forma mais ampla, de acordo com a sua vivência.

Na avaliação contextualizada o aluno precisa mostrar que sabe retirar da própria prova as informações que ela oferece. Assim, apenas colocar textos variados não contextualiza uma prova. Compreender uma avaliação contextualizada exige que o aluno realmente tenha aprendido, então a professora D pode até conseguir bons resultados, se orientá-los para as necessidades demonstradas pelos alunos.

Deve-se realmente ter objetivos pré-determinados ao avaliar, pois o professor precisa saber o que procura, mas não são esses objetivos que contextualizam a avaliação, como se pode ler no conceito. Finalmente, numa avaliação contextualizada o aluno pode pensar de forma mais ampla, mais uma vez, se tiver aprendido realmente. A vivência que ajuda a se sair bem nesse tipo de avaliação é exatamente a de saber pensar com autonomia. Se essa habilidade não tiver sido adquirida a prova contextualizada será apenas um conjunto de textos e questões bem organizadas, bonitas e ilustradas.

Ao resolver bem uma avaliação contextualizada o aluno demonstra que adquiriu o letramento, ou seja, sabe usar a leitura e a escrita para responder às exigências que o convívio social impõe. De acordo com Silva e Lira (2003), a criança pode estar alfabetizada e não ser

letrada, assim como um adulto pode não ser alfabetizado e ser letrado. Quem é letrado sabe se situar nos contextos, independente de como as demandas desses contextos tenham sido apresentadas.

Ao buscar uma avaliação contextualizada é nessa habilidade que o professor precisa focar seus objetivos. Quando o aluno conseguir responder a qualquer questão, usando as próprias informações que a avaliação oferece, significa que ele adquiriu a habilidade de pensar com autonomia e compreender o que o contexto lhe apresenta. Na correção o professor não pode buscar respostas que simplesmente reproduzam o que foi dito durante as aulas, mas aquilo que o aluno efetivamente compreendeu. Se demonstra que não compreendeu, é necessário repensar o ensino de acordo com essas necessidades, para que a aprendizagem seja significativa.

Na sexta questão foi perguntado às professoras: você avalia ou testa seus alunos? Para você, o que diferencia os dois? A pergunta envolve novamente um conceito, solicitando que as professoras saibam o que é avaliar e o que é testar os alunos.

Para Chueiri (2008) avaliar significa julgar, comparar os processos de aprendizagem que ocorrem no cotidiano escolar, tanto em termos quantitativos, como qualitativos, sendo abrangente. É processual e permeia todo o trabalho pedagógico, não ocorrendo em momentos estanques. A avaliação não existe e nem opera por si mesma, mas está sempre a serviço de um conceito teórico, das concepções que norteiam o processo de ensino. Portanto, avaliar não é um processo neutro ou destituído de intencionalidade.

Carneiro, Moreira e Luz (2012, p. 5) apontam que testar é "verificar um desempenho através de situações previamente organizadas", sem caráter abrangente. Geralmente o teste descreve um fenômeno apenas do ponto de vista quantitativo, ou seja, estabelece uma medida, para um momento específico. O teste faz parte da avaliação, mas não pode ser confundido com ela.

Somente a professora M. pareceu compreender essa hierarquização: "avaliar é de forma mais ampla, no contexto maior. Teste é mais restrito." As demais professoras ou não compreendem essa hierarquia ou não compreendem bem o conceito de teste. A professora G. enunciou bem que avaliar envolve observar o que precisa melhorar, sendo de natureza processual, mas acha que testar é observar se o aluno sabe ou não.

O desconhecimento dos conceitos geralmente leva os professores a desvalorizarem o teste, por considerá-lo apenas como um momento restrito, mas ele faz parte da avaliação e pode ser usado, se o professor souber fazê-lo com segurança, com uma intencionalidade, que deve ser a de identificar quais são as dificuldades e necessidades dos alunos. Ao dimensionar

os resultados dos testes e planejar intervenções é que o professor realmente avalia os seus alunos, conforme Carneiro, Moreira e Luz (2012).

São os testes que exigem do professor a contextualização, para que possa julgar se os alunos realmente conseguem transferir a aprendizagem para situações diversas. São eles que acontecem no dia a dia, como forma de medir o que foi aprendido. Sobre essas medidas é que o professor faz, de forma processual, julgamentos de valor, estruturando e ajustando metodologias e recursos educacionais, que potencializem as possibilidades de aprendizagem dos alunos, realizando a avaliação, de acordo com Carneiro, Moreira e Luz (2012).

A compreensão das diferenças entre esses dois conceitos é fundamental para que o professor elabore bons instrumentos de teste e os aplique de forma adequada. Do contrário, as medidas encontradas serão apenas quantitativas, não se convertendo em julgamentos de valor, em avaliação. Quando o professor não consegue ter essa dimensão dos conceitos, geralmente o prejuízo é dos alunos, em forma de aprovações e reprovações indevidas.

Esse prejuízo também se reflete na forma como os alunos enxergam a avaliação, próxima pergunta feita às professoras pesquisadas, que assim se manifestaram: "Como uma punição para os que não estudam; um exercício a mais para os que costumam estudar" (PROFESSORA A); "Alguns se sentem intimidados e outros entendem que é apenas um retorno para o professor saber como continuar o trabalho (PROFESSORA D); "No primeiro ano não entendem bem o processo, então é como se fosse atividade normal" (PROFESSORA G); "Os alunos menores enxergam de forma natural. Já os maiores enxergam com temor" (PROFESSORA M).

Como a avaliação implica em juízos de valor isso às vezes determina as relações entre professores e alunos, tornando-as autoritárias. O professor pode usá-la como mecanismo disciplinador das condutas sociais, ameaçando os alunos com o veredicto do seu resultado. Dessa forma, exerce sobre eles uma autoridade que os disciplina pelo medo e não pelo respeito. Ao longo do ano letivo o professor julga o aluno segundo essa visão e sobre ele constrói imagens que nem sempre correspondem à realidade. Esses julgamentos distorcidos podem levar à reprovação do aluno, de acordo com Leite e Kager (2009).

As professoras G e M referiram-se diretamente ao primeiro ano. Nessa série os alunos ainda se sentem num ambiente lúdico, onde toda atividade é interpretada como brincadeira e assim se sentem também em relação à avaliação. Esse é o momento crucial, pois a visão que esses alunos terão da avaliação, quando forem maiores, dependerá de como ela for apresentada na fase inicial.



As professoras pesquisadas que já trabalharam com alunos maiores já identificaram esse prejuízo, pois as crianças demonstram medo e intimidação; raiva, por encará-la como punição; e enfado, diante do que consideram ser uma tarefa a mais. Rever a prática avaliativa que provocou esses sentimentos nos alunos é um dever do professor que se preocupa em desenvolver uma pedagogia emancipadora, mas não é fácil, pois as características da educação brasileira ainda estão permeadas de autoritarismo, conforme explicam Leite e Kager (2009).

A professora D mencionou que alguns alunos percebem que a avaliação tem uma função diagnóstica para o professor e a professora G afirmou que no primeiro ano alguns alunos não entendem bem o processo avaliativo. Os alunos que percebem a real função da avaliação é quase certo que tiveram um esclarecimento de seus professores, que lhes explicaram com que objetivos estavam avaliando. Esse esclarecimento é justamente o que deve ser dado aos alunos do primeiro ano que ainda não compreendem o sentido da avaliação. Quanto mais o professor esclarecer os seus alunos, mais eles vão compreender que a avaliação deve funcionar a seu favor e nunca contra eles.

A avaliação como castigo ou como diagnóstico tem tudo a ver com a forma como o professor elabora os instrumentos avaliativos, se a favor ou contra o aluno. Nesse aspecto, foi perguntado às professoras: os instrumentos de avaliação desenvolvidos por você possibilitam ao aluno demonstrar as habilidades por ele desenvolvidas? Justifique. As quatro professoras pesquisadas responderam afirmativamente. As suas justificativas foram: "Porque faço as avaliações muito parecidas com os exercícios diários" (PROFESSORA A); "Porque quando elaboro, penso no que o aluno seria capaz de fazer" (PROFESSORA D); "É processual" (PROFESSORA G); "Porque estou sempre observando e intervindo no processo do ensino e aprendizagem, diretamente em contato com o aluno" (PROFESSORA M).

Os instrumentos de avaliação preparados pela professora A. exigem apenas que o aluno memorize as atividades que foram feitas em sala de aula, não solicitando que apliquem o que aprenderam a novas situações. Se nos seus instrumentos a professora D propuser desafios para os alunos, estará realmente pensando no que eles seriam capazes de fazer, felicitando-se sempre que conseguirem ir além, que deve ser o seu maior objetivo.

A professora G. pareceu não compreender a justificativa solicitada e não mencionou o resultado dos seus instrumentos de forma clara. Anteriormente, disse que ao detectar uma dificuldade volta ao conteúdo e o trabalha com exercícios de fixação, o que nem sempre atende às necessidades dos alunos. O que precisa ocorrer é aprendizagem e não memorização.

A professora M. elabora os seus instrumentos de avaliação de acordo com o que observa no dia a dia, usando a observação e a avaliação escrita, como mencionou na primeira pergunta. Assim, poucos instrumentos, bem elaborados e trabalhados de forma adequada, podem oferecer melhores resultados do que lidar com uma diversidade de instrumentos, principalmente nas salas lotadas.

Como já foi mencionado não é o instrumento avaliativo em si que apresenta defeitos, como é o caso da prova escrita, mas a forma como ele é apresentado aos alunos, já no início do ensino fundamental. O aluno interioriza que a avaliação é um momento estanque, preocupando-se em estudar somente quando ela vai acontecer e não em todos os momentos do processo escolar. Então, é preciso dar um novo significado a esse momento da aprendizagem, que é de extrema importância para o professor e para o aluno, como diagnóstico, conforme Nolaço (2009).

Assim, Nolaço (2009) faz alguns apontamentos a respeito da elaboração dos instrumentos de avaliação. Na observação, um dos principais instrumentos usados pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, é preciso educar o olhar, saber bem o que se deseja ver. Deve-se registrar fatos marcantes, significativos no contexto de ensino e aprendizagem, relacionados ao desenvolvimento das atividades desenvolvidas em sala de aula, além da adequação do material utilizado, das escolhas didáticas e da própria atuação docente.

Sobre a observação, Nolaço (2009) ainda afirma que o seu registro deve ser feito ao final de todas as atividades, buscando aproximações com os objetivos que se tem no planejamento. Para não perder nenhum detalhe, especialmente nas turmas grandes, o professor deve escolher grupos a serem observados de cada vez, fazendo breves registros de cada um. O que não se pode perder de vista são as metas a serem alcançadas, tanto em relação aos alunos, quanto à própria prática pedagógica.

Por serem características da avaliação tradicional as provas escritas e orais precisam ser bem preparadas e aplicadas pelo professor, pois são importantes fontes de informações para avaliar procedimentos específicos, a capacidade de organizar ideias, a clareza de expressão e a possibilidade de apresentar soluções originais, por parte dos alunos. Uma prova escrita pode ser proposta de diversas maneiras, individualmente, em duplas, grupos, com consulta ou sem consulta, bem como provas falsas, onde os alunos tenham que apontar os erros e propor soluções, recomenda Nolaço (2009).

Conforme Nolaço (2009), além de uma prova escrita ser contextualizada, também precisa de parametrização, ou seja, indicação clara e precisa dos critérios de correção.

Também precisa explorar a capacidade de leitura e escrita dos alunos; e conter questões operatórias e não apenas transcritórias. O professor precisa ter sempre em mente o que deseja avaliar, para elaborar com clareza as questões da prova escrita ou teste a serem aplicados.

Soares (2011) argumenta que sendo a tarefa de casa um instrumento legitimado pela comunidade escolar, é necessário que o professor dele saiba fazer uso, pois a sua avaliação parece permeada de dúvidas e contradições. Seria necessário que o aluno percebesse e assumisse suas fragilidades, permitindo ao professor encaminhar ações de auxílio. Para isso, é necessário promover uma eficiente articulação entre pais e professores, no sentido de se ter uma tarefa feita efetivamente pelo aluno.

De acordo com Soares (2011) é preciso que os pais estejam bem informados sobre a dinâmica da sala de aula e sobre os objetivos perseguidos pelo professor, para que se transforme em parceiro e não em julgador, como geralmente acontece. Se isso não for possível, é melhor que a tarefa de casa não seja utilizada como instrumento de avaliação. Nesse sentido, o professor pode optar por atividades feitas na sala de aula, como o portfólio, por meio do qual o próprio aluno acompanha o seu progresso e o professor acompanha como se desenvolve a sua prática. Além disso, a tarefa feita em sala sofre menos interferências do meio social do aluno e pode ser mais produtiva, visto que é avaliada no momento de sua produção.

Como a avaliar implica na prática pedagógica, foi perguntado às professoras se "você usa as suas avaliações para repensar a sua prática? Justifique." A resposta foi afirmativa. Observe-se a seguir as justificativas: "É com a autoavaliação que descobrimos as melhores maneiras de alcançar nosso aluno. Afinal, são 25 anos para estar em sala de aula. Se não conseguirmos alcançar o aluno, nós enlouquecemos" (PROFESSORA A); "Através dela [a avaliação] revejo o que foi assimilado e como continuar o trabalho" (PROFESSORA D); "Pois consigo chegar às dificuldades minhas e dos alunos" (PROFESSORA G); "Dependendo do resultado eu preciso retomar o conteúdo de maneira diferente, para ajudar os alunos a compreender" (PROFESSORA M).

Essa talvez seja a parte mais espinhosa da avaliação, a reformulação da prática do professor diante dos resultados apurados. Isso está bem evidenciado pela resposta da professora A que, após 25 anos de profissão ainda aplica uma avaliação calcada em moldes tradicionais e não se dá conta disso. Teoricamente, ela sabe que diante dos resultados precisa haver mudanças na maneira de ensinar. Na prática, contudo, observa apenas os resultados do ensino e não da aprendizagem.

As demais professoras compreendem que uma das funções da avaliação é auxiliar o professor a reformular a sua prática, mas a única que admite mudança de estratégias é a professora M "Fazer diferente", principalmente quando se está há muitos anos em sala de aula, pode ser uma atitude difícil e exigir do professor mais do aquilo que ele pode oferecer.

Nogueira (2010) cita o exemplo dos professores de uma escola, que admiravam a forma como uma colega anotava tudo sobre os alunos e gostariam muito de fazer igual, mas ninguém tinha coragem de perguntar a ela como era o processo. Perguntar já significava um certo compromisso com o fazer e, no fundo, eles não queriam sair da sua cômoda posição. A autora continua:

As representações que os sujeitos pesquisados têm da avaliação estão tão cristalizadas e por eles introjetadas, que são tomadas como verdades absolutas e os demais sujeitos são vistos como ameaçadores, porque poderiam romper a aparente estabilidade em que se encontram. [...] Construir um projeto de avaliação também exige trabalho em equipe, demanda abrir mão das próprias verdades, para acatar as verdades do outro, compartilhar, ter generosidade (NOGUEIRA, 2010, p. 89-90).

Ainda que os professores se refiram constantemente à avaliação como sendo processual, é preciso que compreendam que esse processo é feito de etapas diminutas, como um olhar mais atento sobre este ou aquele aluno, sobre os grupos, sobre a classe como um todo. Implica em elaborar cada instrumento de avaliação como se fosse o definitivo, o que decidisse a vida do aluno e aplicasse sobre ele as metas que foram colocadas no planejamento, mas sem perder de vista a realidade dos alunos.

Conforme Portásio e Godoy (2007), a avaliação tradicional induz ao fracasso dos alunos, empobrece a aprendizagem e leva os professores a manterem práticas pedagógicas conservadoras e os alunos a desenvolverem práticas utilitaristas, ou seja, só estudar se houver prova ou teste, só estudar para obter nota suficiente para ser aprovado e não para aprender. Ao avaliar de forma tradicional o professor se torna responsável pela inclusão e exclusão dos alunos na escola. Contudo, geralmente atribuem o fracasso às políticas públicas, aos alunos ou às famílias.

Portásio e Godoy (2007) apontam que é encontrado nas escolas um discurso inovador versus uma prática pedagógica conservadora. Os professores admitem que se mude tudo na escola, menos a avaliação, principalmente a de cada um. Não é que não queiram fazer diferente, apenas não sabem como fazer as mudanças, sem mexer nas suas próprias estruturas, nos seus próprios valores. Tomar consciência do vazio do discurso seria o primeiro passo.

Dessa forma, infelizmente, algumas das professoras pesquisadas contribuíram para o índice de reprovação apresentado ao final do terceiro ano. A maneira como avaliaram os alunos não foi adequada para revelar e solucionar as dificuldades que apresentavam. Essas dificuldades se avolumaram durante o segundo e o terceiro ano, resultando na reprovação, o que poderia ter sido evitado com maior trabalho de equipe entre as próprias professoras das turmas. Esse trabalho de equipe não se refere a elaborar instrumentos iguais para avaliar, mas analisar de forma mais aprofundada os instrumentos que tinham em mãos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto processo, a avaliação é diagnóstica, procurando verificar as dificuldades dos alunos, os erros e acertos da prática pedagógica dos professores, com o objetivo de buscar soluções para melhorar o processo para ambas as partes; enquanto prática, a avaliação tem sido classificatória, separando bons e maus alunos, por meio dos resultados, excluindo aqueles que não conseguem se sobressair. A aplicação de instrumentos de avaliação têm sido confundida com a própria avaliação, mascarando suas reais intenções e transformando a escola em reprodutora da desigualdade social e da exclusão.

Com essas observações são retomados aqui os objetivos e o problema de pesquisa, salientando que os instrumentos avaliativos mais utilizados pelas professoras pesquisadas, na EC-05 de Brazlândia, no primeiro ano, são a observação e a prova escrita, em forma de teste ou de atividades. A forma de avaliação mais utilizada é a classificatória, com o uso dos resultados para apontar os melhores e os piores alunos, sem levar em conta as razões da evasão de muitos ou da reprovação de outros, incluindo-se entre estes alunos com necessidades especiais.

Os autores pesquisados apontam que a observação não é um instrumento fácil de ser utilizado, pois não basta apenas olhar, como fazem muitos professores, mas é preciso educar o olhar, sabendo o que se deseja ver. É um instrumento difícil de ser utilizado em salas com muitos alunos, como é o caso das turmas que, em 2010 cursaram o primeiro ano e concluíram o ciclo, com o terceiro ano, em 2012, e que entraram no contexto da pesquisa, com média de 30 alunos em sala de aula.

Quando o professor afirma usar a observação como instrumento avaliativo, geralmente o seu olhar sobre a turma é mais genérico do que individualizado. Para corrigir essa forma de olhar os autores sugerem que o professor separe a turma em grupos, nem sempre os mesmos, para conseguir visualizar as dificuldades dos alunos nesses grupos pequenos. Ao longo de um dado período, uma semana ou um mês, terá conseguido observar bem cada aluno dentro do seu grupo, inclusive em grupos variados, que podem ser formados de acordo com as dificuldades que forem detectadas pelo professor.

Outra preocupação dos autores é quanto ao registro da observação, que deve ser imediato e que nem sempre é feito pelos professores, alegando falta de tempo. Esse registro acaba sendo feito na coordenação semanal ou ao final do bimestre, no momento de elaborar o relatório. Deixar o registro da observação para esse último momento é especialmente complicado, pois se trata de relatar tudo que houve de relevante para uma turma de 30 alunos

ou mais. O primeiro relatório pode ficar bastante rico e completo, mas os últimos tendem a sofrer cortes em suas informações, devido ao cansaço do professor.

Assim, ao fazer as observações nos grupos o professor deve elaborar um relatório preliminar. Fazendo isso, será mais fácil apenas acrescentar informações ao final do bimestre, enriquecendo o relatório. Esse cuidado fará com que o professor não se esqueça de informações relevantes sobre o aluno, pois descreverá poucos alunos de cada vez, e economizará tempo e esforço no momento de elaborar o relatório final, apresentando-se aos pais com maior cabedal de ideias para dialogar.

Ao registrar suas observações cotidianamente o professor também acumulará informações para redirecionar o seu trabalho constantemente, de acordo com as necessidades dos alunos. Deixando para o final do bimestre esse registro, só fará mudanças no bimestre seguinte, quando a dificuldade do aluno já poderá estar cristalizada e mais difícil de ser solucionada. Registrando constantemente, em vez de acumular problemas e dificuldades, o professor poderá acumular soluções.

Os autores pesquisados também apontam que a prova escrita, seja teste ou atividade, tem sido considerada a vilã do ensino, mas que isso não corresponde à realidade. A falha está no uso que os professores fazem desse instrumento de avaliação, transformando-o em ajuste de contas com os alunos que foram indisciplinados ou que não fizeram atividades diárias ou de casa. A prova passa a ser vista como um castigo, destacando ao máximo as dificuldades dos alunos e punindo aqueles que se dedicaram durante as aulas.

Numa análise fenomenológica o professor do primeiro ano não deveria fazer uso da tarefa de casa como instrumento de aprovação ou reprovação do aluno. Não é possível saber com certeza como essa tarefa foi feita, se realmente atendeu aos objetivos traçados. O aluno tanto pode não ter quem o ajude em casa, mas também pode contar com excesso de ajuda e o professor pode, no máximo, inferir essas duas situações, mas nunca ter certeza sobre elas. Assim, a tarefa a ser observada é aquela realizada na sala de aula, sob o olhar do professor que, imediatamente, pode detectar a dificuldade do aluno e encaminhar soluções. Essa atitude também evitar qualquer ruptura no diálogo com os pais.

As tarefas escritas, provas e testes, desde que bem elaborados e bem utilizados pelo professor, como instrumentos de diagnóstico e não de castigo, são importantes para a avaliação da aprendizagem. Precisam ser contextualizadas, para que o aluno possa aplicar o que aprendeu em situações novas ou solução de problemas. O aluno deve ser incentivado a buscar os seus erros, procurando saber com honestidade porque errou e buscar soluções de correção, juntamente com o professor.

Ao incentivar o aluno a agir dessa forma o professor encontra importantes caminhos para redirecionar a sua prática pedagógica, no sentido de solucionar as dificuldades dos alunos, de forma que todos sejam aprovados ao final de um período. Essa aprovação deve ser resultante do que efetivamente sabem e não do que o professor acha que eles sabem ou não sabem.

Uma importante questão precisa ser observada quanto à avaliação na escola pesquisada, referindo-se à situação dos alunos com necessidades especiais em processo de inclusão no ensino regular. A inclusão é uma estratégia que exige adaptação da escola ao aluno e não o contrário. Na escola pesquisada observou-se alunos com necessidades especiais que foram reprovados. Não foi objeto desta pesquisa saber como esses alunos são avaliados, mas trata-se de um importante questionamento, visto que além da reprovação foi observada também a evasão de alunos com necessidades especiais, ao longo do ciclo.

Não se pode negar que a avaliação parte do professor, mas deve estar centrada nas necessidades dos alunos. Nesse aspecto, foi observado que nem sempre os professores voltam os seus olhos para essas necessidades, preferindo entender a avaliação como um *feedback* do seu trabalho, ou seja, do ensino. Com essa visão o professor tem a tendência de atribuir a aprendizagem a si mesmo e o fracasso ao próprio aluno ou a sua família, sem considerar o que possa ter feito para contribuir nessa última situação.

Cabe ao professor não só elaborar instrumentos de avaliação adequados aos seus objetivos, mas também organizar as situações avaliativas, para que possa realmente tirar delas as informações de que precisa para encaminhar a aprendizagem dos alunos. Se isso for feito já no primeiro ano os alunos não verão a prova, seja escrita ou oral, em forma de teste ou atividades, como um momento de castigo e de temor. Ao contrário, verão na avaliação a oportunidade de mostrarem ao professor aquilo que sabem ou não, dando-lhe oportunidade de encaminhar soluções rapidamente e não no bimestre seguinte, como muitas vezes acontece.

A avaliação não é um assunto fácil para os professores, pois quase todos passaram pelo sistema classificatório, dele guardando o mesmo temor que infundem nos alunos. Nos cursos de formação nem sempre estudam o assunto em profundidade. Assim, quando vão para a sala de aula costumam colocar em prática aquilo que conhecem bem e têm medo de situações novas, que possam abalar seus valores e estruturas de saber.

Cabe ao professor, no entanto, conscientizar-se do seu papel no processo de reprovação do aluno, situação que pode representar um prejuízo duradouro. É preocupante observar que mais de 30% dos alunos de quatro turmas de primeiro ano, da escola pesquisada, não conseguiu chegar ao final do ciclo. No entanto, durante o ciclo, foram considerados aptos



pelas professoras, com base nos instrumentos que aplicaram. Onde a falha? Nos instrumentos? Não, na forma como esses instrumentos foram elaborados e aplicados e na forma como os seus resultados foram analisados. A reprovação dos alunos poderia ter sido evitada.

O que se verificou, ainda, foi um distanciamento entre a forma de avaliar das professoras e a forma prevista no Projeto Político Pedagógico da escola, que orienta os professores a valorizarem o erro do aluno como oportunidades para reavaliação e aquisição de novos conhecimentos, além de mediar a construção do currículo junto com os alunos. Observou-se que, na maioria das vezes, a professora ensina e espera que o aluno aprenda. A escola, portanto, por meio de sua direção e coordenação pedagógica, precisa ter um olhar mais atento para a avaliação que é feita na sala de aula, especialmente no primeiro ano, o início de todo o processo.

Muito mais do que fiscalizar e orientar a elaboração dos instrumentos de avaliação a escola precisa observar como os professores estão interpretando os resultados da sua aplicação. Como foi observada uma avaliação classificatória, significa que estão apenas medindo, em vez de conduzirem os alunos pelo processo da aprendizagem, para que a ideia de ciclo realmente funcione no seu objetivo maior, que é aprovação de todos os alunos. A escola precisa orientar os professores a usarem os resultados para promoverem uma avaliação formativa, onde as dificuldades dos alunos sejam contempladas e resolvidas.

A pesquisa apontou que é preciso investigar como os alunos com necessidades especiais são avaliados no processo de inclusão no ensino regular e também os critérios utilizados pelos professores do primeiro ano para analisarem os resultados dos instrumentos avaliativos. Acredita-se que seja muito importante também uma ênfase no estudo da avaliação nos cursos de formação de professores. Avaliar é um processo complexo, que precisa ser bem compreendido pelo professor, se o desejo é promover mudanças que beneficiem o aluno, promovendo a aprendizagem significativa e evitando a reprovação.

Recomenda-se, finalmente, que os estudos necessários, sobre a avaliação dos alunos com necessidades especiais e a análise dos instrumentos avaliativos sejam conduzidos pela própria escola pesquisada, por meio de sua coordenação pedagógica, tendo como parâmetro a proposta do Projeto Político Pedagógico. Ao fazer esse estudo a escola produzirá conhecimentos sobre a sua realidade, conhecimentos esses que serão valiosos para que tenha o ensino de qualidade que certamente deseja.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M E. D. A de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livros, 2005.
- ANTUNES, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CARNEIRO, V. L.; MOREIRA, C. J. de M.; LUZ, I. C. P. *A avaliação da aprendizagem escolar na educação básica frente à crescente centralidade das avaliações externas*. SBEC, 2012. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2012/trab55.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2013.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional [online]*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/\\_AVALIACAO.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2013.
- CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: desafios à garantia de direitos. *Anais eletrônicos*, ANPED, 30., GT07. Caxambu, MG, 4-7 out. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.
- ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREITAS, L. C. de (Org.). *Questões de Avaliação Educacional*. Campinas, SP: Komedi, 2003.
- \_\_\_\_\_. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade [online]*, Campinas, SP, v. 25, n. 86, abr. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 out. 2012.
- FREITAS, M. A. S. *Avaliação da aprendizagem escolar: ressignificando conceitos e metodologias na prática pedagógica*. s/d. Disponível em: <[http://www.moodle.ufba.br/file.php/8/moddata/forum/95/523/texto\\_avaliacao\\_2005.doc](http://www.moodle.ufba.br/file.php/8/moddata/forum/95/523/texto_avaliacao_2005.doc)>. Acesso em: 10 out. 2012.
- GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Campinas: UEC/FE, 2006.
- HOFFMANN, J. M. L. *Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 35. ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LEITE, S. A. da S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais [online]*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2013.
- JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de

Janeiro: Zahar, 1996.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; GOMES, A. C. Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006). *Anais eletrônicos*, ANPEd, 31., Caxambu, MG, 19-22 out. 2008 Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT13-4001--Int.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MENDES, R. et al. Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra Journal* [online], n. 6, 2012. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MINAYO, Maria Cecília S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORETTO, V. P. *Prova – um momento privilegiado de estudos – não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOLAÇO, G. F. Avaliação - instrumentos para avaliar o seu aluno: como elaborar e aplicá-los. *Pedagógiccos*, 2009. Disponível em: <<http://pedagogiccos.blogspot.com.br/2009/07/avaliacao.html>>. Acesso em: 6 abr. 2013.

NOGUEIRA, S. *As representações sociais sobre avaliação: influências teóricas que definem as práticas avaliativas dos professores de duas escolas da rede pública de Taguatinga, Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Málaga: Universidad de los Pueblos de Europa, 2010.

PASSOS, G. M. *Contexto pedagógico para a prática da avaliação*. Fundação Carlos Chagas, 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/trabajos10/avalx/avalx.shtml?>>. Acesso em: 10 out. 2012.

PARO, V. H. Estrutura da escola e prática educacional democrática. *Anais eletrônicos*, ANPEd, 30., GT05. Caxambu, MG, 4-7 out. 2007.. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2013.

PEREIRA, M. S. A avaliação das aprendizagens e a escola em ciclos: o que muda na prática docente? *Anais eletrônicos*, XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1826b.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

PERRENOUD, P. *Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTÁSIO, R. M; GODOY, A. C. de S. A importância do processo de avaliação na prática pedagógica. *Sare* [online], v. 10, n. 10, p. 29-38, 2007. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/208/206>>. Acesso em: 9 abr. 2013.

SANTOS, M. C. A observação e a avaliação na Educação Infantil. *Para Além do Cuidar*, ago. 2009. Disponível em: <<http://paraalmdocuidar-educaoinfantil.com.br/2009/08/observacao-e-avaliacao-na-educacao.html>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

SILVA, A. L.; LIRA, V. K. *Letramento na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2003.

SOARES, E. R. M. *O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens*. Dissertação de mestrado. Brasília: Faculdade de Educação, UnB, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

WERNECK, H. *Prova, provão, camisa de força da educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Caro colega, este questionário é de fundamental importância para o desenvolvimento da minha monografia de especialização. Não é obrigatório, mas certamente a sua colaboração permitirá a identificação das diversas concepções sobre o uso dos instrumentos de avaliação. Agradeço a sua colaboração.

- 1) Que instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?
  
- 2) Na sua concepção, a avaliação serve para quê?
  
- 3) Quando elabora suas avaliações, o que espera obter?
  
- 4) Ao avaliar seus alunos utilizando a prova você percebe que determinada questão muitos alunos não conseguiram responder. Diante de tal situação, o que você faz?
  
- 5) Suas avaliações são contextualizadas? Por quê?
  
- 6) Você avalia ou testa seus alunos? Para você, o que diferencia os dois?
  
- 7) Na sua concepção, de que forma os alunos enxergam a avaliação?

8) Os instrumentos de avaliação desenvolvidos por você possibilitam ao aluno demonstrar as habilidades por ele desenvolvidas? Justifique.

9) Você usa as suas avaliações para repensar a sua prática? Justifique.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa \_\_\_\_\_ . A sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento você poderá desistir. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o total sigilo de sua participação.

Sua participação consistirá em responder as perguntas norteadoras que fazem parte do questionário elaborado pela pesquisadora, de forma sincera e transparente, abordando efetivamente a forma como avalia os seus alunos.

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar as formas avaliativas mais adotadas pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivos específicos destacar os instrumentos utilizados na avaliação; analisar o papel do professor no processo avaliativo; e refletir sobre a importância da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. .

Desde já agradeço pela participação, colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Pesquisadora:

ZÉLIA PEREIRA ARCANJO

Telefone: (61) 9140-4716

E-mail: zeliaarcanjo1@gmail.com

Brasília-DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Assinatura de Autorização