



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

AVALIAÇÃO: ENTRE AS DIRETRIZES DA SEDF E AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS

Jeferson Vilela Eiras

Professora-orientadora Edileuza Fernandes da Silva

Professora monitora-orientadora Mestre Enilvia Rocha Morato Soares

Brasília (DF), Maio de 2013



Universidade de Brasília

Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

Jeferson Vilela Eiras

AVALIAÇÃO: ENTRE AS DIRETRIZES DA SEDF E AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS

Monografia apresentada à 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 tutora-orientadora-Mestre Enilvia Rocha Morato Soares e da Professora-orientadora-Doutora Edileuza Fernandes da Silva.

Brasília
Maio de 2013

FICHA CATALOGRÁFICA

EIRAS, Jeferson Vilela.

Avaliação: entre as Diretrizes da SEDF e as percepções dos alunos; 2013

54 páginas.

Trabalho de conclusão de curso (Monografia – Especialização). Universidade de Brasília, maio de 2013.

TERMO DE APROVAÇÃO

Jeferson Vilela Eiras

AVALIAÇÃO: ENTRE AS DIRETRIZES DA SEDF E AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS

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

Comissão Examinadora:

Doutora Edileuza Fernandes da Silva

Mestre Enilvia Rocha Morato Soares

Mestre Vânia Leila de Castro Nogueira

Brasília, 18 de maio de 2013

Dedico este trabalho a todos meus professores que me influenciaram de maneira direta ou indireta em minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora-Mestre Enilvia Rocha Morato Soares, maior incentivadora deste trabalho. Sem seu incentivo e sugestões este trabalho não teria sido realizado. Agradeço, também, aos alunos participantes da pesquisa que demonstram maturidade e coleguismo em se dispor a participar.

“É loucura odiar todas as rosas porque
uma te espetou. Entregar todos os teus
sonhos porque um deles não se
realizou, perder a fé em todas as
orações porque em uma não foi
atendido, desistir de todos os esforços
porque um deles fracassou. É loucura
condenar todas as amizades porque
uma te traiu, descrer de todo amor
porque um deles te foi infiel. É loucura
jogar fora todas as chances de ser feliz
porque uma tentativa não deu certo.
Espero que na tua caminhada não
cometas estas loucuras. Lembrando
que sempre há uma outra chance, uma
outra amizade, um outro amor, uma
nova força. Para todo fim um
recomeço!”

(Le Petit Prince - O Pequeno Príncipe)

RESUMO

Este trabalho buscou perceber o impacto das orientações contidas nas Diretrizes de Avaliação para a rede pública de ensino do DF, nas percepções construídas por um grupo de alunos dos anos finais do ensino fundamental sobre a avaliação de suas aprendizagens. A investigação utilizou-se de abordagem qualitativa e efetivou-se por meio de três procedimentos de pesquisa, a saber, aplicação de questionário, realização de grupo focal e análise documental. A análise dos dados levantados em campo foi feita por meio da triangulação das informações e à luz do arcabouço teórico que fundamentou o estudo, que atribuiu maior qualidade ao estudo. Dentre os achados da pesquisa, pode-se destacar a influência das normas avaliativas sobre as percepções construídas pelo grupo de alunos participantes da pesquisa, que tem dado maior importância à nota que ao avanço de suas aprendizagens, além disso, a percepção de que esses são influenciados pela maneira como têm sido avaliados.

Palavras-chave: Avaliação. Aluno. Diretrizes Avaliativas.

SUMÁRIO

1. JUSTIFICATIVA.....	10
2. QUADRO TEÓRICO	11
2.1. Avaliação – Avaliação Formativa e Avaliação Somativa.....	12
2.2. Legislação sobre Avaliação no Brasil.....	14
2.3. Avaliação no DF.....	16
2.4. O Novo Perfil de Aluno Requer Reinvenção da Avaliação	17
3. CAMINHO METODOLOGICO.....	21
4. ANÁLISE DE DADOS	26
4.1. Relato da Coleta de Dados	26
4.2. Percurso Analítico.....	28
4.3. O que é avaliação “pra” você companheiro?	29
4.4. Como sou avaliado? O que é isso companheiro?.....	34
4.5. Eu influenciado, como assim?	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
6. BIBLIOGRAFIA	48
7. APÊNDICE 1	53

1. JUSTIFICATIVA

Não são raros os alunos que trazem experiências de vida marcadas pelo desrespeito aos direitos humanos e sociais. A honestidade, o respeito, a amizade e a solidariedade são valores escassos na realidade de muitos deles, especialmente, os da rede pública de ensino. Famílias desestruturadas, filhos abandonados ou aos cuidados de parentes próximos são comuns no ambiente escolar dessas instituições, e como fruto desse contexto, mostram-se alunos muitas vezes desestimulados, defasados em idade/série, violentos, com baixa autoestima e com uma visão de mundo deturpada, na qual a banalização do negativo e do errado costuma prevalecer.

A escola em que atuo desde 2008 já foi rotulada de “CAJE”¹, reflexo dos graves problemas de violência presentes na comunidade escolar que acabaram por influenciar a maneira de agir em seu interior. Porém, buscando reverter essa situação e livrar-se desse título, os integrantes da escola passaram a mudar seu foco de trabalho e todos os envolvidos no trabalho educativo passaram a lutar contra a exclusão e a violência, promovendo a construção de uma cultura de paz.

Na última edição da Prova Brasil, avaliação de larga escala realizada pelo Ministério da Educação – MEC –, a escola apresentou um grande avanço no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – passando de 2,5 em 2005 para 5,0 em 2011, meta projetada para 2023.²

Percebe-se que os professores vêm preocupando-se com a manutenção desse índice. No entanto, os alunos estão cada vez mais desestimulados, sem atribuir grande importância aos estudos.

Entre os comentários dos professores destaca-se a indignação que demonstram em relação a algumas orientações presentes no documento “Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica”, em especial, a que especifica o valor máximo de 50% para testes ou provas em cada bimestre. Segundo esses profissionais, orientações nesse sentido parecem

¹ Uma alusão ao Centro de Atendimento Juvenil Especializado de Brasília que abriga os menores que infringem a lei.

² Em 2009 a escola não foi avaliada pela prova Brasil, pois não possuía 8ª série/9º ano.

estar contribuindo para aumentar ainda mais o desinteresse dos alunos. Diante desse contexto, proponho, por meio do presente estudo, buscar responder à seguinte questão: qual o impacto das orientações contidas nas Diretrizes de Avaliação para a rede pública de ensino do DF nas percepções construídas por um grupo de alunos dos anos finais do ensino fundamental sobre o modo como são avaliados?

Para responder ao referido questionamento, a respectiva pesquisa tem como objetivo geral analisar o impacto das orientações contidas nas Diretrizes de Avaliação para a rede pública de ensino do DF nas percepções construídas por um grupo de alunos dos anos finais do ensino fundamental sobre a avaliação a que são submetidos. E como objetivos específicos:

- Conhecer a forma como os alunos participantes do estudo são avaliados;
- Conhecer e analisar as percepções que os estudantes colaboradores da pesquisa construíram sobre a avaliação de suas aprendizagens;
- Identificar as influências das orientações contidas nas Diretrizes de Avaliação para a rede pública de ensino sobre as percepções dos alunos pesquisados em relação à avaliação de suas aprendizagens.

2. QUADRO TEÓRICO

Será agora explicitada a teoria que fundamentará o trabalho de pesquisa a ser realizado, organizada por meio da seguinte divisão de tópicos:

1. Avaliação - Avaliação Formativa e Avaliação Somativa
2. Legislação sobre Avaliação no Brasil;
3. Avaliação no DF;
4. O Novo Perfil de Aluno Requer Reinvenção da Avaliação.

É importante ressaltar que essa divisão busca apenas facilitar consultas futuras e uma melhor visualização dos conceitos exigidos para melhor entendimento da pesquisa.

2.1. Avaliação – Avaliação Formativa e Avaliação Somativa

Discutir a difícil tarefa de avaliar, bem como definir concepções de avaliação demanda a necessidade de entender sua evolução histórica. Esta discussão efetivar-se-á a partir da ideia que a avaliação é uma ação natural, que ocorre por meio de comparações entre a ação e o objeto a ser avaliado e as concepções do avaliador. Segundo Sordi:

Uma avaliação espelha um juízo de valores, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (2001, p. 173)

A avaliação é uma prática aberta à interrogação, à problematização e à produção de conhecimento sobre um objeto que é tomado para esse fim. Ao emitir juízos de valor sobre o objeto que se avalia, colocam-se em jogo suportes teóricos de ordem social, cultural e política, tão importantes como os requisitos metodológicos e técnicos que se articulam com àqueles.

É importante ressaltar que a avaliação não é um fenômeno que ocorre apenas no âmbito escolar, ocorrendo também em diversos momentos e contextos de nossa vida diária. Costa confirma esse pressuposto e diferencia as avaliações realizadas dentro e fora da escola quando afirma que:

[...] sua trajetória mostra que ela está relacionada ou faz parte da vida diária de todo ser humano, onde, curiosamente, a ação avaliativa se manifesta predominantemente qualitativa, a partir de desejos e intenções subjetivas, diferente das práticas realizadas nos espaços educacionais formais em que, contraditoriamente, se manifestam predominantemente quantitativas, a partir de decisões finalísticas e interesses objetivos. (2004, p.2)

No contexto escolar as avaliações não estão isentas de influências provenientes do contexto social. Para Chueiri (2008, p.51) “a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais.” Essas avaliações, com forte influência social, acabam sendo impelidas a uma constante adaptação às diferenças que ocorrem ao longo do tempo. Para uma melhor caracterização das teorias avaliativas, percebe-se a necessidade de definir as diferentes formas de avaliação que são utilizadas no contexto escolar.

São desenvolvidas diferentes metodologias avaliativas em sala de aula, na qual vem se destacando as avaliações formativas e somativas. Segundo Bloom,

(1983, p.102), podemos caracterizar a avaliação somativa como àquela que busca a “graduação ou atribuição de notas ao final de uma unidade, semestre ou curso”, enquanto a avaliação formativa busca a “localização de erros em termos da estrutura de uma unidade, de modo a possibilitar a indicação de técnicas alternativas de recuperação.”, ainda segundo Bloom (ibid., p.102), esse tipo de avaliação busca dar um “*Feedback*” aos alunos e ao professor quanto ao progresso do aluno ao longo de uma unidade.”. Seguindo essa definição, Hofmann (2007, p. 146) apresenta a seguinte comparação entre as posturas classificatória, de caráter somativo, e mediadora, de caráter formativo:

Quadro 1 – POSTURA CLASSIFICATÓRIA X POSTURA MEDIADORA

POSTURA CLASSIFICATÓRIA	POSTURA MEDIADORA
O professor: utiliza métodos comparativos e/ou impressionistas de análise. Expressa resultados qualitativos; corrige e/ou analisa o teste com a finalidade de aprovar ou reprovar o aluno; analisa as respostas do aluno com base em expectativas predeterminadas ou em relação ao grupo.	O professor: utiliza métodos interpretativos e descritivos de análise. Expressa resultados qualitativos; corrige ou analisa o teste com a intenção de orientar o aluno e complementar noções; analisa as respostas do aluno em sua dimensão de coerência, precisão e profundidade na abordagem do tema.

Fonte: HOFMANN (2007, p.146)

Sob uma perspectiva histórica, verifica-se a utilização de exames e provas desde a época das escolas católicas da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes a partir do século XVI. As práticas avaliativas no processo pedagógico nesse período estavam ligadas, principalmente, à aferição do saber visando adequar o indivíduo ao trabalho, ou seja, estavam ligadas ao exercício de papéis sociais. Com o crescimento da participação da burguesia na sociedade a avaliação passou a tomar ares de ascensão social.

A prática dos exames atinge o seu apogeu com a ascensão e consolidação da burguesia, uma vez que desprovida dos privilégios garantidos por nascimento e da fortuna da aristocracia recorre ao trabalho e aos estudos como forma de ascensão social. (CHUEIRI, 2008, p.54)

A preocupação com a avaliação da aprendizagem data de meados do século XX, época em que a avaliação baseava-se em valores quantitativos, na qual avaliar confundia-se com medir conhecimento, o que acarretava a classificação de alunos em escalas excludentes “[...] maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau [...]” (CHUEIRI, 2008, p.61). Essa é uma prática ainda presente entre parte significativa dos professores, em contradição aos estudos recentes que pregam uma

avaliação diagnóstica e processual, com caráter formativo, que segundo (Ibid., p.57), “[...] preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor [...]”. Luckesi também defende esse modo de avaliar quando afirma que:

[...] a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios. (2003, p.47)

Hoje em dia há uma forte resistência por parte dos professores em implementar formas de avaliar que tenham as aprendizagens dos estudantes como foco central. É ainda comum encontrarmos docentes que acreditam que ao alterar sua forma de avaliação perdem significativamente o poder em sala de aula. Para o autor André e Passos (2001, p.177), “[...] a avaliação vem assumindo historicamente uma função de controle de comportamento e tem sido usada como uma forma de ameaça e coação.”. Assim:

[...] a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias. (GARCIA, 1999, p. 41)

Percebe-se que as concepções mais recentes em torno do tema Avaliação Escolar ainda encontram-se em dissonância entre o que costuma ser feito em sala de aula e o que se discute nos meios acadêmicos. Hoffmann (1995) cita que há uma separação entre os momentos de aprender e avaliar, mesmo quando novas pesquisas sugerem o contrário, como por exemplo, Villas Boas (2004, p. 29) que assevera: “Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem”.

2.2. Legislação sobre Avaliação no Brasil

Para melhor abordar a questão legal, que trata da avaliação escolar, é importante compreendermos a política educacional a partir do conceito de políticas sociais. Segundo Hofling (2001, p. 31) políticas públicas “se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em

princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais”, são, portanto, políticas de responsabilidade do Estado.

Compreende-se assim que legislar sobre a educação, e, conseqüentemente, sobre a avaliação é dever do Estado. Desse modo, em 1948, o poder executivo encaminhou ao Congresso Nacional Projeto de Lei que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/61, a primeira a tratar especificamente da educação nacional. A promulgação da Constituição de 1988 exigiu uma nova lei para a educação, que levasse em conta o caráter democrático dessa nova constituição. Influenciada pelos ideais do Senador Darcy Ribeiro e com a colaboração do Senador Marco Maciel foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a atual LDB 9.394, que atualmente define os rumos da educação brasileira.

No que se refere à avaliação, a LDB determina:

Art.24. V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Falar da primazia dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos remete-nos à ideia de qualidade das respostas dadas ou do nível de compreensão apresentado pelo aluno, ou seja, da “[...] interpretação da resposta dada pelo aluno frente às noções de aprendizagem testadas [...]” (HOFFMANN, 2007, p.43). Tais aspectos reforçam a aplicabilidade de uma avaliação formativa, que enfatiza uma aprendizagem mediada, analisada e reanalisada, fortalecendo a continuidade do processo de construção do conhecimento, em detrimento de um processo avaliativo com reforço na comparação e na classificação.

Ainda sobre uma prática avaliativa que assegure a prevalência da qualidade sobre a quantidade, como consta na LDB brasileira, Hoffmann (2007, p.36) assente que não é uma novidade já que a lei anterior já previa “[...] uma avaliação formativa e a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e a análise do desempenho global dos estudantes através do acompanhamento contínuo [...]”.

Ainda segundo Hoffmann (2007) o caráter que gera maior “*inquietação*” é o do acompanhamento contínuo, que parece não estar sendo seguido pelos professores.

2.3. Avaliação no DF

Seguindo orientações da LDB³, que atribuem aos Estados e ao DF a prerrogativa de criar leis que regulamentem a aplicação das normas da esfera Federal, o DF por meio da SEDF (Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal) publicou, em 2008, as “Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica”. Como o próprio nome sugere, o referido documento define as diretrizes que norteiam o processo avaliativo desenvolvido nas escolas públicas do DF. Apresenta ainda uma descrição histórica dos processos de avaliação utilizados no DF:

Segundo estudos em andamento realizados por Batista (2008), a avaliação educacional, nas décadas de 60 e 70, no Distrito Federal, estava relacionada ao sistema de notas, com o estabelecimento de critérios mínimos de aprovação e reprovação [...] (SEDF, 2008, p.13)

Após o advento da escola Candanga nos anos de 1990, que preconizava a reorientação pedagógica por meio das avaliações realizadas entre alunos e

³ Para melhor entendimento do texto, transcrevo abaixo as orientações da LDB nº 9.394/96 mencionadas no texto:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

[...]

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios. (grifo próprio)

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

professores, é possível perceber uma reestruturação dos métodos de avaliação em que a:

[...] avaliação estava alicerçada num processo dialógico, no qual professor e aluno reorientavam, a todo o momento, o seu “fazer pedagógico”. A avaliação, portanto, era considerada um “instrumento da ação pedagógica que prevê o ‘salto’ qualitativo que se pretende com o aluno, com a escola e com a realidade exterior”, reiterando as tendências dos teóricos contemporâneos. (SEDF, 2008, p.14)

A partir do ano de 2000, com a publicação do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal houve uma ressignificação do que dizia a LDB quanto à avaliação e ao acompanhamento do desempenho dos estudantes, principalmente, dos anos finais do ensino fundamental, campo de análise desse trabalho. Observa-se, assim, que a “[...] verificação de rendimento compreende a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, que objetiva diagnosticar a situação de cada aluno nesse processo, bem como o trabalho realizado pelo professor [...]” (SEDF, 2008, p.15). Para tentar garantir uma aplicabilidade mínima da forma de avaliação formativa defendida pela LDB, o documento em questão apresenta ainda algumas orientações a serem seguidas, a saber:

Sendo assim, as informações obtidas por meio dos diversos instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados pelo professor sintetizam-se, bimestralmente, em notas de 0 a 10. **No caso de serem adotados testes ou provas como instrumento de avaliação, o valor a estes atribuído não pode ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada bimestre.** (grifo do autor)

[...]

A promoção dos alunos do Ensino Fundamental – Séries e Anos Finais e Ensino Médio dar-se-á, regularmente, ao final do ano ou do semestre letivo, conforme o caso, sendo considerado aprovado o aluno que obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco) em cada componente curricular e alcance a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas trabalhadas no ano/série. (SEDF, 2008, p.32)

Percebe-se, assim, que nas “Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica” há uma defesa quanto à utilização da avaliação formativa, buscando a “reflexão-ação-reflexão na organização do trabalho pedagógico” (SEDF, 2008, p.28).

2.4. O Novo Perfil de Aluno Requer Reinvenção da Avaliação

Diante da complexidade do mundo atual decorrente de variados tipos de transformações e inovações, pode-se afirmar que se encontra hoje nas escolas um

novo perfil de aluno. Segundo Gimeno Sacristán (2005 *apud* Sobrinho, 2010, p.3), “aluno é uma construção histórica inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica”. Assim, faz-se necessário conhecer as transformações históricas que levaram à formação deste novo aluno.

Antes do advento da escrita, a aprendizagem se dava por meio da convivência cultural com os demais membros da comunidade, os “sujeitos-aprendizes” aprendiam sobre forte influência dos adultos. Segundo Sobrinho (2010), a partir desse acontecimento, surge uma maior formalização do conhecimento, passando, assim, a ficar restrito aos que detinham a habilidade da leitura.

A partir dos séculos XVI/XVII, quando a racionalidade passa a ser a referência central para formação dos sujeitos houve a necessidade da institucionalização da escola, a fim de controlar o conhecimento, conforme podemos perceber na fala de Sobrinho: “Somente os conhecimentos selecionados pela nova ordem social e política deveriam ser abordados pela escola” (2010, p.4).

No decorrer dos séculos XIX e XX surge a defesa do sujeito como construtor do próprio conhecimento, e no século XXI percebe-se uma grande influência dos “influxos culturais”, assim explicada por Sobrinho:

A escola, a partir de então, tornou-se, um “espaço ecológico de cruzamento de culturas”: “cultura crítica”, alojada nas disciplinas científicas, artísticas, filosóficas; “cultura acadêmica”, que corresponde às definições que constituem o currículo; “cultura social”, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; “cultura institucional”, constituída de um conjunto de práticas, rotinas e rituais próprios da escola. (2010, p.5)

As alterações apresentadas no perfil dos alunos exigiram e continuam exigindo mudanças por parte da escola e dos professores, que precisam adaptar-se, a fim de, cumprir o seu papel de educar. Como disse Dayrell (2007, p.1107) “[...] a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca [...]”. Percebemos que “o novo aluno” vem assustando os educadores que nem sempre demonstram estar preparados para lidar com esses novos personagens e com as novas problemáticas apresentadas por estes. A própria dinâmica social, com sua velocidade nas transformações, tem contribuído para dificultar a vida dos profissionais da educação, que acabam por estudar um perfil de aluno que não vão encontrar em sua sala de aula. Essa perspectiva acentua a necessidade de atualização constante dos educadores e da escola.

As nossas salas de aula estão cada vez mais povoadas de jovens do século XXI, nós professores e professoras, confusos e míopes, continuamos a enxergar ao a fazer de conta que lá estão os meninos e as meninas imaginados pelas teorias dos compêndios dos séculos XVII, XVIII, XIX e parte do XX. (COSTA, 2005)

Tomando como base o novo perfil de aluno Hall (2002), destaca que a escola, centrada em seu conhecimento e na influência cultural mercadológica, ou seja, a cultura tomada como mercadoria, passa a alterar o conhecimento. Passamos assim a identificar o surgimento do “sujeito histórico” ou “sujeito do conhecimento” que clama por direitos individuais, interagindo por meio da indústria cultural, da tecnologia e do consumo.

Esse clamor por interações culturais entre os sujeitos faz com que exista a necessidade de novos locais de interações. Na falta de outros locais, a escola passa a ser um importante centro de convivência e interação, o que altera o foco desse local na aquisição de conhecimento. Escreve Sobrinho “[...] a escola deixou de ser uma comunidade de ouvintes [...]” (2010, p.8) passando assim a ser “[...] verdadeiros ‘territórios existenciais coletivos’, com a presença de alunos que são os ‘praticantes do cotidiano’ e que trazem para dentro das salas de aula as suas práticas culturais.” (Ibid., p.8). Outra característica presente nesse novo sujeito é a resistência ao currículo formal, o que se explica pelo interesse maior por temas ,anteriormente, tidos como não-escolares (namoro, sexualidade, moda, festa, música, tecnologia, etc.), temas esses que permeiam nossas vidas e que servem para uma maior integração social.

A fim de caracterizarmos melhor esse novo sujeito, vale citar aqui mais alguns trechos de Sobrinho (2010. P.11): “[...] O envolvimento dos jovens em grandes causas cedeu lugar à ‘deserção social’ [...]” e “[...] O jovem contemporâneo caracteriza-se muito mais por aceitar o mundo como ele é do que por agir [...]”, essas afirmativas sugerem que o jovem contemporâneo tem como característica aceitar ou “fazer vistas grossas” ao se deparar com uma situação que não concorda. Essa percepção pode ser notada nas relações estabelecidas entre alunos e professores em sala de aula, “Enquanto os professores pretendem desenvolver junto aos seus alunos uma “consciência crítica” da realidade, os alunos, por sua vez, pautam-se pelo imaginário pós-utópico [...]” (Sobrinho, 2010, p.12). Dentro dessas relações, percebe-se que o envolvimento com o estudo acaba ficando em segundo

plano, já que o foco maior está na socialização com os diferentes grupos, surge assim, uma tensão em sala de aula entre o “ser jovem” e o “ser aluno”:

[...] o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do grupo. (DAYRELL, 2007, p.1121)

As alterações apresentadas pelo novo perfil de aluno são inúmeras, por exemplo, a autoridade do professor, que antes era legítima, passa a ser alterada pela própria forma com que o jovem vem tratando seus problemas. Assim, observa-se que a indiferença apresentada pelos jovens passa a ter forte influência no trabalho dos educadores, que passam a questionar sua autoridade e sua metodologia de trabalho, o professor é, então, forçado a trabalhar no sentido de resgatar esta legitimidade buscando exercer sua atividade de ensino. O questionamento quanto à importância dos conteúdos formais passa a ser algo central nos jovens, que acabam por se desinteressar, uma vez que, não percebem a aplicabilidade desses conteúdos. Nesse caso, cabe ao professor buscar novas metodologias de interação que justifiquem a aquisição de conhecimento formal, o que possibilita a formação de “pontes de diálogo” entre o “saber científico” e os saberes dos alunos. Percebe-se ainda a necessidade por parte dos docentes de imergir na cultura dos alunos de tal forma a fomentar a construção dessas tais pontes, passando, dessa forma, a “valorizar a cultura juvenil dentro da escola” (Dayrell, 2007, p.1123).

A falta de interesse pelo estudo por parte da juventude contemporânea passa a gerar conflitos dentro da escola, conflitos, estes, que sempre existiram no âmbito escolar, mas que se fazem cada vez mais presentes, sendo classificados como indisciplina e que vem tomado status de violência.

Por exemplo, o conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas passou a ser interpretado e classificado como violências, elevando a diversidade de condutas desviantes a essa condição e segregando os alunos antes tidos como indisciplinados na categoria mais temida, segregadora e estigmatizante de violentos. (ARROYO, 2007, p.789)

Segundo Arroyo, a fim de “solucionar” o problema de violência, a escola, percebendo que não consegue “[...] tratar as condutas, os valores ou a falta de valores e de parâmetros, a falta de limites morais dos educandos.” (2007, p.801) opta pelo mais fácil, entrando, assim, num jogo de transferência de

responsabilidades. O professor, percebendo não dar conta, transfere a responsabilidade para coordenação pedagógica, para direção ou para orientação pedagógica, que por sua vez, transfere-a para a família, que a transfere para a sociedade, que acaba por cobrar da própria escola, criando assim um ciclo vicioso.

Segundo Vasconcellos (1996, p.240), essa realidade reflete “[...] o paradoxo a que chegamos: a escola sendo solicitada a fazer aquilo que seria obrigação dos pais, e os pais sendo solicitados a fazerem o que seria obrigação da escola [...]”. Compreende-se que a escola, ao invés de reforçar os valores adquiridos na família (educação, respeito, etc.) passa a ter a atribuição de repassar esses valores.

A escola, portanto, é um dos principais “locus” de formação da cidadania e tem como função principal a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e a construção de saberes escolares. (SOBRINHO, 2012, p.6)

Assim, visualiza-se a necessidade de uma interação social e cultural entre a escola e seus educandos, uma relação de troca e adaptação entre as partes é cada vez mais premente, clamando por reflexões que visem propor tentativas de criação de vínculos entre o jovem contemporâneo e a escola (conteúdos, professores, etc.).

3. CAMINHO METODOLOGICO

O método científico é compreendido como o processo seguido para a obtenção de um determinado conhecimento, é formado por um conjunto de métodos e técnicas que auxiliam na produção do conhecimento. Portanto, esta metodologia busca explicitar os métodos e técnicas utilizados nesta pesquisa, para organizar o levantamento de informações e facilitar a compreensão dos dados obtidos ao longo da pesquisa. É isso que será apresentado a seguir.

Neste estudo, optou-se pelo uso de uma abordagem qualitativa, já que, essa linha se mostra mais adequada para uma melhor compreensão dos impactos provocados pela implantação das orientações contidas nas Diretrizes de Avaliação para a rede pública de ensino do DF e das percepções construídas por um grupo de alunos dos anos finais do ensino fundamental sobre a avaliação a que são submetidos.

Gaskell (2002) defende que toda pesquisa social busca categorizar o presente ou prever futuras trajetórias. A pesquisa social apoia-se em dados sociais

que são construídos nos processos de comunicação. Pois o pesquisador está interessado na maneira como as pessoas se expressam.

As pesquisas sociais têm sido marcadas por estudos que, embora não prescindam do uso de dados quantitativos, privilegiam a abordagem qualitativa utilizada por meio da descrição e explicação dos fenômenos, a partir das percepções dos sujeitos pesquisados. Desse modo, é possível afirmar que embora difira quanto à forma e a ênfase, abordagens qualitativas e as quantitativas não se excluem.

A expressão “pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN *apud* , NEVES, 1996 p.1)

Inicialmente utilizada na Antropologia e na Sociologia, essa linha de pesquisa tem ganhado, nos últimos anos, espaço em áreas como Psicologia, Educação e Administração de Empresas.

Ganham força os estudos chamados de "qualitativos", que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral. (ANDRE, 2001)

Segundo Garnica, a pesquisa qualitativa em educação vem para "romper a hegemonia das concepções clássicas" (1997, p.120). O caráter processual dos fenômenos educativos demonstra "a necessidade de abordagens que possibilitem compreender o que, de certo modo, é impreciso, dinâmico, não quantificável" (*ibid.*, p. 120).

Richardson (1985), ao descrever a utilização do método qualitativo, defende sua utilização em três casos. Um desses, o descrito abaixo vem ao encontro do problema de pesquisa discutido nesse trabalho.

Situações em que se evidencia a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra. Nesse sentido temos estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores, etc. (1985, p.39)

Vale ressaltar que tal corrente defende a obtenção de dados descritivos mediante contato direto entre o pesquisador e a situação objeto de pesquisa.

Segundo Triviños, “A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador atingir uma interpretação de realidade do ângulo qualitativo” (2006, p.120). Nessa perspectiva o pesquisador passa a inserir-se na realidade cultural e dela extrair seus significados.

É importante que no processo de pesquisa a imersão seja realizada de forma disciplinada e orientada por princípios e estratégias, de tal forma, que a própria cultura do pesquisador pouco influa nos resultados. Percebe-se aqui que o referencial teórico passa a orientar a pesquisa, auxiliando a analisar as informações coletadas empiricamente.

Os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. Godoy (1995, p.62) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber:

1. O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. O caráter é descritivo;
3. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
4. Tem enfoque indutivo.

Godoy (1995b, p.21) aponta a existência de, pelo menos, três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Dentro dos objetivos dessa pesquisa optou-se por utilizar o estudo de caso, que favorece uma análise profunda da situação em questão. No entender de Godoy (1995b, p.25), o estudo de caso visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular.

Os dados foram levantados em campo por meio da realização de **o grupo focal**, aplicação de **questionário** aos estudantes e **análise documental** das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (SEDF, 2008) e do Regimento Escolar Das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEDF, 2009). Optou-se por esses três procedimentos de tal forma que as informações levantadas pudessem ser confirmadas ou refutadas, garantindo assim, maior qualidade ao trabalho investigativo.

O grupo focal se apresenta como uma entrevista privilegiada em grupo que busca abordar um tema específico, Gil refere-se ao grupo focal como “entrevista

focalizada” em que “O entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto.” (1999, p.120)

Na busca por uma caracterização dessa técnica, pode-se argumentar que se trata de uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação. [...] (BACKES, COLOMÉ, ERDMANN & LUNARDI, 2011, P. 438-439)

Para melhor justificar a escolha pelo “grupo focal” ainda temos as seguintes características das entrevistas em grupo:

1. Uma sinergia emerge da interação social. Em outras palavras, o grupo é mais que a soma de suas partes.
2. É possível observar o processo do grupo, a dinâmica da atitude e da mudança de opinião e a liderança de opinião.
3. Em grupo pode existir um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois. (BAUER & GASKELL, 2008, p.76)

No tocante ao questionário Gil define:

[...] questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (1999 p. 128)

Ainda segundo Gil o questionário busca:

[...] traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão propiciar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa. As questões constituem, pois o elemento fundamental do questionário. (1999, p.129).

Ao relatar as vantagens do uso de questionários, Gil delimita:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (1999, p.128).

Serão apresentadas, no questionário, perguntas claras que auxiliem na delimitação da realidade a que o grupo de alunos da pesquisa são expostos, nesse caso, das práticas avaliativas a que são submetidos, incluindo as normas legais que

as regem. Este cuidado busca propiciar uma abordagem clara e objetiva, favorecendo, assim, o alcance dos objetivos propostos.

O questionário será aplicado a um grupo de 40 alunos do 8ª série/9º da escola colaboradora do estudo. O critério para seleção desses estudantes foi o fato de serem alunos da rede pública de ensino do DF há, pelo menos seis anos, ou seja, são estudantes já possuem um tempo significativo de experiência com o sistema de avaliação nas escolas públicas dessa localidade.

Os seis estudantes participantes do grupo focal serão selecionados a partir da análise das respostas dos estudantes no questionário. Ou seja, o questionário será utilizado como instrumento base para o aprofundamento dos dados levantados por meio do grupo focal.

Para análise dos dados coletados, devemos considerar, primeiramente, que na pesquisa qualitativa não se estabelece “separações” marcadas entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas, conforme coloca Triviños:

a dimensão subjetiva deste enfoque, cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilidade da análise de dados. Isto permite a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de nossas hipóteses e nova busca de dados. (2006, p. 170)

A coleta de dados será realizada em seis etapas:

1. Testagem do questionário;
2. Aplicação do questionário ao grupo a ser pesquisado;
3. Seleção dos alunos participantes do Grupo Focal;
4. Realização do Grupo Focal;
5. Codificação dos dados;
6. Análise dos dados.

Ainda assim, salienta-se que não se pode estabelecer distinção entre a coleta e a interpretação dos dados, visto que, o pesquisador interpreta os dados de acordo com o referencial teórico adotado e fatores externos e internos, como nos ensina Triviños:

Os resultados para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetividade não a objetividade, por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, [...]. (2006, p. 170).

Após a coleta de dados, deverá ser feita a classificação, análise e categorização dos dados, o que irá tentar dar sentido ao que foi pesquisado. Serão elaborados gráficos que representam os resultados e que possam confrontar as opiniões colhidas no grupo focal.

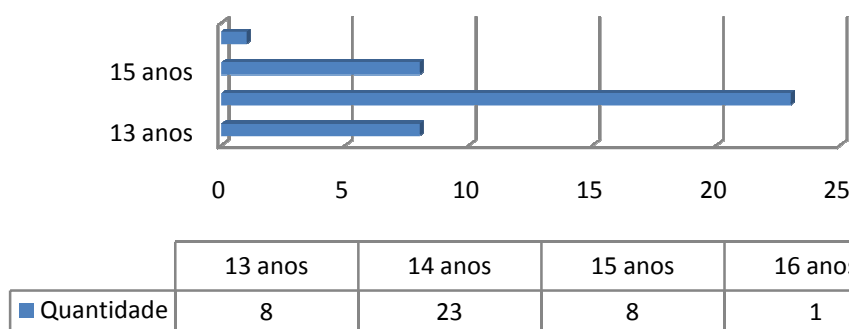
Deste modo, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e será realizada por meio de uma abordagem qualitativa dos dados que serão levantados com a realização de grupo focal, a aplicação de um questionário e análise documental. Os procedimentos metodológicos adotados visam identificar a percepção dos alunos sobre as políticas públicas de avaliação da SEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal), bem como possíveis influências dessas políticas sobre a forma como esses alunos têm se portado frente aos processos avaliativos, para uma melhor análise destes dados opta-se por utilizar a análise documental relacionada com o tema, focando principalmente nos documentos: Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (SEDF, 2008) e Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEDF, 2009).

4. ANÁLISE DE DADOS

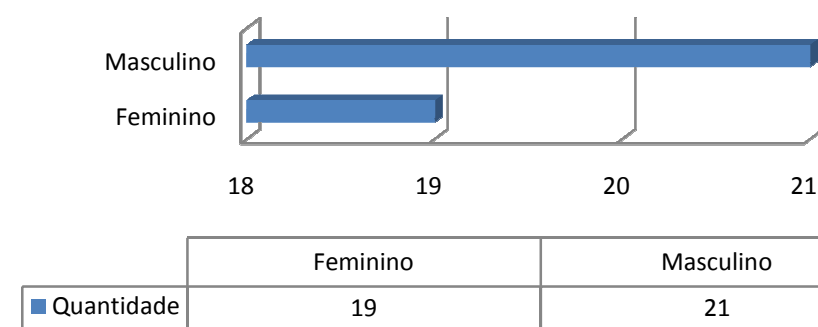
4.1. Relato da Coleta de Dados

Para uma melhor análise dos dados coletados, conforme relatado, optou-se pela utilização de três procedimentos para levantamento de informações, a saber, a aplicação de um questionário a quarenta alunos com faixa etária e sexo variados, conforme gráficos apresentados abaixo, a realização de um grupo focal com a participação de seis alunos escolhidos dentre os alunos que responderam ao questionário e a análise documental das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (SEDF, 2008) e do Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEDF, 2009).

Distribuição de alunos que responderam aos questionários por Idade



Distribuição de alunos que responderam aos questionários por Sexo



A fim de obter o retorno da totalidade dos questionários, o instrumento foi aplicado aos alunos em uma aula com duração de 50 minutos, tempo que os alunos utilizaram para analisá-lo e respondê-lo individualmente. Antes de prosseguir com o relato, é importante ressaltar que as turmas de 8ª série/9º ano no ano letivo de 2013 estavam, na época da pesquisa, compostas, em média, por 35 alunos. Os questionários foram aplicados em duas turmas, o que resultou no retorno de 70 questionários, dos quais, 40 foram selecionados para as análises aqui apresentadas. A seleção desses questionários teve como critério o teor das respostas dos estudantes, ou seja, foram descartados os questionários que apresentavam respostas em branco ou que não acrescentavam novas opiniões aos questionários que já haviam sido selecionados anteriormente. Durante a aplicação dos

questionários, percebeu-se um grande interesse dos entrevistados, o que contribuiu para que suas opiniões fossem expressas de forma clara.

Após a aplicação do questionário foi realizada uma análise prévia das respostas, a fim de auxiliar na formulação das questões norteadoras do grupo focal.

Feito isso, foi então realizado o grupo focal. A seleção dos participantes foi realizada considerando o interesse e a vontade dos estudantes em participar desse momento da pesquisa. Foram encontradas algumas dificuldades para conseguir reunir os seis alunos em horários disponíveis a todos, devido às atividades extracurriculares desenvolvidas por eles em horário contrário. Depois de algumas tentativas em vão, o Grupo Focal foi realizado. As opiniões levantadas no grupo focal reforçaram os dados obtidos nos questionários e apresentaram interessantes especificidades da prática avaliativa desenvolvida na escola pesquisada.

Por fim, foi realizado o levantamento e a análise das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (SEDF, 2008) e do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEDF, 2009), com a finalidade de perceber as possíveis influências desses documentos nas percepções construídas pelos educandos.

4.2. Percurso Analítico

Segundo Gil,

[...] A análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto pela investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (2009,p.156)

Assim, nesta fase da pesquisa houve uma revisita à questão levantada e aos objetivos traçados, de tal forma que, possam junto com os dados levantados, sugerir categorias analíticas. Para a escolha de tais categorias foram utilizadas as definições de Selltiz (1967, p. 441, *apud*. GIL, 2009, p.157), quando afirma que “a) o conjunto de categorias deve ser derivado de um único princípio de classificação; b) o conjunto de categorias deve ser exaustivo; e c) as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas.” Dessa forma, o processo investigativo resultou nas seguintes categorias:

1. O que é avaliação “pra” você companheiro?
2. Como sou avaliado? O que é isso companheiro?
3. Eu influenciado, como assim?

4.3. O que é avaliação “pra” você companheiro?

Este espaço será destinado à análise das concepções dos alunos acerca da avaliação, o que será feito a partir da transcrição de algumas respostas dadas por eles a questão: “Em sua opinião, o que é avaliação?” (Apêndice “1”, Questão 1):

- A. “Avaliação é algo que esperamos de um “prof”, como por exemplo, avaliação de trabalhos, etc.”
- B. “É um tipo de teste que prova ou avalia nosso nível de aprendizagem.”
- C. “Algum teste que possa e consiga avaliar o aprendizado dos alunos, para que possamos saber se ele realmente está sabendo o conteúdo ou não.”
- D. “Um método de testar de algum jeito.”
- E. “É um teste para saber como a gente está indo, se devemos passar ou não.”
- F. “É uma espécie de prova que tem questões e vale ponto para passar de ano.”
- G. “É uma forma de testar a aprendizagem de cada um.”
- H. “Avaliação pra mim é uma forma dos professores saberem se estamos aprendendo o conteúdo.”
- I. “São os meios que a escola e os professores utilizam para dar a nossa nota e ver como estamos”
- J. “É a forma da escola e professores verem se seus alunos estão aptos e desenvolvendo seus estudos.”
- K. “Uma forma de nos avaliar, a maneira que aprendemos, se realmente aprendemos.”
- L. “Uma forma do professor ver o que o aluno entendeu da matéria já explicada.”
- M. “Quando é passado um conteúdo, logo após vem as questões que nos permite saber se foi aprendido o conteúdo.”
- N. “É uma forma de saber como está o andamento do desenvolvimento do indivíduo dentro do seu aprendizado”
- O. “Avaliação é o método utilizado para descobrir as dificuldades ou o desenvolvimento de aprendizado do indivíduo.”
- P. “Avaliação é avaliar o comportamento dos alunos, os atos que podem, ou não, prejudicar o aluno, isso é avaliar.”
- Q. “Avaliação é necessária para os estudos e para o aprendizado dos alunos, para mudar para melhor.”

Segundo as respostas apresentadas, é possível perceber três diferentes vertentes de opiniões sobre a avaliação escolar: uma com enfoque predominantemente **diagnóstico** (H J, K, L, N, O) , outra com enfoque **formativo** (Q) e uma terceira em que o enfoque **classificatório** se evidencia de forma mais enfática (A, B, C, D, E, M F, G I, P).

Considerando as respostas dos estudantes, é possível perceber que “a avaliação classificatória assume supremacia na definição de quem merece ou não ser aprovado, reprovado, incluído, excluído.” (SEDF, 2013, p.53). Hoffman (1995, p.46, grifos da autora) complementa esse pensamento afirmando que “A MEDIDA assume muitas vezes papel absoluto nas decisões de eliminação” e “O TESTE é entendido como instrumento de constatação e mensuração e não de investigação.”. É interessante perceber como a própria organização da escola em séries anuais pode reforçar o estigma da avaliação como algo definidor de condições de desempenho para classificá-los, o que é feito, muitas vezes, por meio de provas. Associar avaliação à aplicação de exames indica entendê-la como algo pontual e determinístico, o que pode acabar influenciando negativamente o desenvolvimento dos alunos, serve apenas para constatar uma determinada condição em que se encontram os alunos e/ou puni-los ou premiá-los de acordo com o que se constatou. Contrário a essa ideia, a avaliação deve estar a serviço das aprendizagens, ou seja, evidenciar aspectos do trabalho pedagógico que precisam ser redirecionados e aprimorados em benefício dos estudantes.

Algumas respostas possibilitam perceber também que, de acordo com o entendimento dos estudantes, o ato de avaliar corresponde a um diagnóstico do nível em que se encontram suas aprendizagens. Apesar do caráter formativo defendido pelas atuais políticas públicas da SEDF apresentadas no Currículo em Movimento (SEDF, 2013).

O Currículo em Movimento pretende estabelecer o princípio do direito às aprendizagens por meio da avaliação formativa, com a adoção de avaliação diagnóstica e avaliação processual com o acompanhamento sistemático das aprendizagens. O novo paradigma de avaliação busca assegurar novos tempos e espaços de aprendizagem, partindo do trabalho diversificado em sala de aula e da implantação de projetos interventivos elaborados em coordenação coletiva de trabalho pedagógico. (p.57)

O grande número de respostas que desvelam uma percepção diagnóstica da avaliação pode ser um indicativo de que os estudantes vivenciam uma prática

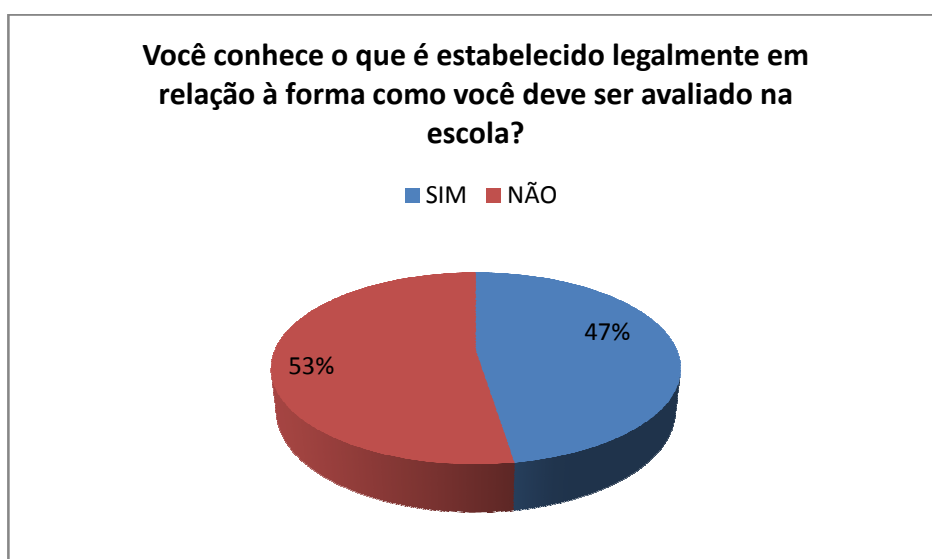
avaliativa que tem, por parte da escola, a preocupação central em diagnosticar possíveis falhas no ensino, sem, no entanto, investir em estratégias que busquem corrigi-lás. Apesar dos dados apontarem para esta realidade, percebe-se nos comentários realizados no grupo focal que existem professores que buscam corrigir essas falhas, reexplicando questões e tomando como referência os erros apresentados nas questões respondidas pelos educandos.

1. “Teve casos na nossa turma que ela (professora) pegou e voltou, eu acho que tem que voltar, porque se ela tá vendo que a turma toda errou é porque todos estão com dificuldade naquela pergunta.”
2. “Eles (professores) voltam para reforçar, mesmo quando nem todo mundo erra, no caso pra passar pros outros alunos.”

Esses depoimentos indicam que há, por parte de alguns professores, iniciativas que consideram o erro como “ponto de partida para o avanço e que, uma vez identificados e compreendidos, constituem o passo fundamental para a sua superação” (LUCKESI, 1997, p. 57). Buscam, portanto, a construção de uma prática avaliativa formativa na escola. Segundo Cardinet :

A avaliação formativa requer profunda mudança de atitude, adverte o autor: “o erro do aluno não mais é considerado como uma falta passível de repreensão mas como uma fonte de informação essencial, cuja manifestação é importante favorecer. (p. 21,1986, apud. VILAS BOAS, 2002, p119)

Os dados apontam que a maior parte dos alunos não tem conhecimento das normas legais que determinam a forma como devem ser avaliados. O gráfico a seguir ilustra essa afirmativa:



Esses dados reforçam a ideia de que as concepções avaliativas da maior parte dos estudantes estão relacionadas às suas próprias vivências no ambiente escolar. Em outras palavras, parte sinificativa dos estudantes constroem suas concepções acerca da avaliação escolar a partir das experiências escolares relacionadas ao processo avaliativo a que são submentidos no âmbito da escola. No entanto, vale ressaltar que as experiências avaliativas dos alunos passam pelo modo como atuam seus professores ao avaliá-los que, por sua vez, devem ser coerentes com os documentos que contém as normas legais vigentes para a rede pública de ensino do DF. Desse modo, é possível inferir que o entendimento dos estudantes sobre avaliação é, de alguma maneira, influenciado pelo que está estabelecido nas Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (SEDF, 2008).

Aos alunos que responderam afirmativamente a questão anterior, foi ainda questionado sobre seu posicionamento, favorável ou contrário, ao que está estabelecido legalmente em relação ao modo como devem ser avaliados (Apêndice “1” questão 2). Ao serem indagados a esse respeito, os alunos reforçaram ainda mais a necessidade de que a escola invista em uma prática avaliativa com propósitos formativos, como se percebe pelas respostas abaixo:

- A. “Sim. Por meio dessas avaliações nós conseguimos aprender a matéria.”
- B. “Sim. Pois é avaliado com seriedade, com função de avaliar e ensinar.”

Vale destacar que o documento que contém as Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica estabelece que a avaliação deve ser realizada de forma

[...] processual, contínua e sistemática, acontecendo não em momentos isolados, mas ao longo de todo o processo em que se desenvolve a aprendizagem, de forma a reorientar a prática educacional. (SEDF, 2008, p.15)

[...] Para os Ensinos Fundamental e Médio, a verificação de rendimento compreende a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, que objetiva diagnosticar a situação de cada aluno nesse processo, bem como o trabalho realizado pelo professor. (Ibid., p. 15)

A análise do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino Do Distrito Federal também ressalta a necessidade de uma prática formativa:

O Regimento Escolar [...] normatiza a operacionalização dos critérios avaliativos previstos no Art. 24 da LDB: **avaliação formativa** (grifo próprio), contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno. (SEDF, 2009, p.15)

Art. 136. A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem observará os seguintes critérios:

I - avaliação formativa, processual, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno; (Ibid., p.60)

Percebe-se, portanto, uma variedade de documentos que estabelecem a avaliação formativa como prática avaliativa a ser adotada dentro das escolas públicas do Distrito Federal. Abaixo seguem alguns artigos do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino Do Distrito Federal (SEDF, 2009) que normatizam a forma de avaliação:

Art. 143. Compete à instituição educacional, em sua Proposta Pedagógica, desenvolver a avaliação formativa, envolvendo as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e social, no processo avaliativo do aluno.

§1º A ação avaliativa deve identificar os aspectos exitosos da aprendizagem do aluno e as dificuldades evidenciadas em seu dia a dia, com vistas à intervenção imediata e promoção do seu desenvolvimento.

§2º A avaliação formativa busca evidências de aprendizagens por meio de instrumentos e de procedimentos variados, não sendo aceita uma única forma como critério de aprovação ou de reprovação.

§3º Os instrumentos e procedimentos da avaliação formativa compreendem, de modo interrelacionado, pesquisas, relatórios, questionários, testes ou provas interdisciplinares e contextualizadas, entrevistas, dramatizações, dentre outros.

Art. 144. Os resultados bimestrais e finais da avaliação do processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental – Séries e Anos Finais e do Ensino Médio, deverão são expressos por meio de notas, que **variam numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez)**. (grifo próprio)

§ 1º no caso de serem adotados testes/provas, como instrumento de avaliação, o valor a eles atribuído não poderá ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada componente curricular, por bimestre. [...] (SEDF, 2009, p.63)

É possível notar que, apesar de defender uma prática formativa os documentos norteadores da avaliação nas escolas públicas do DF ainda estabelecem normas de caráter classificatório ao determinar a atribuição de notas dentro de uma escala para expressar o progresso dos estudantes ou a falta dele. A esse respeito Despresbiteris (2007, p.53) apresenta a preocupação de que se “o aluno é, então, classificado como inferior, médio ou superior quanto ao seu

desempenho e pode acontecer de ficar preso a esse estigma, não conseguindo desvelar seu potencial [...]” o que pode inviabilizar o desenvolvimento de uma prática avaliativa formativa, uma vez que, desse modo, nota passa a ocupar a preocupação central de alunos e professores. Em um ambiente avaliativo com foco na formação, a nota é concebida como procedimento burocrático sem se sobrepor à aprendizagem.

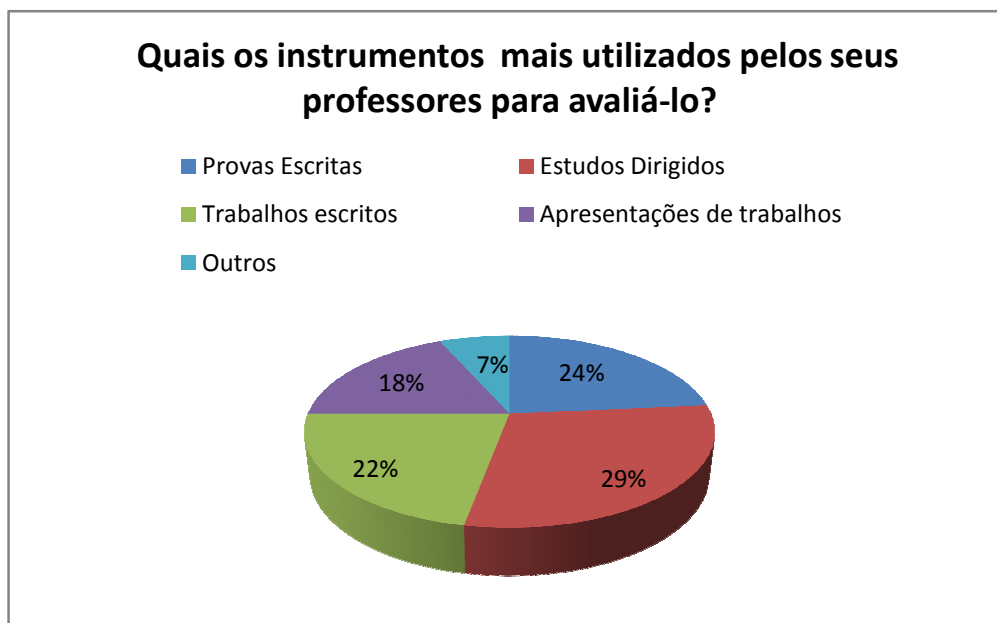
Durante a realização do grupo focal constatou-se que a nota era o objetivo da avaliação para os educandos. Essa tendência pode ser verificada nas falas apresentadas abaixo:

- A. “Eles querem que a gente aprenda, mas na maioria das vezes a gente (os alunos) se importa mais com a nota.”
- B. “Eu gosto da nota e da aprendizagem, porque nota não é ruim, né gente? Risos.”

Esta atenção dirigida de modo exagerado para a nota é contraditória às ideias de ênfase na aprendizagem, defendidas por Hoffmann (2006, p.122) ao afirmar que: “O grave nessa história é que o próprio aluno não reflete mais sobre as incoerências do processo ao qual é submetido e que vem em prejuízo de sua formação”.

4.4. Como sou avaliado? O que é isso companheiro?

Ao serem questionados quanto aos tipos de avaliações a que eram submetidos (Apêndice “1” questão 3) os estudantes apresentaram as seguintes informações:



Apesar da boa distribuição apresentada, chamou a atenção a descrição de dados referentes à outras formas de avaliação. Entre os nove alunos que assinalaram “Outros”, foram citadas as descrições: caderno, comportamento, participação, atividades práticas e prova oral.

Para um maior esclarecimento dessas informações foi utilizado o grupo focal, que reforçou a presença do **comportamento** como forma avaliação, sugerindo a utilização dessa prática avaliativa como forma de controle da disciplina por parte dos professores. No grupo focal foi relatada a perda de pontos já obtidos na nota para alunos que apresentavam comportamento considerado indisciplinado.

Segundo Hoffman esta prática aponta para um “[...] controle permanente exercido sobre o educando no intuito dele chegar a demonstrar determinados comportamentos definidos como ideais por um professor [...]” (1995, p.34). Compreende-se assim que a avaliação dos estudantes ainda é utilizada como forma de controle do comportamento, ou seja, funcionam como “redes de segurança” (HOFFMAN, 2006, p.22) para os professores.

É importante ressaltar que a análise dos dados desvelou que o instrumento mais utilizado pelos professores para avaliar os estudantes é o estudo dirigido que, segundo Aguayo, pode ser definido como “[...] a técnica que visa corrigir, dirigir, orientar e fixar a aprendizagem dos alunos inculcando-lhes bons hábitos de estudo” (in. PENTAGNA, 1971, p.18). Segundo Resende e Fenili:

Etimologicamente o estudo dirigido significa o ato de estudar sob a orientação do professor, porém, neste estudo, a orientação é apenas uma das funções do professor, pois, este, pressupõe a diretividade daquele e baseia-se na atividade do aluno, sócio-individualizada em sala de aula ou fora dela [...] (*apud*. COSTA, 2002, p.114)

Ainda sobre o estudo dirigido, os estudantes argumentaram no grupo focal:

- A. “O Estudo Dirigido tá usando muito o auxílio de livro sem o auxílio do professor, mas a gente não aprende nada.”
- B. “O estudo dirigido é mais fácil do que a prova porque você pode olhar no livro e no caderno. O estudo dirigido poderia ser uma avaliação antes da prova, mas sem consulta, pra avaliar o que o aluno sabe o que o aluno tá precisando, no caso do estudo dirigido a pergunta tá lá e eu sei que vou procurar ela bem aqui no livro, mas o que eu aprendi com isso? Então eu acho que deveríamos estudar mais pra fazer o estudo dirigido pra ser tipo uma pré-prova.”

Depreende-se, assim, que o Estudo Dirigido está sendo entendido, pelos alunos, como uma avaliação escrita realizada com o suporte a outros meios como o “Caderno”, o “Livro” e os “Colegas de Classe”, mas sem a mediação do professor, o que descaracteriza a ideia de Estudo Dirigido apresentada.

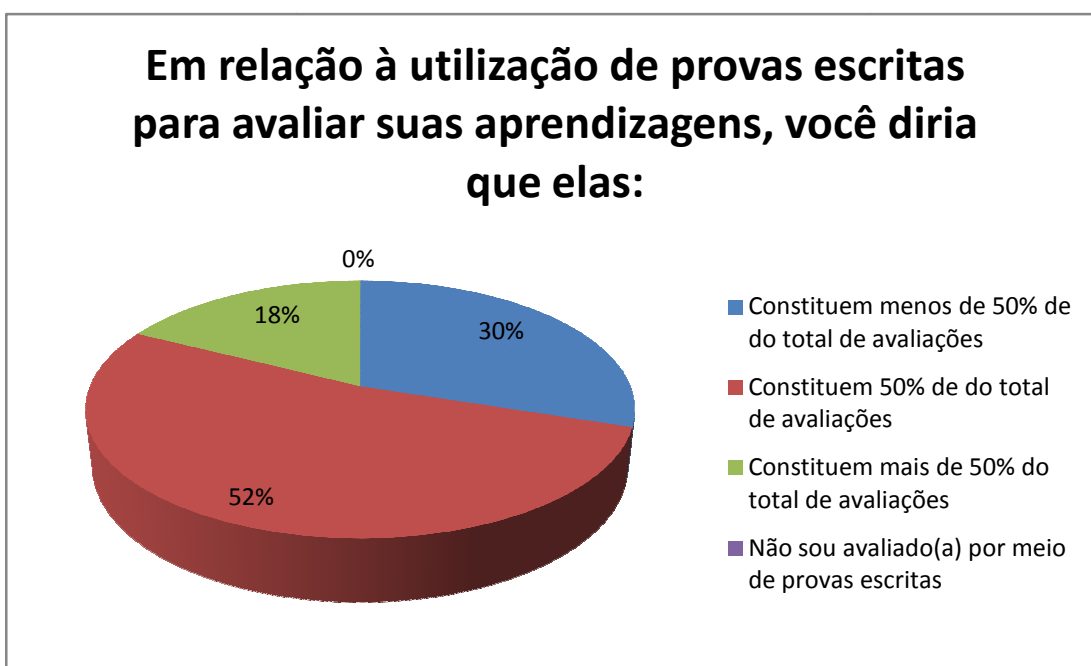
Considerando o que estabelece as Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (SEDF, 2008) pode-se inferir que escola procura utilizar procedimentos, a princípio, coerentes com o que está proposto legalmente. No entanto, é possível inferir ainda que esses instrumentos nem sempre são utilizados de modo que favoreça o avanço das aprendizagens dos estudantes, como é o caso do Estudo Dirigido. O fato de ser aplicado aos alunos sem a orientação do professor não só o descaracteriza como um estudo dirigido, mas também como um instrumento avaliativo formativo e pode indicar uma possível “maquiagem” de termos avaliativos de tal forma a camuflar o atendimento às determinações estabelecidas nas normas da SEDF.

Ainda sobre as representações dos alunos sobre as avaliações escolares, três outros aspectos emergiram de forma mais enfática, a saber:

- ✓ A percepção dos alunos em relação ao percentual de provas e testes a que são submetidos.

- ✓ O tratamento dado aos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações.
- ✓ Espaço reservado à autoavaliação dos estudantes.

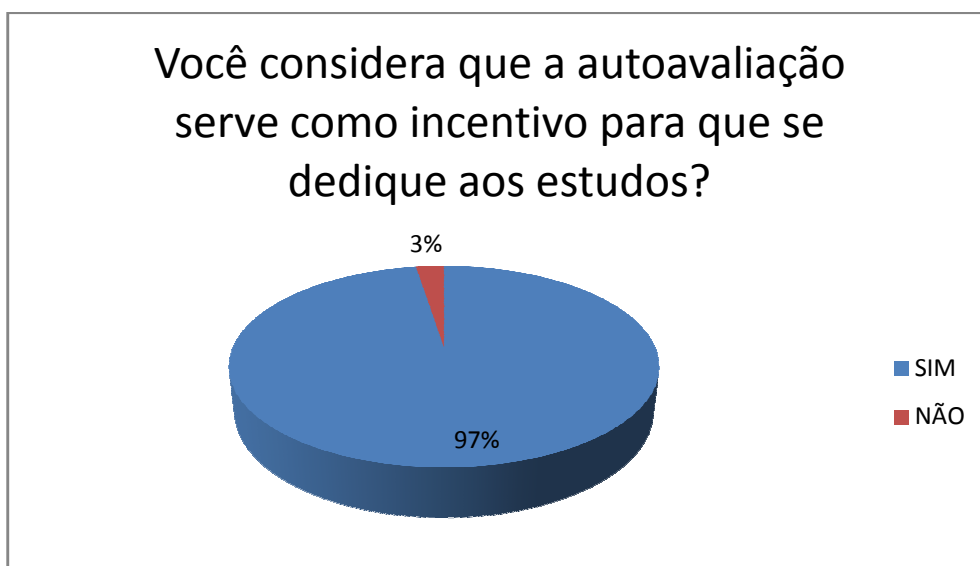
Abaixo seguem os dados obtidos na pesquisa em relação a esses aspectos:



Os dados evidenciaram que 82% dos alunos afirmaram haver, por parte dos professores, a utilização de testes e provas dentro do limite de 50%. Considerando que o documento, que contém as Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e

de Aprendizagem para a Educação Básica (SEDF, 2008 p.31) determina que **“No caso de serem adotados testes ou provas como instrumento de avaliação, o valor a estes atribuído não pode ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada bimestre.”** (grifo do autor), Os depoimentos dos estudantes sugerem que nesta escola as normas da SEDF, relativas a esta determinação, podem estar sendo seguidas pela maioria do corpo docente, não se pode ter certeza destas práticas já que foi verificado, conforme análise anterior, a presença de maquiagem das metodologias de avaliação.

Outro ponto desvelado pelo estudo refere-se a uma prática de discussão dos resultados das avaliações por parte dos alunos e professores. A esse respeito, o grupo focal revelou que grande parte dos professores incentivam os estudos dos alunos por meio da análise dos resultados. Os estudantes relataram que essa análise era realizada de forma mais global e que, em poucos casos, houve um atendimento mais individualizado. Os 5% dos alunos que relataram, no questionário, não haver discussão dos resultados afirmaram que os professores: “Só entrega ou fala a nota” ou ainda “Só dizem o resultado.”, esses dados sugerem que nessa escola a grande maioria dos professores discute os resultados das avaliações.



Apesar da maioria dos alunos (97%) considerarem que a autoavaliação incentiva o estudo verifica-se que essa prática não tem sido feita de forma adequada. Essa afirmativa pode ser justificada pela fala de uma aluna participante do grupo focal: “Tem vezes que ele (o professor) manda simplesmente copiar (a

avaliação) no caderno e depois dá visto. É como se fosse uma forma da gente meio que perceber o que errou”. Essa prática pontual e individualizada não pode ser denominada autoavaliação. Segundo Villas Boas, a autoavaliação

Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. (2008, p. 51)

Trata-se, portanto, de um processo contínuo de reflexão do estudante sobre suas próprias aprendizagens que deve, segundo a autora (Ibid., p. 52), ser auxiliada e incentivada pelo professor que o ajudará a perceber o próximo passo do seu processo de construção do conhecimento.

Apesar da pesquisa não ter evidenciado a prática de autoavaliação com o grupo pesquisado, os dados apontam para uma forte crença por parte dos alunos de que as avaliações a que são submetidos têm contribuído para que eles se autoavaliem (90% dos alunos acreditam nessa contribuição). Os dados apresentados posteriormente (Apêndice “1” questões 6 e 9) indicam certa tendência, por parte dos estudantes, em autoavaliar-se com base nas notas obtidas e nas correções feitas pelos professores nas provas e nos exercícios realizados .



É importante ressaltar que a prática da autoavaliação é também recomendada pelas Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica, como se percebe nos trechos abaixo:

[...] a autoavaliação deve ser, igualmente, explorada em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, visando criar no aluno o hábito de refletir

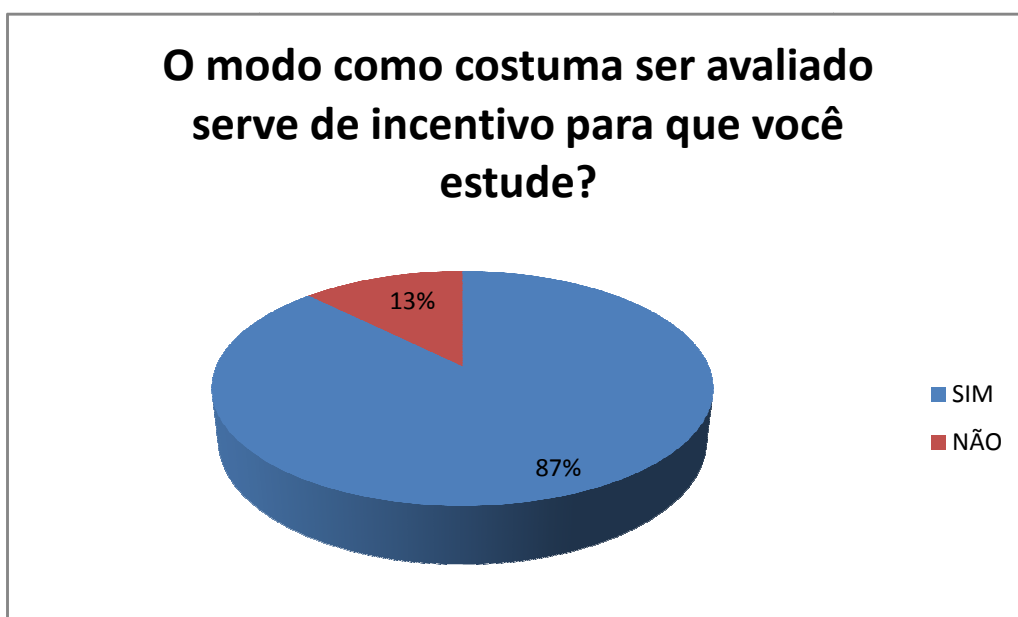
e agir conscientemente sobre a sua trajetória de aprendizagem. (SEDF, 2008, p.21)

A autoavaliação, além de ponto de partida para o automonitoramento, é componente importante da avaliação formativa, pois considera o que o aluno já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência o aluno em formação, os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. (SEDF, 2008, p.23)

Considerando que 90% dos educandos afirmaram que as formas como são avaliados vêm contribuindo para se autoavaliem é possível inferir que, mesmo utilizando inadequadamente procedimentos denominados de “autoavaliação”, existe nessa escola um trabalho pedagógico que, mesmo despretensiosamente, favorece esse processo, o que estaria de acordo com as propostas estabelecidas nos documentos analisados.

4.5. Eu influenciado, como assim?

O foco da análise passa a ser agora a maneira como o estudante vem sendo influenciado pelas práticas avaliativas que tem vivenciado. Vale ressaltar que, como dito anteriormente, as informações levantadas em campo apontaram que os estudantes eram avaliados pelos seus professores em consonância com o que está proposto legalmente nas Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (SEDF, 2008) no que se refere à porcentagem máxima de 50% atribuída às provas e testes. Segue abaixo os dados coletados sobre essa sistemática de avaliação:



Dentre os estudantes que apresentaram resposta positiva à pergunta (Apendice “A”, Pergunta “6”), obteve-se algumas justificativas que merecem ser destacadas:

- A. “Sim. Porque avaliações requerem estudo, então qualquer meio avaliativo serve de influência para eu estudar.”
- B. “É uma forma interessante para o aprendizado.”
- C. “Pois por meio estudos dirigidos ou provas escritas revemos e aprendemos um pouco mais sobre o assunto.”
- D. “Porque é como se fosse um meio de estudar. E se quiser ser alguém na vida é necessário estudar.”
- E. “Os professores ajudam nesse incentivo fazendo aulas mais interessantes.”
- F. “Quando o professor é rigoroso sempre é melhor estudar.”
- G. “Porque se tirar nota baixa vou ver que tenho que estudar mais.”
- H. “Sim, para alcançar notas mais altas, é preciso que o estudo vire rotina.”
- I. “Muitas vezes os professores nos incentivam, o que nos anima e dá vontade de estudar.”
- J. “Sim, porque aí eu vou estar preparado.”
- K. “Porque incentiva os alunos a estudar.”
- L. “Porque sou avaliado de tal forma que incentiva a minha aprendizagem.”
- M. “Os professores conversam conosco, dão muitos conselhos e muitas vezes ajudam.”
- N. “Sim. Porque as avaliações incentivam o aluno a revisar a matéria.
- O. “Porque dependendo da avaliação exige mais esforço.”
- P. “Porque cada nota acima de 5 me faz querer ultrapassar e estudar mais.”
- Q. “Porque quanto mais difícil a prova mais eu me estudo e me esforço.”

Percebe-se, assim, que os alunos acreditam que a maneira como são avaliados os incentiva ao estudo. No entanto, parte significativa deles associam a necessidade de estudo à obtenção de notas ou a um meio de uma mudança de vida. Essa percepção foi reforçada no grupo focal quando os participantes reforçaram sua preocupação com a nota em detrimento do conhecimento: “Eles (os professores) querem que a gente aprenda, mas na maioria das vezes a gente (os alunos) se importa mais com a nota.”.

Condicionar os estudos a fatores dissociados do prazer e da necessidade de aprender indica não haver, para os alunos, sentido do que está sendo ensinado pela escola. Segundo Freitas (2003), a falta de sentido dos conteúdos escolares pelos alunos reside no aparecimento da atual forma escolar separada da vida, ou seja, dos saberes que possuem aplicabilidade prática e imediata. Ainda de acordo com esse

autor, os alunos estão hoje “isolados em sala de aula, assistem das janelas da escola à vida passar” (2003, p. 29).

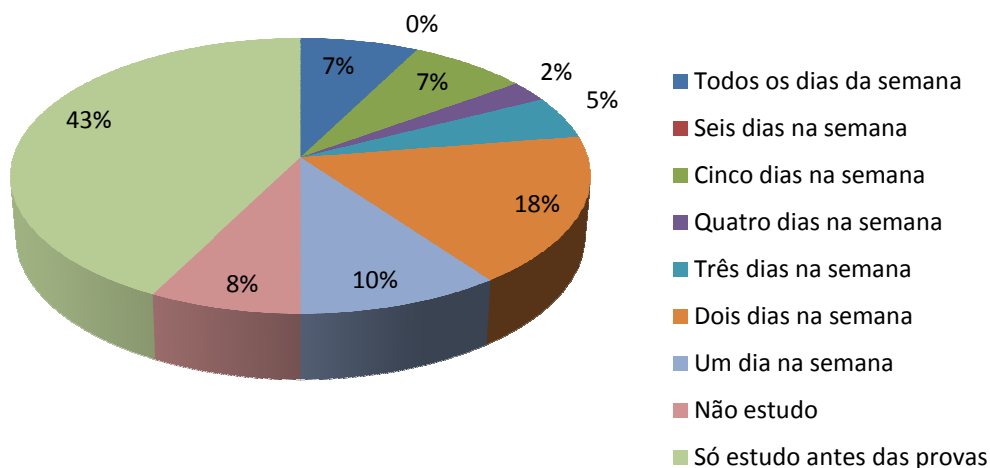
Mesmo entre os alunos que responderam “não se sentir incentivados ao estudo pelo modo como são avaliados” existe uma tendência em acreditar que as práticas avaliativas utilizadas pelos professores podem incentivar os estudos, conforme sugerem os relatos abaixo:

- R. Não “Acho que deveriam usar mais de métodos diferentes para nos incentivar.”
- S. Não “De um modo geral a maioria acha que consegue fazer sem estudar, mas acho que deveria ser mais incentivado.”
- T. “Não, porque é uma forma muito fácil e comum.”

Esses depoimentos indicam que a forma como eram avaliados não servia de estímulo para os estudos. Verifica-se inclusive (em S e T) a percepção de que o desestímulo ocorria pelo fato das avaliações serem “fáceis”.

Os dados a seguir reforçam essa ideia. O questionamento quanto ao tempo destinado pelos alunos ao estudo (Apêndice “1” questão 10) foi elaborado com o intuito de buscar perceber, de modo mais efetivo, a influência do processo avaliativo sobre a motivação dos alunos aos estudos. O posicionamento dos estudantes a esse respeito está representado no gráfico abaixo e justificadas nas declarações a seguir:

Em relação ao aproveitamento do tempo
fora da escola, você diria que costuma
estudar:



- 1.1. (A) "Porque estudar todo dia você aprende mais e tira notas boas."
- 1.2. (A) "A maioria das vezes pegamos o dever de casa e muitas vezes fui acostumada a tirar 1 hora do dia."
- 1.3. (A) "Estudo outras matérias além das que costumo ter na escola, vejo o estudo como melhor forma de saber o que ser no futuro."
- 1.4. (C) "Porque digamos que nos finais de semana eu saio com meus amigos e sempre fiz assim estudar só dias da semana de tardezinha."
- 1.5. (C) "Estudo de segunda a sexta porque todos os dias que tenho aula reviso a matéria que foi dada em sala de aula."
- 1.6. (C) "Para não acumular tarefas e é uma forma de se preparar também para as provas finais."
- 1.7. (D) "Pra eu testar o meu conhecimento estudando em casa mesmo."
- 1.8. (E) "Porque eu tenho varias outras coisas pra fazer, mas também necessito estudar, então tiro mais ou menos a metade da semana para estudar."
- 1.9. (E) "Porque eu arrumo a casa sozinha, pois meus pais trabalham o dia inteiro."
- 1.10. (F) "Assim vou revisando as matérias e quando for em provas não preciso estudar correndo"
- 1.11. (F) "Faço cursos."
- 1.12. (F) "Porque eu acho isso o suficiente pra mim."
- 1.13. (F) "Pois é os dias que tenho tempo como o final de semana."
- 1.14. (F) "Preguiça"
- 1.15. (F) "Pelo tempo que tenho."
- 1.16. (F) "Eu trabalho e não tenho muito tempo, mas sempre que tenho estudo."
- 1.17. (G) "Na minha opinião é suficiente."
- 1.18. (G) "Acho que é suficiente para rever as matérias da semana."

- 1.19. (G) “Porque a minha semana toda é corrida, mas eu tiro uma ou duas horas pra poder estudar.”
- 1.20. (H) “Preguiça”
- 1.21. (H) “Questão de preguiça.”
- 1.22. (H) “Porque eu estudo é na escola, em casa eu faço o que eu quero.”
- 1.23. (H) “Porque eu jogo Cross Fire⁴.”
- 1.24. (I) “Porque durante o dia eu já estudo na escola, então já tem um meio de estudar e antes da prova é uma revisão.”
- 1.25. (I) “Porque eu acho melhor que fica tudo claro.”
- 1.26. (I) “Porque me falta vergonha na cara.”
- 1.27. (I) “Porque eu acho confiável estudar antes da prova.”
- 1.28. (I) “Porque quase sempre ou eu esqueço ou eu fico com preguiça de estudar.”
- 1.29. (I) “Porque eu já fico com as questões na cabeça.”
- 1.30. (I) “Porque estudar é chato e é mais fácil.”
- 1.31. (I) “Para revisar tudo aquilo que eu aprendi para conseguir responder a prova.”
- 1.32. (I) “Porque eu não tenho tempo, mas esse ano vou me dedicar mais.”
- 1.33. (I) “Porque eu tiro notas melhores quando faço isso.”
- 1.34. (I) “Porque acho melhor.”
- 1.35. (I) “Para mim fica meio difícil estudar sempre pois faço outras coisas (cursos) e por ter fácil aprendizado estudo antes das provas só para lembrar algo que esqueço.”
- 1.36. (I) “Porque quando o professor explica eu presto atenção e só estudo antes das provas.”
- 1.37. (I) “Por preguiça.”
- 1.38. (I) “Porque eu só estudo quando é necessário.”
- 1.39. (I) “Porque eu só estudo quando acho mais necessário.”
- 1.40. (I) Resposta em branco.

Reforça-se, assim, o pressuposto de que as avaliações têm incentivado os estudos, porém, muito mais no sentido de obter boas notas do que de aprender. Grande quantidade das respostas dos estudantes está centrada na preparação para a prova. Verificou-se que 43% dos estudantes responderam “Só estudo antes das provas” (Apêndice “1”, questão “10”, item “I”). As justificativas apresentadas (1.1, 1.6, 1.10, 1.24, 1.27, 1.29, 1.31, 1.33, 1.36)., também, citam a preparação para a prova como motivação para estudar. Como se o objetivo maior da escola estivesse no alcance de notas e, em consequência, na aprovação. Essa demonstra ser uma concepção advinda de uma cultura avaliativa arraigada a procedimentos como esses, ainda bastante presentes em nosso meio social. A esse respeito, Freitas assevera que:

⁴ Cross Fire é um game de tiro em primeira pessoa no qual você se une a um time de soldados para cumprir uma grande variedade de objetivos.

O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo. O processo de avaliação adquire centralidade na escola, porque faz parte da gênese do aparecimento da forma escolar – separada da vida. (2003, p. 28-29)

De um modo geral, a maioria dos estudantes declararam que conseguem fazer as avaliações sem estudar ou que não estudam por considera-las fáceis. Considerando que a preocupação da grande parte dos estudantes é com as notas, é possível perceber uma relação entre as orientações presentes nas diretrizes avaliativas quanto à atribuição de notas e a forma como os alunos vêm estudando, ou seja, parece haver a ideia de quanto mais fácil obter média, menos se estuda. Além disso, a realização de uma atividade ou uma prova com um grau de dificuldade mais elevado demonstra ser estimulante para que os alunos se dediquem aos estudos. Esse tipo de colocação também foi apresentada nas discussões do grupo focal:

1. “Eu estudo para aquela prova que acho que vai ser difícil, para as outras não. Para as fáceis eu, no máximo, faço uma revisão. Mas eu caracterizo as provas como difíceis.”
2. “A prova fácil pode se tornar difícil, tendo em vista se eu não estudei ou se não tirei as minhas dúvidas, eu acho muito importante sempre perguntar pros professores pra na hora da prova fácil ela não se tornar difícil;”
3. “Deve-se estudar pra todas as provas, mas as que se tem maior dificuldade acha que se deve estudar mais.”

Essa característica pode estar relacionada com a questão do desafio, assim, uma prova mais difícil se apresenta como um desafio a que o educando deve preparar-se para enfrentar, a esse respeito Hoffmann relata que:

Para Becker (1998), no profundo de todas as dimensões do ser humano, reside uma dimensão fundamental, a dimensão lógico-matemática, que o levaria a sentir grande prazer em toda a forma de atividade que lhe favorecesse a superação de desafios dessa ordem. (2007, p.67)

Desse modo, os desafios se apresentam como algo motivador, o que pode auxiliar na organização de um ambiente propício ao processo de construção do conhecimento. Percebe-se, nesse caso, a importância não só da escolha dos instrumentos e procedimentos avaliativos, mas também, do modo como são planejados, uma vez que, eles demonstram também influenciar a forma como os educandos percebem a avaliação e suas aprendizagens.

Independente do nível de conhecimento exigido nas provas, o que se percebe, a partir das declarações dos estudantes, é um forte vínculo entre estudo e realização de provas. Nenhuma das declarações associa estudo à necessidade de aprendizagem, o que confirma mais uma vez a centralidade que as notas vêm ocupando nas concepções dos estudantes em detrimento do desejo de aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa objetivou-se procurar possíveis influências das orientações legais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF – que norteiam o processo avaliativo desenvolvido nas escolas, na maneira como os alunos vêm encarando os estudos, em especial, na maneira como têm percebido a avaliação de suas aprendizagens. As análises realizadas ao longo da investigação possibilitaram concluir que as percepções dos alunos quanto à avaliação são influenciadas pelas orientações contidas nos documentos nas Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (SEDF, 2008) e no Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEDF, 2009).

No entanto, verifica-se que essa influência ocorre de maneira indireta, uma vez que, a maioria dos alunos participantes da pesquisa declararam não possuir conhecimento formal das normas avaliativas contidas nos referidos documentos. Isso indica que eles responderam aos questionários baseados em suas vivências escolares, incluindo as práticas avaliativas desenvolvidas pelos seus professores que, por sua vez, são direcionadas pelas normas avaliativas estabelecidas pela SEDF.

Tal influência pôde ser percebida na presença da NOTA como incentivo ao estudo. Os alunos pesquisados afirmaram ter a nota como principal motivação para os estudos, prática que demonstra ser influenciada pelos documentos norteadores do processo avaliativo desenvolvido nas escolas públicas do DF, que apresenta orientações de caráter classificatório em seus textos.

Assim, podemos perceber que as orientações contidas nos documentos normativos avaliativos da SEDF contribuem para a representação que os alunos possuem acerca das avaliações a que são submetidos. Vale ressaltar que, apesar de tomar como foco as avaliações das aprendizagens dos estudantes, essa

pesquisa não se ateve ao modo como os docentes avaliam-os. Dessa forma, não foi possível verificar se orientações acerca da avaliação da SEDF têm influenciado suas práticas avaliativas, conduzindo-as de forma a favorecer ou dificultar o avanço dos estudantes nos anos escolares, aspecto que merece ser tratado em outra pesquisa.

Os dados e suas análises apontaram para uma problemática ainda maior que ocorre de maneira encadeada. Em atendimento a uma demanda social, os órgãos centrais normatizam os processos avaliativos desenvolvidos no âmbito das escolas, determinando a forma como os professores devem conduzir suas práticas o que, por sua vez, pode estar influenciando a representação dos estudantes, podendo estar, ainda, incentivando o desinteresse desses sujeitos em relação aos estudos e ao avanço de suas aprendizagens. Dessa forma, é necessário maior atenção ao processo de elaboração dessas orientações, uma vez que seus impactos não têm sido sempre positivos no espaço escolar.

6. BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso e PASSOS, Laurizete F. **Avaliação Escolar: Desafios e Perspectivas**; Ensinar a Ensinar, cap.10, São Paulo, SP, Thomson, 2001.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade**; Cas. pesquisa.[online]. 2001, n. 113 pp. 56-64. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=pt&nrm=iso; Acesso em:05/06/2012.

ARROYO, Miguel González; **Quando a Violência Infanto-Juvenil Indaga a Pedagogia**; Campinas, 2007; Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>; Acesso em: 05/06/2012.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch; **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**; O MUNDO DA SAÚDE, São Paulo: 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; **PESQUISA QUALITATIVA COM TEXTO, IMAGEM E SOM**; Petrópolis, RJ; Ed. Vozes; 2008.

BLOOM, Benjamin Samuel; Hastings, John Thomas; Madaus, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**; São Paulo : Pioneira, 1983.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**; Estudos em Avaliação Educacional, v.19, n. 39, jan./abr. 2008.

COSTA, Eliani; **Problematizando para Humanizar: Uma Proposta de Transformação do Cuidado em uma Enfermaria Psiquiátrica**; 2004. Disponível

em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82280/189186.pdf?sequence=1>, Acesso em: 28/03/2013.

COSTA, Maria Raimunda Santos da; **A Trajetória Histórica da Avaliação: do dia a dia à sistematização educacional**; GT 15 - Avaliação Educacional; 2005. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT15/GT3.PDF>; Acessado em: 17/09/2012;

DAYRELL, Juarez; **A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil**; Campinas; 2007.

DESPRESBITERIS, _____. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Coord.). **Avaliação do rendimento escolar**; 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.;

FREITAS, Luiz Carlos de; **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**; São Paulo-SP: Moderna, 2003.

_____, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**; 9. ed. Campinas: Papirus, 2008. 288 p.: (Coleção magistério : formação e trabalho pedagógico).

GARCIA, R. L. A **Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso** In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 29- 49.

GARNICA, Antonio V. M., **Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia**; Interface - Comunicação, Saúde, Educação. 1997

GASKELL, G. e BAUER. Tradução de Pedrinho Guareschi. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**; Petrópolis, RJ: Ed. MW, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados e como redigir o relatório**; São Paulo-SP: Editora Atlas, 2009.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**; São Paulo. Atlas. 1999.

GODOY, Arilda S.; **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p.57-63.

_____, Anilda S.; **Pesquisa qualitativa. - tipos fundamentais**, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, Mai./Jun. 1995b, p. 20-29.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**; Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A., 2002.

HOFFMAN, Jussara; **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**; 20. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____, Jussara; **Avaliação: MITO & DESAFIO – Uma perepectiva construtivista**; 18. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____, Jussara; **Contos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**; 10. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____, Jussara; **Avaliação para promover – As setas do caminho**; Porto Alegre; Mediação, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Matos. **Estado e políticas (públicas) sociais**; Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acessado em 9/5/2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**; Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

NEVES, Luis José; **Pesquisa Qualitativa – Características, Uso e Possibilidades**; Caderno de pesquisa em administração, V.1, Nº3, 1996;

PENTAGNA, Romanda Goncalves. **Estudo dirigido**; 2. ed. Rio de Janeiro: F Bastos, 1971. 310 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Saraiva, 1985.

SEDF, **Currículo em Movimento**; 2013. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/1cur_educ_basica.pdf; Acesso em: 05/02/2013;

_____, **Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica**, 2008. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/publicacoes/diretrizes_avaliacao.pdf. Acesso em: 04/09/2012.

_____, **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**; 2009. Disponível em: <http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00002676.pdf>; Acesso em: 05/04/2013

SOBRINHO, Antonio Fávero; **O ALUNO NÃO É MAIS AQUELE!E AGORA, PROFESSOR? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação**; Belo Horizonte; ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais; 2010.

SORDI, Mara Regina L. de. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas;

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S.; **Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola**; São Paulo; 1996.

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

_____, Benigna Maria de Freitas. DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Coord.). **Avaliação: políticas e práticas**; Campinas: Papirus.

_____, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**; Campinas-SP: Papirus, 2008.

7. APÊNDICE 1



QUESTIONÁRIO

Caro(a) estudante(a),

Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica Universidade de Brasília e a sua colaboração é importantíssima. Aqui você encontrará questões que buscam entender suas percepções quanto as avaliação a que você vem sendo submetido, bem como a influência destas avaliações em sua forma de estudo.

Trata-se de uma pesquisa, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sincera. Procure responder todo o questionário, lembrando que não é necessário se identificar e que suas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua contribuição.

1. Em sua opinião, o que é avaliação?

2. Você conhece o que é estabelecido legalmente em relação à forma como você deve ser avaliado na escola?

A. () Sim

B. () Não

Em caso afirmativo, você concorda com essa forma? Por quê?

3. Quais os instrumentos mais utilizados pelos seus professores para avaliá-lo? **(nesta questão pode ser marcada mais de uma opção)**

A. () provas escritas

D. () Apresentações de

B. () Estudos Dirigidos

trabalhos

C. () Trabalhos escritos

E. () Outros: _____

4. Em relação à utilização de provas escritas para avaliar suas aprendizagens, você diria que elas:

A. () Constituem menos de 50% de do total de avaliações

B. () Constituem 50% de do total de avaliações

C. () Constituem mais de 50% do total de avaliações

D. () Não sou avaliado(a) por meio de provas escritas.

5. Os professores costumam discutir os resultados das avaliações com você e seus colegas?

A. () Sim

B. () Não

Em caso negativo, como costuma proceder?

6. O modo como costuma ser avaliado serve de incentivo para que você estude?

A. () Sim

B. () Não

Explique:

7. O modo como costuma ser avaliado contribui para sua autoavaliação?

A. () Sim

B. () Não

8. Você considera que a autoavaliação serve como incentivo para que se dedique aos estudos?

A. () Sim

B. () Não

9. Você acredita que suas notas refletem o que e o quanto você aprendeu?

A. () Sim

B. () Não

Por quê?

10. Em relação ao aproveitamento do tempo fora da escola, você diria que costuma estudar:

A. () Todos os dias da semana;

E. () Três dias na semana

F. () Dois dias na semana

B. () Seis dias na semana

G. () Um dia na semana;

C. () Cinco dias na semana

H. () Não estudo;

D. () Quatro dias na semana

I. () Só estudo antes das provas

11. Explique porque optou por essa forma de organização.

Para concluir o questionário, preciso de alguns de seus dados pessoais, mas lembre-se: **não** é necessário identificar-se.

1) Idade: ____ anos

2) Sexo: () Masculino () Feminino