



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Exatas
Departamento de Matemática

**Análise do Modelo de Avaliação da
Aprendizagem de uma Escola Pública do
Distrito Federal na Percepção dos
Docentes**

André Wangles de Araujo

Brasília - DF

Junho de 2014

André Wangles de Araujo

**Análise do Modelo de Avaliação da
Aprendizagem de uma Escola Pública do
Distrito Federal na Percepção dos
Docentes**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Matemática da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Matemática.

Área de Concentração: Matemática na Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Mauro Luiz Rabelo

Brasília-DF

Junho de 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1016175.

A663a Araujo, André Wangles de.
Análise do modelo de avaliação da aprendizagem de uma escola pública do Distrito Federal na percepção dos docentes / André Wangles de Araujo. -- 2014.
55 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Departamento de Matemática, Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Mauro Luiz Rabelo.

1. Aprendizagem - Avaliação. 2. Professores - Formação.
3. Educação - Avaliação. I. Rabelo, Mauro Luiz. II.
Título.

CDU 371.26

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Exatas
Departamento de Matemática

Análise do Modelo de Avaliação de aprendizagem de uma Escola Pública do DF na percepção dos Docentes

por

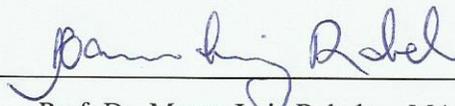
André Wangles de Araújo*

Dissertação apresentada ao Departamento de Matemática da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos do "Programa" de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, para obtenção do grau de

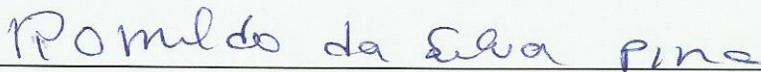
MESTRE

Brasília, 01 de julho de 2014.

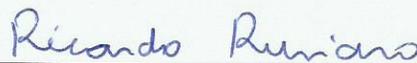
Comissão Examinadora:



Prof. Dr. Mauro Luiz Rabelo – MAT/UnB (Orientador)



Prof. Dr. Romildo da Silva Pina – UFG/GO (Membro)



Prof. Dr. Ricardo Ruviano – MAT/UnB (Membro)

* O autor foi bolsista CAPES durante a elaboração desta dissertação.

Todos direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial deste trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

André Wangles de Araujo graduado em Licenciatura Curta em Ciências Naturais pela Universidade Estadual de Goiás – Formosa, UEG em 2001; Plenificou-se em Matemática Licenciatura também pela UEG-Formosa em 2005. Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória (2011). Atualmente é professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF.

Dedico esse trabalho à minha mãezinha Luzinete Maria de Souza, que sempre acreditou em mim e nunca me abandonou, e aos meus lindos filhos, minhas irmãs e todos aqueles que de alguma forma contribuíram para o meu sucesso.

Agradecimentos

Agradeço a Jesus Cristo, por ter deixado o Seu Evangelho que mudou a minha vida de forma tão milagrosa.

À minha mãe Luzinete, que sempre acreditou e me apoiou de forma incondicional em todos os momentos da minha vida.

Aos meus filhos, pela paciência e carinho que me acolheram, compreendendo os meus momentos de ausência para os estudos e trabalho.

Às minhas irmãs e familiares.

Aos mestres Mauro Luiz Rabelo e Rui Seimetz, que foram tão atenciosos e compreensivos comigo, me incentivando e confiando em meu potencial.

Do fundo do meu coração, o meu muito obrigado a todos que contribuíram de alguma forma para que esse momento fosse de êxito.

Resumo

A avaliação foi delimitada como objeto de estudo e interesse na educação, por constituir-se um dos temas mais polêmicos, quando se abordam questões relacionadas à prática pedagógica do professor. A sociedade evolui e impulsiona o repensar sobre a educação, as práticas pedagógicas e a ação avaliativa. A concepção de que o professor precisa, cada vez mais, diversificar os instrumentos e momentos de avaliação tem ganhado força com a discussão da necessidade de se promover mudanças significativas no aprendizado dos estudantes. A proposta de estabelecimento de uma prática pautada pela avaliação formativa vem ocupando espaço cada vez maior na educação básica, a partir das orientações constantes nos projetos pedagógicos das escolas, que estabelecem a premissa de que a avaliação não pode e nem deve ser estática, mas, sim, dinâmica, permeando todos os espaços e tempos de aprendizagem. Em geral, professores de matemática não discutem as teorias de avaliação durante sua formação na educação superior e somente se deparam com esses temas quando buscam a formação continuada ou são provocados pelas coordenações pedagógicas das escolas em que atuam. Considerando esse cenário, buscou-se neste trabalho fazer uma pesquisa com professores de uma escola pública da educação básica do Distrito Federal, para investigar as concepções que eles têm acerca do tema avaliação, a forma como transpõem para a prática em sala de aula, relacionando com as diretrizes constantes do projeto pedagógico da escola. A pesquisa revelou que a escola precisa investir mais em espaço/tempo de leitura e debates, democratizando as discussões acerca do significado da avaliação de aprendizagem e institucional, inclusive no aprofundamento das concepções subjacentes ao projeto político-pedagógico.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Modalidades de avaliação; Projeto pedagógico.

Abstract

The evaluation was defined as an object of study and interest in education, as it constitutes one of the most controversial issues, when addressing issues related to teacher's pedagogic practice. The company develops and drives the rethinking of education, pedagogical practices and evaluative action. The idea that teachers need, increasingly, diversify instruments and time points has gained strength with the discussion of the need to promote significant changes in student learning. The proposal to establish a practice guided by formative assessment has been occupying growing space in basic education, from the guidelines set out in the pedagogical projects of schools, establishing the premise that the assessment can't and should not be static, but yes, dynamic, permeating all space and time for learning. In general, math teachers do not discuss theories of evaluation during their training in higher education and only encounter these issues when seeking continuing education or are caused by pedagogical coordinators of the schools they serve. Considering this scenario, we tried to do a search in this work with teachers in a public school of basic education in the Federal District, to investigate the conceptions they have about the subject review, how transposing into practice in the classroom, relating with the guidelines contained in the educational project of the school. The research revealed that the school needs to invest more in space/time reading and discussions, democratizing the discussions about the meaning of evaluation and institutional learning, pedagogical project concepts.

Keywords: Evaluation of learning; Methods of assessment; Educational Project.

Lista de Tabelas

1.1	Instrumentos e procedimentos/ações que potencializam práticas de avaliação formativa	22
1.2	Resumo das modalidades de avaliação	25

Sumário

Introdução	11
1 Avaliação da Aprendizagem	13
1.1 A avaliação como um processo: contexto e prática	16
1.2 Modalidades de Avaliação Educacional	18
1.2.1 Modalidades de Avaliação Diagnóstica	19
1.2.2 Avaliação Formativa	20
1.2.3 Avaliação Somativa	24
1.3 Aspectos Principais da Avaliação Educacional	24
2 Refletindo sobre a Avaliação Formativa – Subsídios de Documentos Norteadores	29
3 Material e Métodos	36
3.1 Tipo de estudo	36
3.2 Campo de estudo	37
3.3 Sujeitos da pesquisa	37
3.4 Coleta de dados	37
3.5 Análise de dados	38
3.6 Resultados e Discussão	38
3.6.1 Análise dos Resultados	46
Considerações Finais	48
A Questões da Pesquisa - Entrevista	51
Referências	53

Introdução

Historicamente, a avaliação tem sido considerada um mecanismo de controle e autoritarismo por parte dos professores e do próprio sistema educacional, pois até nos dias atuais, em pleno século XXI, muitos são os docentes que mantêm o controle da turma, ou pelo menos procuram mantê-lo, por meio da ameaça da “nota”, deixando para o aluno a visão do temível aspecto quantitativo classificatório em detrimento dos aspectos qualitativos de sua aprendizagem.

A política da aprovação/reprovação que muito contribuiu para o caos da educação, configurada na situação de fracasso escolar que assola a educação brasileira, foi objeto de estudos e debates nas últimas décadas, o que tem contribuído para que novos olhares se voltem nessa direção.

As diversas formas de se avaliar constituem uma das problemáticas mais debatidas em educação. A visão que perdura ao longo do tempo é a de que a avaliação se resume à apreciação do desempenho do aluno ao final de determinada etapa da escolaridade para fins de registro, sendo, portanto, classificatória.

Analisando-se a história da educação, observa-se que, por intermédio da avaliação, os professores assumem um papel autoritário, prepotente e segregador, utilizando a prova como instrumento para separar os “bons” dos “maus” alunos, em uma atitude confortável para o docente e extremamente injusta para com o discente. O sistema de avaliação era tributário de ideias “(...) o conhecimento era um bem que se acumulava, um material que enchia um reservatório previamente existente no cérebro de cada indivíduo, supostamente vazio” (ANTUNES, 2006).

O olhar para essa história e a observação de que muitos professores, em especial os da área de ciências exatas, ainda mantêm essa atitude frente aos processos de desenvolvimento de seus estudantes, nos motivou a estudar e pesquisar acerca das concepções que professores de matemática da educação básica têm a respeito do que é “avaliar”. Para isso, o trabalho aqui apresentado teve como objetivo geral analisar o modelo de

avaliação de aprendizagem praticado pelos professores de Matemática de uma escola pública do Distrito Federal (DF).

Como objetivos específicos, elencamos: traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa; averiguar como está o conhecimento dos docentes sobre as especificidades de cada um dos tipos de avaliação; analisar se na escola em que atuam têm ocorrido discussões sobre a prática pedagógica e ação avaliativa; identificar qual o tipo de avaliação é priorizada no cotidiano da escola e a partir de quais objetivos.

Pesquisas realizadas nessa área justificam-se pela relevância acadêmica e social porque é preciso buscar a transformação/atualização das práticas avaliativas, questionando a educação desde as suas concepções, passando por seus fundamentos, organização do trabalho pedagógico e normas conceituais.

O trabalho foi dividido em três capítulos: no primeiro, buscamos desenvolver, de forma sucinta, a fundamentação teórica sobre avaliação diagnóstica, formativa e somativa; no segundo, a partir da leitura e análise de documentos norteadores sobre a avaliação da aprendizagem nas escolas públicas do DF, procuramos fazer a articulação com as concepções apresentadas no primeiro capítulo; no terceiro, a partir de uma entrevista feita com professores de uma escola pública do DF e de instrumentos de avaliação usados por eles, fizemos uma análise da prática avaliativa desses docentes, à luz dos pressupostos e dos estudos explicitados nos capítulos anteriores.

A revisão da literatura abriu possibilidades de subsidiar teoricamente as discussões, trazendo a oportunidade de estabelecer a relação entre teoria e prática, refletindo sobre as respostas dos professores na entrevista. A entrevista é uma oportunidade de trazer para a discussão vários pontos conflitantes sobre a prática avaliativa no cotidiano da escola.

A análise da prática avaliativa teve objetivo de agregar valor, trazendo para a discussão qual a concepção dos docentes sobre avaliação e como eles subsidiavam sua prática. As entrevistas alcançaram cinco docentes, da área de matemática, que atuam em escola da rede pública de ensino de uma cidade do DF, tendo como instrumento um questionário norteador, que possibilitou a análise das atividades avaliativas usadas pelos docentes.

Capítulo 1

Avaliação da Aprendizagem

Na história da educação, a avaliação realizada historicamente por meio de exames e provas foi-se tornando um fetiche. Segundo LUCKESI (1999), “entende-se por fetiche uma “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se tornou independente dele e o domina, universalizando-se”.

Nesse aspecto, cabe destacar BURIASCO (1999) ao agregar valores aos estudos e pesquisas realizados sobre avaliação educacional, quando cita: a avaliação tem sido chamada na atualidade a desempenhar um papel importantíssimo na área da educação. Partindo-se do princípio de que cada vez mais se prioriza a qualidade, a avaliação tem sido objeto de crescente interesse e tema de constantes estudos e pesquisas.

BURIASCO (1999) também destaca a necessidade de se atentar para o verdadeiro sentido da avaliação educacional: “precisa estar inserida numa perspectiva política para que promova um questionamento sobre o papel que está assumindo na interpretação dos interesses e contradições sociais (...)”.

Enfim, a avaliação da aprendizagem, segundo LUCKESI (1999), além de ser praticada ora de acordo com o interesse do sistema, ou ainda independente do processo ensino-aprendizagem (...), ora obedecendo ao interesse do professor ou do modelo definido e adotado pela escola. A avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno.

A maioria das escolas possui uma “política de avaliação do rendimento escolar, onde o que importa é o produto final, baseado na dicotomia aprovação /reprovação, e não na aprendizagem” (BURIASCO, 1999).

A aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que, em tese, visa garantir

as melhores condições de aprendizagem para os alunos. Para tal, requer-se uma análise dos professores a respeito das diferentes capacidades dos alunos, que permitirão o aproveitamento nas séries ou ciclos seguintes. Para tal decisão é importante considerar simultaneamente os critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, na perspectiva de avaliação que deve levar em conta o global, e não somente as partes do processo de desenvolvimento do aluno. Como instrumentos, podemos citar as provas, as atividades de individuais ou em grupo, os relatórios de desenvolvimento, a atuação e participação do aluno na sala de aula, listas de controle, entre outros (ANDRÉ, 1999).

Uma das mais significativas contribuições sobre o tema é a de LUCKESI (1999), o autor afirma que “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”. Luckesi nos chama a atenção para o fato de que, ao abordar “a avaliação como sendo um julgamento de valor”, ela não pode se esgotar em si mesmo, mas significar o ponto de partida para compreender a realidade e o objeto avaliado e refletir sobre ele, para que então seja realizada a tomada de decisão.

Todavia, parece que os educadores não levam esse fator em conta e optam por deixar os alunos apenas com as notas obtidas nos testes, como forma de “castigo” pelo desempenho possivelmente inadequado, apesar de acreditarem no seu crescimento/desenvolvimento. O professor, ao trabalhar uma unidade de estudo, faz uma verificação do aprendido, atribui conceitos ou notas aos resultados que simbolizam o valor do aprendizado do educando e, infelizmente, encerra aí o suposto ato de “avaliar”.

Ao deixar estático o valor atribuído pelo professor ao aprendido, registrando-o, a ação avaliativa assume a conotação classificatória. E, dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas, sim, como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. “Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade” (LUCKESI, 2008).

Para LUCKESI (1999), a avaliação com a função classificatória constitui-se instrumento estático e frenador do processo de crescimento, ao contrário da função diagnóstica, que se constitui momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo, ou seja, a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando se está avaliando

uma ação.

“A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista”. (LUCKESI, 2008). O educando deverá, portanto, apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico na sociedade em que está inserido. A avaliação diagnóstica pressupõe que esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou recuperação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo de crescimento. O resultado da avaliação deve ser utilizado para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento de autocompreensão, conforme se destaca no trecho a seguir:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua de sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho, e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados e reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (Síntese dos PCN, 2000)

Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela seja interpretada não como um momento estático, mas, antes disso, como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento.

LUCKESI (1999) chama a atenção para a ação como ato amoroso, que tem como proposta diagnosticar, analisar, refletir e posteriormente incluir, passando a avaliação da aprendizagem escolar a ser entendida como subsídio para, a partir de seus resultados, incluir o aluno pelos mais variados meios, e, por isso, oferecer a ele condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem.

Para DEMO (2003), a avaliação é entendida como questionamento teimoso, persistente, insistente, voltado para a necessidade de diagnosticar com a precisão melhor possível as condições concretas de aprendizagem do aluno. Quer dizer, diagnóstica para prognosticar, no sentido de investir na recuperação da oportunidade de aprendizagem do aluno. “Avaliação não é fim em si. É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina” (DEMO, 2003).

As reflexões desses autores conduzem à clareza de que a revisão das práticas avaliativas não é uma tarefa simples, nem acontece no prazo necessário ou esperado. É uma

tarefa complexa, que vai exigir mudanças profundas em o todo contexto que envolve a prática pedagógica. Busca-se, então, uma maior reflexão do educador para que o ato de avaliar não se dê ao acaso, mas, sim, que venha como uma forma de mudança crítica e reflexiva sobre a educação.

A prática educacional no Brasil, na maioria das vezes, é utilizada como instrumento ou objetivo de verificação de aprendizagem. Nessa modalidade, tem sido utilizado de forma negativa quando não provoca a reflexão, nem no professor e nem no aluno. Se em nenhuma das partes a avaliação não tiver espaço de reflexão, a ação define no seu próprio fim. A prática da avaliação da aprendizagem em seu sentido pleno só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado.

1.1 A avaliação como um processo: contexto e prática

A avaliação como uma ação que seja processo permanente e diário, não se configura uma intervenção ocasional, inoportuna, intempestiva, ameaçadora. Esta marca já destaca a prova como critério relevante de avaliação. Tanto para o professor quanto para o aluno, a prova é vista como ato de força, barreira, com tendência a ser excludente.

Para LUCKESI (2003), a avaliação começa no primeiro dia do semestre e deve ser um processo de acompanhamento permanente do desempenho do aluno, implicando no professor cuidado externo pelo direito de aprender bem, e, no aluno, a confiança de estar progredindo todo dia, ou, se não tiver desempenho adequado, de encontrar o suporte a que tem direito para se recuperar. Ao falar de avaliação qualitativa, está em jogo o compromisso ético e formal do professor de garantir as condições mais favoráveis possíveis para a boa aprendizagem.

De acordo com ANTUNES (2006), toda avaliação do rendimento escolar envolve procedimentos de coleta, organização e interpretação de dados de desempenho, que representa uma forma de julgamento, sendo o aluno o objetivo central. Para ele, a ideia de avaliação de rendimento escolar associa uma concepção de conhecimento, mas também a emissão de juízo de valores. Desse modo, é bem mais complicado do que um processo de medição e exige competência do professor quanto ao ato de avaliar. É

importante que o professor reflita sobre a realidade de sua sala de aula, a respeito das estratégias utilizadas para coletar e interpretar dados, devendo ser bem criterioso nos seus julgamentos.

LIBÂNEO (1994) define a avaliação escolar “(...) como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades seguintes”.

É fundamental compreender que nada favorece mais o bom desempenho do aluno do que o incentivo que o professor oferece. A estratégia mais segura para combater o fracasso escolar é o trabalho competente do professor. Essa é a proposta da avaliação qualitativa, que, para o aluno, significa o direito à oportunidade que vai além do desempenho quantitativo, da classificação e, muitas vezes, da sensação de exclusão. O aluno deve poder aprender bem a reconstruir conhecimento, a tornar-se cidadão crítico e participativo.

Para LUCKESI (2008), o educador que tiver como proposta dar um novo encaminhamento para a prática de avaliação escolar, preocupando-se em redefinir ou em definir propriamente os rumos da ação pedagógica, já que reconhecidamente ela não é neutra, precisa ter o objetivo de refletir sobre todo o processo de aprendizagem do aluno. Para que isso aconteça, é preciso assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. E, para não ser autoritária e conservadora, a avaliação deverá ser diagnóstica, deverá ser um instrumento de identificação de novos rumos, que, como já mencionado, deve ser percorrido por docentes e discentes.

Dessa forma, entende-se que a avaliação deve ser um meio e não somente um fim. A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e, desse modo, contribuir ativamente para o processo de transformação dos educandos. (VIANNA, 2009)

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2009)

A qualidade da avaliação depende da contribuição que ela traz à comunidade acadêmica, provocando debates críticos que irão transformar e melhorar as ações dentro

e fora das instituições.

A avaliação deve lançar seu olhar prioritariamente às grandes estruturas institucionais. Mais que controlar as atividades do docente, importa avaliar a docência, mais ainda que a docência, importa a formação que está sendo proporcionada. Melhor que examinar disciplinas, é avaliar currículos, em sentido pleno. Mais vale avaliar os sentidos agregados da formação de um estudante, que simplesmente tentar comprovar se aprendeu ou não alguns conteúdos. Mais que contabilizar a produção científica de um pesquisador, é preciso avaliar os significados da pesquisa para a ciência, a formação humana, a cultura e a sociedade. (SOBRINHO, 2003).

Como SOBRINHO tão bem menciona, devemos ir além da avaliação pela avaliação, não apenas nos preocuparmos em avaliar os docentes em si mesmos, devemos sim é avaliar que tipo de formação está sendo proporcionada; avaliar se os currículos estão sendo trabalhados como construtor social ou se as instituições usam currículos prescritos. Devemos avaliar se na formação dos discentes foi agregado sentido à sua formação, como produzir pesquisas que tragam contribuições para a sociedade e não só contabilizar a quantidade de produção científica. Essas afirmativas levam a pensar criticamente o caráter quantitativista da avaliação que presenciamos em algumas propostas oficiais. Sem desqualificar as iniciativas dos projetos avaliativos, é possível ampliarmos esta visão e articularmos de modo dialético quantidade e qualidade.

1.2 Modalidades de Avaliação Educacional

A caracterização das diversas modalidades de avaliação tem sido tema analisado e discutido em todos os âmbitos do sistema educacional, por estar a avaliação presente em todas as ações desenvolvidas nas salas de aula, no processo de ensino-aprendizagem, nas relações professor e aluno, professor e coordenador, professor e escola. Não tenho a intenção de fazer aqui uma discussão aprofundada sobre o tema, mas apenas comentar brevemente sobre essas modalidades, de acordo com a classificação de alguns autores.

Justamente por ser um tema diretamente relacionado com a educação e sua qualidade, é que esse assunto assume uma proporção gigantesca, e tem requerido estudos e pesquisas, visando buscar formas de repensar os procedimentos, a maneira como estão sendo feitos e quais as consequências dessa ação para o aumento dos índices de repetência e evasão escolar.

Portanto, cabem aos professores do ensino superior aprofundar seus conhecimentos sobre a ação avaliativa, seu processo, critérios e métodos, para que possam entender

melhor os problemas que levam ao baixo aprendizado dos estudantes, em especial, no que se refere à matemática. Tendo em vista que são eles formadores de opinião, cabe a eles o trabalho de formação e informação. Desse modo, entende-se que a melhor forma de conseguir esse intento é levar o conhecimento sobre as modalidades de avaliação a compreensão da importância do uso de métodos compatíveis com a nova perspectiva da educação proposta pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (CURY, 2003).

1.2.1 Modalidades de Avaliação Diagnóstica

BLOOM, HASTING e MADAUS (1971) apud POPPE (2003) dividem a avaliação em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. É importante ressaltar que essas denominações foram estabelecidas de acordo com a função que assumem, ou seja: a função de diagnóstico corresponde à modalidade de avaliação diagnóstica, a função de regulação corresponde à modalidade de avaliação formativa e a função de classificação corresponde à avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica tem como objetivo oferecer subsídios para que sejam traçadas as ações a partir dos resultados alcançados, podendo ser usada para identificar e determinar o grau de conhecimento e domínio que o aluno apresenta; os objetivos previstos para iniciar uma unidade de ensino, uma disciplina ou um curso e oferecer os requisitos para redimensionar a prática do professor. (POPPE, 2003).

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido mais pleno, será possível se ela tiver como objetivo oferecer o quadro geral do que o aluno está aprendendo daquilo que está sendo ensinado. Essa função de diagnóstico subsidia a prática da avaliação formativa, pois somente por meio de averiguação, o professor será capaz de identificar os diferentes níveis de aprendizagens de cada aluno que faz parte do perfil da turma.

LUCKESI (2008) destaca que alguns alunos, devido às diferenças individuais, culturais e sociais, conseguirão alcançar com facilidade os objetivos previstos para aprendizagem, mas, também, haverá aqueles que apresentarão dificuldades para acompanhá-los. Essa é uma das funções diagnósticas: avaliar quando, como e porque o aluno está apresentando essa dificuldade e quais os caminhos podem ser tomados para minimizar ou reverter o quadro.

A utilização dos resultados deve nortear as ações do professor, tendo diversas possibilidades para isso: registrá-lo, simplesmente, no diário ou nas suas anotações diárias; oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma “oportunidade” de melhorar a nota ou conceito, garantindo que ele faça uma nova aferição;

atentar para as dificuldades e desvios de aprendizagem dos educandos e trabalhar no sentido de que eles aprendam aquilo que realmente era proposto. Todas essas ações devem partir de uma reflexão-ação do professor e do aluno.

1.2.2 Avaliação Formativa

VILLAS BOAS (2006) nos traz referências teórico-práticas sobre avaliação formativa que auxiliam na compreensão da relevância dessa prática: “por meio da avaliação formativa, pode-se atingir os objetivos da aprendizagem permanente, e, ainda, contribui para que os alunos aprendam a aprender, porque ajuda a desenvolver estratégias necessárias, (...) tornando os alunos participantes no processo, possibilita a construção de habilidades de auto-avaliação.”

A inovação que a proposta de avaliação formativa traz para a rotina de aprendizagem do aluno relaciona-se com a mudança de paradigmas que ela promove na prática pedagógica do professor.

HOFFMANN (2005) destaca a importância de observar, analisar e compreender as estratégias que os alunos elaboram para aprender. Dessa forma, o professor pode dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem no decorrer do próprio processo. O que caracteriza a avaliação formativa é a ação avaliativa a partir da mediação do professor no processo, o que pode acontecer por meio da observação, análise e melhores oportunidades de aprendizagem.

Isto é, a utilização da informação para corrigir erros, ou para reforçar comportamentos bem sucedidos. Os objetivos estipulados devem ser alcançados antes de se prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem. Quando for constatado que o aluno ainda não alcançou os objetivos propostos, o professor deve lhe propiciar outros meios para ajudá-lo nesse percurso.

O resgate da função formativa da avaliação pressupõe respeitar o desenvolvimento contínuo do aluno, considerando o seu crescimento individual, suas necessidades e potencialidades. A aprendizagem ocorre por meio da aquisição e construção de competências e habilidades úteis a novas experiências, o aluno passa a ser avaliado em relação a si mesmo, pois os indivíduos diferem quanto a interesses, capacidades e aptidões, cabendo à escola proporcionar oportunidades de ensino e de aprendizagem que favoreçam seu pleno desenvolvimento. (BRASÍLIA, 2014).

De acordo com HOFFMANN (2003), na avaliação formativa, podem-se selecionar alternativas corretivas (terapêuticas) de ensino-aprendizagem. Alternativas te-

rapêuticas são procedimentos variados de ensino que se destinam a sanar de modo específico a insuficiência constatada. Outros procedimentos de ensino-aprendizagem podem ser utilizados, como um estudo-dirigido, ou até mesmo uma nova explicação do professor, em que variem os recursos utilizados ou o modo de ensinar.

A proposta é uma modalidade de avaliação contínua, no decorrer da aprendizagem. Inicialmente é realizado um diagnóstico e, posteriormente, formulam-se adaptações individualizadas, lembrando-se de que todas as interações com os alunos são passíveis de avaliação (VILLAS BOAS, 2006).

Na avaliação formativa, o papel do professor é antes de tudo de observador. Defende-se, portanto, os aspectos preventivos em detrimento dos remediativos, ou seja, espera-se identificar os fatores que levam o aluno ao erro, a ritmos diferenciados de aprendizagem, em resumo, à raiz da problemática.

Muitos criticam essa modalidade de avaliação por falta de compreensão dos seus objetivos ou pela dificuldade de seu desenvolvimento na prática, já que ela pressupõe mudanças significativas de postura do docente e do discente, exigindo participação ativa de ambos no processo.

LUCKESI (2008) destaca que o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a sua prática de avaliação escolar deverá preocupar-se em redefinir ou definir propriamente qual o rumo que quer dar a sua prática pedagógica. O primeiro passo é redirecionar os caminhos da prática de avaliar e assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito, que oriente sua ação pedagógica no cotidiano de seu planejamento, na execução e na avaliação. Enfim, inserir-se na proposta da avaliação formativa é assumir novas posturas, no contexto da pedagogia pautada na transformação.

Para VILLAS BOAS (2008) e LIMA (2013), a Tabela 1.1 resume os instrumentos e procedimentos/ações que potencializam práticas de avaliação formativa:

Todas as etapas do trabalho são orientadas pelo docente e são avaliadas por ele e pelos estudantes. A avaliação por pares ou colegas e a autoavaliação oferecem grande contribuição ao processo. Cada etapa realizada e as diferentes habilidades dos estudantes são valorizadas. Os critérios de avaliação são construídos juntamente com os estudantes. (BRASÍLIA, 2014)

A proposta da avaliação formativa traz uma nova dinâmica para a educação e a organização escolar na escola e fora dela, na medida em que busca fortalecer a parceria com a família. Portanto, oportunizar às famílias informações e esclarecimentos acerca da organização do trabalho pedagógico, dos procedimentos, critérios e instrumentos

Tabela 1.1: Instrumentos e procedimentos/ações que potencializam práticas de avaliação formativa

Avaliação por pares ou por colegas	Provas	Portfólio na educação presencial (na EaD webfólio ou portfólio virtual)	Registros reflexivos	Seminários, pesquisas/trabalhos de pequenos grupos	Autoavaliação
<p>Pode ser realizada em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Consiste em colocar os pares para que se avaliem em trabalhos individuais ou em grupos. Pode ser acompanhada de registros escritos. Qualifica o processo avaliativo sem a exigência de atribuição de pontos ou notas. Potencializa a autoavaliação.</p>	<p>Incluem itens contextuais e instigantes. Requerem análise, justificativa, descrição, resumo, conclusão, inferência, raciocínio lógico. Usam enunciados com precisão de sentido no contexto e, quando for o caso, incluem imagem/figura, gráfico, tabela, texto, etc. As questões apresentam conteúdos e informações que promovem aprendizagens enquanto são resolvidas. São elaboradas levando em conta os objetivos de aprendizagem e o nível em que se encontram os estudantes. Enquanto são elaboradas, definem-se os critérios de avaliação que, sempre que possível, são comunicados aos estudantes ou até mesmo escritos com a sua participação.</p>	<p>Pasta, caderno ou arquivo em que os estudantes reúnem as suas produções, por eles selecionadas. Sua adoção requer análise e feedback constantes por parte do professor. Como em todo processo avaliativo, os objetivos e critérios devem ser claros, bem definidos e compreendidos por todos. Recomendamos a inclusão de memorial pelo estudante para que fortaleça o sentimento de pertença em relação às produções e reflexões organizadas por ele.</p>	<p>Anotações diárias ou em dias combinados com a turma, relacionadas às aprendizagens conquistadas. Podem compor o Portfólio. Sua riqueza estará nas análises e nos comentários encorajadores que o professor dará a cada estudante.</p>	<p>Todas as etapas do trabalho são orientadas pelo docente e são avaliadas por ele e pelos estudantes. A avaliação por pares ou colegas e a autoavaliação oferecem grande contribuição ao processo. Cada etapa realizada e as diferentes habilidades dos estudantes são valorizadas. Os critérios de avaliação são construídos juntamente com os estudantes.</p>	<p>Processo que dá oportunidade ao estudante de analisar o seu desempenho e perceber-se como co-responsável pela aprendizagem. Pode ser registrada de forma escrita ou ser feita oralmente. Requer orientação pelo professor, a partir dos objetivos de aprendizagem, eo reconhecimento dos princípios éticos. Não se destina à atribuição de nota, à punição nem ao oferecimento ou retirada de “pontos”. Realiza-se em todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, sempre em consonância com os objetivos de trabalho.</p>

²⁵ ¹²Fonte: VILLAS BOAS (2008) e LIMA (2012).

adotados para avaliar as aprendizagens dos alunos tende a potencializar formas de atuação de mães, pais/responsáveis junto aos profissionais de educação (BRASÍLIA, 2014).

A família, em parceria com os profissionais da educação (professores, orientadores educacionais, sala de recursos e equipe especializada de apoio à aprendizagem, coordenadores pedagógicos e equipe gestora), contribui para o sucesso escolar almejado por todos.

A participação efetiva dos pais somente será possível se a família, cumprindo o que é proposto no Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista a valorização dos saberes e a inclusão de todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos, passe a inserir-se de forma total e responsável no cotidiano da educação de seus filhos, ou seja, efetivamente participar da formação dos mesmos (BRASÍLIA, 2014).

Vale destacar que a participação e o envolvimento efetivo das famílias podem ser assegurados pela escola com ações pontuais, tais como: apresentar, discutir e avaliar com mães, pais/responsáveis o projeto político-pedagógico da escola no início e ao longo do ano letivo, ou quando se fizer necessário, questões relacionadas aos aspectos pedagógico e a forma como a avaliação é adotada (seriação, ciclos, semestralidade, entre outras lógicas de organização do ensino); possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento do estudante, bem como de sua rotina escolar, observando seus avanços e necessidades específicas de aprendizagem; promover reuniões que incentivem a participação das famílias tanto nas atividades festivas como naquelas que dizem respeito aos processos pedagógicos. Esse envolvimento não se restringe ao comparecimento dessas famílias nos momentos de desfecho das atividades, mas inicia-se desde o seu planejamento, passando por sua execução e avaliação (BRASÍLIA, 2014).

Como define BLOOM:

A Avaliação formativa busca basicamente identificar insuficiências principais em aprendizagens iniciais, necessárias à realização de outras aprendizagens. Providencia elementos para, de maneira direta, orientar a organização do ensino-aprendizagem em etapas posteriores de aprendizagem corretiva ou terapêutica. Nesse sentido deve ocorrer frequentemente durante o ensino. (BLOOM apud TURRA et al., 1982).

1.2.3 Avaliação Somativa

É também chamada de classificatória ou tradicional. A avaliação somativa é um processo de descrição e julgamento para classificar os alunos ao final de uma unidade, semestre ou curso, segundo níveis de aproveitamento que se expressam em graus (notas) ou conceitos. Requer a definição de objetivos, geralmente realizada mais em termos de conteúdos, e procedimentos de medidas, como provas de dissertação e testes objetivos.

Como bem escreve BLOOM:

Dirige-se, pois, para uma verificação geral do grau em que os resultados mais amplos foram obtidos. Um propósito complementar que orienta a avaliação somativa é o de comunicar resultado para pais e administradores. (BLOOM apud TURRA et al., 1982).

Entre os vários tipos de avaliações feitas nas escolas, tanto públicas quanto privadas, pode-se citar o que nos afirma LUCKESI (2003). Para uma prática de avaliação na escola, o ideal seria uma prática de “avaliação processual”, como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Processual quer dizer contínua, permanente, todos os dias e todas as horas. Todavia sabemos que as condições materiais e de ensino, em nosso país, quer sejam nas escolas públicas ou particulares, são perversas: excesso de estudantes por turma, material de apoio inadequado ou insuficiente, excessiva heterogeneidade dos estudantes, baixos salários dos educadores, salas de aulas inadequadas, entre outras. Assim, as escolas têm optado pelo modelo misto, que leva em consideração, de um lado o processo e, de outro, momentos fixos de avaliação. Podemos concluir, portanto, que ele seria formativo e somativo ao mesmo tempo.

Na tabela 1.2 apresentaremos, de forma esquemática, um resumo das modalidades de avaliação adaptado de POPPE (2003).

1.3 Aspectos Principais da Avaliação Educacional

STAKE em 1967 apontou o aspecto formal e informal da avaliação educacional, afirmando que:

A Avaliação Educacional tem seu aspecto formal e informal. Reconhecemos o aspecto informal da avaliação em sua dependência dos objetivos implícitos, das normas intuitivas e dos julgamentos subjetivos. O aspecto formal da avaliação encontra-se evidenciado em sua dependência dos objetivos precisamente formulados, das comparações controladas, dos instrumentos fidedignos. (STAKE, apud TURRA, et al., 1982).

Tabela 1.2: Resumo das modalidades de avaliação

Modalidade (tipo)	Função	Propósito (para que usar)	Epoca (quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou ao final de uma unidade de ensino.

¹⁸Fonte: POPPE, 2003, p. 15

Alguns autores definem a avaliação priorizando seu aspecto formal, enfatizando sua dimensão de medida, por exemplo:

Avaliação significa atribuir um valor a uma dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social ou científica. (BRADFIELD e MOREDOCK, apud TURRA et al., 1982).

Outros autores, embora não ignorem a dimensão de medida da avaliação, consideram, também, seu aspecto informal, reconhecendo-a como ferramenta para ajudar o aluno a caminhar no seu processo de aprendizagem, como, por exemplo:

A Avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias

para melhorar o ensino e a aprendizagem; inclui uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de “papel e lápis”; é um auxílio para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais, e é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados; é um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade; é ainda um instrumental da prática educacional para verificar se procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos ao alcance de um conjunto de fins educacionais; envolve uma coleta sistemática de dados, por meio dos quais se determinam as mudanças que ocorreram no comportamento do aluno, em função dos objetivos educacionais e em que medida estas mudanças ocorrem (BLOOM, HASTING, MADAUS apud TURRA, et al., 1982).

Com isso, observamos que variam as opiniões do que seja avaliação. Algumas concepções enfatizam a dimensão de medida, outras focam seu aspecto de julgamento e existem outras que, embora reconheçam sua dimensão de medida, não deixam de ressaltar o juízo de valor, o julgamento implicado na avaliação.

Portanto, podemos perceber que existem diferentes maneiras de entender a avaliação educacional, bem como existem diferentes funções para a mesma. A seguir trataremos de aprofundar alguns aspectos pertinentes às funções gerais e específicas da avaliação educacional.

Para LUCKESI (2008), a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e também auxiliar no seu crescimento e, por si mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções). Ou seja, a avaliação como forma de suporte ao educando no processo de ensino-aprendizagem, na assimilação dos conteúdos e também no processo de constituição de si mesmo enquanto sujeito e cidadão.

Com relação ao sentido dado aos desafios e atividades propostos em sala de aula, ANTUNES (2006) ressalta que os alunos constroem significados à medida que lhes atribuem determinado sentido. Dessa forma, ao refletir sobre o tipo de avaliação que se pretende desenvolver, o professor tem de estar consciente de que os alunos também estão atribuindo um sentido a essa avaliação.

Quando se atribui uma nota numérica ou um conceito expresso por uma letra, pensa-se em avaliar o “máximo” quantificado pela diferença, entre o resultado obtido pelo aluno e o que dele se desejava. Dessa maneira, esse sistema de avaliação pressupõe uma utópica uniformidade e é perversa em buscar o nivelamento de todos, o “máximo” somente é possível de ser conquistado por alguns, não necessariamente os melhores.

“A avaliação brasileira sempre primou por valores máximos e o que agora se propõe é a construção de um sistema que possa privilegiar valores ótimos” (ANTUNES, 2006).

ANTUNES também fala da importância de todos fazerem o melhor possível e que o melhor possível de um possa valer apenas em relação às suas potencialidades e não às dos demais. Em síntese, a avaliação por critérios máximos é como colocar a corda em determinada altura e solicitar que todos a saltem, ignorando a existência de expressivas diferenças pessoais. Já o conceito “ótimo” pressupõe níveis diferenciados no processo de avaliação, que tem a ver com as especificidades dos indivíduos e dos contextos que vivenciam.

DEMO (2003) propõe que a avaliação seja um processo permanente de sustentação da aprendizagem do aluno. O ponto de partida e o ponto final de tudo é o direito do aluno a aprender bem com qualidade formal e política. Desse modo, deve-se colocar a prática do questionamento reconstrutivo como substituição de formas arcaicas de ensino.

Assim como DEMO (2003) defende a avaliação permanente do aluno visando à garantia de sua aprendizagem qualitativa, LIBÂNEO (1994) acrescenta que a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor quanto dos alunos. Ele aborda a avaliação como sendo tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente e refere-se à avaliação como uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. Para ele, a avaliação cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação de rendimentos escolares, ao que LUCKESI (2008) contrasta o caráter de verificação atribuído à avaliação.

ANTUNES (2006) traz novos argumentos para a discussão e destaca que toda avaliação é estática, pois capta o desempenho do aluno em um momento específico, sendo, portanto, instantânea. No entanto, sua aprendizagem é construtiva, possui uma dinâmica e significados que estão em permanente ebulição e transformação e, sobretudo, com os alunos mais novos, muitas vezes a aprendizagem significativa se manifesta algum tempo depois da atividade que a suscitou.

ANTUNES também propõe que devemos privilegiar um acompanhamento atento das ações do aluno bem mais do que as provas ou trabalhos que apresenta. Para ele, a avaliação permanente do aluno em todos os instantes e em todos os lugares de sua presença na escola, se possível de ser acompanhada e registrada, vale muito mais do que qualquer resultado obtido neste ou naquele instante, através deste ou daquele instrumento. O foco de uma avaliação jamais deve estar centralizado no conteúdo

trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo aluno em aplicar os ensinamentos desse conteúdo em outros níveis de pensamento, em outras situações e até mesmo em outras disciplinas.

Capítulo 2

Refletindo sobre a Avaliação

Formativa – Subsídios de

Documentos Norteadores

A partir da leitura do cenário da educação nacional, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) elaborou um documento que incita às reflexões sobre a realidade observada. Em BRASÍLIA (2014), entende que na avaliação formativa estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Dessa forma, a avaliação deve ser entendida como instrumento para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver, de forma que os instrumentos e procedimentos da avaliação de análise qualitativa sobreponham àquelas puramente quantitativas.

No sentido de provocar uma reflexão sobre a forma como a avaliação tem sido entendida, vários documentos foram elaborados no sentido de discutir pontos de conflitos sobre a forma como a prática avaliativa vem sendo desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem na escola pública do DF.

A avaliação deve ser entendida como uma ferramenta a serviço da aprendizagem cujo objetivo é a melhoria das práticas educativas e a qualidade da educação, possibilitando identificar problemas, encontrar soluções, corrigir rumos. Nesse sentido, objetivando superar distorções de avaliação vigente, a Secretaria de Educação do Dis-

trito Federal, por meio da Subsecretaria de Educação Pública, em consonância ao que preconiza a Lei no 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, e o novo Currículo de Educação Básica, reelaborou as Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem. (BRASÍLIA, 2014).

VILLAS BOAS e SOARES (2013) reforça que a avaliação formativa é aquela que é voltada para a avaliação das aprendizagens, de forma que o que se aprende é avaliado e vice-versa. Desse modo, pode-se entender que é o sentido da avaliação “para” as aprendizagens e não simplesmente da avaliação “das” aprendizagens.

A diferença é que a primeira promove intervenções enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve e a segunda, também denominada de avaliação somativa, faz um balanço das aprendizagens ocorridas após determinado período de tempo, podendo não ter como objetivo a realização de intervenções (VILLAS BOAS; SOARES, 2013).

A abrangência de significado que a avaliação formativa assume pode ser reconhecida no texto do documento abaixo, a partir da seguinte análise:

A avaliação formativa torna-se elemento da formação contínua porque exige, também, estudo e formação em avaliação e em outras temáticas a ela relacionadas. A avaliação diagnóstica e a autoavaliação entram neste cenário como potencializadoras da avaliação formativa. A primeira porque não se dissocia do fazer e das observações diárias que devem ser registradas, a segunda porque autoavaliar-se é a maneira pela qual o estudante e demais atores da escola podem se inserir e aprender sobre si enquanto aprendem (BRASÍLIA, 2014).

O documento traz para cada uma das etapas e modalidades de ensino uma expectativa e proposta próprias, levando-se em conta, especialmente, a clientela e os objetivos que se espera alcançar em cada uma delas. Na Educação Infantil, a avaliação se dá principalmente pela observação sistemática, registro em caderno de campo, fichas, questionários, relatórios, portfólios (exposição das produções pelas crianças). As reflexões, análises e inferências oriundas dessa sistemática comporão o Relatório Descritivo e Individual de Acompanhamento Semestral (RDIA), este terá sua sistematização semestral, porém sua elaboração é diária.

Para a Educação Profissional Técnica, de nível médio, o objeto da avaliação assenta-se sobre os conhecimentos e habilidades adquiridos tanto nos cursos de educação profissional e tecnológica, bem como naqueles saberes oriundos das práticas laborais dos alunos trabalhadores. Ao realizar e considerar o produto desta avaliação, a escola visa ao reconhecimento dessas aprendizagens e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. As estratégias pedagógicas passíveis de avaliação são os estu-

dos de caso, as pesquisas, visitas de campo, demonstrações, exposições, simulações dentre outras. Aquelas compreendidas como práticas laborais são os estágios, visitas/excursões técnicas, experimentos, atividades específicas em ambientes especiais, projetos de exercício profissional efetivo, intervenções sociais etc. A avaliação formativa na Educação a Distância não dispensa os mesmos sentidos e exigências requeridos dos professores e dos estudantes na modalidade presencial. Na Educação a Distância, a avaliação ocorre no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), bem como em momentos e atividades realizadas presencialmente (BRASÍLIA, 2014).

A percepção das peculiaridades de cada uma das etapas e modalidades de ensino contribuíram para a compreensão de que a clientela, os objetivos e propostas curriculares mudam, portanto faz-se necessário a adequação de instrumentos e critérios de avaliação e os objetivos que se espera alcançar com a avaliação que é realizada.

Todas as etapas do trabalho são orientadas pelo docente e são avaliadas por ele e pelos estudantes. A avaliação por pares ou colegas e a autoavaliação oferecem grande contribuição ao processo. Cada etapa realizada e as diferentes habilidades dos estudantes são valorizadas. Os critérios de avaliação são construídos juntamente com os estudantes (BRASÍLIA, 2014).

A compreensão de que a avaliação deve se desprender de um único instrumento, partindo de uma única meta e contemplando somente os pares envolvidos (professor e aluno), a avaliação formativa chama os pais e se abre a crítica reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem para avaliação e autoavaliação.

A participação dos pais na escola deve ir muito além de ações pontuais, tais como Conselho de Classe, reuniões de pais e mestres e construção do projeto político-pedagógico. Devem ser assegurados que os pais sejam inseridos no cotidiano da escola e ao longo do ano letivo. Oportunidades de esclarecer a organização do trabalho pedagógico e a sistemática de avaliação adotada (seriação, ciclos, semestralidade, entre outras lógicas de organização do ensino); possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento do estudante, bem como de sua rotina escolar, observando seus avanços e necessidades específicas de aprendizagem (BRASÍLIA, 2014).

Outro aspecto que contribui para que as famílias se sintam compromissadas com o processo educativo dos estudantes é estabelecer e aprimorar os canais/mecanismos de comunicação entre escola e mães, pais/responsáveis. Valorizar suas percepções, expectativas e anseios acerca do processo avaliativo da escola e da sala de aula, esclarecendo e discutindo, desde as primeiras reuniões realizadas durante o ano letivo, os objetivos dos trabalhos, dos deveres de casa e das atividades em sala de aula propostos aos fi-

lhos/estudantes são formas de diminuir o distanciamento e as tensões existentes entre as duas instituições, potencializando, assim, ações de natureza inclusiva (OLIVEIRA, 2011).

Nessa perspectiva, ainda é preciso ousar e avançar em ações que consolidem formas efetivas de participação e envolvimento de mães, pais/responsáveis no âmbito escolar. Partindo da proposta de que é necessário que a família saiba como e porque são utilizados cada um dos tipos de avaliação – recursos e critérios, para que de fato se tornem colaboradores em potencial para a qualidade do ensino e do processo avaliativo dos estudantes (ESTEBAN e SAMPAIO, 2012).

Na verdade, muitos familiares gostariam de ser ouvidos e atendidos em suas angústias e reivindicações, se ficarmos mais atentos a isso, pode-se reduzir a ideia que subjaz em muitas escolas, a mesma que confunde presença como sinônimo de participação (LIMA, 2012). É preciso reconhecer a questão de que somente podemos opinar sobre aquilo que conhecemos, compreendemos ou participamos.

VILLAS BOAS e SOARES (2013) fazem o link entre avaliação formativa e a avaliação formal e informal, tendo em vista que o aspecto formativo da avaliação deve envolver ambas as formas. A avaliação informal pode ser reconhecida na escola e se estende aos lares na forma de atividades extra e por meio do dever de casa. Os autores destacam a importância de que o professor tenha o cuidado de avaliar como as atividades extraclasse estão sendo conduzidas, pois avaliar a aprendizagem em ambientes escolares e não escolares sempre deve ter o resultado acompanhado pelo professor, para que o sentido da mesma não se perca (VILLAS BOAS; SOARES, 2013).

Os elementos formais que compõem a avaliação são os mais conhecidos por serem os que têm visibilidade. São conhecidos como procedimentos formais de avaliação os que deixam claro para os estudantes e mães, pais/responsáveis que, por meio deles, a avaliação está acontecendo: testes, provas, lista de exercícios, deveres de casa, formulários, relatórios e outros. No que se refere à avaliação informal no seu uso formativo, ocorre quando identificamos as fragilidades e potencialidades desses atores e as utilizamos em favor deles mesmos, sem compará-los com outros (BRASÍLIA, 2014).

A avaliação informal deve ser sempre encorajadora e jamais servir para constranger e punir o estudante. Afinal de contas, o papel da escola é contribuir para a formação do cidadão capaz de ter inserção social crítica, o que somente será obtido se a avaliação estiver a serviço das aprendizagens de todos (BRASÍLIA, 2014).

A avaliação formativa desenvolvida em todo o Ciclo e prevista no projeto político-pedagógico da escola terá como principal referência o Currículo da Educação Básica da

SEDF, a partir do qual as escolas elaborarão suas propostas curriculares: organizando os conteúdos de forma integrada e flexível; planejando coletivamente diferentes procedimentos metodológicos; diversificando os procedimentos de avaliação da aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade, característica dos processos de aprendizagem humana; realizando processos contínuos de compartilhamento de experiências, saberes e de reflexão conjunta acerca da evolução do desenvolvimento de cada aluno e da turma, nos espaços/tempos destinados às coordenações pedagógicas coletivas e ao Conselho de Classe. (BRASÍLIA, 2014)

O Conselho de Classe planejado e executado na perspectiva da avaliação formativa é, ao mesmo tempo, espaço de planejamento, organização, avaliação e retomada do projeto político-pedagógico da escola. Ele é a instância em que se encontram e podem se entrelaçar os três níveis da avaliação: das aprendizagens, institucional e de redes ou em larga escala, sendo um momento privilegiado para autoavaliação pela escola (LIMA, 2012).

O sistema de avaliação pretende apresentar aos gestores, professores, pais, mães e responsáveis e aos próprios estudantes os resultados das aprendizagens individuais, para que, durante o ano letivo, as intervenções pedagógicas possam ser realizadas de maneira qualitativa e com foco nas aprendizagens. Além disso, serão analisados os fatores associados ao processo educativo e que podem contribuir ou interferir na aprendizagem escolar, tais como: infraestrutura da unidade escolar, aspectos socioeconômicos dos estudantes, desigualdade social e regional, contextos culturais, qualificação dos profissionais da educação, tempo diário de permanência, o projeto político-pedagógico da unidade escolar e a gestão democrática, entre outros fatores (BRASÍLIA, 2014).

A avaliação não deve ser concebida de forma aleatória e, como qualquer área do conhecimento, deve ser fundamentada em conceitos, teorias e práticas que exigem formação para desenvolvimento das suas funções e objetivos dos sentidos que ela traduz, estes são temporais e históricos. É preciso estar atento para o fato de que: “Atribuir a ela, tão somente, o caráter transformador e de resolução de todos os males ou problemas da educação é tão ingênuo quanto acreditar que negá-la também resolveria por completo a situação que se anuncia”. (BRASÍLIA, 2014)

Seguindo essa linha de raciocínio, ainda pode-se destacar em BRASÍLIA (2014) que: “Os instrumentos, procedimentos e estratégias aqui apresentados não se esgotam e nem devem ter um fim em si mesmos, eles precisam do olhar sensível e atento do avaliador”, tendo esse aspecto como fonte de reflexão. Acontece que seu uso desordenado, sem cientificidade ou embasado apenas no senso comum, cria mais problemas que soluções

para a organização do trabalho pedagógico, seja na avaliação para as aprendizagens, na avaliação institucional ou na avaliação de redes.

Os tipos e objetivos da avaliação devem sempre trazer explícitas quais metas e quais caminhos são percorridos para alcançá-los. A proposta é de que cada vez mais as escolas priorizem a avaliação formativa por ser mais ampla e imbuída de significados, e que procura identificar as causas da reprovação.

VILLAS BOAS (2012) adverte que: “um dos maiores problemas da educação brasileira tem sido a reprovação dos estudantes, até agora entendida como necessária para que o trabalho pedagógico seja considerado sério e para “obrigá-los” a estudar. Este é um dos mitos a serem derrubados” (BRASÍLIA, 2014).

Segundo o documento de Diretrizes de Avaliação da Aprendizagem (BRASÍLIA, 2014), para saber o que avaliar, não podem ser ignorados os objetivos definidos no planejamento, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, a contextualização, a cultura, os hábitos, as crenças, a linguagem e a visão de mundo. Portanto, devemos considerar que:

- o processo avaliativo deve priorizar o crescimento do aluno, por meio de aprendizagens significativas;
- iniciar pela avaliação diagnóstica constitui instrumento preciso para o planejamento das intervenções pertinentes, objetivando conhecer os perfis individuais, para a elaboração de um trabalho diferenciado e individualizado;
- respeitar os níveis de conhecimentos prévios e as potencialidades individuais é imprescindível para atingir-se resultados satisfatórios;
- avaliar numa perspectiva construtivista é basear-se em quatro dimensões: diagnóstica, processual/contínua, cumulativa e participativa;
- estimular a reflexão das práticas pedagógica e orientar os professores quanto à avaliação do processo de ensino-aprendizagem permite identificar o desenvolvimento de competências e habilidades;
- reconhecer as necessidades do aluno auxilia o professor na tomada de decisões do que e como deve avaliar; e sua intencionalidade, no sentido de intervir no processo de ensino e de aprendizagem, promove superações de fato.

Nesse contexto, a ação avaliativa ultrapassa os limites quantitativos, mas não os ignora, devendo, portanto, observar quatro dimensões mencionadas anteriormente. A ação avaliativa, convertendo-se em um ato que contribua para o contínuo desenvolvimento dos alunos, pode ser considerada como parte fundamental da prática pedagógica, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade de ensino. Este é o sentido definitivo da avaliação formativa. (BRASÍLIA, 2014).

Capítulo 3

Material e Métodos

3.1 Tipo de estudo

Este trabalho foi de cunho qualitativo do tipo descritivo exploratório. Segundo Parse *et al.* (1985), este tipo de estudo busca a compreensão do significado de uma realidade vivida por um grupo de sujeitos e compartilhada, sendo que no estudo em questão será a percepção dos professores sobre avaliação de aprendizagem, assim como a partir dos conhecimentos do grupo sobre os tipos de avaliação e sua aplicabilidade, quais as principais dificuldades encontradas na definição de abordagem, métodos e critérios de avaliação realizada na escola de cada um dos participantes.

A pesquisa qualitativa é aquela que envolve estudos de temas no seu cenário natural, buscando interpretá-los em termos do seu significado assumido pelos indivíduos; para isso, usa uma abordagem holística, que preserva a complexidade do comportamento humano e a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos.

A definição deste objeto de estudo, usando a metodologia da pesquisa qualitativa, está ligada ao fato de que possibilita definir os sentidos subjetivos e os processos de significação, favorecendo a criação de unidades complexas de estudo, buscando alcançar os objetivos propostos.

De acordo com MINAYO (1996), a pesquisa qualitativa é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade inerente aos atos, as reações e as estruturas sociais, tanto no seu advento quanto na transformação, bem como nas construções

humanas significativas.

3.2 Campo de estudo

Foi escolhido um Centro de Ensino Fundamental localizado em uma cidade satélite do Distrito Federal. A opção pela escola pública deve-se ao fato de que representa bem o cenário da educação básica brasileira. A pesquisa foi realizada nos meses de abril e maio de 2014.

A instituição está localizada na zona urbana dessa cidade e atende alunos dos ensinos fundamental e médio.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos do estudo em questão foram os professores de matemática da referida instituição. A amostra foi constituída por cinco profissionais, sendo quatro efetivos e um de contrato especial. Todos os professores têm ensino superior, com formação ou plenificação em Matemática, atuam há mais de três anos na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF.

3.4 Coleta de dados

A coleta dos dados da pesquisa foi feita por intermédio da pesquisa de campo, tendo como instrumento a entrevista semiestruturada, contendo 32 (trinta e duas) questões que nortearam a entrevista destinada aos professores (APÊNDICE).

Todos os Docentes participantes e o Diretor da Escola assinaram um termo de consentimento antes da realização das entrevistas.

As questões da pesquisa estão diretamente ligadas aos objetivos que se espera alcançar no trabalho, ou seja, a percepção dos professores das referidas escolas, seguida da percepção dos professores sobre os tipos de avaliação e aplicabilidade no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

3.5 Análise de dados

Para análise das informações emergidas das entrevistas, utilizaremos o método da Análise de Conteúdos de BARDIN (1977). A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados à pesquisa qualitativa, com o objetivo de compreender os discursos dos sujeitos da pesquisa.

BARDIN (1977), define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de construção de conteúdo de mensagem”.

A análise dos dados foi desenvolvida seguindo os passos metodológicos da Análise de Conteúdos: I – ordenação dos dados transcrevendo na íntegra as respostas dos participantes; II – classificação dos dados, visando detectar aspectos dentro do tema convergentes e divergentes, isto é, as opiniões que se associam e as que divergem; III – análise final dos dados, promovendo a comparação entre o referencial teórico e os resultados da pesquisa.

Finalmente, foi elaborado um relatório com os resultados da discussão, que fará parte do estudo baseado em informações dos sujeitos, na fundamentação teórica, na experiência profissional e pessoal do pesquisador, acompanhados de uma síntese da pesquisa, seus resultados, considerações finais e recomendações.

3.6 Resultados e Discussão

Capacitação dos profissionais

A capacitação dos profissionais da educação é um ponto em constante discussão, tendo em vista que a própria educação está em contínua evolução, exigindo que os profissionais da área sejam pesquisadores e que busquem novos conhecimentos teórico-práticos.

No decorrer da pesquisa, foi possível observar que a maioria dos profissionais da educação tem graduação e curso de especialização na área: curso de pós-graduação, os que têm graduação em Ciências investiram na plenificação em Matemática, o que os tornam especialistas na área, ou ainda, um dos professores tem mestrado na área de Matemática. Entre os participantes, 80% têm de quatro a cinco anos de tempo de serviço; somente um dos professores é contrato temporário, dois dos professores têm mais de 10 anos de docência na respectiva escola.

Muito foi discutido sobre as dificuldades e limitações para os professores da Secretaria de Educacional do Distrito Federal de acesso aos cursos de formação continuada, promovidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Sobre os cursos de formação continuada, os participantes se pronunciaram da seguinte forma:

P-1 “Tenho Licenciatura Plena e Mestrado em Matemática”.

P-2 “Pretendo fazer mais cursos, a dificuldade está nos horários e na distância para fazer os cursos e ter que voltar para a escola”.

P-3 “A SEDF investe em formação continuada. Sempre que possível eu participo, a EAPE é longe e de difícil acesso (...)”.

P-4 “Não investi na formação do professor, a divulgação dos cursos não é apropriada. Não participa dos cursos da EAPE por falta de tempo e por falta de interesse”.

P-5 “Se for a distância, com poucos encontros é possível fazer. E, se possível, deveria ter Pólos de Atendimento em Planaltina-DF”.

Porém, a maioria diz que gostaria de ter feito outro curso e, de preferência, em outras áreas diferentes da educação, o que, de certa forma, aponta com o desencanto que eles têm com a profissão, embora mais de 50% afirmem que gostam de dar aula. Essa questão mereceu destaque, pois consideremos que o investimento na formação continuada e na especialização na área de atuação é fundamental para que o professor possa redimensionar sua prática. Acrescenta-se a isso a proposta da educação atual que encaminha para o pressuposto de que todo professor precisa ser um pesquisador, para que se mantenha atualizado e desenvolva a autonomia.

Entrevistas

Verbalizações	Categorias	Frequência de Participantes
---------------	------------	-----------------------------

<p>P-1 “Licenciatura plena em Matemática (UEG/2010) e Mestrado em Matemática (Profmat/2013)”. “Já trabalhei com todas as turmas, inclusive EJA, atualmente trabalho com 04 turmas, 6º e 7º ano”.</p> <p>P-2 “Licenciatura plena em Matemática (UEG/2009), não tenho Pós-graduação, tenho curso de capacitação em LIBRAS”. “Trabalho com 03 turmas de alunos deficientes auditivos (Matemática e Ciências) 6º e 7º anos, assessorando, pois sou intérprete dos alunos surdos nesse ano”.</p> <p>P-3 “Licenciatura plena em Matemática (UEG/2005), não tenho curso de Pós-graduação, já fiz vários cursos de capacitação pela EAPE, inclusive de Educação Inclusiva. Trabalho como intérprete de LIBRAS, com turmas de 9º ano (06 turmas), média de 35 a 45 alunos. Já trabalho com essas turmas há mais de 10 anos, porém este é meu 1º ano como intérprete”.</p> <p>P-4 “Licenciatura plena em Matemática (IESGO/2009), não tenho curso de formação continuada na área, Pós-graduação em Orientação Educacional.” “Professora efetiva, trabalho com 06 turmas de 6º ano, em média, 35 alunos por turma”.</p>	<p>Formação e área de atuação do professor</p>	<p>05</p>
<p>P-1 “Avaliação formal é uma avaliação mais comum, provas, trabalhos, preparação para concursos. Avaliação Informal é feita até pelo próprio professor sem precisar medir com provas para saber que o aluno domina o conteúdo (observação). Avaliação diagnóstica serve para medir o quanto o aluno sabe algum conteúdo. Aplica essa avaliação para saber quanto eles aprenderam e mensura a nota para o diário.</p>	<p>Conhecimento sobre tipos de avaliação</p>	<p>05</p>

Avaliação somativa a nota se divide em vários critérios, nota geral se divide e soma no final”.

P-2 “Pratico essa **avaliação diagnóstica** com a escola e também faço essa avaliação em forma de revisão de conteúdos na sala de aula. Pego o resultado e trabalho as deficiências do aluno para nivelar a turma, esse é o feedback. **Somativa** – no decorrer do ano, se o aluno consegue absorver no ano. **Formativa** deve verificar o que o aluno aprendeu no ato, se conseguiu absorver o conteúdo dado. Trabalho a **avaliação formal** (nota), **informal** (participação, observações, trabalhos). Estou satisfeito com esses tipos de avaliações, mas pode melhorar. Dou feedback com revisão do conteúdo antes da prova e depois faço a correção da prova, acompanhando erros e acertos depois faço a recuperação contínua”.

P-3 “**Formal** – gera o número índice do IDEB. **Informal** – não prender ao papel ver o que acontece também fora da escola. **Diagnóstica** – é a avaliação ideal não para penalizar mais para verificar o nível de aprendizagem. Objetivo da avaliação diagnóstica é descobrir o que o aluno aprende e também as muitas falhas; o que não consegui passar para sanar as falhas. **Somativa** – é a soma da sua nota com as partes que você criou – participação. **Formativa** – o aluno precisa ter senso crítico e não ser somente um mero reprodutor de conhecimentos. Formar o caráter, não simplesmente o conhecimento, mas a formação do cidadão. É baseada em pequenas partes: desempenho diário, trabalho de listas de exercícios, experimentos matemáticos, diagnóstico final, nota final e recuperação

<p>contínua, mistura de avaliações juntas”.</p> <p>P-4 “Formal é a que se segue no PPP. Informal – critério do professor, independente de projeto e leis. Diagnóstica – o que os alunos sabem até o momento. Prático e verifico o que o aluno conseguiu assimilar dos conhecimentos passados. Somativa – junção de tudo para a aprovação do aluno. Formativa – comportamento, socialização, atitudes em sala de aula”.</p> <p>P.5 “Avaliação Formal é a elaboração e aplicação de um questionário para coleta de dados. Entre mim e o aluno é aquela que é de lei mesmo, que faz parte da lei. Já a Informal é aquela meio que subjetiva, o que você percebe. Diagnóstica o próprio nome diz serve pra diagnosticar alguma coisa e baseado nela ela vai ser como se fosse o seu ponto de partida. Inclusive ocorreu aqui na escola uma avaliação diagnóstica entre os professores da área de matemática que discutem qual o melhor critério de avaliar os alunos e depois da avaliação diagnóstica entro com as aulas interventivas para sanar dificuldades. Sobre Avaliação Formativa dá impressão que é pra formar...ah, eu não sei”.</p>		
<p>P-1 “Avaliação formativa é uma forma de levar para a formação do aluno. O instrumento é o comportamento, disciplina, participação, é uma coisa mais subjetiva”. “A avaliação formativa deixa em aberto para o professor fazer conforme a sua metodologia sendo que a metade da nota tem que ser a avaliação formativa”.</p> <p>P-2 “Dou feedback faço revisão do conteúdo antes da prova e depois faz correção da prova, acompanhando erros e</p>	<p>Aplicabilidade da Avaliação Formativa</p>	<p>05</p>

<p>acertos e depois faço a recuperação contínua”.</p> <p>P-3 “De acordo com a proposta da avaliação formativa procuro avaliar tudo o que o aluno faz no dia-a-dia, mudei minha postura em sala de aula. O ideal é criar no bimestre diversos momentos para avaliar o aluno”.</p> <p>P-4 “Trabalho a avaliação somativa e a diagnóstica, a formativa muito pouco, acho que desse jeito é mais fácil, por enquanto estou satisfeita com esse tipo de avaliação”.</p> <p>P-5 “Acho que tem algo no PPP sobre avaliação formativa, pois foi trabalhado nas coordenações do 2º semestre na escola, no ano passado, foi feito um curso com coordenadores e os mesmos repassaram para os professores.”</p>		
<p>P-1 “Trabalho a avaliação formativa e a diagnóstica (comportamento e conteúdo). Se não estou satisfeito com os resultados da avaliação dou um feedback com os alunos, fazendo as correções no quadro, corrigindo as provas, exercícios no quadro”.</p> <p>P-2 “Preciso melhorar sempre, não ficar estagnado, suscetível a erros, preciso ter mais paciência e ver que o que pode ser simples para o professor talvez não seja para o aluno. Quando não consigo atingir o resultado com mais da metade da turma, preciso reexplicar a matéria, mudar o jeito de dar aula para ver se os alunos conseguem aprender determinado conteúdo e funciona quando faço isso”.</p> <p>P-3 “Depois da minha mudança de avaliação e postura os índices de reprovação</p>	<p>Concepção de Prática Pedagógica</p>	<p>05</p>

<p>na minha matéria caiu de 60% para 20%. Melhorei muito depois desse jeito de avaliação. Feedback mostro como erram na avaliação, mostrando o erro, corrigindo as provas ou promovendo novas atividades para avaliar o mesmo conteúdo. Os alunos que têm interesse aprendem com o feedback, mas têm alunos que não ligam”.</p> <p>P-4 “Reconheço que tenho que melhorar, falta tempo para fazer as mudanças, na coordenação não dá para fazer atendimento individualizado é difícil. Tenho que estudar mais para a própria avaliação, organizar mais meu tempo. Já alterei fazendo reforço escolar com atividades diversas, voltando matéria, recuperação, mas a forma que avaliei é correta, o problema está nos alunos. O atendimento (currículo) individualizado do aluno, mas falta tempo”.</p> <p>P-5 “Estou satisfeita com a forma de avaliação, mas ainda não vi totalmente resultados satisfatórios. Alterei muito na minha prática pedagógica, mudei o jeito dos meninos sentarem, faço avaliação diagnóstica (...), pergunto para os colegas, pedindo ajuda para melhorar, não preciso mudar a forma de avaliar, estou satisfeita com a minha forma de avaliar, não passo nada que não tenha trabalhado em sala de aula. Eu já fiz muitas coisas erradas direcionadas à avaliação no Goiás quando era coordenadora, estou promovendo mudanças na minha prática”.</p>		
<p>P-1 “Avaliação institucional é a maneira de avaliar a instituição de ensino, já vi acontecer em outras escolas, mas aqui ainda não”.</p> <p>P-2 “Não li e não conheço o documento que fala sobre avaliação institucional – quando</p>	<p>Avaliação Institucional</p>	<p>05</p>

<p>se refere à avaliação do desempenho da escola (professores, diretores, PPP). Essa avaliação não ocorre na escola”.</p> <p>P-3 “Sobre a avaliação institucional serve para verificar como a escola exerce sua função. Não ocorre na escola”.</p> <p>P-4 “Não sei nada sobre avaliação institucional”.</p> <p>P-5 “Avaliação realizada pela instituição, elaborada pela equipe de direção sem o pedagógico, têm os dias do calendário para discutir sobre ela, convida a comunidade, alunos, pais e professores e todos para discutir sobre avaliação institucional. Feita de forma verbal na escola”.</p>		
<p>P-1 “Tive uma pequena participação no PPP da escola no segmento de professores, conhece o PPP da escola”.</p> <p>P-2 “Os professores participam do PPP antes da escolha de turma no início do ano, feita uma reunião com a avaliação pedagógica do PPP pronta para buscar a opinião dos professores para implementar ou modificar os que estavam já funcionando. Todos os que quiseram participar deram opinião e ficou uma cópia à disposição dos professores. No PPP tinha pouco sobre avaliação formativa e, mais sobre os projetos”.</p> <p>P-3 “Nessa escola o PPP vem pronto e na semana que antecede as aulas, na distribuição de turmas eles passam só para verem se o professor discorda e se quer complementar. Não significa um trabalho com a participação de todos como deveria ser”.</p>	<p>Conhecimento e participação no PPP</p>	<p>05</p>

<p>P-4 “Entrou na escola e não tem conhecimento do PPP da escola”.</p> <p>P-5 “Ainda não teve nenhuma reunião do PPP da escola, não tive acesso para interagir, parece que não está atualizado”.</p>		
<p>P-1 “Não conheço muito sobre o documento da SEDF que fala sobre avaliação”.</p> <p>P-2 “Conheço o documento de avaliação só na parte de pontuação de como colocar a nota do aluno (5,0 pontos para prova e os outros 5,0 para comportamento, participação, trabalho, coisas assim)”.</p> <p>P-3 “Desconheço o documento sobre avaliação 2014 – 2016”.</p> <p>P-4 “Não conheço o documento sobre avaliação da SEDF que direciona a avaliação no DF”.</p> <p>P-5 “Conheço o documento da SEDF sobre avaliação, pois foi trabalhado pelos coordenadores da escola, tive acesso a fragmentos, não conheço o documento de pegar e ver ele”.</p>	<p>Documento sobre avaliação de SEDF</p>	<p>05</p>

Fonte: Pesquisa de Campo realizada em abril/maio de 2014

3.6.1 Análise dos Resultados

Alguns dados coletados sobre o perfil do professor participante da pesquisa tiveram como objetivo subsidiar a análise da formação dos docentes, sabendo-se da importância da graduação na área e a formação continuada. Todos os participantes têm formação na área de matemática, quer seja por intermédio da licenciatura plena quer seja por meio de curso de plenificação na área de Matemática. Um dos participantes tem mestrado na área de Matemática.

No que se refere à formação continuada, percebe-se que os professores não se sentem estimulados a participar, mesmo reconhecendo que a SEDF investe em cursos, os entre-

vistados alertam sobre a dificuldade de acesso aos cursos, a distância e as dificuldades para fazerem os cursos e retornarem para sala de aula a tempo. Citam, também, a desmotivação por conta da qualidade dos cursos oferecidos.

Todos os participantes trabalham com turmas da segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano); dois dos participantes atuam com turmas de inclusão de DA, como intérpretes. As turmas contemplam a média de 35 a 40 alunos, o que é citado pelos professores como um dos pontos negativos para a aprendizagem dos alunos. Todos os professores têm mais de 4 anos de tempo de serviço com turmas de matemática, o que pode ser considerado um indicativo de que os participantes apresentam bagagem suficiente para participar da discussão sobre avaliação da aprendizagem.

A partir da transcrição das pesquisas, algumas considerações podem ser tecidas sobre o conhecimento dos participantes acerca dos tipos de avaliação. Percebe-se que alguns professores não têm a noção do conceito e aplicabilidade de cada tipo de avaliação. Os pontos de maior discrepância são sobre os conceitos e aplicabilidade das avaliações de aprendizagem: diagnóstica, somativa e formativa.

Um dos fatores que pode estar contribuindo para esse resultado é que a maioria dos professores não conhece, analisou e/ou discutiram os documentos da SEDF sobre avaliação 2014-2016.

O documento, resultado de relevantes discussões sobre questões que levam em conta a problemática da avaliação - critérios e instrumentos que constituem tema de constantes debates, um deles tem como foco a questão de que a avaliação não deve ser concebida de forma aleatória e, como qualquer área do conhecimento, deve ser fundamentada em conceitos, teorias e práticas. Se não houver uma reflexão, acaba-se recaindo no falso conceito de que tão-somente a avaliação relaciona-se à resolução de todos os problemas da educação, assim como é ingênuo conceber que negá-la também resolveria por completo a situação dramática que se encontra a educação brasileira.

A falta de conhecimento dos professores sobre a legislação, documentos, e mesmo do Projeto Político Pedagógico da sua própria escola faz com que o professor não possa subsidiar a sua prática pautada nos conhecimentos teórico-metodológicos sobre prática pedagógica e ação avaliativa. Ficou evidente no conteúdo das entrevistas que o professor não pode emitir um parecer sobre aquilo que não conhece, assimilou e se fez significativo para ele.

A compreensão que os professores demonstraram sobre avaliação formativa deixou muito a desejar, pois percebe-se que nem os conhecimentos teóricos ou práticos sobre essa proposta redimensionaram suas práticas. Alguns afirmam que esperam e estão

tentando mudar suas práticas no cotidiano de sala de aula, mas dois dos entrevistados afirmam ser difícil. Em contrapartida, temos os participantes que reconhecem a importância de se mudar a postura, redimensionar a prática e diversificar as práticas avaliativas.

A categoria Avaliação Institucional foi a que chamou bastante a atenção. Um afirma que não sabe nada sobre o assunto, três disseram conhecer, mas que na escola que trabalham não acontece, e somente um disse que ela acontece de forma verbal na escola. O que sem dúvida é um fato preocupante, pois o professor deve fazer parte do processo de avaliação institucional, de forma individual e coletiva na busca de resultados que se articule com o autoconhecimento institucional.

A centralização das decisões tomadas na escola, ainda é real e excludente, constata-se isso quando nos deparamos com o fato de que na maioria das escolas os professores não fazem parte da construção e reformulação do PPP, ou, ainda, nem sabem o que significa avaliação institucional.

Dos cinco participantes, nenhum deles afirmou ter participado efetivamente na construção do PPP, da sua avaliação e nas tomadas de decisões, o que nos leva a perceber que existe uma falha na construção coletiva do documentos. Entendendo a importância do PPP para a escola, na maioria das vezes a escola já chega com o documento pronto, cabendo ao docente somente tomar conhecimento.

Dos resultados da pesquisa, surgiu um novo questionamento: como repensar a avaliação que está sendo feita na escola, se os docentes não apresentam pressupostos teóricos básicos para empreender discussões sobre as necessárias tomadas de decisões, reflexões sobre a prática pedagógica e o tipo de avaliação que a escola defende.

Considerações Finais

A avaliação que é realizada na escola, na maioria das vezes, não atingem os ideais aos quais são propostos. É necessária uma reflexão do sistema de ensino, da escola e mesmo do professor sobre objetivos, critérios e instrumentos. Se o professor segue a proposta de avaliar o aluno, partindo de vários e diferentes métodos e instrumentos, suas chances são maiores de alcançar os objetivos propostos.

A escola, ao longo do tempo, tem se utilizado de vários tipos de avaliação, cada uma delas com características próprias, mas fica claro que ela deve acontecer ino decorrer do processo, ou seja, não se admite mais que a escola utilize de um momento único ou de um mesmo instrumento para avaliar a aprendizagem de um grupo de alunos.

A LDB já defendia que o ideal seria a prática da avaliação processual, continua e permanente. Sabendo-se dos desafios que a escola e o professor enfrentam para efetivarem essa proposta, pelas enormes diversidades do próprio sistema educacional do nosso país, há dificuldades de uma prática de avaliação processual contínua, permanente, todos os dias e todas as horas. Sabemos que as condições materiais e de ensino, em nosso país, quer sejam nas escolas públicas ou particulares, são perversas: excesso de estudantes por turma, material de apoio inadequado ou insuficiente, heterogeneidade dos estudantes, baixos salários dos educadores, salas de aulas inadequadas, entre outras. Assim, as escolas têm optado pelo modelo misto, que leva em consideração, de um lado o processo e, de outro, momentos fixos de avaliação. Podemos, portanto, concluir que ao mesmo tempo, ele seria formativo e somativo.

Muito recentemente, a SEDF publicou um documento que tem sido apontado como norteador para as ações avaliativas a serem realizadas nas escolas. A proposta é promover discussões sobre a avaliação formativa e sua aplicabilidade no cotidiano da prática do professor. Sabendo-se que a avaliação formativa pressupõe uma reflexão da prática pedagógica do professor, constitui uma proposta de mudança e de transformação do docente.

Para tanto, os professores têm sido incentivados à formação continuada ou, ainda, à participação em discussões e debates sobre o cenário da educação brasileira. No decorrer da fala dos professores, ficam bastante evidentes as dificuldades que os participantes encontram em fazer cursos de formação continuada, ou mesmo participar de debates envolvendo esse e/ou outros temas da educação atual.

Durante as entrevistas, houve situações em que eu aprendi com os entrevistados e vice-versa formativamente. Concordamos muitas vezes que deve sim haver a formação continuada, porém a mesma deve ser de qualidade e acessível.

Notou-se que para o pequeno grupo de entrevistados, muito do que se relaciona ao fracasso dos objetivos da avaliação formativa está relacionado à falta de compreensão do professor sobre os objetivos desse tipo de avaliação, ou, ainda, à dificuldade que ele encontra no desenvolvimento da prática, pois ela pressupõe mudanças significativas de postura do docente, mas, sobretudo, do aluno, que precisa participar ativamente do processo.

A pesquisa evidenciou que há um grande percurso a ser percorrido em termos de apropriação dos professores de matemática acerca do real significado do que é avaliar, das diferenças e objetivos dos diversos tipos e modalidades de avaliação. Isso também mostra que a formação nos cursos de licenciatura precisa incluir discussões e estudos acerca do real significado da avaliação e de sua relação com a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, este trabalho contribuiu e muito formativamente para o meu crescimento, tanto profissional como pessoal, desde o embasamento teórico como prático sobre o tema. Creio que minhas práticas pedagógicas terão um grande salto de qualidade a partir de agora.

Apêndice A

Questões da Pesquisa - Entrevista

Nome Completo:

Idade:

Sexo:

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Em que Instituição se graduou?
3. Em que ano?
4. Era o curso que você sonhava e esperava fazer?
5. Tem curso de pós-graduação na área de educação? Qual(is)?
6. Há quanto tempo leciona matemática?
7. Gosta do seu trabalho? Por quê?
8. É professor(a) efetivo(a) ou temporário?
9. Trabalha com quantas e quais turmas?
10. Em média, quantos alunos há em cada turma?
11. Há quanto tempo trabalha com essas turmas?
12. A Secretaria de Educação do DF investe na formação Continuada dos professores?

13. Você participa? Por quê?
14. Conhece o documento da Secretaria de Educação do DF que direciona sobre avaliação?
15. Se sim, o que acha desse documento?
16. Você segue as orientações nele contidas? Por quê?
17. Para você o que é Avaliação Formal? E Informal?
18. O que sabe sobre Avaliação Diagnóstica?
19. Pratica esse tipo de Avaliação?
20. Com qual objetivo?
21. O que você entende sobre Avaliação Somativa?
22. E sobre Avaliação Formativa?
23. Qual o tipo de avaliação você trabalha com seus alunos?
24. Por que fez essa opção?
25. Você está satisfeito (a) com os resultados que essa forma de avaliação tem proporcionado?
26. Como você dá feedback para os estudantes sobre avaliação?
27. E os estudantes também lhe dão feedback sobre suas avaliações? Como?
28. A escola tem cumprido seu papel na avaliação dos alunos? Como?
29. Você precisa melhorar alguma coisa na sua forma de avaliar? O que, por exemplo?
30. O que fazer para melhorar?
31. Você já alterou uma prática pedagógica por causa do resultado de uma avaliação? Exemplifique.
32. Em sua opinião, o que deveria existir ou ser feito nas escolas públicas para que a aprendizagem dos alunos seja realmente significativa?

Referências

- [1] ANDRÉ, MARLI [ORG.]. *Pedagogia das diferenças na sala de aula.*/Laurizete Ferragut Passos, Maria Regina Guarnieri, Marta Maria Pontin Darsie. Neusa Banhara Ambrosetti e Neuza Bertoni Pinto. Campinas. São Paulo: Papirus, 1999.
- [2] ANTUNES, CELSO. *Avaliação da aprendizagem escolar.* Rio de Janeiro: vozes, 2006.
- [3] BRASIL, **Síntese dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Fundamental. SEF/MEC, 2000.
- [4] BRASÍLIA. **Diretrizes de Avaliação Educacional – Triênio 2014/2016.** Governo do Distrito Federal – Governo do Distrito Federal - SEEDF – Subsecretaria da Educação Básica SUBEB – GT. Disponível em: www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/.../diretrizes_avalicao_jan14.p...de GDOD FEDERAL - GDF – Acesso 14/03/2014.
- [5] BURIASCO, R. L. C. DE., **Avaliação em Matemática:** um estudo das respostas de alunos e professores, 1999.
- [6] ———. **Currículo em Movimento. Educação Básica do Distrito Federal** – Versão para validção – SEDF, Livro 1 – Fev, 2013. Disponível em: [1cur_edc_basica.pdf](#) – Foxit Reader - Acesso em 20/04/2014.
- [7] CURY, C. R. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Comentada por Carlos Roberto Jamil Cury, 6ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- [8] DEMO, PEDRO. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** São Paulo: Papirus, 2003.

- [9] DIAS SOBRINHO, JOSÉ. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.
- [10] ESTEBAN, MARIA TEREZA E SAMPAIO, CARMEN SANCHES.. **Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: < [http : //www2.unimep.br/endiipe/2355b.pdf](http://www2.unimep.br/endiipe/2355b.pdf) > < [http : //www2.unimep.br/endiipe/2355b.pdf](http://www2.unimep.br/endiipe/2355b.pdf) >. Acesso em 29 nov. 2013.
- [11] HOFFMANN, JUSSARA. **Avaliação, Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- [12] LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- [13] LIMA, ERISEVELTON SILVA. **O Diretor e as Avaliações Praticadas na Escola**. Brasília - DF: Kiron, 2012.
- [14] _____. **Avaliação Institucional em uma escola pública de anos finais do Ensino Fundamental**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.
- [15] LUCKESI, CIPRIANO CARLOS. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.
- [16] _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- [17] MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- [18] OLIVEIRA, ROSE MEIRE DA SILVA E. Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados. Dissertação de Mestrado. Brasília: FE/UnB, 2011.
- [19] POPPE, MARIA. *Avaliação Educacional*. Caderno de Psicologia do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagens. Mód. VII. Curso de Pós Graduação. Projeto “A Vez do Mestre”. Rio de Janeiro: UCAM, 2003.

- [20] ———. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão*/[organizadoras, Verbena Moreira S. de S. Lisita, Luciana Freire E.C. P. Sousa]. Rio de Janeiro; DP&A, 2003.
- [21] TURRA, M. G. CLODIA ET. AL. ***Planejamento de Ensino e Avaliação***. Porto Alegre: Sagra, 1982.
- [22] VASCONCELLOS, C. S. DOS. ***Avaliação: concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar***. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2005.
- [23] VIANNA, HERALDO MARELIM. ***Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional***. Artigo Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-27. Jan/abr. 2009.
- [24] VILLAS BOAS, B. M. DE F. ***Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia***. Campinas: Papirus, 2010.
- [25] VILLAS BOAS, B. M. DE F.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. DA S. E. ***Progressão continuada: equívocos e possibilidades***. Texto a ser publicado, 2012.
- [26] VILLAS BOAS, B. M. DE F. ***Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação***. Campinas-SP: Papirus, 2008.
- [27] ———. SOARES, ENILVIA R. MORATO. ***Dever de Casa e Avaliação***. Araquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.