

Luana Ferrarotto



1290002740



FE

TCC/UNICAMP F41a

AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES RELATADAS A RESPEITO

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
2005

1290002740

UNIDADE	F.E
Nº CHAMADA	700 12312000
F11a	
V:	
TOM	2440
PRO	12312000
C:	D: X
PREÇO	
DATA	24/03/05
Nº CPD	544805

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

F41a Ferrarotto, Luana.
Avaliação : concepções relatadas a respeito / Luana Ferrarotto. –
Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Luiz Carlos de Freitas.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Avaliação escolar. 2. Professores atitudes. 3. Ensino fundamental. 4.
Escolas. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

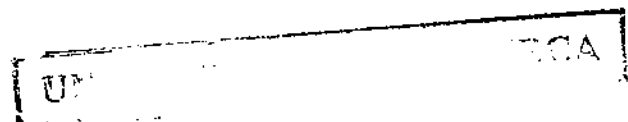
05-234-BFE

Luana Ferrarotto

AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES RELATADAS A RESPEITO

*Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para
a formação no curso de Pedagogia, da
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob orientação do
Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.*

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
2005



À todas as escolas que passei:
seja enquanto aluna ou estagiária; e
àquelas pelas quais ainda irei passar:
enquanto professora e pesquisadora.

À todos os professores que muito
me ensinaram: àqueles que foram meus
mestres, àqueles que conheci enquanto
estagiária, àqueles que me
incentivaram; e àqueles que muito irão
me ensinar: os futuros professores que
conhecerei.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que passaram por minha vida e me fizeram independentemente da forma, crescer e amadurecer, me fazendo entender, que os acontecimentos muitas vezes não ocorrem da forma que planejamos e desejamos.

Assim, quero agradecer a meus pais (Fábio e Sílvia) que estiveram ao meu lado durante todas as fases de minha, fazendo o possível e o impossível para me ajudar em todos os momentos desses meus percorridos 21 anos. Agradeço também, do fundo do coração, meus avós (vó Tereza, vô Izo e vô Santina) que contribuíram fortemente com a minha formação pessoal.

Um mais que obrigado aos meus tios (Regina e Ronaldo - e também a Dona Maria) que me acolheram em seu lar nos últimos anos de minha graduação.

Não posso me esquecer de meus amigos: aqueles (ou melhor, aquelas) que conheci durante os quatro anos de graduação (sendo que cada uma delas, em períodos diferentes, e não com menos importância, me proporcionaram diversas descobertas, me apoiaram e muito me ajudaram); aqueles amigos que mesmo longe, continuaram mostrando o valor da verdadeira amizade, sendo os mesmos indispensáveis em minha vida.

Agradeço também, a todos os docentes da Faculdade de Educação que magnificamente me proporcionaram reflexões múltiplas e de extrema importância para a minha formação enquanto profissional da educação.

Meus profundos e sinceros agradecimentos ao Professor Luiz Carlos de Freitas que me orientou nesse estudo e muito me ensinou sobre Avaliação. Também quero dizer muito obrigado a todos que me auxiliaram nesse trabalho, em especial a Ivanete, que me ajudou a construir a base de dados utilizada para a tabulação dos dados obtidos.

A todos o meu MUITO OBRIGADO!!!!

RESUMO

Conhecer a concepção de avaliação de um professor, é poder entender sobre sua prática em sala de aula. “É nela (na sala de aula) que o professor explicita sua real concepção de educação e os valores que possui” (PINTO, 1994, p. 18). Assim, o intuito do presente estudo, é poder compreender o que os professores das séries iniciais do ensino fundamental de Campinas entendem por avaliação.

Dessa forma, foi realizado em 2001, a reaplicação da pesquisa feita pelo Prof Dr. Luiz Carlos de Freitas (em 1991) que consistia em explorar as práticas e concepções dos docentes das séries iniciais do município de Campinas. Com essa reaplicação, a intenção foi saber se esses docentes mudaram ou não seu modo de conceber a avaliação nos últimos dez anos.

Em 2001, foram distribuídos 792 questionários para os profissionais da educação da rede pública do ensino de Campinas (Estadual), por meio das Delegacias de Ensino. Seguindo o formato da pesquisa feita em 1.991, esses questionários abordam questões relacionadas às práticas de avaliação cotidiana, procurando, além disso, desenhar um pouco das principais características dos professores.

A partir dos questionários foram construídas duas bases de dados. Uma feita no Excel para as questões fechadas, e outra no Word para as questões abertas. Do cruzamento dessas duas bases de dados saíram oito relatórios descrevendo o perfil e as concepções de avaliação do profissional da educação que atua na rede pública do ensino de Campinas. Depois de construídos esses relatórios, foi realizada a comparação com os dados obtidos pela pesquisa de 1.991. Para isso, oito novos relatórios foram feitos, sendo que esses reuniam as informações obtidas em ambas as pesquisas.

Dessa comparação, foi possível perceber que: com relação à formação, percebe-se que as faculdades particulares continuam sendo as maiores responsáveis pela formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental; os professores, em 2001, definiram a avaliação como sendo a forma de “verificar os conteúdos dominados pelos alunos”, enquanto que em 1991 ela era vista como forma de “acompanhar o desenvolvimento do aluno”; sua finalidade tanto em 1991 como em 2001 é tida como “verificação dos conteúdos”; em 1991, a decisão da aprovação/retenção dos alunos era vista como responsabilidade do professor, já em 2001, essa responsabilidade passa a ser destinada ao Conselho de Classe; em relação a esse órgão (o Conselho), na pesquisa feita em 1991, ele era visto como algo positivo, pois ajudava a solucionar problemas e era um instrumento de análise conjunta, na reaplicação, ele é apontado como sendo algo “inútil”, que restringe apenas a “entrega de papelada”, sendo fortemente associado ao “poder de decisão”.

Palavras-chave: concepção, professor, avaliação.

SUMÁRIO

Organização do Trabalho	08
A Origem da Idéia	09
Dialogando sobre Avaliação	13
O Ambiente Escolar	14
Como ocorre a Avaliação na Escola	18
Metodologia	24
Concepções e Práticas correntes sobre a Avaliação	32
Os Dados de 1991	32
Relatório 1 – Dados gerais dos professores e das escolas	32
Relatório 2 – A definição de avaliação e a sua forma de realização	34
Relatório 3 – Os principais problemas com a avaliação	38
Relatório 4 – As funções da avaliação na teoria e na prática	40
Relatório 5 – Como o professor classifica a sua própria avaliação	43
Relatório 6 - A auto-avaliação dos professores em relação aos tipos de	45
avaliação	
Relatório 7 – Caracterização do sistema de avaliação da rede pelos	51
professores	
Relatório 8 – A quem pertence a decisão da avaliação	54
Os Dados de 2001	60
Relatório 1: Caracterizando os Entrevistados	60
Relatório 2: A Definição de Avaliação e Forma como é Realizada	62
Relatório 3: Problemas Relacionados a Avaliação	66
Relatório 4: Os objetivos da avaliação e a sua Real Finalidade	67

Relatório 5: Avaliação mais Utilizada	70
Relatório 6: Como os Professores se vêem Frente a Determinados tipos de Avaliação	72
Relatório 7: Atual Situação dos Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Estadual	77
Relatório 8: O Conselho de Classe e a Questão da Aprovação/Reprovação	80
Comparando os dados de 1991 com os dados de 2001	84
Relatório 1 – Dados gerais dos professores e da escola	84
Relatório 2 – A definição de avaliação e sua forma de realização	86
Relatório 3 – Os principais problemas com a avaliação	90
Relatório 4 – As funções da avaliação em teoria e na prática	91
Relatório 5 – Como o professor classifica a sua própria avaliação	93
Relatório 6 – A auto-avaliação dos professores em relação as tipos de avaliação	95
Relatório 7 – Caracterização do sistema de avaliação da rede pelos professores	97
Relatório 8 – A quem pertence a decisão da avaliação	99
Trabalhando com os Dados	101
Últimas reflexões	109
Referências Bibliográficas	112
Anexos	
Questionário utilizado em 1991	115
Questionário utilizado em 2001	121

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esse trabalho tem por característica a reaplicação da pesquisa realizada pelo Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas em 1991, que consistia em explorar as práticas e concepções dos docentes das séries iniciais do município de Campinas.

Dessa forma, para poder trabalhar com a temática da avaliação, inicialmente irei apresentar como o interesse pelo assunto surgiu em mim, abordando de forma sistemática, como a avaliação foi ganhando importância em minha vida.

Em seguida, discutirei o que a avaliação pode significar em nosso dia a dia para enfim, chegar no interior da escola, abordando o funcionamento desta e mais especificamente como ocorre a avaliação da aprendizagem nesse ambiente.

Explicarei também, quais meios foram utilizados para que a pesquisa se concretizasse, apresentando as técnicas utilizadas em 1991, quando foi realizada a primeira pesquisa, e posteriormente, os procedimentos adotados para a sua reaplicação.

Assim, para que o leitor possa compreender os resultados oriundos da primeira pesquisa, uma parte desse trabalho será dedicada à exposição dos dados obtidos nesta, para em seguida, apresentar os dados obtidos na reaplicação.

Também me detive na comparação entre os dados de ambas as pesquisas, e essa comparação será divulgada para que o leitor possa entender o que se modificou, nos últimos dez anos, no modo de pensar a avaliação dos professores da rede pública de Campinas.

Por fim, acrescentei uma reflexão à comparação dos dados, para que se possa entender o que esses números trazem e o que os mesmos querem dizer sobre a realidade educacional de tal município.

Dizer o porquê de meu interesse pela avaliação e conseqüentemente os motivos que me levaram a me aprofundar em um estudo referente ao tema, me remete a uma reflexão sobre a minha própria trajetória escolar e concomitantemente à minha história de vida.

Assim, inicio a explicação sobre a origem da idéia contando um pouco de minha experiência com a avaliação enquanto aluna do ensino médio.

Cursei meus três últimos anos da educação básica em uma instituição privada da cidade de Amparo. Nessa escola, comecei a ter minhas primeiras dificuldades. Iniciei o ensino médio bem aquém dos meus demais colegas de classe, que diferentemente de mim, já estudavam em escolas particulares.

Dessa forma, com o passar do tempo, fui me adequando e me enquadrando ao ritmo da escola, entretanto, o que mais me inquietava, era que mesmo assim, eu não recebia o mesmo olhar e a mesma atenção de meu professor de física.

Quando recebia as notas das provas dessa disciplina eram constantes seus comentários. Se a nota era alta ele falava: “nossa, essa nota é muito alta para você”, ou então, se a nota estava na média, ele dizia: “que nota você tirou!”. Agora quando minha nota era igual a do aluno considerado melhor da turma, ele continuava dizendo que aquela era uma ótima nota para mim, enquanto para o meu colega (o melhor da sala) era uma nota baixa. Indignado com o desempenho desse aluno, o professor completava: “...o que aconteceu com você? Você está doente?”

Uma palavra escrita errada pode ser interpretada como um descuido se está no texto de um/uma bom/boa aluno/a; como um desconhecimento, se o/a aluno/a não é tão bom/boa; ou como uma aprendizagem, se o/a aluno/a é esforçado/a. O mesmo podemos observar algumas vezes, em relação aos maus estudantes, para quem um bom resultado pode ser interpretado por seu/sua professor/a, como sorte ou como cola. Também pode

haver alterações na atitude do/a professor/a frente a seus alunos e alunos no processo de avaliação, dando mais oportunidade a alguns de aproximação a resposta correta do que o outro. O que não significa que o/a professor/a facilite a resposta para uns e não para outros, mas que há uma infinidade de atitudes, poderíamos dizer subliminares, que permitem reforçar ou afastar uma idéia que se estabeleçam pautas mais convencionais de diálogo. (ESTEBAN, 2001, p. 135)

Sentia que havia uma diferença entre nós, mas ao contar o acontecido para meus familiares, ouvia a seguinte explicação: “não existe isso minha filha, um professor não pode fazer diferença entre seus alunos”. Ao mesmo tempo em que essas palavras me acalmavam, também me deixavam ainda mais insatisfeita, afinal, dizer que uma mesma nota é alta para um aluno e baixa para outro, não é fazer uma diferença?

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia, vendo as teorias e estudando um pouco sobre avaliação, aprendi que existe um lado informal que se constitui como sendo um elemento que compõe a avaliação. Paulatinamente comecei a refletir sobre o tema, e agregando toda a teoria vista nesse curso com as experiências do estágio, pude diagnosticar outras cenas de juízo de valor por parte do professor que afetaram diretamente o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Faço questão de contar uma dessas cenas: eu estava cursando a disciplina EP 153 Metodologia do Ensino Fundamental e dei início às minhas primeiras visitas a uma instituição municipal da cidade de Amparo. Meu estágio, no decorrer desse semestre, aconteceu em uma 4ª série, e lá conheci um menino que vou chamar de José.

José era um garoto mulato que vivia em uma favela e na sua casa não havia sequer um banheiro. Sem salientar esses detalhes, e que eu só descobri muito tempo depois, a professora responsável por essa turma, por várias vezes dizia que o José estava cheirando mau. Em vários momentos, ela me aconselhou a não me aproximar dele. Como eu não seguia o seu conselho, ela me questionava sobre como eu conseguia permanecer ao lado dele.

Em outros dias, ela chegou a chamar a coordenadora na sala de aula dizendo não suportar o mau cheiro do garoto, e por esse motivo, a direção da escola deveria escolher entre ela ou ele.

Uma certa vez, os alunos iriam realizar uma visita a uma outra escola. Essa era uma instituição particular onde essa mesma professora lecionava em outro período. O único aluno impedido de realizar o passeio foi o José. A professora lhe disse que ele poderia faltar naquele dia e sem entender o que estava acontecendo, fiz questão de conversar com ela. Nesse diálogo, a professora me disse que não queria levar o José ao passeio, pois o mesmo não tinha trajes adequados para acompanhá-la.

Conforme o tempo ia passando, o José ia sendo levado cada vez mais para o fundo da sala, até que chegou a ser completamente excluído do restante da turma uma vez que a docente não se aproximava dele para entregar as atividades. José só foi aprovado no final do ano porque segundo a professora: “mudando de escola, ele não vai mais incomodar ninguém com aquele cheiro insuportável”.

Durante todo aquele semestre, fiquei muito incomodada com os acontecimentos que presenciei. Lembrava constantemente da frase que ouvia quando estava no ensino médio: “um professor não pode fazer diferença entre seus alunos”. Lembrava-me também, das teorias do curso e percebia, ou melhor, via na prática, o lado informal da avaliação, e os juízos de valores reinando dentro da sala de aula.

Todas essas inquietações aumentaram quando comecei a ler pesquisas para desenvolver o suporte teórico dessa pesquisa. Uma das que mais me chamou atenção foi à dissertação de mestrado da professora Ana Lúcia Guedes Pinto, intitulada “*A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*” (1994). Nessa pesquisa Pinto constatou que a avaliação contribui com o fracasso escolar, principalmente, quando

estamos falando de uma parcela da população desprivilegiada sócio, cultural, e economicamente.

Percebi então, que o poder da avaliação dentro de uma sala de aula é muito grande. É através dela que uns terão sucesso enquanto outros terão o fracasso e tudo isso, porque estamos falando de uma sociedade capitalista, na qual as desigualdades que existem fora da escola, perpassam os seus portões e se instalam dentro dela fazendo com que haja muitas vezes, uma perpetuação do *status quo*.

Passei a me preocupar com a questão. Comecei a me questionar sobre esse poder que se encontra nas mãos do professor. Ao ler a seguinte frase de Phillipe Perrenound: *“Ela (a avaliação) produz tanto mais conseqüências quanto maior poder o avaliador exerce sobre o avaliado”*.(PERRENOUND, 1986, p. 28), vi que não estava sozinha enquanto a minha suspeita de que a avaliação chega muitas vezes a estar em um pedestal inatingível em uma sala de aula.

Então, além de me preocupar com a questão da avaliação, comecei a me preocupar também com o que pensa o professor em relação à avaliação. Assim, por pensar que devemos lutar por uma educação de qualidade e por concordar plenamente com as palavras de Pinto: *“deve-se realizar mais estudos sobre tais praticas, inclusive as de avaliação, para se tentar alcançar um ensino de melhor qualidade em nossas escolas da rede pública”* (PINTO, 1994, p. 04) que desenvolvi esse estudo a fim de compreender um pouco mais sobre esse complexo fenômeno da avaliação.

** A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros. Quando resgatam suas lembranças de escola, certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações.*

Philippe Perrenoud, 1999.

Avaliar. Qual seria o sentido dessa palavra? Em que momentos realizamos uma avaliação? E por quais motivos ela acontece?

Se pararmos para pensar sobre o que vem a ser a avaliação, na tentativa de encontrar possíveis respostas as questões acima levantadas, veremos que o ato de avaliar está presente em nosso dia a dia muito mais do que possamos imaginar.

Nós, seres humanos, realizamos constantemente atos de avaliação. Avaliamos como foi o nosso dia de trabalho, avaliamos nossos relacionamentos, nossas companhias, nossos projetos de vida.

É comum pararmos para pensar, principalmente no final do dia, os acontecimentos que caracterizaram nossas atividades desenvolvidas. Refletimos sobre todas as coisas que teríamos que fazer, sobre as quais conseguimos fazer, de que forma foram feitas, o que poderia ter sido melhor, quais as dificuldades encontradas que impediram que nem tudo fosse concretizado, e quais as possíveis alternativas para que no dia seguinte, possamos alcançar os nossos objetivos.

Isso tudo acontece, sem que necessariamente, seja preciso denominar tal reflexão de avaliação. Esse exercício de refletir e rever nossas ações apontando para possíveis soluções acontece naturalmente em nosso cotidiano.

E dentro do ambiente escolar, como a avaliação acontece? Como os agentes envolvidos no processo educativo concebem a avaliação? Será que ela vem sendo

entendida na mesma perspectiva que ela acontece em nosso cotidiano? Qual a finalidade da avaliação dentro da escola?

Na tentativa de poder entender um pouco mais sobre o que vem a ser esse fenômeno tão complexo que ocupa o eixo centro na educação escolar, irei em seguida, apontar certas manifestações que podem nos auxiliar a compreender como a avaliação acontece quando estamos falando em avaliação escolar.

O AMBIENTE ESCOLAR

Antes de iniciar um debate mais profundo sobre avaliação da aprendizagem, acredito ser necessário delimitar o espaço onde ela ocorre.

É na escola. Lá passamos grande parte de nossas vidas. É nela que fazemos amizades, que aprendemos certos saberes, que passamos por processos de sociabilização.

Mas será que só isso acontece no interior de uma escola? Será que são simples e transparentes os ensinamentos transmitidos pela escola?

Certamente não. A escola, assim como várias outras instituições normalizadoras, tendem a apresentar determinadas características que acabam por influenciar os acontecimentos e ações dos agentes envolvidos nesse ambiente.

Digo que a escola é uma instituição normalizadora por que nela, há determinadas regras e normas a serem seguidas com o único propósito de que o indivíduo que a frequenta absorva essas regras e normas e se enquadre no padrão esperado.

Numa sala de aula, por exemplo, existem várias regras. Os alunos devem permanecer sentados, olhando atenciosamente para o professor, sem que converse com

o colega da frente ou interrompa a explicação, e o mais importante, só deve falar e se expressar quando o professor autorizar.

Essas são algumas das regras da sala de aula que devem ser obedecidas sem serem questionadas. Aquele aluno que, por um acaso, ousa transgredir a essas normas, acaba sendo, de alguma forma, penalizado.

Assim, é possível dizer, que na escola, não se ensinam apenas lições de determinadas disciplinas; se ensina também, e fundamentalmente, o modo como aquela criança deve agir dentro da escola e posteriormente na sociedade.

No entanto, é possível que todos os alunos se comportem apenas de uma forma? A resposta para essa questão é negativa.

Em uma sala de aula, com cerca de trinta alunos, é possível perceber, que um não é igual ao outro. Cada criança carrega consigo características próprias que a diferenciam do “coleguinha” que senta a sua frente.

Cada criança traz para a escola seus saberes incorporados e sua mente cultural¹ oriunda do meio em que vive. Suas experiências são de fundamental importância. As vivências são diferentes, e isso é que faz com que um se diferencie do outro.

Dessa forma, a diversidade reina dentro de uma sala de aula. Entretanto, o que deveria ser encarado como uma riqueza, passa a ser visto como desigualdade. A diversidade dos alunos passa a ser silenciada em favor de se cumprir às normas e regras estabelecidas.

Como estou falando de seres humanos com características próprias e particulares, em uma sala de aula, nada mais natural do que uma grande diversidade de modos de falar, de agir, de pensar e de se expressar. Entretanto, como bem lembra Iturra

¹ Na perspectiva de Iturra (in GUSMÃO, 2003, p.200), o indivíduo é constituído de uma mente cultural que usa o saber incorporado, característico de cada lugar e de cada grupo cultural, que permite aos indivíduos localizar sua origem e seu destino, constituindo-se um agente de sua história. A mente cultural é um recurso para apreender e aprender o que é importante para que esse grupo permaneça vivo.

(in GUSMÃO, 2003) “*nossas escolas não estão organizadas para a diversidade cultural*”. Ao dizer isso, podemos entender que a escola trata os sujeitos como páginas em branco, desconsiderando tudo o que lhe é próprio, que conta de si, suas experiências e histórias de vida.

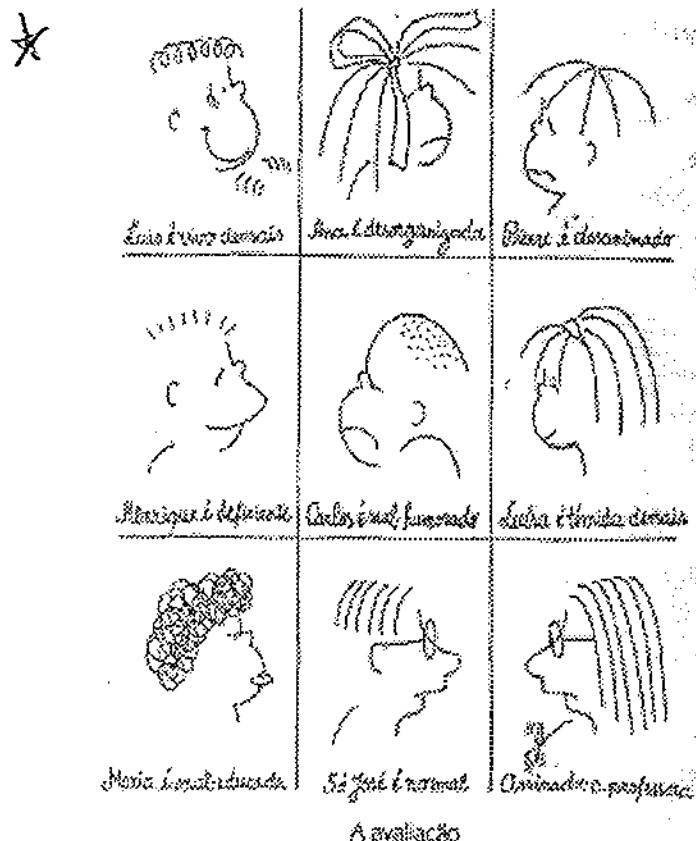
Daí o caráter homogeneizante da escola. O sujeito está inserido neste ambiente onde o seu conhecimento sobre o que vem a ser o mundo, é negado e submetido a um julgamento que tenta imprimir-lhe um conjunto de saberes acumulados historicamente, legitimados pelo currículo, que estão fragmentados em disciplinas e que, isolados do contexto do sujeito, permanecem sem significado. A escola fica sendo um local onde a manutenção da dominação impera sobre a conscientização dos sujeitos e a possibilidade de produção.

A própria estrutura física da escola, não proporciona aos alunos uma maior integração. A divisão em salas de aula, decorrentes da seriação, não favorecem que o diálogo e a troca de experiências aconteça. O ofício de perguntar também não é estimulado. As perguntas de uma criança deveriam ser interpretadas como algo positivo já que apontam para a construção preciosa de uma mentalidade transgressora-questionadora-criadora. Mas não é o que acontece. Há uma tentativa de torná-los todos iguais.

Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano. (GUSMÃO, 1999 *apud* GUSMÃO, 2003, p. 93).

É interessante notar, que esse igual, tem um padrão a ser seguido. A figura² abaixo ilustra exatamente a que imagem e semelhança deve ser moldado o aluno.

² Figura extraída do livro: GUSMÃO, N. M. M. de. (orgs.) *diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.



Tonucci (1997)

✱ Em virtude desse padrão que deve ser seguido rigorosamente, os demais saberes, as demais experiências, os variados dialetos, as distintas formas de ver o mundo, ou seja, as demais culturas são silenciadas, ou melhor, não terão espaço nesse ambiente restrito e reservado a apenas uma cultura: a dominante. ✱

A partir desse breve ensaio sobre o que vem a ser a escola, vemos que esse ambiente no qual passamos anos de nossas vidas não está livre de “segundas intenções” como aparenta.

Não que eu seja contra a escola e que esteja divulgando que as crianças não devem mais frequentá-la. Pelo contrário, estou apenas realizando uma reflexão sobre os aspectos que não são explícitos dentro de uma instituição escolar. Estou na verdade, tentando pensar sobre o assunto para que possamos encontrar (coletivamente) caminhos para que haja uma escola que proporcione a partilha, a troca, à interação de diversos

saberes; onde ocorra o processo de ensino e aprendizagem e não apenas a transmissão de conhecimentos que não apresentam relação com o cotidiano do educando; onde ocorra o respeito aos diferentes ritmos; onde haja a valorização da diversidade cultural; onde ocorra a valorização daquilo que cada comunidade constrói para si.

COMO OCORRE A AVALIAÇÃO NA ESCOLA

Desenhado o cenário onde acontece a avaliação da aprendizagem, vou enfim, discorrer sobre o tema.

Assim, para que se possa haver uma discussão sobre a temática, considero de extrema relevância esclarecer como comumente esse fenômeno acontece dentro do ambiente escolar.

★ Pode-se dizer que a avaliação da aprendizagem é um fenômeno escolar que muitas vezes apresenta três componentes fundamentais como salienta Freitas (2003). Segundo esse autor, o primeiro componente da avaliação, chamado pelo mesmo de “avaliação instrucional”, quer diagnosticar as habilidades que o aluno domina e para isso, são utilizados instrumentos como provas, tarefas, trabalhos, etc. O segundo componente, é a “avaliação do comportamento”, onde o que se busca é que o aluno cumpra as regras estabelecidas, é ela também um instrumento de controle poderoso, pois, o mau comportamento do educando pode acarretar em graves consequências para o mesmo. Por fim, tem-se a “avaliação de ‘valores e atitudes’”; é nesta que os valores e as atitudes dos alunos são julgados pelo professor, e a partir de tal julgamento novas consequências surgirão na vida escolar do aluno.

Não se pode esquecer que toda essa lógica da avaliação não se encontra sozinha e isolada. A avaliação da aprendizagem acontece dentro da escola, e por isso, ela está

articulada com a lógica da escola e mais especificamente com a lógica da sociedade, pois nossas escolas se encontram no interior de nossa sociedade.

Os procedimentos de avaliação estão, portanto, articulados com a forma que a escola assume como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição e outros). (FREITAS, 2003, p.46).

Nessa relação dialética é possível perceber que além da escola incorporar elementos disseminados em nossa sociedade, como a submissão, a competição, o controle, etc, ela também separa a vida escolar da realidade vivenciada pelo aluno. Excluindo a vivência do estudante, deixando de considerá-la no processo de ensino-aprendizagem, estando sua vida apenas do lado de fora da escola, os códigos abordados dentro dela serão estranhos e desconhecidos por eles. Assim, a avaliação também passa ser “artificial” dentro do contexto escolar. ★

O que estou querendo dizer é que na sala de aula infelizmente o que predomina ainda é uma cultura de poucos, em outras palavras, a cultura dominante³ é valorizada e sobreposta às demais culturas. Nesse quadro, somente aqueles que já dominam os códigos elaborados que constituem o que Bourdieu irá chamar de capital cultural⁴, apresentam êxito no sistema de ensino.

Como se sabe, esse capital cultural é proveniente do capital econômico e social. A partir desses, uma família pode possibilitar que seus filhos realizem diversas viagens, que frequentem o cinema e o teatro, que possuam livros em casa, além de ter acesso à Internet e a outros meios de comunicação. Imagine, por outro lado, as condições inversas de uma outra família. Para esses pais que sobrevivem com menos que um salário mínimo e que o acesso aos bens culturais é extremamente restrito, manter seu

³ A cultura dominante, seria cultura das classes dominantes, ou seja, da elite, que através de seu capital econômico proporciona a sua prole o capital social e cultural.

filho em uma instituição escolar já pode significar um grande desafio. Comparando o rendimento escolar desses alunos, o que teremos?

Educação...Quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo. O mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado, livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser... Do seu mundo vem estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso logo, porque eu nunca vi isso aqui. (BRANDÃO, 1980 in FREIRE, 1992; *apud* HOFFMANN, 1993, p. 17)

Segundo uma pesquisa realizada por Pinto (1994), a avaliação pode contribuir para o fracasso escolar, principalmente quando se fala de uma camada da sociedade que como dito anteriormente não domina os códigos exigidos pela escola.

A avaliação pode ser um dos fatores que legitima a exclusão desta camada da população da escola. Assim sendo, um estudo mais detalhado desta prática pode ser uma contribuição a compreensão do processo de avaliação para que possam ser realizadas mudanças dentro da escola pública. (PINTO, 1994, p. 04).

★ Uma outra questão que Pinto analisa e chama atenção é em relação à simplificação da avaliação que é feita, utilizando apenas a atribuição de uma nota. Nesse sentido, mais uma vez a influência capitalista ultrapassou os muros escolares e se instalou na avaliação como sendo esta uma mercadoria. Assim, o que importa não são os conhecimentos produzidos no interior da sala de aula, mas sim a acumulação de informações que no final de um bimestre será reduzida às notas. Essa mesma constatação é percebida por GODOI (1997):

Nesse sentido, o processo de ensino/aprendizagem, a aquisição do conhecimento, passam a ter um papel secundário na vida escolar do aluno, enquanto que a avaliação escolar, passa a ser o essencial e a motivação de sua vivência escolar. (GODOI, 1997, p. 14). ★

⁴ Bourdieu atribui ao capital cultural a hipótese que explicaria o fato de que crianças oriundas de diferentes classes sociais apresentam desigualdade no desempenho escolar. Assim, é possível afirmar, que

Assim, enquanto alguns vencem, conseguindo uma boa nota pelas informações acumuladas, outros não obtém o mesmo desempenho. É nesse sentido que a avaliação passa a desempenhar sua função classificatória e ao mesmo tempo passa a estimular a competição entre os educandos.

✱ Nesse contexto, é possível constatar que a avaliação recebe influência dos agentes externos a escola, uma vez que ela se constitui como um dos principais fenômenos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, muitos estudiosos da temática afirmam ser impossível separar os fatores sociais, econômicos, culturais, políticos e históricos do processo educativo e da lógica da avaliação. *“... a atenção sociológica sobre a avaliação é necessária para que se compreenda melhor a própria escola e suas possibilidades”*. (MEZZAROBÀ; ALVARENGA, 1999, p. 35).

Entretanto, é fundamental que a escola trabalhe em seu interior essas questões, afim de que tais fatos não sejam ignorados, mas sim estudados, para que dessa forma, não se perpetue à reprodução das desigualdades:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, basta que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos conteúdos de avaliação as desigualdades culturais existentes entre as crianças das diferentes classes sociais. (PERRENOUD, 1986, p. 58)

✱
Nessa perspectiva, conhecer um pouco sobre as práticas docentes e também sobre o que pensam os educadores, é poder compreender como estes encaram as questões sociais acima levantadas e como os mesmos se vêem dentro desse processo.

De acordo com a visão que tem de homem e de mundo e dos objetos que traça para o agir educativo, o professor opta por determinado modelo de Educação que, em linhas gerais, estará mais vinculado à manutenção ou transformação social. Com consequência, o ‘fazer pedagógico’, do qual faz parte a avaliação, estará comprometido

há fatores extra-escolares que influenciam fortemente no desempenho dos alunos em sala de aula.

politicamente com os pressupostos que sustentam tais ações. (MEZZOROBA; ALVARENGA, 1999, p. 49).

Assim, seria de extrema importância, que os professores encarassem a temática de uma forma dialética, reconhecendo que a avaliação não é um fenômeno tão simples como parece.

Acredito ser de grande relevância, que tais docentes entendam que há um lado formal e o informal da avaliação. Isso porquê, somos todos seres humanos e como tais, temos os nossos juízos de valores. Dessa forma, trabalhar com o lado informal, que sempre existirá, será fundamental para que se realize uma reflexão, na tentativa de amenizar as possíveis consequências de tal procedimento.

Pode supor-se que o professor marque de modo mais ou menos conscientemente os alunos que terão grande facilidade, os que a partida terão maiores dificuldades, entre uns e outros a massa de alunos médios. (PERRENOUD, 1986, p. 47)

Ter em mente o referencial de que educador em nosso país significa tomar decisões políticas e lutar por um ideal (seja ele de manutenção da ordem social ou não) é fundamental para que se entenda que atuar na área da educação requer refletir, agir, se informar e persistir.

Se o que interessa é a formação de alunos críticos, criativos, que pensem e agem por si sós, é tarefa do professor a reflexão sobre o tipo de aprendizagem (significativa para o aluno), de avaliação (orientadora de ações) e de objetivos (socialmente relevantes) que os auxiliarão no alcance dessas meta". (MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999, p. 73).

Dessa forma, a postura do professor é de extrema relevância dentro de uma escola. É a partir de sua concepção sobre avaliação, que suas práticas serão conduzidas no interior de uma sala de aula.

Ressaltamos a importância do contexto pedagógico em que a avaliação acontece: é na sala de aula, onde se desenvolve grande parte de todo o trabalho pedagógico. É nela que o professor explicita sua real concepção de educação e os

valores que possui, exerce o seu papel de ensinar, de levar os alunos a aprender os conhecimentos historicamente acumulados (os conceitos científicos). (PINTO, 1994, p. 18).

Assim, a concepção que um professor faz sobre avaliação, pode influenciar em sua prática pedagógica, sendo que a questão da formação de um professor reflexivo é de grande importância, uma vez que o pensar cotidiano sobre as práticas deve ser uma constante na vida de um educador.

Para poder compreender quais são as concepções e práticas de avaliação dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental na cidade de Campinas, foi efetuada a reaplicação de uma pesquisa realizada em 1991.

Este estudo (de 1991) foi destinado a *explorar* as concepções e práticas de avaliação dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental na cidade de Campinas (SP).

Foi usada uma amostra estratificada de professores da rede estadual de ensino de Campinas, tendo como base escolas de ensino fundamental (1ª a 4ª série) das quatro Delegacias de Ensino existentes. Os professores foram balanceados quanto às séries em que davam aulas (1ª a 4ª). Cada respondente descreveu os métodos de avaliação de uma só série. Os professores envolvidos também foram balanceados em relação à disciplina na qual fizeram relato de sua forma de avaliação (alfabetização/língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais). Dessa forma, foram feitos dois balanceamentos: por série e por matéria lecionada. Ressalvadas as exigências metodológicas, procurou-se o envolvimento voluntário dos professores na pesquisa e os diretores atuaram no sentido de estimular o engajamento dos professores necessários.

Os professores receberam um questionário para responder. Esse questionário fez vários tipos de solicitação ao respondente:

1. *Tipo de avaliação usado.* Os professores foram instados a dar informações sobre o tipo de avaliação que usavam: testes objetivos preparados pelo próprio professor incluindo multipla-escolha, verdadeiro/falso, combinar, testes de completar com respostas curtas; testes que fazem parte de livros didáticos ou outro material comercializado; avaliação não-formal do desempenho do aluno, entendida como

observação e classificação do comportamento do aluno em situações em que ele tem que demonstrar sua competência.

2. *Destinação da avaliação usada.* Outro grupo de questões solicitou ao professor que indicasse as razões para usar uma determinada forma de avaliação (por exemplo: diagnóstico, nivelamento, nota final etc.)
3. *Tipo de interesse, concepções, preocupações e necessidades.* Os professores foram provocados a indicar o interesse e as necessidades que sentiam em relação à questão da avaliação escolar. Foi um momento de auto-avaliação do professor em relação à sua capacidade de avaliar os alunos.
4. *Características das avaliações estruturadas elaboradas pelo professor.* Finalmente os professores foram indagados sobre algumas características das avaliações produzidas por eles mesmos: vinculação da avaliação com os objetivos; conhecimento dos critérios de correção pelos alunos; planejamento dos critérios de correção antes da realização da avaliação; correção e emissão de nota com conhecimento de quem é o aluno sob avaliação; utilização de mais de uma avaliação antes de fazer o julgamento; existência de um registro acumulado do desempenho do aluno ao longo do ano; avaliação baseada no comportamento do aluno em sala de aula; finalidade da avaliação; peso que as avaliações exercem na conclusão final sobre aprovação ou não do aluno entre outras.

O questionário conteve, também, questões abertas que pudessem rastrear concepções, interesses, nível de desempenho entre outras. No entanto, foi preferencialmente composto por questões fechadas, devido à extensão da amostra, e testado, com um grupo de professores, antes de ser distribuído.

Os questionários foram distribuídos pelos diretores de escola, porém estavam acompanhados de um envelope no qual os professores colocaram o questionário

respondido, fechando-o antes de devolve-los à direção. A devolução foi feita via diretores e delegacias. Nos envelopes que enviamos às escolas estavam registradas as decisões de amostragem do tipo: nome da escola, série e matéria. Os de devolução continham apenas o nome do pesquisador. Os dados de amostragem eram transcritos, pelo respondente, para o questionário.

De início foi feito contato com a Divisão Regional em Campinas para se obter uma listagem das escolas pertencentes à região. Recebemos uma lista de 515 escolas; destas, 263 eram escolas *públicas de ensino fundamental*.

Em cada escola escolhida foram inquiridos oito professores. Em uma escola foram escolhidos um professor de matemática e um de ciências de cada série e, em outra, um professor de português e um de estudos sociais de cada série (1ª a 4ª). Sendo um professor em cada uma das quatro séries, multiplicado por duas disciplinas em cada escola, tem-se o total de oito professores em cada escola. Foram amostradas 145 escolas, atingindo 1.160 professores, como mostra a Tabela 1, ou seja, 55% das escolas públicas com ensino fundamental da cidade de Campinas, na época da pesquisa (1991).

Em virtude da dificuldade (posteriormente não concretizada) de se obter os questionários de volta, estipulou-se uma margem de segurança, prevendo a não-devolução de muitos questionários.

Esperávamos uma baixa devolução dos questionários enviados. No entanto, as Delegacias de Ensino realizaram um trabalho bastante efetivo no sentido de solicitar aos diretores que estimulassem seus professores a responder aos questionários e o retorno dos mesmos foi bastante grande.

TABELA 1 – Relação de escolas estaduais com primeiro grau e a amostra escolhida.

DELEGACIAS DE CAMPINAS	LISTAGEM DAS ESCOLAS	LISTAGEM DE ESCOLAS EEPG	AMOSTRA DE ESCOLAS	NÚMERO DE PROFESSORES INQUIRIDOS
---------------------------	-------------------------	-----------------------------	-----------------------	--

1ª DELEGACIA	133	65	38	304
2ª DELEGACIA	125	57	30	240
3ª DELEGACIA	114	54	30	240
4ª DELEGACIA	143	87	47	376
TOTAL	515	263	145	1.160

Fonte: Delegacia Regional de Campinas, 1991.

A Tabela 2 mostra o quadro real de devoluções dos questionários. Observa-se que foram devolvidos 816 questionários (80 acima do número mínimo estipulado). Em apenas uma Delegacia, a 1ª, o número mínimo de devoluções situou-se em zona limítrofe.

TABELA 2 – a coluna (1) mostra o número mínimo de devoluções necessárias e o real; as colunas (2) e (3) fazem o mesmo por série e disciplina, o número superior é o estimado o de baixo é o real. Quando o número é acompanhado por um asterisco, significa quem é uma média.

DELEGACIAS DE CAMPINAS	AMOSTRA	Nº DE PROFESSORES	(1)	(2)	(3)
1ª DELEGACIA	38	304	184 172	46 43*	11 11*
2ª DELEGACIA	30	240	160 194	40 48*	10 12*
3ª DELEGACIA	30	240	152 166	38 41*	9 10*
4ª DELEGACIA	47	376	240 284	60 71*	15 17*
TOTAL	145	1.160	736 816	184 204	45 51

A Tabela 3 resume o total de questionários recebidos em cada uma das séries e disciplinas. Foi obtida uma média de 204 professores respondentes em cada série/disciplina.

TABELA 3 – Total de questionários recebidos por série e disciplina.

CAMPINAS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	ESTUDOS SOCIAIS	TOTAL
----------	-----------	------------	----------	-----------------	-------

1ª SÉRIE	65	52	51	49	217
2ª SÉRIE	54	49	47	55	205
3ª SÉRIE	51	50	48	50	199
4ª SÉRIE	49	54	47	45	195
TOTAL	219	205	193	199	816

A análise dos dados obtidos foi feita com base em oito relatórios que passamos a descrever:

Relatório 1: Dados descritivos dos professores da Delegacia de Ensino (sexo, série, matéria, tempo de serviço), tempo de trabalho na escola, tempo de trabalho na série, tipo de jornada, natureza do trabalho (polivalente ou não), tipo de formação recebida, localização da escola na opinião do professor (urbana, periferia, rural).

Relatório 2: Cruza a definição de avaliação que o professor dá, a descrição que ele faz de sua forma de avaliar e a finalidade que ele dá para avaliação.

Relatório 3: Lista os problemas que os professores dizem ter com a realização da avaliação.

Relatório 4: Compara os objetivos teóricos que o professor dá para a avaliação com os objetivos reais que ele diz ter a avaliação no sistema de ensino.

Relatório 5: Examina o tipo de avaliação mais usado pelo professor.

Relatório 6: Mostra como o professor se auto-avalia em relação ao uso das técnicas de avaliação.

Relatório 7: Mostra como o professor caracteriza o sistema de avaliação de ensino da rede pública em que se encontra.

Relatório 8: Mostra o que o professor pensa do Conselho de Classe, e a quem cabe a responsabilidade pelo processo de avaliação.

Com base nessa primeira pesquisa, foi realizado em 2001 um estudo com essas mesmas características e visando uma comparação com os dados obtidos em 1.991.

Portanto, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir da distribuição de questionários para 792 profissionais da educação da rede pública de ensino de Campinas, no ano de 2001, por meio das Delegacias de Ensino. Seguindo o formato da pesquisa feita em 1.991, esses questionários, abordam questões relacionadas às práticas de avaliação cotidiana, procurando, além disso, desenhar um pouco das principais características dos professores.

Em outras palavras, esses questionários apresentam questões fechadas e abertas. Inicialmente, tem-se questões gerais relacionadas ao sexo, tempo de serviço na rede pública, tempo de serviço na escola que trabalha atualmente, formação, localização da escola onde trabalha; em seguida, as questões se destinam aos métodos de avaliação utilizados pelo professor, os objetivos da avaliação, sua finalidade, o que seria avaliar um aluno na opinião desse professor; e por fim, esses docentes são questionados quanto à decisão em aprovar ou não um aluno; se os educandos são submetidos avaliações de órgãos externos; e sua opinião sobre o conselho de classe. Lembrando que o balanceamento das respostas foi feito a partir da série e disciplina, ou seja, para responder as questões, os professores foram conduzidos a focalizar apenas uma série e apenas uma disciplina (que já vinha especificada no questionário).

A partir das Delegacias de Ensino, foram distribuídos 792 questionários para 99 escolas:

TABELA 1- questionários distribuídos por série

	Leste	Oeste	Total
1ª série	92	106	198
2ª série	92	106	198
3ª série	92	106	198
4ª série	92	106	198
Total	368	424	792

TABELA 2- questionários distribuídos por disciplina

	Leste	Oeste	Total
Ciências	92	106	198
Geografia	46	53	99
História	46	53	99
Matemática	92	106	198
Português	92	106	198
Total	368	424	792

Desses 792, voltaram 421 questionários:

TABELA 3- questionários recebidos por série e disciplina

	Português	Matemática	História	Geografia	Ciências	Total
1ª série	26	27	14	11	28	106
2ª série	28	21	17	14	25	105
3ª série	30	22	12	16	23	103
4ª série	25	31	11	11	29	107
Total	109	101	54	52	105	421

A partir de então, duas bases de dados foram construídas. Uma feita no Excel para as questões fechadas, e outras no Word para as questões abertas. Do cruzamento de essas duas bases de dados saíram oito relatórios descrevendo o perfil e as a concepção de avaliação do profissional da educação que atua na rede pública do ensino de Campinas:

Relatório 1: dados gerais dos professores (sexo, série, disciplina, tempo de serviço, formação, tipo de jornada, natureza do trabalho, localização da escola).

Relatório 2: cruzamento dos dados relativos a finalidade da avaliação, como o professor realiza sua avaliação (descrição dos métodos) e o que é avaliar um aluno na opinião do docente.

Relatório 3: relaciona-se aos problemas que os professores afirmam ter com a avaliação.

Relatório 4: cruza os objetivos da avaliação destacados pelo professor com os dados relativos ao que de fato tem servido a avaliação de que se faz uso.

Relatório 5: analisa os tipos de avaliação mais utilizados pelo professor.

Relatório 6: apresenta como os professores se vêem diante de determinados tipos de avaliação, indicando de um modo geral, a sua auto-avaliação em relação a algumas técnicas.

Relatório 7: descreve como o professor encara o sistema de avaliação adotado pelo sistema público de ensino.

Relatório 8: descreve a opinião do professor em relação ao conselho de classe e a decisão final da aprovação de uma aluno.

Depois de construídos esses relatórios foi realizada a comparação com os dados obtidos pela pesquisa de 1.991. Para isso, oito novos relatórios foram feitos, sendo que esses seguiam exatamente os moldes dos relatórios descritos acima, entretanto, para que a comparação pudesse ser concretizada, eles reúnem as informações obtidas em ambas às pesquisas.

Como o presente trabalho foi desenvolvido com vários questionários e as respostas contidas neles não serão constatadas na prática, não se pode afirmar que os dados obtidos traduzem a realidade de fato, já que se trabalhou com respostas dadas sem que haja uma observação das salas de aula onde os profissionais que participaram da pesquisa atuam, e também porque como se sabe, a pesquisa é apenas mais uma das formas de analisar e olhar o real; contudo, o que busco é exatamente um mapeamento sobre o pensar dos professores participantes da pesquisa, para que a partir da conclusão desse primeiro estudo, outros possam nascer.

OS DADOS DE 1991⁵

RELATÓRIO 1 – DADOS GERAIS DOS PROFESSORES E DA ESCOLA

Este primeiro relatório reúne alguns dados descritivos dos professores e das escolas que participaram da pesquisa. Com relação ao sexo dos professores, o contingente destas Delegacias não foge à regra, sendo constituído, em sua imensa maioria (90,5%), pelo sexo feminino. Apenas 3,4% pertencem ao sexo masculino.

O exame do tipo de formação que esses professores receberam para atuar na escola revela dados surpreendentes para o autor. Cerca de 40,6% dos professores são formados em faculdades particulares. Os dados indicam, também, que a Escola Normal ainda é uma instância importante no recrutamento de professores para a escola (54,9%). Este é um indicador desalentador na medida em que as Escolas Normais e as faculdades particulares são muito precárias como agentes formadores do profissional da educação. A universidade pública contribui apenas com 2,4%. O valor da contribuição da universidade pública não deve causar espanto desde que são muito poucas, se comparadas com o parque educacional empresarial existente no Sudeste. Estes resultados devem ser debitados aos governos militares, que abriram as portas para a privatização do ensino superior e asfixiaram as universidades públicas.

Segundo a classificação *dada pelos professores*, 46,4% das escolas pertence à classe das escolas urbanas; 31,7% de periferia; e 20% são escolas rurais. Não há maneira de sabermos se a classificação dada pelos professores está correta, uma vez que

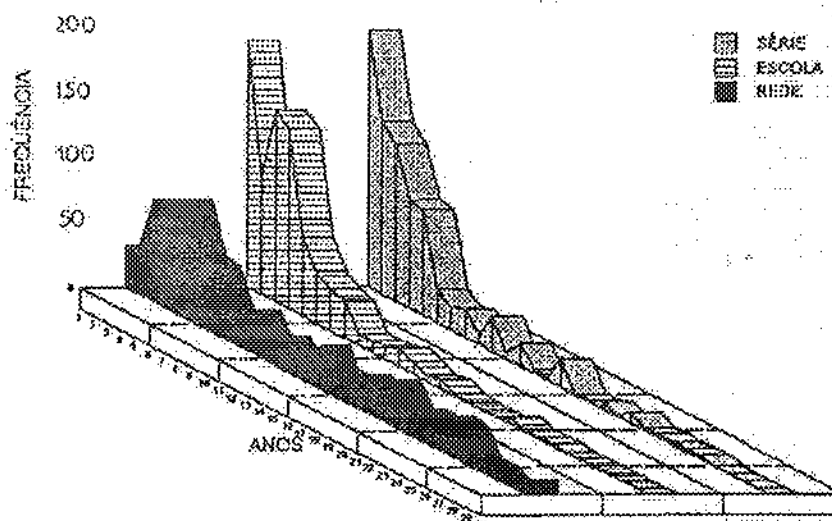
uma classificação das escolas por localização geográfica não estava disponível por ocasião da pesquisa. Dessa forma, tais dados devem ser tomados com a devida cautela.

Quanto ao tipo de jornada de trabalho verificou-se que a 3ª e a 4ª séries tem professores com jornada predominantemente parcial, enquanto na 1ª e na 2ª séries, o tipo predominantemente é única. Quanto à jornada integral, esta distribui-se igualmente pelas séries. Ao todo, 34,1% dos professores tem jornada única; 30,4%, jornada parcial e 25,2% integral.

Como era de se esperar, em se tratando de 1ª a 4ª séries, o tipo de atuação do professor é quase que exclusivamente polivalente (97,3%).

Para finalizar este primeiro relatório, assinalamos que uma comparação entre tempo de serviço que o professor tem na rede, na escola e na série em que dá aula mostra que em quaisquer dos casos, as curvas decrescem, visivelmente após cinco ou seis anos de exercício da profissão. Estes dados sugerem uma rotatividade de professores.

Figura 1 – Tempo de trabalho



⁵ Texto extraído de: FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 146-176.

Este relatório procurou retratar, de acordo com os dados, como o professor realiza e define a avaliação na disciplina e na série para quais foi solicitado a responder.

A consistência das respostas dos professores foi verificada procurando cruzar-se: a *definição*, a *descrição* da prática fornecida pelo professor e a *finalidade* que ele atribui à avaliação.

Cada uma das proposições feitas pelos professores, nos questionários, foi lida e buscou-se grifar o que se considerou mais representativo nas mesmas. Por exemplo, na seguinte definição de avaliação: “Encontrar onde cada um tem *mais dificuldade para ajudá-lo a saná-la*.” Esta “classe” foi destacada da proposição e agrupada por disciplina e série. Em um mesmo enunciado podiam ser destacadas mais de uma classe.

Finalmente, foi feito um único agrupamento de todos os dados e *encontradas algumas classe gerais* que caracterizaram o que os professores pensam a respeito do que é avaliação. No entanto, é preciso estar atento para as limitações do procedimento empregado neste estudo, já que o questionário foi usado isoladamente, sem entrevistas, em virtude da abrangência que se quis dar. Isso limita muito a interpretação desta parte dos dados, pois os termos podem ter significação diversa entre os professores. A análise aqui apresentada destina-se, apenas, a orientar algumas hipóteses que deverão ser mais pesquisadas posteriormente.

Os dados que apresentaremos a seguir reúnem informações em três grandes áreas: definição de avaliação; descrição da avaliação praticada; e finalidade que se atribui à avaliação.

✓ Classes que expressam a definição de avaliação

O objetivo desta parte é apresentar os conceitos que expressam o entendimento que os professores da rede têm sobre avaliação.

As classes foram desmembradas para efeito de caracterização, no entanto, nas respostas dos professores elas podem aparecer juntas, por exemplo: “observar o desempenho do aluno e ver se ele atingiu o objetivo proposto”. É importante lembrara que partimos das respostas dadas pelos professores e não de uma classificação prévia.

As classes encontradas configuram, em ordem de importância, a definição de avaliação como:

1. Acompanhar o *desenvolvimento* (46,9%).
2. Observar o desempenho do aluno (26,1%).
3. Conhecer pontos fortes e fracos para atuar/rever método (18,7%).
4. Alcançar o objetivo proposto (13,6%).
5. Verificar a existência de pré-requisitos (4,7%).
6. Verificar o domínio do conteúdo (4,3%).

É interessante constatar que duas categorias clássicas da didática (objetivo e pré-requisito) ocupam pouco destaque no discurso dos professores – considerando-se a importância destas categorias para o desenvolvimento do aluno. No entanto, deve-se registrar a relação avaliação-objetivos na própria definição que os professores formulam para a avaliação, quando dizem que esta deve verificar se o objetivo proposto foi atingido.

- ✓ As classes que expressam a prática da avaliação

Em primeiro lugar, registra-se que, instado a dizer como avalia, o professor tende a indicar as técnicas de que faz uso para a avaliação e não a *dinâmica desta avaliação*.

As técnicas mais indicadas, por ordem de importância, foram:

1. Trabalhos (em classe e fora dela) (60,2%).
2. Observação do desempenho (57,3%).
3. Provas escritas (38,1%).
4. Participação e interesse do aluno (27,4%).

Segue-se a este grupo um segundo bloco onde, além de técnicas específicas de avaliação de conteúdos particulares (por exemplo expressão oral), figura a “pesquisa” (13,8%). Deve-se advertir, no entanto, que a categoria “trabalhos” é muito próxima de “pesquisas” e pode ser que os professores tenham com elas, entendendo-as como sendo equivalentes.

Os professores não declaram levar em conta o “comportamento” do aluno (apenas 5,4% o fazem), porém aqui também há uma grande proximidade com a classe “participação e interesse”, na medida em que o comportamento do aluno é que denota ou não tal participação ou interesse. 27,4% declaram que utilizam a “participação” e o “interesse”. Somados, 32,8% dos professores admitem levar em conta o “comportamento” do aluno, sua “participação” e seu “interesse”.

A “interpretação de texto” (8,1%), a “produção de textos” (10,9%), o “ditado” (8,1%), a “expressão escrita” (7,2%) são técnicas mais vinculadas a avaliação na disciplina de português, onde ocupam lugar de destaque. Finalmente, cabe observar que o “caderno do aluno” (4,0%), a “auto-avaliação” (1,6%) e o “uso de material concreto” (3,8%) ocupam pouco espaço nas atividades de avaliação.

- ✓ As classes que expressam a finalidade da avaliação

A seguir são apresentadas as classes mais gerais que descrevem o entendimento que os professores têm sobre a finalidade da avaliação.

As classes encontradas, por ordem de importância, são as seguintes:

1. Verificar se o aluno aprendeu o *conteúdo* (36,6%).
2. Verificar os *pontos fortes e fracos* (dificuldades) para atuar/mudar método (30%).
3. Avaliar o nível de *desempenho* do aluno (18,6%).
4. Promover o *desenvolvimento* do aluno (14,2%).
5. Verificar se o aluno atingiu os *objetivos* (8,8%).

Um segundo bloco pouco expressivo de categorias pode ser identificado:

1. Verificar se o aluno tem os *pré-requisitos* (5,4%).
2. Cumprir *formalidades* (2,8%).
3. *Conceituar* o aluno (1,8%).

Observa-se que a promoção do desenvolvimento do aluno ocupa o modesto quarto lugar entre as finalidades. Curiosamente, ao definir a avaliação, o professor coloca esta classe em primeiro lugar. Note-se, também, que as categorias *objetivos* e *pré-requisitos* ocupam lugar de pouca importância. O conteúdo é a grande referência.

O quadro que segue reúne as classes mais frequentemente apontadas pelos professores no três níveis examinados até aqui.

As classes relativas a conteúdo; diagnóstico de pontos fortes/fracos de desempenho ocupam posição de destaque, executando-se como dissemos, a classe “desenvolvimento” que, no caso da definição de avaliação, sobe para o primeiro plano.

Deve-se levar em conta, aqui, a possibilidade da múltipla significação dos termos usados pelos professores, conforme já advertimos. Mesmo no caso da descrição

da prática, os termos “trabalhos” e “pesquisa” podem ter mesmo significado para o professor. No entanto, o quadro serve para delimitar o âmbito dos conceitos ou das classes usadas pelos professores para caracterizar a avaliação escolar. Este universo poderá ser útil em pesquisas futuras, as quais poderão esclarecer melhor os significados, utilizando-se de outros procedimentos.

Consideramos que o quadro a seguir revela coerência entre as respostas dadas pelos professores as questões relativas à definição de avaliação, descrição de sua prática de avaliação e a finalidade que eles lhe atribuem – apesar das limitações e de certa variabilidade das classes no interior de cada área pesquisada. Observe-se que tanto na definição como na finalidade da avaliação, os objetivos ocupam lugar modesto. Isso assinala que a prática do professor, possivelmente, não se guia por objetivos formalmente estabelecidos.

QUADRO 4 – Classes mais destacadas pelos professores quando definiram, descrevem ou atribuíram finalidades à avaliação.

DEFINIÇÃO	DESCRIÇÃO DA PRÁTICA	FINALIDADE
ACOMPANHAR DESENVOLVIMENTO	TRABALHOS	VERIFICAR CONTEUDO
OBSERVAR DESEMPENHO	OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO	DIAGNOSTICAR DIFICULDADES
DIAGNOSTICAR DIFICULDADES	PROVAS	OBSERVAR DESEMPENHO
VERIFICAR OBJETIVOS	PARTICIPAÇÃO E INTERESSE	ACOMPANHAR DESENVOLVIMENTO
VERIFICAR PRÉ-REQUISITOS	EXPRESSÃO ORAL	VERIFICAR OBJETIVOS
VERIFICAR CONTEUDO	PESQUISA	CUMPRIR FORMALIDADE

RELATÓRIO 3 – OS PRINCIPAIS PROBLEMAS COM A AVALIAÇÃO

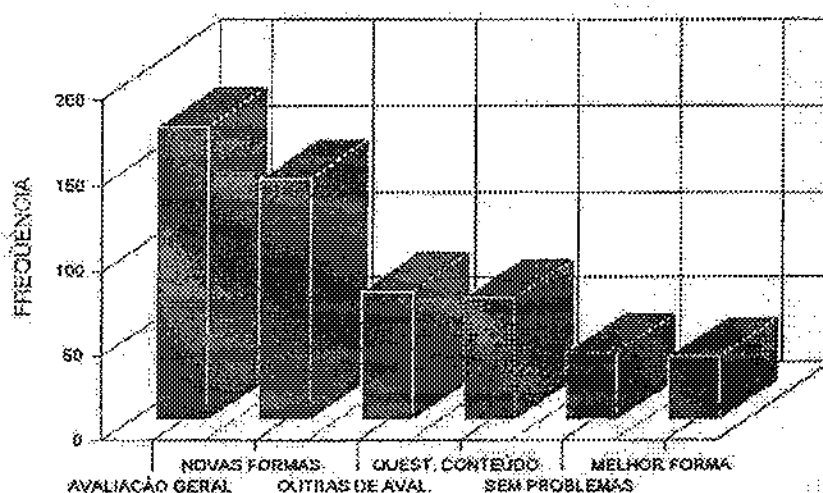
Este relatório identificar os problemas que os professores gostariam de resolver em sua prática se participassem de algum programa de capacitação.

As respostas foram submetidas ao mesmo procedimento descrito para o relatório anterior. Uma vez localizado o núcleo crítica de cada proposição, eles foram agrupados.

As classes encontradas foram: avaliação em geral (21,2%); novas formas de avaliar (17,5%); outras questões de avaliação (9,4%); questões de conteúdo das disciplinas ensinadas (8,9%); não tem problemas com avaliação (5%); qual a melhor forma de avaliar? (4,7%).

A Figura 2 mostra que a classe mais freqüente refere-se ao desejo de aprender mais sobre avaliação em geral, seguida pela classe “novas formas de avaliação”. Apenas 5% disseram problemas com a avaliação.

Figura 2 – Problemas de avaliação apontados pelos professores



Os dados ainda sugerem que os professores concentram suas sugestões em classe muito amplas (por exemplo, querem saber mais sobre avaliação) o que pode revelar falta de clareza em relação ao que necessita ou dificuldade para localizar limitações referentes à avaliação.

Este relatório apresenta a opinião dos professores quanto à função que a avaliação deveria ter – teoricamente – contrastada coma função que, segundo eles, a pratica da avaliação na rede leva-os a ter.

Foram criadas, previamente, cinco classes para que o professor escolhesse até *duas delas* como representativas em cada uma das situações (avaliação em teoria e avaliação na prática):

Diagnosticar: destina-se a encontrar os pontos fortes e fracos dos alunos individualmente.

Agrupar: destina-se ao reagrupamento dos alunos em sala de aula, de acordo com desempenho.

Classificar: destina-se a obter uma nota ou conceito para classificar o desempenho do aluno.

Otimizar: destina-se a avaliar a efetividade do método de ensino usado pelo professor.

Promover: destina-se a promover o desenvolvimento do aluno.

Figura 3 – Funções teóricas da avaliação segundo os professores

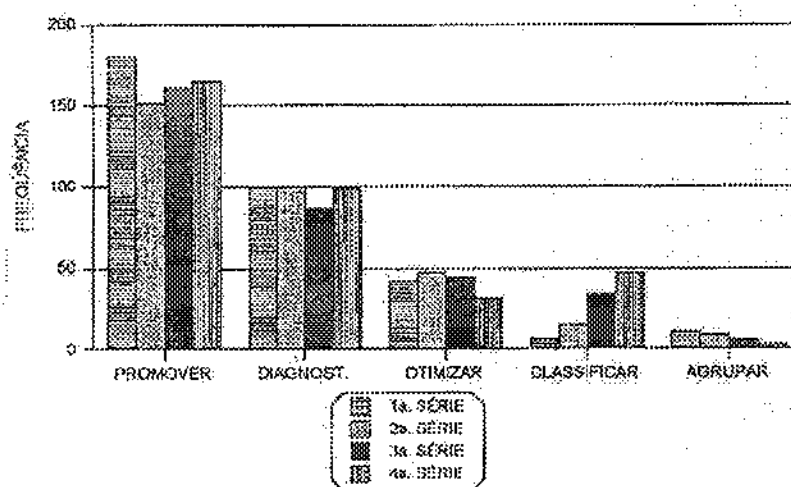
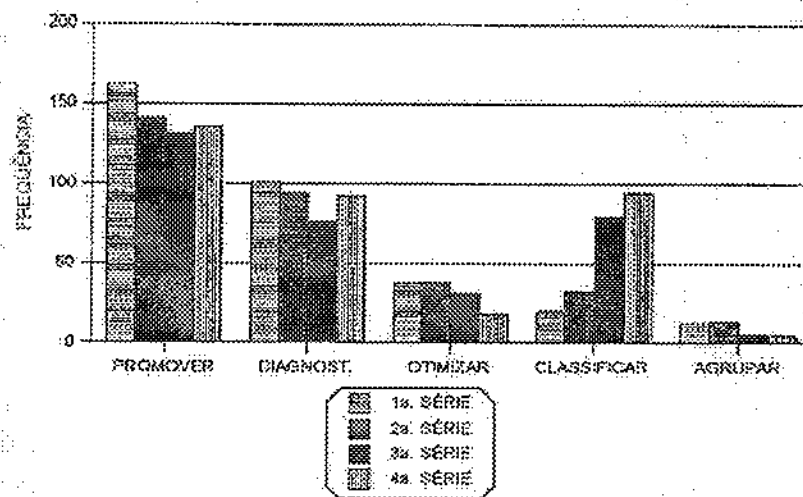


Figura 4 – Funções reais da avaliação segundo os professores



Deve-se lembrar que o professor foi instado a escolher até duas dessas classes para ilustrar cada uma das situações – teoria e prática.

As Figuras 3 e 4 apresentam as escolhas dos professores.

Como pode ser visto na Figura 3, em teoria, o professor entende que a avaliação deve privilegiar as funções de “promover” (80,4%) e “diagnosticar” (47,2%), seguida por “otimizar” (20,4%). Pouca importância é dada a “agrupar” (3,5%) e “classificar” (12,6%).

A classe “agrupar”, embora de pequena magnitude, diminui à medida que as séries avançam. O mesmo não ocorre com a classe “classificar”, cuja magnitude aumenta conforme as séries avançam. As classes “promover” e “diagnosticar”, favoritas dos professores, estão distribuídas com alguma uniformidade pelas séries. Importante é registrar o predomínio das funções “promover” e “diagnosticar”, bem como o aumento progressivo da função “classificar” à medida que as séries avançam.

A Figura 4 mostra as opções dos professores para representar as funções reais da avaliação na rede. A função “promover” continua sendo a mais valorizada (69,6%), seguida por “diagnosticar” (44,6%) e “classificar” (27,7%). A função “otimizar” é

valorizada por apenas 15,7%. Nota-se que não há uma grande diferença em relação à Figura 3. no entanto, a função “classificar” passa de 12,6% para 27,7% e ocupa, agora, a terceira colocação. A valorização dessa opção é intensificada, mais incisivamente, pelos professores das 3^{as} e 4^{as} séries. A função “promover” cai de 80,4% para 69,6% cedendo espaço a função “classificar”.

Esses dados vêm trazer mais luz àqueles do relatório anterior. Naquele, os professores a aparecem valorizando a avaliação como mecanismo para encontrar os pontos fracos/fortes *e atuar sobre eles inclusive revendo método*. Isso pode ter ocorrido em razão da junção de tais fatores em uma única classe. De fato, a sensibilidade do pesquisador diz que a “revisão do método de ensino para ajudar o aluno” não é indicada pelos professores com a mesma intensidade com que se propõem a identificar os pontos fortes e fracos dos alunos para atuar sobre eles. O atual relatório, ao separar a função “diagnosticar” (encontrar pontos fortes e fracos) da função “otimizar” (rever o método de ensino), permite que se verifique exatamente isso: a revisão do método de ensino ocupa um lugar inferior – na prática da avaliação – ao da função “diagnosticar”, chegando a perder até mesmo para a função “classificar”.

Em geral, continua o predomínio das funções “promover” e “diagnosticar”, com a inversão relativa à função “classificar” cuja magnitude é visivelmente maior do que a que lhe foi atribuída em teoria.

Permanece, também, a indicação de que a função classificatória aumenta à medida que às séries deveriam reprovar menos que as mais adiantadas (3^a e 4^a séries), já que a função classificatória destas últimas é maior. Temos dúvidas a esse respeito, pois há fortes indícios de que as séries iniciais são igualmente eliminatórias. Seria importante investigar este aspecto para verificar se a situação apontada pelos dados não está ligada

à introdução do ciclo básico na rede estadual de São Paulo. O ciclo básico não estaria transferindo para as 3^{as} e 4^{as} séries uma maior função classificatória?

RELATÓRIO 5 – COMO O PROFESSOR CLASSIFICA SUA PRÓPRIA AVALIAÇÃO

Este relatório mostra a classificação que o professor atribui à sua própria prática de avaliação. Foram apresentadas cinco categorias (ou tipos) de avaliação para que o professor dissesse qual delas representa melhor sua prática para que o professor dissesse qual delas representava melhor sua prática de avaliação. Pediu-se, em princípio, que ele indicasse o tipo mais freqüente, porém, com maior Constancia, foi apontado mais de um tipo. Todas as indicações foram consideradas. As classes propostas foram:

Testes impressos comprados prontos: são testes fornecidos prontos, impressos, comprados em livrarias. São elaborados por especialistas em avaliação.

Testes impressos que acompanham livros didáticos: são testes fornecidos juntamente com os livros didáticos, em separado ou no próprio texto do livro, feitos pelo autor do livro.

Testes objetivos preparados pelo próprio professor: são testes de respostas objetivas do tipo múltipla escolha, verdadeiro/falso, pequenas lacunas para completar frases ou exercícios de ligar palavras, números ou figuras. São feitos pelo próprio professor, passados na lousa ou distribuídos em folhas mimeografadas.

Avaliação estruturada do desempenho: envolve observação e classificação do desempenho do aluno de forma planejada e sistemática, incluindo a realização de tarefas que não sejam os testes anteriores. O desempenho do aluno é observado sistematicamente e há um procedimento para se dar uma nota ou conceito. Estão nesta categoria, por exemplo, o ditado, a chamada oral, a produção de histórias entre outras.

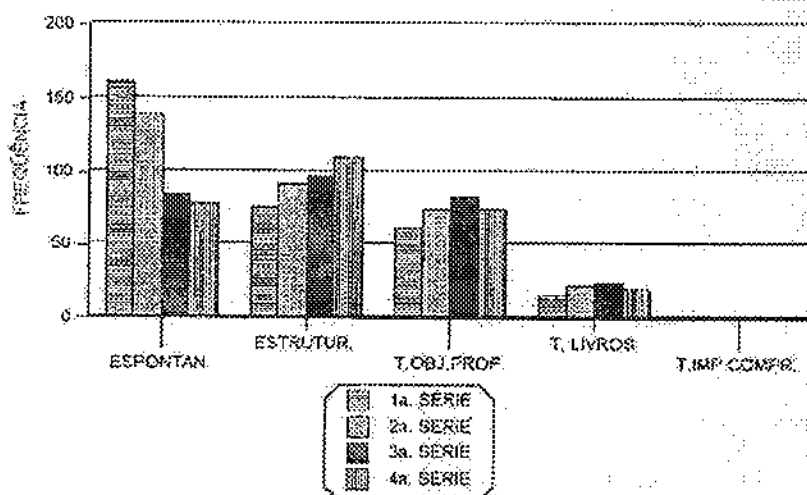
Avaliação espontânea do desempenho: envolve observação espontânea do que acontece em sala de aula e que permite ao professor formar um juízo geral sobre o nível de desenvolvimento do aluno.

Outros: outro tipo de avaliação que o professor define e que não se enquadre nas anteriores.

Os tipos de avaliação mais indicados foram a avaliação espontânea (56,5%) e a avaliação estruturada (45,9%). Não deve ser esquecido que os professores fizeram mais de uma indicação de preferência. 35,6% dos professores optaram pelos testes elaborados pelo próprio professor e apenas 9,5% pelos testes impressos nos livros. A participação dos testes impressos comprados prontos é inexpressiva, com 0,1%. A opção pela avaliação espontânea, como mostra a Figura 5, diminui à medida que as séries avançam. A opção pela avaliação estruturada faz o caminho inverso, aumentando com a passagem das séries. A forte presença da avaliação espontânea nas primeiras séries combina, como se verá em estudo posterior, com a informalidade com que a avaliação é conduzida nestas séries.

Pode-se notar, na Figura 5, que o tipo de avaliação preferido é a avaliação estruturada de desempenho, seguida pela avaliação espontânea e pelos testes objetivos preparados pelo professor. Os professores também indicam fazer uso de testes comprados e daqueles que acompanham os livros didáticos. Observe-se, também, que nas 3^{as} e 4^{as} séries a avaliação estruturada sobrepõe-se à avaliação espontânea, ocorrendo o inverso nas primeiras séries.

Figura 5 – Preferências por tipos de avaliação



Esses dados são coerentes com os do relatório anterior no qual se evidenciava um movimento ascendente da 1ª para a 4ª série, na classe “classificar”, e um movimento descendente entre estas na classe “otimizar”. Por esses dados, arriscamos inferir que os professores das primeiras séries fazem uso da *otimização de sua prática e da avaliação espontânea*. Os professores das séries finais fazem mais uso da *classificação e da avaliação estruturada de desempenho*.

RELATÓRIO 6 – A AUTO-AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS TIPOS DE AVALIAÇÃO

Procura-se verificar, aqui, como os professores se auto-avaliam em relação aos tipos de avaliação apresentados no relatório anterior.

Foram criadas oito áreas de auto-avaliação para cada tipo de avaliação:

1. Tenho interesse neste tipo de avaliação.
2. Não tenho informação sobre este tipo de avaliação.
3. Considero-me competente para avaliar neste tipo de avaliação.

4. Preciso melhorar minha forma de avaliar neste tipo de avaliação
5. Não sei lidar com este tipo de avaliação.
6. Gasto muito tempo neste tipo de avaliação.
7. Tenho duvidas em relação a este tipo de avaliação.
8. Não acredito neste tipo de avaliação.

A Tabela 4 mostra os dados tabulados para cada área de avaliação (um a oito), em cada tipo de avaliação, agrupando todas as áreas.

TABELA 4 – Auto-avaliação dos professores quanto à avaliação usada.

AFIRMAÇÕES								
TIPO DE AVALIAÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8
TESTES COMPRADOS	54	395	14	102	201	0	352	520
TESTES DE LIVROS	102	41	113	42	84	0	383	312
TESTES DO PROFESSOR	281	24	412	88	27	294	81	70
AVAL. ESTRUTURADA	374	63	325	250	70	154	74	23
AVAL. ESPONTÂNEA	446	77	352	243	99	108	71	19

Para apresentar os dados referentes às áreas de auto-avaliação, fizemos um agrupamento delas duas a duas. As Figuras 6 a 9, que seguem, referem-se a elas.

✓ Auto-avaliação quanto ao interesse e à informação

A Figura 6 mostra que o maior interesse dos professores está centrado na avaliação espontânea e na avaliação estruturada, seguido pelos testes produzidos pelo próprio professor. Este resultado é coerente com os dados apresentados no relatório anterior. Os testes comprados prontos e os testes dos livros didáticos são os que menos

despertam o interesse dos professores. Os três tipos de avaliação de maior preferência são, também, os de maior conhecimento do professor. Em geral, os professores consideram-se informados sobre a maioria dos tipos de avaliação, excetuando-se os testes comprados prontos.

Figura 6 – Auto-avaliação dos professores
Interesse e nível de informação

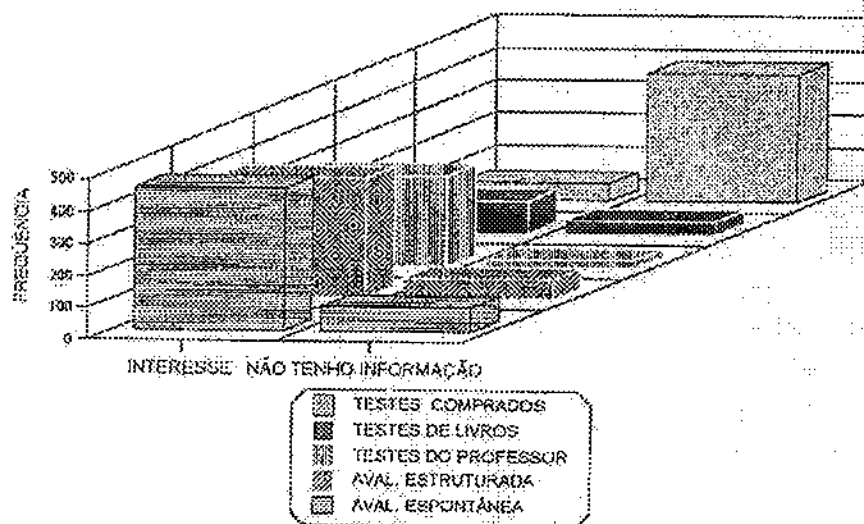
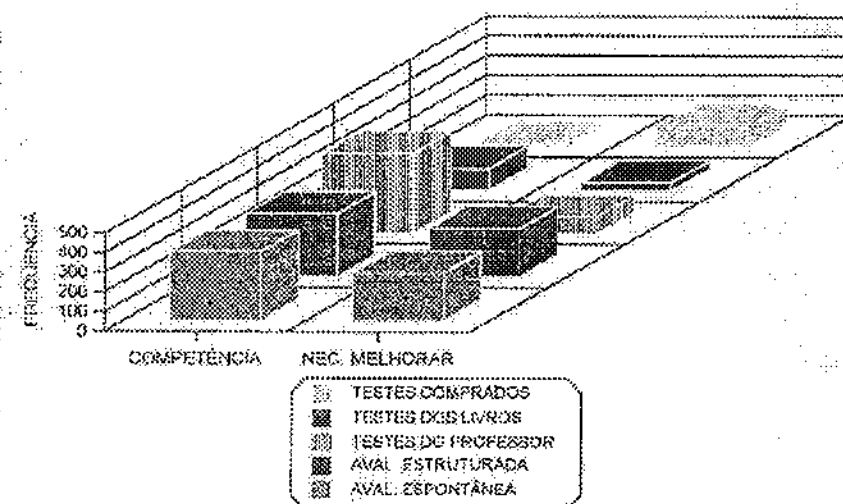


figura 7 – Auto-avaliação dos professores
Competência e necessidade de melhorar



- ✓ A auto-avaliação quanto à competência e à necessidade de melhorar sua prática

A Figura 7 apresenta os resultados quanto à competência e à necessidade de melhorar a prática de avaliação. Os tipos em que o professor se considera com maior competência são: a avaliação feita pelo professor, a avaliação estruturada e a avaliação espontânea. A avaliação apresentada nos livros didáticos é pouco referida e a avaliação comprada pronta não aparece. Note-se, no entanto, que alguns professores consideram necessário melhorar seu desempenho em relação aos testes comprados, embora com maior ênfase consideram que precisam melhorar seu desempenho em relação à avaliação espontânea, seguida pela estruturada e pelos testes elaborados por eles mesmos.

- ✓ Auto-avaliação dos professores em relação à capacidade para lidar com a reação dos alunos aos variados tipos de avaliação e quanto ao tempo gasto para prepará-los

A Figura 8, a seguir, mostra que os testes comprados, a avaliação espontânea e os testes veiculados nos livros constituem tipos de avaliação nos quais o professor não sabe lidar com a reação emocional dos alunos. Os testes nos quais ele tem menos dificuldades para lidar com a reação emocional dos alunos são aqueles que ele mesmo elabora. Quanto ao tempo gasto, este item aplica-se, apenas, a três dos cinco tipos de avaliação.

Segundo os professores, os testes feitos por eles mesmos são os que tomam mais tempo, seguidos pela avaliação estruturada e, finalmente, a espontânea.

- ✓ Auto-avaliação dos professores quanto Às duvidas que têm na efetividade dos tipos de avaliação

A Figura 9 mostra os resultados referentes a essa auto-avaliação. Como vinha transparecendo ao longo das outras auto-avaliações, os testes comprados e os testes dos livros didáticos são as duas modalidades nas quais os professores não acreditam ou têm dúvidas sobre a sua efetividades.

Em resumo podemos destacar que os professores auto-avaliam-se da seguinte forma:

Figura 8 – Auto-avaliação dos professores
Tempo gasto e reações dos alunos

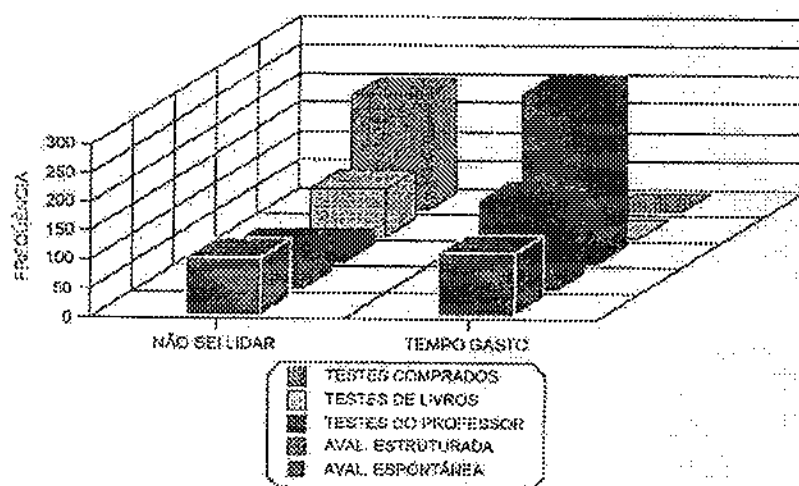
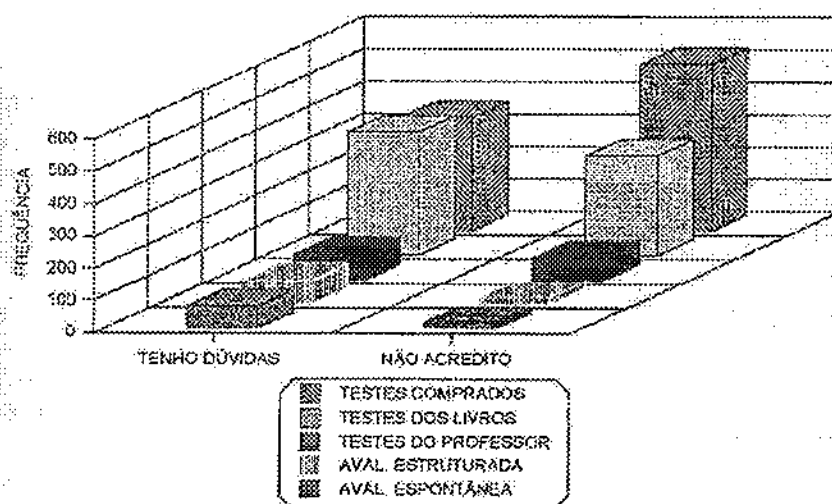


Figura 9 – Auto-avaliação dos professores
Dúvidas e credibilidade dos tipos



1. Têm interesse e mais informação sobre as avaliações espontâneas, estruturadas e feitas por eles mesmos. Este resultado é importante para o debate que será feito neste capítulo, pois está mais próximo do terreno da informalidade.
2. Julga-se mais competentes nestas formas de avaliação e estão dispostos a melhorar mais ainda seu desempenho com relação às mesmas.
3. Apesar de ter menor predominância entre os professores, os testes comprados prontos despertaram o interesse de um grupo de professores que estaria disposto a aumentar sua competência para usá-los. No entanto, prevêem que terão problemas com as reações emocionais dos alunos e este tipo de avaliação. Este interesse pode ser explicado, talvez, pelo fato de os professores considerarem que gastam muito tempo preparando a avaliação estruturada. A avaliação estruturada e a espontânea foram as mais escolhidas, nos relatórios anteriores, pelos professores – talvez por serem as que menos tempo exigem em sua confecção.
4. Os professores manifestam, de forma clara, seu descrédito para com os testes comprados e para com os testes que acompanham os livros didáticos.

RELATÓRIO 7 – CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA REDE PELOS

PROFESSORES

O questionário solicitou que os professores fizessem uma caracterização do sistema de avaliação corrente na rede, com base em um conjunto de descritores que lhes fornecemos:

1. A avaliação é planejada em função dos objetivos.
2. Os critérios de correção são especificados antes.
3. Os critérios são informados antes aos alunos.
4. Define o nível de desempenho adequado antes.
5. Sabe quem é o aluno quando está avaliando.
6. Observa o desempenho do aluno mais de uma vez.
7. Leva registro acumulado do desempenho do aluno.
8. A nota do aluno depende de seu comportamento.
9. A recuperação funciona.
10. O conselho é adequado.

TABELA 5 – Caracterização do sistema de avaliação por série.

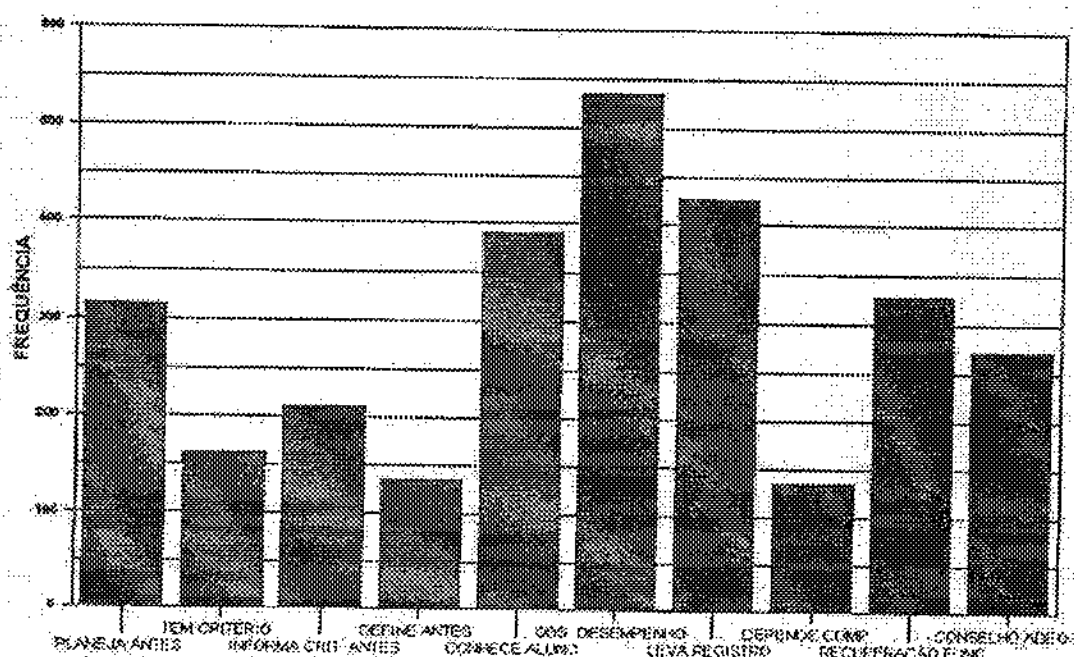
DESCRITORES	1ª	2ª	3ª	4ª	TOTAL
Planejada por objetivos	84	67	89	76	316 38,7%
Critérios especificados antes	31	40	54	37	162 19,8%
Critérios informados antes	37	43	70	60	210 25,7%
Nível desempenho especificado antes	36	30	37	32	135 16,5%

Sabe quem é o aluno	95	84	100	112	391 47,9%
Observa desempenho mais de uma vez	134	131	161	110	536 65,6%
Leva registro acumulado	115	115	104	93	427 52,3%
Nota depende do comportamento	42	23	29	41	135 16,5%
Recuperação funciona	66	76	92	96	330 40,4%
Conselho de classe é adequado	56	69	84	63	272 33,3%

A primeira observação pode ser feita reunindo-se os seguintes descritores:

- Planejamento da avaliação de acordo com os objetivos (38,7%).
- Definição do desempenho antes da avaliação (16,5%).
- Elaboração de critérios de avaliação antes (19,8%).
- Informa critérios de avaliação antes (25,7%).

Figura 10 – Caracterização do sistema de avaliação atual



Neste conjunto de indicadores tem-se a nítida impressão de que a avaliação conduzida na só é improvisada como também tem critérios “ocultos”. 61% dos professores não se reportam, explicitamente, aos objetivos de ensino para preparar a avaliação; 83% não definem, previamente, que desempenho querem avaliar; 80% não elaboram critérios para correção das avaliações antes de efetuá-las e cerca de 75% dos professores não informam aos alunos os critérios com os quais serão avaliados. A avaliação ocorre em clima impreciso.

Em segundo lugar, pode-se notar que 66% dos professores afirmam observar o desempenho do aluno, mais de uma vez, antes de dar nota.

Em terceiro lugar, apenas 16,5% dos professores afirmam que o comportamento do aluno influi na sua nota. Este dado contraria os relatórios anteriores nos quais se vê a grande importância que o professor atribui à participação e ao interesse do aluno em classe. Participação e interesse estão ligados ao comportamento que o aluno tem em sala.

Em quarto lugar, apenas 74,9% dos professores dizem saber de que aluno se trata ao realizar a sua avaliação e 52,3% informam levar um registro acumulado do desempenho do aluno. Considerando pelo oposto, mais de 50% dos professores admitem que ao avaliar não sabem quem é o aluno avaliado e, além disso, quase 50% não dispõem de um registro no qual sistematizem as informações colhidas na observação do desempenho do aluno.

Finalmente, observa-se que apenas 40% dos professores acreditam na recuperação como forma de melhorar as chances de o aluno passar, ao final do ano. Complementarmente, apenas 33% dos professores consideram o Conselho de Classe um mecanismo adequado.

Atente-se para o fato de que 31% dos professores não se reportam, expressamente, aos objetivos por ocasião da elaboração da avaliação. É pouco provável que não tenham objetivos, apenas não são formulados expressamente e derivam-se dos próprios conteúdos que são ensinados ou da experiência passada.

Em geral os indicadores desse relatório apontam para uma assistemática e/ou informalidade no processo de avaliação. O fato de que 83% dos professores não definem, previamente, que desempenho querem avaliar e que 80% não elaboram critérios para correção das avaliações antes de efetuá-las sugere que a especificação de *standards* usados no processo é feita assiteticamente, podendo ser criados de forma *ad hoc* por ocasião da própria correção dos trabalhos ou na definição da nota.

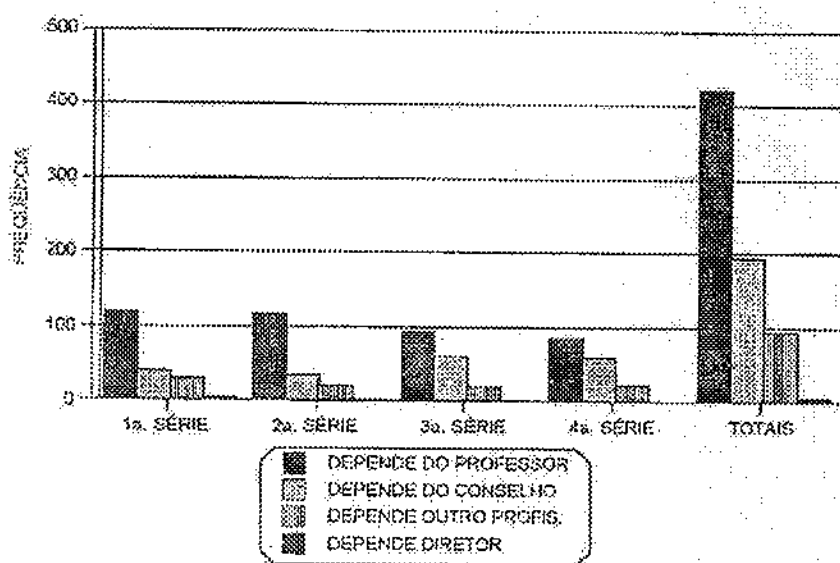
RELATÓRIO 8 – A QUEM PERTENCE A DECISÃO DA AVALIAÇÃO

Também procurou-se investigar a questão relativa a quem decide se um aluno passa ou não.

Para 51,5% a avaliação depende apenas do professor; para 23,7%, do Conselho de Classe; para 11,6% depende de outro profissional e apenas 0,7% dos professores depende do diretor.

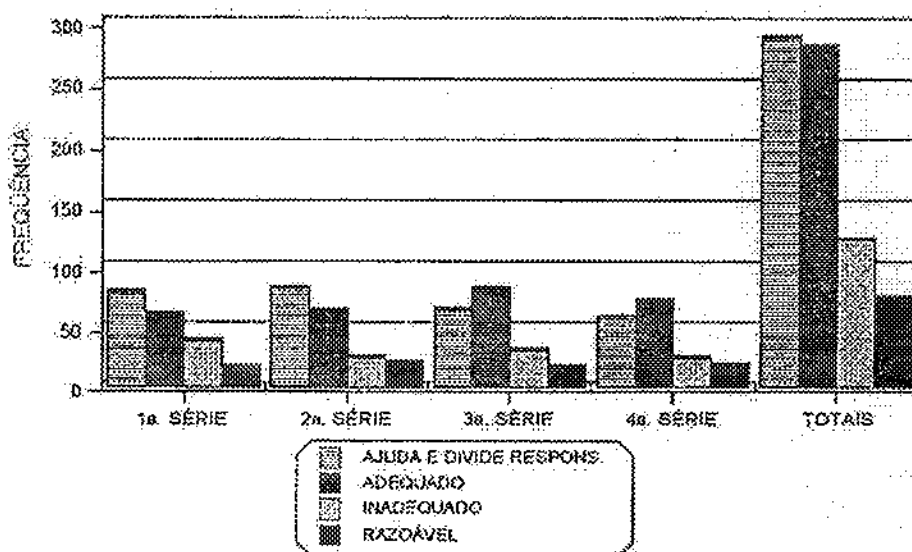
A Figura 11 mostra que os dois focos de decisão estão centrados primeiramente no próprio professor e, depois, no Conselho de Classe. Os especialistas, segundo os professores, influem menos que o professor e o Conselho. O diretor é quem menos influencia, pelo menos diretamente, no processo de avaliação. A Figura 11 também permite verificar que o Conselho de Classe atua com maior ênfase junto às 3^{as} e 4^{as} séries, tendo os professores destas séries uma ligeira redução em sua capacidade decisória.

Figura 11 – Quem decide na avaliação



Note-se que não aparece, de forma significativa, a interferência do diretor e nada figura em matéria de avaliação externa à escola. Com a tendência a se introduzir avaliação externa, esta será uma “linha de base” interessante para estudos futuros.

Figura 12 – Adequação do conselho de classe



Quanto à adequação do Conselho, repete-se o resultado do relatório anterior: apenas 35,4% dos professores consideram o Conselho de Classe uma ajuda na solução de problemas e na divisão de responsabilidades. Para os professores de 3^{as} e 4^{as} séries o Conselho é considerado um pouco mais adequado do que as 1^{as} e 2^{as} séries. Um dado até certo ponto contraditório já que os professores das 1^{as} e 2^{as} séries acham que ele é uma ajuda, mas ao mesmo tempo, enfatizam menos o Conselho de Classe como um instrumento adequado. Os professores das 3as e 4as séries, curiosamente, fazem um movimento inverso. Para outros 34,5%, o Conselho é um instrumento adequado de análise conjunta e para 15,2% é um instrumento inadequado.

Em resumo, que aspectos podemos destacar destes primeiro estudo de nosso trabalho? Vejamos.

1. O universo conceitual dos professores, ao definirem e/ou indicarem a finalidade da avaliação que realizam, envolve:

- verificar o conteúdo
- acompanhar o desenvolvimento
- diagnosticar dificuldades dos alunos
- observar o desempenho
- verificar se os objetivos foram atingidos
- verificar a existência de pré-requisitos
- cumprir formalidades.

Destaca-se a posição em que os objetivos se encontram na hierarquia, em relação ao conteúdo. Tal posição pode sugerir que a avaliação deriva mais fortemente do próprio conteúdo ensinado do que de objetivos formalmente estabelecidos. Provavelmente, o conteúdo é convertido, diretamente, em questões de avaliação e vice-versa, como veremos em estudos posteriores. Pode-se pensar que o conteúdo já foi

determina a avaliação, no entanto, antes disso, o conteúdo já foi determinado pelos próprios objetivos globais da escola e pela própria organização da escola e do sistema (programas, séries, bimestres etc., sem contar o livro didático). Embora a avaliação seja depositaria do conteúdo, ela é, igualmente, depositaria da função social da escola (seus objetivos maiores).

2. A prática da avaliação é descrita como sendo apoiada em técnicas de avaliação baseadas em: trabalhos, observação do desempenho; provas; participação e interesse. Este conjunto de instrumentos constitui a base sobre a qual erguem-se os juízos de valor sobre os alunos.
3. As funções predominantemente atribuídas à avaliação são: promover o desenvolvimento do aluno e diagnosticar suas dificuldades. Essas funções predominam tanto quando se pede para o professor dizer quais as funções que a avaliação *deveria* ter em teoria, como as que *ela tem* na prática. No entanto, ao responder sobre as funções reais da avaliação, na prática, a magnitude da função “promover o desenvolvimento do aluno” diminui e aumenta a função “classificatória” da avaliação. Tal função classificatória aumenta à medida que as séries avançam. No total, esta função é superior à de otimização, responsável pela adequação do método do professor às dificuldades que o aluno apresenta. A baixa posição da função de otimização, tanto em teoria como na prática, indica que o professor ainda tem dificuldade para aceitar as possíveis relações existentes entre o fracasso escolar e sua metodologia de ensino. É interessante registrar para estudos posteriores, a relação inversa entre a função classificatória e as séries. Pelos dados, as 1^{as} séries teriam função classificatória menor que as 3^{as} e 4^{as} séries.

4. Coerentemente com a prática da avaliação descrita, a qual envolve observação do desempenho, participação e interesse, bem como outras classes de ação mais formais do tipo provas e trabalhos, os professores são adeptos dos seguintes tipos de avaliação:

- avaliação espontânea
- avaliação estruturada
- testes objetivos feitos pelos próprios professores.

Deve-se notar, desde já, que a definição de avaliação espontânea implica “observação espontânea do que acontece em sala de aula e que permite formar um juízo geral sobre o nível de desempenho do aluno”. Em outras palavras, 58,5% dos professores admitem promover, ou não, seus alunos com base em um *juízo geral*. Esta conclusão deve, no entanto, ser atenuada na medida em que uma grande quantidade de professores escolheu mais de um tipo de avaliação para caracterizar sua *componente informal* (na forma de juízo geral), ao lado de outras técnicas mais formais de avaliação que o professor possa utilizar, mesmo porque a avaliação formal e a informal fazem parte de um mesmo processo.

5. É importante também resgatar que o processo de avaliação parece pouco referenciado explicitamente em objetivos; ocorre sem que o professor defina previamente o desempenho esperado e sem que elabore e divulgue os critérios a serem usados, antes de efetuar a avaliação. A margem de ação com que conta o professor nesse processo é ampla e “privada”. Somente ele conhece os critérios, se é que os tem formulados de maneira clara. Aparentemente, o processo é altamente improvisado e informal.

De imediato, devemos assinalar que, com isso, não estamos advogando uma abordagem tecnocrática para esse processo, de forma a torná-lo mais “objetivo”, mais “científico”. Apenas estamos constatando as condições nas quais o fenômeno acontece.

Corroboram nossa afirmação, os dados que mostram a posição central do professor no processo decisório da avaliação. Este poder só é “ameaçado” pelo Conselho de Classe o qual é composto pelos próprios professores.

RELATÓRIO 1: CARACTERIZANDO OS ENTREVISTADOS

Neste primeiro relatório, será descrito algumas características gerais sobre os docentes que participaram da pesquisa.

O que se pode observar, é que a grande maioria dos profissionais da educação que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental em Campinas, é do sexo feminino, ou seja, dos professores entrevistados, apenas 2,8% eram do sexo masculino.

Na questão relacionada ao tempo de serviço, a maioria dos docentes, cerca de 82,4%, trabalham a mais de 10 anos na rede. Já em relação ao tempo de serviço na escola em que estão atualmente, tem-se uma variedade de respostas, entretanto, a maior parte trabalha na escola em questão há menos de um ano (24,7%), em seguida, aparecem respostas que indicam períodos de 6 a 10 anos, 1 a 3 anos, 3 a 6 anos, mais de 10 anos, respectivamente, como mostra a tabela a seguir. Em relação à série indicada como referencia, tem-se que a maior parte leciona na série entre 3 e 6 anos, ou de 1 a 3 anos, sendo que a menor parte se encontra a mais de 10 anos.

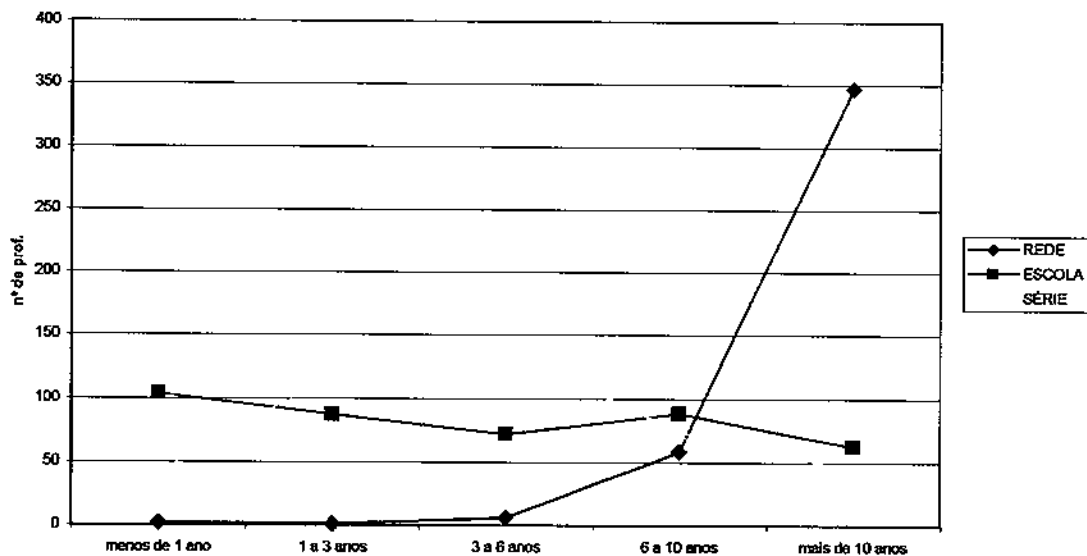
TABELA 1 – tempo de serviço na rede, na escola e na série, em porcentagem.

	REDE	ESCOLA	SÉRIE
Menos de 1 ano	0,48%	24,70%	9,98%
1 a 3 anos	0,24%	20,67%	28,03%
3 a 6 anos	1,43%	17,10%	32,78%
6 a 10 anos	13,78%	20,90%	17,58%
Mais de 10 anos	82,42%	14,73%	10,45%

Assim, apesar da maioria estar bastante tempo ministrando aulas na rede pública, isso não quer dizer que esses profissionais realizem um trabalho fixo em uma

determinada escola ou série, ou seja, o “rodízio” é uma característica constantemente presente na vida do professor, como demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Tempo de trabalho



A maior parte dos docentes entrevistados apresentam uma jornada básica de trabalho (52,9%), e isso se repete igualmente nas quatro séries, sendo que a menos citada é a jornada inicial (0,9%). Em relação ao período de trabalho, há praticamente uma equivalência: 48,6% dos professores afirmaram trabalhar no período da tarde, e 49,6% no período da manhã.

Grande parte dos docentes, 78,6%, não trabalham em outra unidade escolar. E daqueles que trabalham em outra escola, 72,9% não identificou a natureza dessa instituição, sendo que aqueles que a especificaram, afirmaram trabalhar em instituições municipais (14,5%), ou em estaduais (10,45%). Contudo, esses dados não eram esperados, na verdade, o que se tem, é uma imagem do professor que duplica e muitas vezes até triplica sua jornada de trabalho, já que como se sabe, o salário de um professor em nosso país não é dos melhores.

Como já se imaginava, praticamente todos os professores que lecionam nas primeiras séries do ensino fundamental são polivalentes (95%).

Quanto à formação dos professores, a maioria estudou em universidade particular (50,5%), em seguida aparece a Escola Normal como a mais citada (20,6%), e por fim, 13,3% dos profissionais da educação questionados são formados em universidades públicas.

De acordo com a localização das escolas apontadas pelos docentes, tem-se que a maior parte se localiza na periferia (47,7%), a segunda localização mais citada se refere à zona urbana com 43,2% das respostas, e apenas 6,4% dos professores afirmaram desempenhar sua função na zona rural.

RELATÓRIO 2: A DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO E FORMA COMO É REALIZADA

Neste relatório, será feito um levantamento das definições dadas pelos professores quanto à avaliação, destacando como os mesmos a realizam e qual seria em sua concepção a finalidade da mesma.

Para isso, foi analisada as respostas dadas pelos professores em questões que instigavam os mesmos a relatar o que pensam em relação à avaliação e como a praticam. Na análise dessas respostas foi destacado o que de mais significativo as mesmas traziam e a partir de então foram classificadas. O que se segue, são as classes construídas quanto:

✓ A definição dada para a avaliação

43% das respostas diziam que a avaliação é a verificação dos conteúdos, apontando para uma tentativa de saber se o aluno aprendeu, analisando seu progresso e rendimento, para prepará-lo para série seguinte.

Em segundo lugar, 15,6% das respostas caracterizaram a avaliação enquanto instrumento que possibilita identificar as dificuldades dos alunos e detectar suas falhas.

Para 13,3% dos professores, a avaliação é importante porque permite ao profissional verificar o desempenho do aluno.

Nesse mesmo sentido, 11,4% apontaram a avaliação como meio de verificar o desenvolvimento do aluno.

6,8% dos docentes definiram a avaliação como uma revisão de seu trabalho, podendo, a partir da avaliação, replanejá-lo, e planejar ações futuras.

Apenas 5,2% das respostas vinculavam avaliação com o fato de verificar se os objetivos propostos foram alcançados.

✓ Como é feita a avaliação

48,5% dos professores caracterizaram sua forma de realizar a avaliação de maneira ampla, dizendo ser “paralela”, “contínua”, “diária”, “formativa”, “sistemática”, “constante”, “global”, “processual”. Como mostram as falas: “Global, individual, diagnóstica, processual, participação em grupo”; “paralela, contínua ao longo do ano”.

45,8% das respostas referiam-se à avaliação que ocorre no interior da sala de aula a partir dos registros, atividades, idéias, desenhos, propostas, relatos, brincadeiras, cadernos, folhas mimeografadas.

24,2% dos docentes afirmaram que levam em consideração, na hora da avaliação, a participação, comportamento e interesse dos alunos.

10,4% disseram que fazem uso de avaliações escritas ou testes.

Alguns professores (4,2%) descreveram a forma como realizam a avaliação, de acordo com a disciplina em questões, como por exemplo: “perceber se o aluno se situa no tempo, reconhece diversidades e aproximações, relações culturais, de crenças e sociais” no caso da disciplina de história; “perceber o raciocínio lógico” em matemática, “leitura de textos” em língua portuguesa.

✓ A finalidade da avaliação

30,8% dos professores afirmaram que a avaliação tem a função de verificar se o aluno assimilou o conteúdo, diagnosticando suas capacidades, se entenderam a explicação, e em que nível estão.

19,7% dos docentes apontam como finalidade da avaliação a reflexão sobre os procedimentos metodológicos, possibilitando o planejamento do trabalho.

Das respostas dadas, 16,8% relacionavam a avaliação com a possibilidade de detectar as dificuldades dos alunos, os seus pontos fracos e o que precisa ser revisto para os sanar problemas.

A avaliação como meio de identificar o desempenho dos alunos aparece com 13,3%. Para 11,4% o papel da avaliação está relacionado com a possibilidade de conduzir o desenvolvimento do educando e 4% entendem a avaliação como forma de atingir os objetivos propostos.

Os números mostram que tanto na definição como na finalidade, os professores fortemente enfocam a questão dos conteúdos como aspecto fundamental no momento da avaliação. Da definição para a finalidade, há uma inversão de posições no que se refere às categorias “detectar dificuldades” e a “auto-avaliação do profissional”, sendo que quando questionados sobre a definição, os professores mencionaram significativamente

a possibilidade de detectar dificuldades, entretanto a reflexão sobre a prática é raramente mencionada. Já quando perguntado sobre a finalidade, o pensar sobre novas ações ganha espaço em detrimento da categoria conhecer as dificuldades dos alunos.

Tanto na definição como na finalidade, a classe referente ao “desempenho do aluno durante as aulas” aparece mais do que a classe que se refere a “promover o desenvolvimento do aluno”. A possibilidade de vincular os objetivos com a avaliação também não apareceu com força na definição e na finalidade.

Quanto às formas de se realizar a avaliação, para a grande maioria dos professores ela acontece no cotidiano da sala de aula pelas atividades realizadas. As conhecidas provas ainda são utilizadas, contudo, em muitas respostas o fato de se utilizar desse método está associado à necessidade de se atribuir um conceito para cumprir burocracias. O interesse, a participação e o comportamento também foram apontados como influenciadores da prática avaliativa.

Quadro 1 – Classes mais destacadas pelos professores quando definiram, descreveram ou atribuíram finalidades à avaliação.

DEFINIÇÃO	DESCRIÇÃO DA PRÁTICA	FINALIDADE
1. VERIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS	1. MANEIRA AMPLA	1. VERIFICAR SE ALUNO ASSIMILOU CONTEÚDO
2. IDENTIFICAR DIFICULDADES	2. ATIVIDADES QUE ACONTECEM EM SALA	2. REFLEXÃO SOBRE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
3. VERIFICAR DESEMPENHO	3. PARTICIPAÇÃO, INTERESSE, COMPORTAMENTO	3. DETECTAR DIFICULDADES
4. VERIFICAR DESENVOLVIMENTO	4. AVALIAÇÕES ESCRITAS OU TESTES	4. IDENTIFICAR O DESEMPENHO
5. REVISÃO DO TRABALHO DOCENTE	5. DE ACORDO COM A DISCIPLINA	5. CONDUZIR DESENVOLVIMENTO
6. VERIFICAR SE OBJETIVOS FORAM ALCANÇADOS		6. FORMA DE ATINGIR OS OBJETIVOS

RELATÓRIO 3: PROBLEMAS RELACIONADOS A AVALIAÇÃO

Esse relatório refere-se aos problemas relativos a avaliação que os professores gostariam de estudar ou receber treinamento adequado.

Quanto às dúvidas e problemas mais freqüentes, 13,5% das respostas dadas se referem às questões relacionadas a: “problemas de aprendizagem”, “inclusão”, “textos”, problemas de “disciplina”, “defasagem”, “o que fazer para que aprendam?”, “alfabetização”, “como partir da realidade do aluno?”, ou seja, os maiores problemas salientados por esses professores dizem respeito às dificuldades encontradas no cotidiano e que nem sempre se relacionam com a temática proposta pela pesquisa. Nessa mesma direção, foram apontados problemas relacionados a “alunos especiais”, “como lidar com problemas emocionais?”, “como trabalhar com crianças imaturas?”, “o que fazer com os problemas psicopedagógicos?”.

Em relação à avaliação especificamente, 13,5% dos professores afirmaram que suas dúvidas se referem a: “como fazer?”, “o que fazer?”, “quais instrumentos são adequados?”, “que critérios adotar?”, “qual a melhor forma?”, “quais são os processos da avaliação?”.

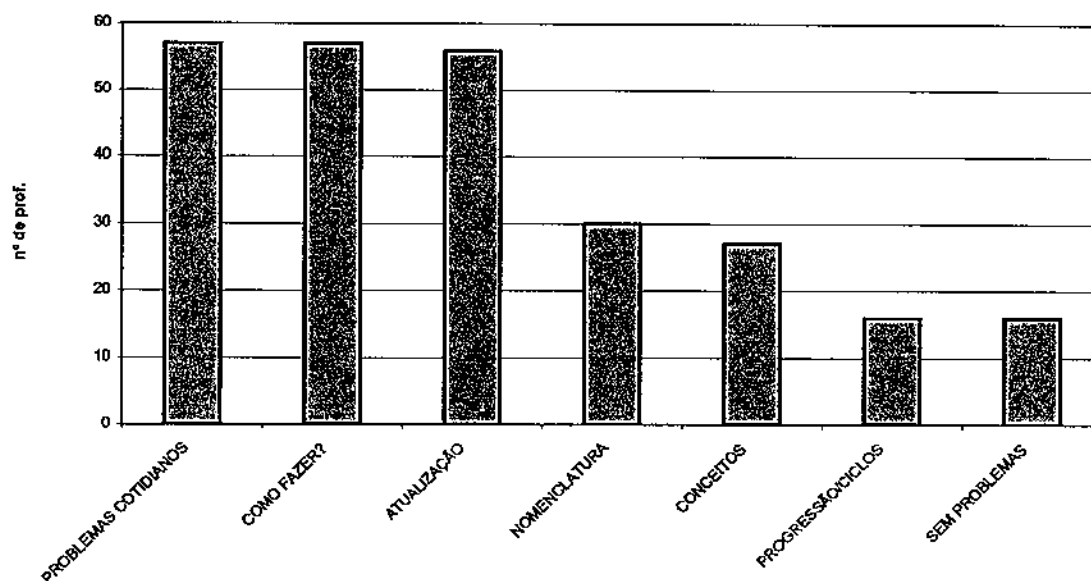
Aparece também uma quantia considerável de respostas (13,3%) que fazem referencia ao treinamento que gostariam de receber, para esses: “tudo o que vier é bom”, querem “conhecer novos tipos”, serem “modernizados”, “atualizados”.

Outras respostas (7,1%) se referem à nomenclatura de alguns termos como: “avaliação estruturada do desempenho”, “avaliação formativa”, “avaliação espontânea”, “avaliação contínua”, “Luckesi”.

Em sequência aparecem: 3,8% dos problemas relacionados a conceitos, notas, reagrupamento, classificação; 3,8% querem entender melhor a progressão continuada, os ciclos e as intenções do Estado.

Ainda 6,4% dos questionados afirmaram não ter problemas em relação à avaliação.

Figura 2 – Problemas de avaliação apontados pelos professores



RELATÓRIO 4: OS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO E A SUA REAL FINALIDADE

Neste relatório, serão apresentadas as opiniões dos professores quanto aos objetivos da avaliação e o que de fato acontece, ou seja, se na prática esses objetivos se concretizam.

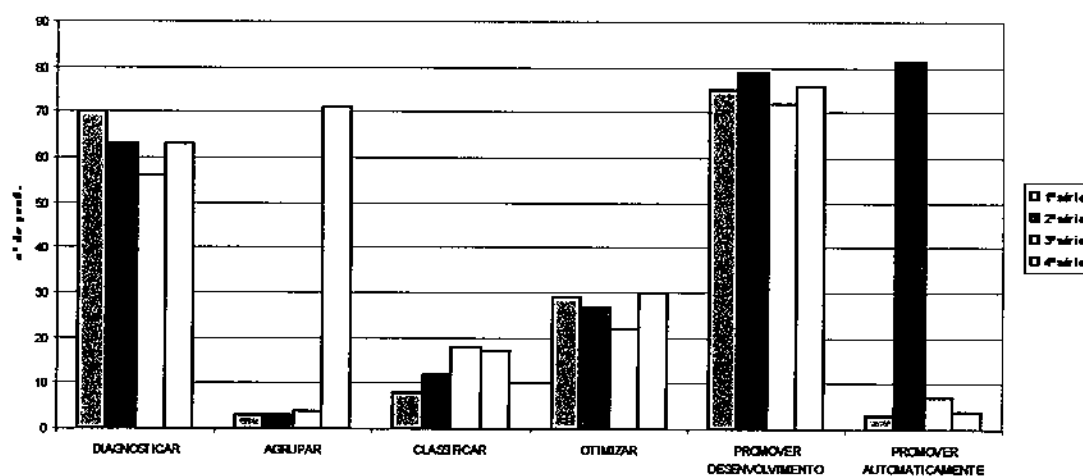
Para que os participantes da pesquisa pudessem indicar qual o objetivo da avaliação, foram apresentadas no questionário, cinco opções em que os mesmo poderiam assinalar até duas dessas alternativas.

Eram elas:

- A. Diagnosticar: destina-se a encontrar os pontos fracos e fortes de cada aluno individualmente.
- B. Agrupar: destina-se ao reagrupamento dos alunos na sala de aula, de acordo com o desempenho.
- C. Classificar: destina-se a obter uma nota ou conceito para classificar o desempenho do aluno no bimestre.
- D. Otimizar: destina-se a avaliar a efetividade do método usado pelo professor.
- E. Promover o desempenho do aluno: destina-se a encontrar os pontos fracos para trabalhar com eles e fazer com que os alunos possam caminhar todos juntos.

Nessa primeira etapa, de um modo geral, a grande maioria (81,7%) afirmou que a avaliação tem como finalidade “promover o desempenho do aluno”. Em seguida, aparecem as opções: “diagnosticar” com 63,6% e “otimizar” com 24,5%, sendo que a menos citada se refere à opção “agrupar” com 3,8%. Essa mesma sequência acontece em qualquer uma das séries, sendo que a alternativa classificar ganha um pequeno aumento conforme o avançar das séries.

Figura 3 – Funções teóricas da avaliação segundo os professores



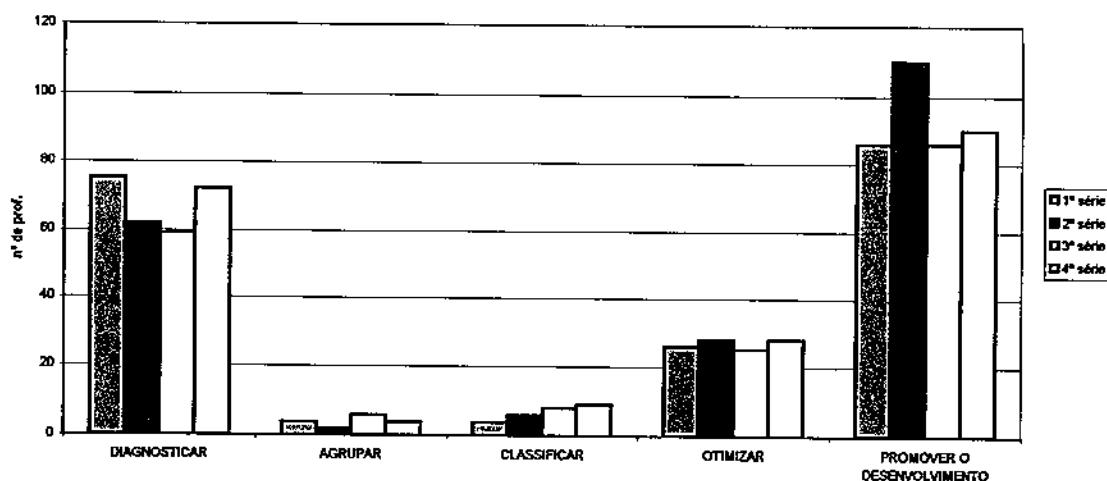
Em relação à função real, as opções apresentadas para os professores foram:

- A. Diagnosticar: destina-se a encontrar os prontos fracos e fortes de cada aluno individualmente.
- B. Agrupar: destina-se ao reagrupamento dos alunos na sua sala, de acordo com o desempenho.
- C. Classificar: destina-se a obter uma nota ou conceito para classificar o desempenho do aluno no bimestre.
- D. Otimizar: destina-se a avaliar a efetividade do método de ensino usado pelo professor.
- E. Promover o desenvolvimento do aluno: destina-se a encontrar os pontos fracos para trabalhar com eles e fazer com que os alunos possam caminhar juntos.
- F. Promover automaticamente o aluno: sem importar seu desempenho.

A partir da análise das opções assinaladas pelos professores, percebe-se que as opiniões se mantêm, ou seja, para esses docentes, a avaliação realmente tem servido para “promover o desempenho do aluno” (71,7%), “diagnosticar” (59,8%), e “otimizar” (25,6%).

Entretanto, como menos citada, tem-se agora a opção “promover automaticamente o aluno” com 3,8%, sendo que conseqüentemente, ocorre um pequeno aumento no que se refere ao item “agrupar” (4,28%).

Figura 4 – Funções reais da avaliação segundo os professores.



Analisando o que os dados mostram em cada uma das séries, percebe-se um aumento mais visível referente à função de “classificação”, e curiosamente na 2ª série aparece como opção mais citada “promover automaticamente o aluno”. Ainda é possível notar que na 4ª série, segundo os professores, a avaliação tem servido na prática para “promover o desenvolvimento dos alunos”, mas há praticamente um empate com a opção “agrupar os alunos na sala”.

RELATÓRIO 5: AVALIAÇÃO MAIS UTILIZADA

Este relatório se refere ao tipo de avaliação mais utilizada pelos professores que participaram da pesquisa. Assim como no relatório anterior, foram apresentadas as seguintes categorias para os docentes assinalassem:

- A. Testes impressos comprados prontos: são testes fornecidos prontos, impressos, comprados em livrarias ou no comércio, são elaborados por especialistas em avaliação.
- B. Testes impresso que acompanham os livros didáticos: são testes fornecidos juntamente com os livros didáticos em separado ou no

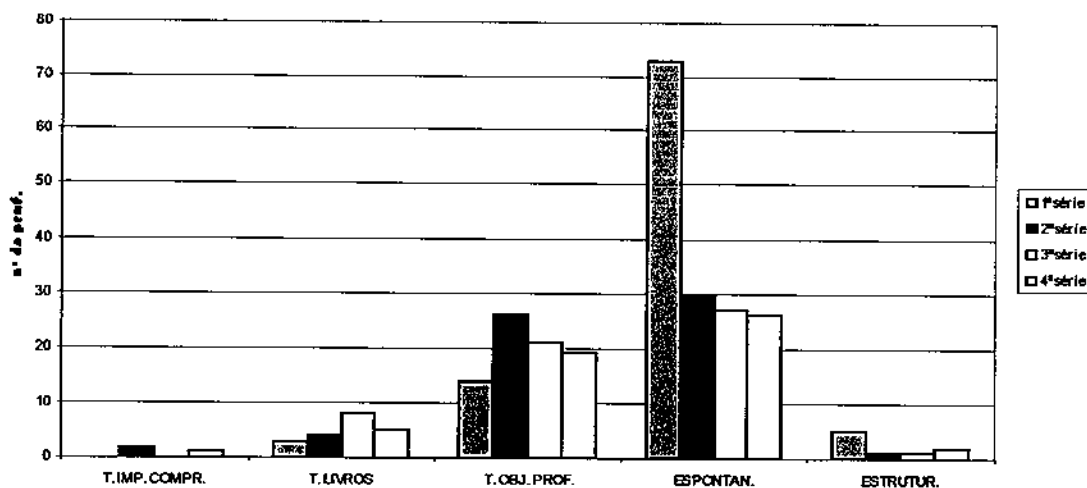
texto do próprio livro didático. São exercícios preparados pelo autor do livro e usados pelo professor para avaliar o aluno.

- C. Testes objetivos preparados pelo próprio professor: são testes de respostas objetivas, do tipo múltipla escolha, verdadeiro/falso, pequenas lacunas para completar frases ou exercícios de ligar palavras, números ou figuras. São feitos pelo próprio professor e são passados na própria lousa ou então mimeografados.
- D. Avaliação estruturada do desempenho: envolve observação e classificação do desempenho do aluno de forma planejada e sistemática, incluindo a realização de tarefas que não sejam os testes anteriores. O desempenho do aluno é observado sistematicamente e há um procedimento para se dar uma nota ou conceito.
- E. Avaliação espontânea do desempenho: envolve observação espontânea do que acontece na sala de aula e que permite ao professor formar um juízo geral sobre o nível de desenvolvimento do aluno.
- F. Outros: outro tipo de avaliação que o professor defina e que não se enquadre nas anteriores.

Apesar dessa questão não ter como possibilidade de escolha duas alternativas, a maioria (41%) assinalou mais de uma opção. Assim, as mais citadas foram: “avaliação espontânea do desempenho” com 29,9%, e “avaliação estruturada do desempenho” com 19%, sendo que os “testes impressos comprados prontos” não foram mencionados.

A “avaliação espontânea” diminui consideravelmente conforme o avançar das séries, mas apesar disso continua sendo mais utilizada nas quatro séries; e a opção “avaliação estruturada do desempenho” como nos mostra a Figura 5.

Figura 5 - Preferências por tipos de avaliação



RELATÓRIO 6: COMO OS PROFESSORES SE VÊM FRENTE A DETERMINADOS TIPOS DE AVALIAÇÃO

Neste relatório será apresentado como os professores se vêem diante de determinados tipos de avaliação, indicando de um modo geral, a sua auto-avaliação em relação a algumas técnicas.

Para isso, foi utilizado um quadro onde os docentes deveriam assinalar o que pensam sobre as técnicas de avaliação expostas, tendo como base, as mesmas técnicas apresentadas no relatório anterior.

As áreas que os professores deveriam assinaladas pensando em cada uma das técnicas eram:

1. Tenho interesse nos seguintes tipos de avaliação.
2. Não tenho informações sobre os seguintes tipos de avaliação.

3. Considero-me competente nos seguintes tipos de avaliação.
4. Necessito melhorar meu conhecimento nos seguintes tipos de avaliação.
5. Não sei lidar com a reação emocional dos alunos a este tipo de avaliação.
6. Tenho dúvidas se os seguintes tipos de avaliação são efetivos.
7. Gasta-se muito tempo para preparar os seguintes tipos de avaliação.
8. Não acredito nos seguintes tipos de avaliação.

A Tabela 1 nos mostra a relação entre as afirmações e os tipos de avaliação, estando compactadas todas as séries.

Tabela 2 – Auto-avaliação dos professores quanto à avaliação usada

TIPOS DE AVALIAÇÃO	AFIRMAÇÕES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
TESTES COMPRADOS	21	228	14	51	111	193	0	286
TESTES DE LIVROS	22	44	37	33	47	170	0	196
TESTES DO PROF.	137	6	203	52	27	47	177	35
AVAL. ESTRUTURADA	186	28	160	117	35	48	98	18
AVAL. ESPONTÂNEA	235	31	214	134	38	32	46	14

Assim, obtém-se:

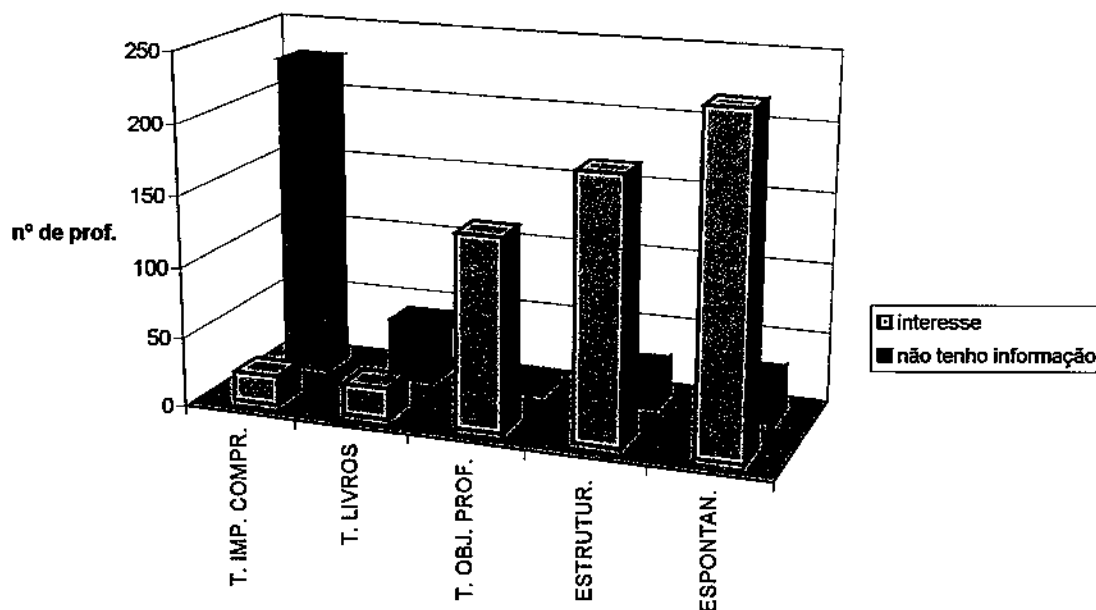
- ✓ Quanto aos interesses e informações

A avaliação espontânea do desempenho foi a que mais despertou interesse nos professores (55,8%), sendo que apenas 7,3% afirmou não ter informações sobre essa técnica. A segunda mais citada no quesito interesse, se refere à avaliação estruturada do desempenho (44,1%), seguido dos testes objetivos preparados pelo próprio professor.

Em relação aos testes impressos que acompanham os livros didáticos e aos testes impressos comprados prontos, esses são os que menos interessam para os professores sendo que 54,1% dos professores afirmaram não ter informações sobre o último. Apenas

1,4% afirmou não ter informações sobre os testes objetivos preparados pelo próprio professor.

Figura 6 – Auto-avaliação dos professores Interesse e nível de informação

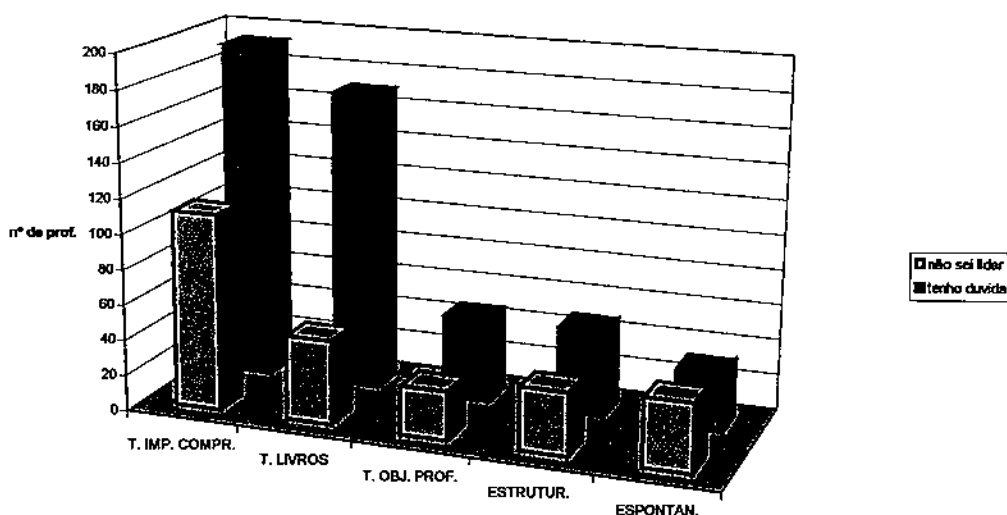


✓ Quanto as competentes e a necessitam melhorar

50,8% dos professores consideram-se competentes em relação à avaliação espontânea do desempenho, sendo que os testes objetivos preparados pelo próprio professor aparecem em segundo lugar com 48,2%. Em seguida tem-se: avaliação estruturada do desempenho (38%), testes impressos que acompanham livros didáticos (8,7%) e por fim, os testes impressos comprados prontos (3,3%).

Quando questionados sobre a necessidade de melhorar seus conhecimentos, a avaliação espontânea do desempenho aparece mais uma vez na liderança com 31,8%, seguida da avaliação estruturada do desempenho (27,7%). Os testes impressos comprados prontos mais uma vez foi o menos mencionado (12,1%).

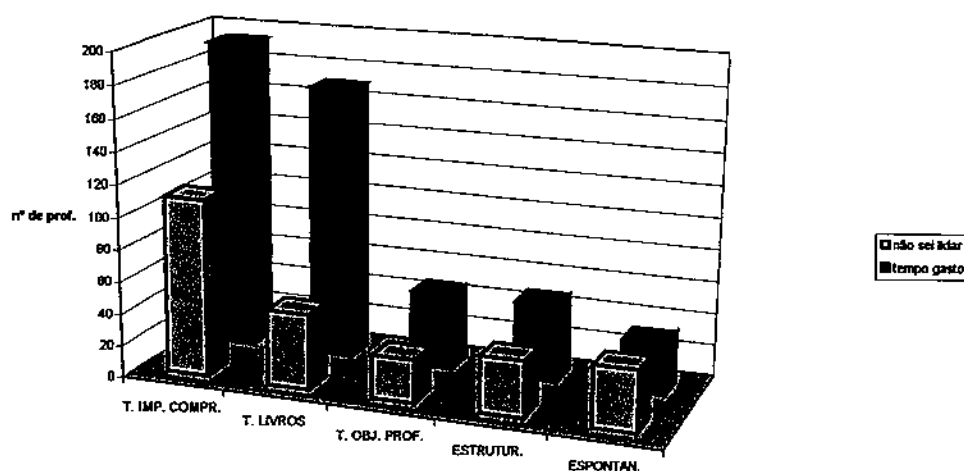
Figura 7 – Auto-avaliação dos professores Competência e necessidade de melhorar



✓ Quanto à reação emocional dos alunos e as possíveis dúvidas

Dos professores que participaram da pesquisa, 26,3% disseram que não sabem lidar com a reação emocional do aluno diante dos testes impressos comprados prontos e dos testes impressos que acompanham livros didáticos (11,1%). Essas duas técnicas são as mais mencionadas quando a questão se refere as possíveis dúvidas dos professores. A avaliação espontânea do desempenho e os testes objetivos preparados pelo próprio professor são os que menos trazem dúvidas, sendo que sobre esses testes, apenas 6,4% afirmaram não saber lidar com a reação emocional do aluno.

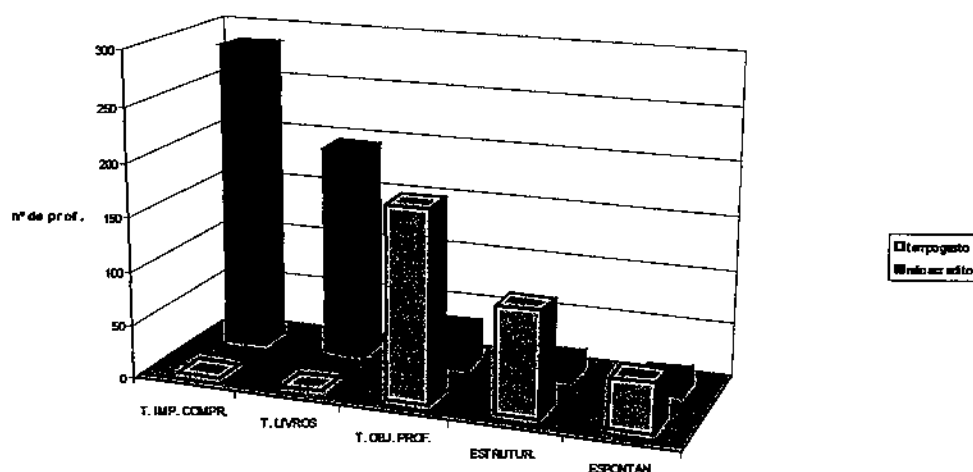
Figura 8 – Auto-avaliação dos professores Dúvidas e reações dos alunos



✓ Quanto ao tempo gasto e a credibilidade

A grande maioria (67,9%) disse não acreditar nos testes impressos comprados prontos, e em segundo lugar, temos os testes impressos que acompanham os livros didáticos (46,5%). Os testes objetivos preparados pelo próprio professor assumem a liderança quando o assunto é o tempo gasto para preparar, com 42%. A avaliação espontânea do desempenho aparece com apenas 10,9% no que se refere ao tempo gasto e apenas 3,3% dizem não acreditar nessa técnica.

Figura 9 – Auto-avaliação dos professores Tempo gasto e credibilidade dos tipos



De modo geral, percebe-se que os professores têm maior interesse pela avaliação espontânea, pela avaliação estruturada do desempenho e pelos testes objetivos preparados pelo próprio professor. Essas três técnicas também são as mais conhecidas, o que provavelmente explica o fato dos professores se considerarem mais competentes em relação a ela. Mesmo assim, esses tipos de avaliação foram os mais apontados quanto à necessidade de melhorar.

Os professores disseram ainda não acreditar e também ter dúvidas em relação ao testes impressos comprados prontos e aos testes impressos que acompanham livros didáticos, sendo que os mesmos disseram não saber lidar com as reações emocionais dos alunos diante desses tipos.

RELATÓRIO 7: ATUAL SITUAÇÃO DOS SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA REDE DE ENSINO ESTADUAL

Foi solicitado aos professores que caracterizassem a atual situação do sistema de avaliação da rede de ensino estadual. Dessa forma, esse relatório se baseia nas informações obtidas a partir das respostas dadas por esses docentes no que se refere as seguintes descrições:

- A. A avaliação está claramente planejada em função dos objetivos.
- B. Especificam-se os critérios de correção usados, antes da realização da avaliação.
- C. Os alunos são informados sobre os critérios de avaliação antes de realizar a avaliação.
- D. Defini-se claramente o nível de desempenho considerado adequado e inadequado antes de realizar a avaliação.

- E. Ao dar a nota de um aluno, o professor tem conhecimento de quem é o aluno que está sendo avaliado.
- F. Observa-se o desempenho do aluno mais uma vez antes de fazer o julgamento final do bimestre ou período.
- G. Há um registro acumulado do desempenho do aluno ao longo do ano.
- H. A nota ou conceito pode mudar para mais ou para menos dependendo do comportamento do aluno na sala de aula.
- I. A recuperação funciona permitindo recuperar os alunos que estão com dificuldades.
- J. O conselho é um instrumento adequado para a análise conjunta do desempenho do aluno.
- K. Não me sinto mais responsável pela avaliação do aluno.
- L. Todo mundo passa de ano mesmo sem saber.

Tabela 3 – Caracterização do sistema de avaliação por série.

DESCRIPTORES	1ª	2ª	3ª	4ª	TOTAL
Planejada por objetivos	36	40	33	41	150 35,63%
Critérios específicos antes	14	14	20	26	74 17,58%
Critérios informados antes	22	38	32	36	128 30,4%
Nível desempenho especificado antes	16	4	19	9	48 11,4%
Sabe quem é o aluno	49	45	51	57	202 47,9%
Observa o desempenho mais de uma vez	57	68	64	71	260 61,76%
Leva registro acumulado	54	63	57	69	244 57,96%
Nota depende do comportamento	15	15	18	17	65 15,44%
Recuperação funciona	50	65	63	54	232 55,11%
Conselho de classe é adequado	38	59	45	45	187 44,42%
Não me sinto responsável pela avaliação	11	6	9	16	42 9,98%

Todo mundo passa de ano	35	40	35	38	148 35,15%
-------------------------	----	----	----	----	---------------

É importante lembrar que nessa questão, os professores poderiam assinalar até duas alternativas. Dessas opções, as que mais apareceram foram: “observa-se o desempenho do aluno mais uma vez antes de fazer o julgamento final do bimestre ou período” (61,7%) e “há um registro acumulado do desempenho do aluno ao longo do ano” (57,9%).

Ainda com uma porcentagem considerável, aparecem as alternativas: “a recuperação funciona permitindo recuperar os alunos que estão com dificuldades” (55,1%), e “ao dar a nota de um aluno, o professor tem conhecimento de quem é o aluno que está sendo avaliado” (47,9%).

Sobre o conselho de classe, para 44,4% dos professores, este é um instrumento adequado para análise conjunta sobre o aluno, o que de certa forma, condiz quando os mesmos foram levados a expressar sua opinião sobre essa instância.

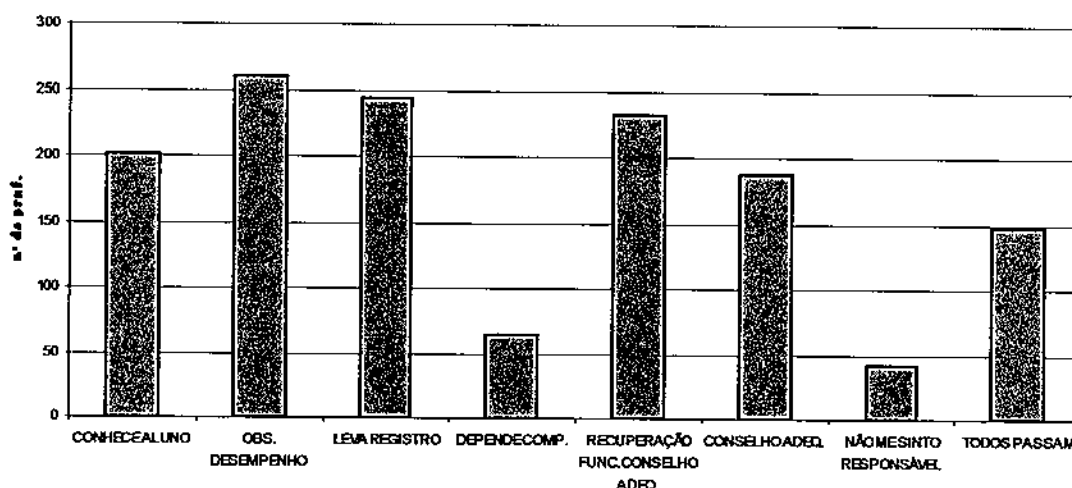
35,6% disseram que a “avaliação está claramente planejada em função dos objetivos” e para 35,1%, “todo mundo passa de ano mesmo sem saber”.

As alternativas menos assinaladas foram: “especificam-se os critérios de correção usados, antes da realização da avaliação” (17,5%), “a nota ou conceito pode mudar para mais ou para menos dependendo do comportamento do aluno na sala de aula” (15,4%), “defini-se claramente o nível de desempenho considerado adequado e inadequado antes de realizar a avaliação” (11,4%), e “não me sinto mais responsável pela avaliação do aluno” (9,9%).

Analisando o que esses números dizem, é possível perceber que raramente os professores informam seus alunos sobre quais serão os critérios de correção, o que conseqüentemente, conduz a uma indefinição no que se refere ao nível de desempenho adequado ou não para uma determinada avaliação. Entretanto, apesar de aparentar uma

certa informalidade no processo de avaliação, já que como constatado, os critérios não são apresentados e também não se tem uma definição do desempenho esperado, uma quantia considerável de professores afirmou que a avaliação é planejada a partir dos objetivos, resta saber quais seriam esses objetivos.

Figura 10 – Caracterização do sistema de avaliação atual.



Foi perguntado ainda aos professores, se seus alunos são submetidos a outras formas de avaliação planejadas pela escola ou por órgãos externos a mesma. A maioria, 33,7%, respondeu que seus alunos realizam a avaliação do SARESP ou SAEB. 9,2% dos professores afirmaram que seus alunos passam por “testes de sondagem”, que “a escola planeja outra avaliação”, que há “provinhas preparatórias para o SARESP”. E 22,3% disseram que seus alunos só são avaliados pelo próprio professor.

RELATÓRIO 8: O CONSELHO DE CLASSE E A QUESTÃO DA APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO

Com este relatório, a intenção é de descrever o que os professores que participaram da pesquisa pensam sobre o Conselho de Classe e como a escola onde este profissional atua concebe a questão da aprovação ou retenção do aluno.

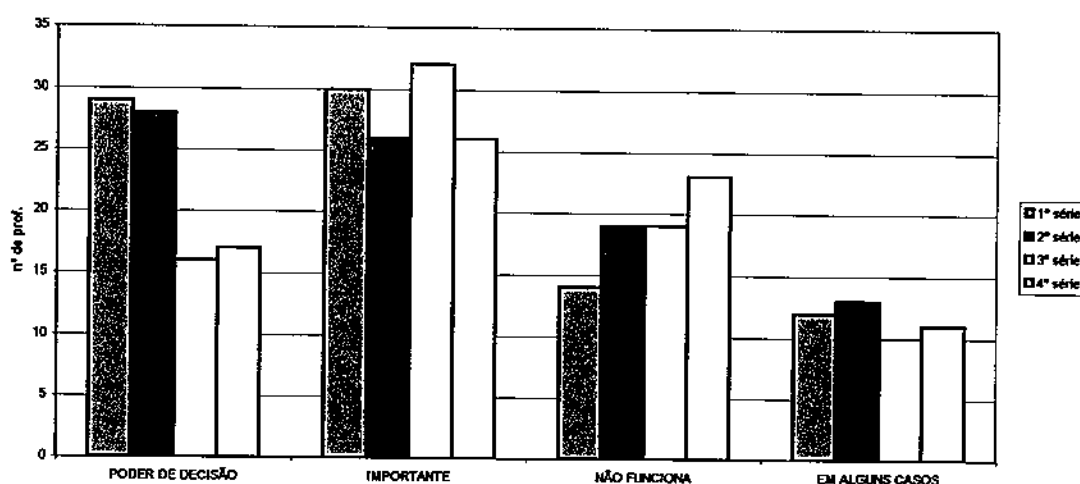
A partir da análise dos dados obtidos, percebe-se que a maioria dos participantes da pesquisa (27%) vê o Conselho de Classe de forma positiva. Para esses, o conselho é “importante”, “bom”, “ajuda/ auxilia a solucionar casos”, “é necessário”, e “leva a discussão”. Outros docentes (21,4%) relacionam o Conselho de Classe ao “poder de decisão”, “aprovação ou não”, “resolver problemas relacionados a conceitos”, é um “órgão que verifica”, e “onde à vontade do coordenador prevalece”. Para aqueles que não concordam com esse posicionamento do conselho, tem-se frases como: “só o professor pode avaliar seu aluno”, “deveria haver mais autonomia para os professores”.

Ainda aparece um grande número de participantes (17,8%) que afirmam ser o conselho algo “inútil”, que “não discute”, “não funciona”, “deveria ser melhor”, “é um mal necessário”, “faz julgamentos”, “não funciona com a progressão continuada”. Nessa mesma perspectiva, aparecem afirmações do tipo: “só fala de alunos com problemas”, “é um muro de lamentações”, “não deveria comparar o comportamento”. Em uma ótica que também contraria a primeira, para alguns dos docentes (1,7%), o conselho significa a “entrega de papeladas”, “quer unificar”, “é uma grande burocracia”.

Entre esses dois extremos, aparecem respostas relativas às condições para que se tenha um Conselho de Classe considerado adequado (10,9%), e para isso, os mesmos dizem: “se houvessem profissionais comprometidos”, “deveria ter mais comprometimento”, “quando bem feito funciona”, “em alguns casos resolve”, “valido desde que os problemas sejam solucionados”.

Uma pequena parcela das respostas (5%) relaciona o conselho como um momento de “troca de idéias”, “reflexão”, “análise”, “tirar dúvidas”, “socializar”. E pouquíssimas estão direcionadas ao quesito “avaliação de corpo docente e discente”.

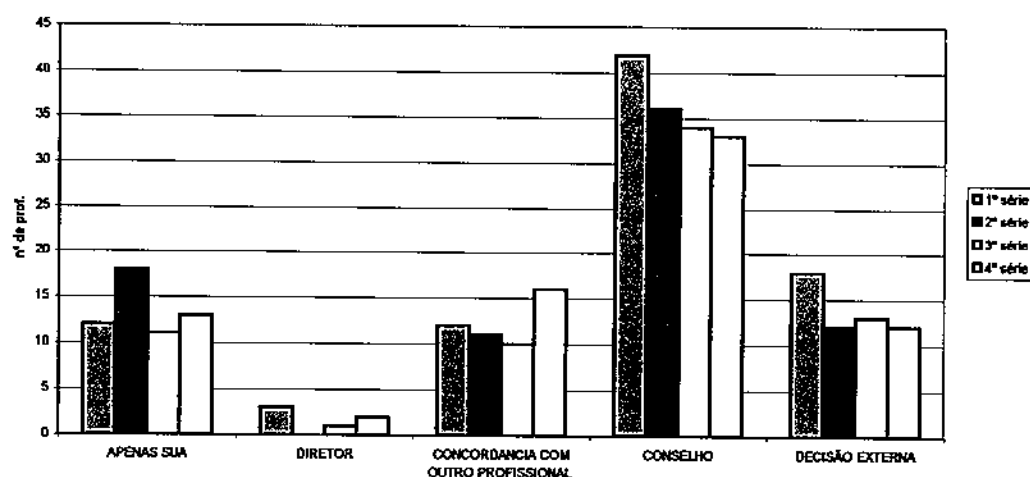
Figura 11 – Adequação do conselho de classe.



O poder de decisão do conselho é confirmado quando a pergunta se refere à decisão final sobre a aprovação/reprovação de um aluno, pois a maior parte (34,6%) afirmou que essa questão fica a cargo do Conselho de Classe. Ao se perguntar sobre esse assunto, muitos dos professores deram respostas difusas (19,2%), ou seja, fizeram mais de uma opção dentre as respostas possíveis oferecidas. Entretanto, 71,6% dessas apresentavam como uma das respostas assinaladas a opção: depende do Conselho de Classe.

As três outras respostas citadas se referem a: depende de decisão externa a escola (13%), é apenas do professor (12,8%) ou depende da concordância de outro profissional que lhe dá apoio didático (11,8%).

Figura 12 – Quem decide na avaliação.



O que se percebe, é que com as avaliações externas à escola, como o SARESP, a aprovação ou retenção de um aluno também acaba por receber influências externas. Assim, além do Conselho de Classe aparecer várias vezes como detendo o poder de decisão, os órgãos externos também aparecem com força nesse aspecto, sendo que das respostas difusas, 34,5% caminham nessa direção, contudo, esses dados não apontam para uma maior ou menor influência conforme a série em questão.

COMPARANDO OS DADOS DE 1991 COM OS DADOS DE 2001

A partir dos dados que a pesquisa de 1991 e a de 2001 trazem, será realizado um exercício de comparação para que se possa verificar se as concepções de avaliação dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental da cidade de Campinas se mantêm ou não.

Para isso, serão reconstruídos os oito relatórios para realizar um cruzamento de informações na tentativa de ilustrar da melhor forma possível o que mudou ou não mudou no modo de pensar dos professores no que se refere à avaliação.

RELATÓRIO 1 – DADOS GERAIS DOS PROFESSORES E DA ESCOLA

Nesse primeiro relatório, será comparado os dados gerais obtidos sobre os professores e as escolas em ambas as pesquisas.

No que se refere ao sexo dos docentes, tem-se que a maioria dos profissionais da educação que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental continua sendo do sexo feminino. Nota-se ainda, uma pequena redução no número de professores do sexo masculino, passando de 3,4% para 2,8%.

Com relação à formação, percebe-se que as faculdades particulares continuam sendo as maiores responsáveis pela formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, sendo que é possível constatar ainda que sua participação vem aumentando consideravelmente, passando de 40,6% para 50,5%. Já em relação à Escola Normal, essa instituição vem perdendo espaço quando se fala em formação de profissionais da educação. Em 1991, 54,9% dos professores apresentavam uma formação oriunda das Escolas Normais, já em 2001, esse número cai para 20,6%. Um

fato positivo, é que a formação em universidade pública também aumentou passando de 2,4% para 13,3%.

Em 1991, segundo a indicação dada pelos professores, 46,4% das escolas se localizavam na zona urbana, entretanto, em 2001, a maioria das escolas se localizam na periferia da cidade (47,7%). Assim, tem-se um aumento no número de profissionais que atuam na periferia, sendo que diminuiu a atuação na zona urbana (de 46,4% para 43,2%). O que diminuiu consideravelmente também foi à atuação dos docentes da zona rural; em 1991, 20% das indicações se referiam a zona rural e em 2001 esse número caiu para 6,4%.

No que se refere à jornada de trabalho, os dados obtidos em 1991 mostram que a maioria dos professores apresentava uma jornada única de trabalho (34,1%), sendo que a menos citada era a integral com 25,2%. Já na pesquisa realizada em 2001, tem-se que a maior parte dos docentes apresenta uma jornada básica de trabalho (52,9%), sendo que a menos citada pelos professores é a jornada inicial (0,9%). Nota-se ainda na reaplicação da pesquisa, que há praticamente uma equivalência de afirmações sobre o período de trabalho, sendo que 48,6% disseram trabalhar no período da tarde, enquanto 49,6% disseram trabalhar no período da manhã.

Algo que não sofreu alteração se refere à atuação do professor, pois ela se caracteriza como sendo, em quase sua totalidade, de natureza polivalente.

Em relação ao tempo de serviço, observa-se que na reaplicação da pesquisa, 82,4% dos professores afirmaram estar há mais de 10 anos na rede, o que por sua vez, não significa um trabalho desenvolvido unicamente em uma determinada escola ou série. Em 1991, os dados mostraram que a maioria dos professores afirmou estar há pouco tempo na rede, na escola e na série, apesar de ser mais visível o pouco tempo na escola e na série. Ou seja, mesmo com o passar dos anos, a rotina de trabalho do

professor é marcada por um certo “rodízio”, não permitindo que os mesmos se fixem em uma série ou escola.

RELATÓRIO 2 – A DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO E SUA FORMA DE REALIZAÇÃO

Este relatório se constitui pela comparação dos dados de 1991 com os de 2001 no que se refere à definição, a prática e a finalidade da avaliação.

Para isso, primeiramente será comparado as definições dadas pelos professores, em seguida a descrição da prática e por fim a finalidade atribuída à avaliação.

✓ Definição da avaliação

Fazendo um paralelo entre as definições dadas pelos professores em 1991 e em 2001, percebe-se:

QUADRO 1 – Quadro comparativo entre as definições dado à avaliação em 1991 e em 2001.

DEFINIÇÃO DE 1991	DEFINIÇÃO DE 2001
1 - ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO	1 - VERIFICAR O DOMÍNIO DE CONTEÚDOS
2 - OBSERVAR O DESEMPENHO	2 – CONHECER PONTOS FORTES/FRACOS
3 - CONHECER PONTOS FORTES/FRACOS E REVER O MÉTODO	3 – OBSERVAR O DESEMPENHO
4 - ALCANÇAR OBJETIVOS	4 – ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO
5 - VERIFICAR SE HÁ PRÉ-REQUISITOS	5 – REVER O MÉTODO
6 - VERIFICAR DOMÍNIO DE CONTEÚDOS	6 – ALCANÇAR OBJETIVOS

Esse quadro mostra que no que se refere à definição de avaliação, os professores mudaram o seu modo de pensar. Em 1991, os professores valorizavam o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, já em 2001, o que predomina, é a verificação do domínio dos conteúdos por parte do aluno. Essa classe por sua vez, só é citada por 4,3% dos professores que participaram da pesquisa em 1991, aparecendo na

sexta colocação, e em 2001 na primeira colocação, foi citada por 43%. A classe “verificar o desenvolvimento do aluno” em 2001 aparece na quarta colocação, com 11,4% das respostas.

Ainda sobre a definição, em 1991, 26,1% dos professores afirmaram que avaliação seria “observar o desempenho do aluno”, e essa mesma classe também aparece nas respostas dadas em 2001, agora com 13,3%.

Apesar da classe referente a “identificar as dificuldades” aparecer numa posição superior em 2001, foi em 1991 que os professores mais se referiram a ela. Na primeira pesquisa, a intenção de se conhecer os “pontos fortes e fracos” aparece em 18,7% das respostas, na reaplicação da pesquisa, esse percentual diminui para 15,6%. Entretanto, a categoria “conhecer os pontos fortes e fracos”, aparece vinculada a categoria “rever método” fato que não se repete em 2001. Na reaplicação, essa categoria referente a “revisão do trabalho docente” aparece isoladamente com 6,8%.

A intenção de “alcançar os objetivos” aparece localizada na quarta posição, com 13,6% em 1991, essa mesma classe em 2001, ocupa a sexta posição com 5,2% das respostas.

A categoria “verificar a existência de pré-requisitos” aparece em 1991 e não é mencionada em 2001.

✓ Prática da avaliação

Estabelecendo uma relação entre as práticas mencionadas em 1991 e em 2001 obtemo-se:

QUADRO 2 – Quadro comparativo entre as práticas citadas em 1991 e em 2001.

PRÁTICAS CITADAS EM 1991	PRÁTICAS CITADAS EM 2001
1 - TRABALHOS (CLASSE E FORA DELA)	1 - MANEIRA AMPLA (PROCESSUAL, DIÁRIA, ETC)

2 - OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO	2 - TRABALHOS (CLASSE E FORA DELA)
3 - PROVAS ESCRITAS	3 - PARTICIPAÇÃO, INTERESSE, COMPORTAMENTO
4 - PARTICIPAÇÃO E INTERESSE	4 - PROVAS ESCRITAS
	5 - DE ACORDO COM A DISCIPLINA EM QUESTÃO

Em 1991, os professores afirmaram, em sua maioria, que suas avaliações aconteciam através dos trabalhos realizados em classe e fora dela. Já em 2001, os professores se referiram a sua forma de avaliar de uma maneira ampla, dizendo ser “processual”, “diária”, “contínua”, etc.

Os dados de 2001 mostram que 45,8% dos professores disseram que a avaliação acontece no interior da sala de aula, ocupando a segunda colocação. Nessa mesma posição, em 1991, estava a classe “observação do desempenho” com 57,3% das respostas.

As provas escritas, em 1991, foram citadas por 38,1% dos professores, já em 2001, esse número diminuiu para 10,4%.

A classe referente a “participação e interesse” aparece na quarta posição em 1991, com 27,4% das respostas dadas, em 2001, o que se percebe, é que a essa categoria passa a ocupar a terceira posição com 24,2% e os docentes que participaram da pesquisa passam a falar também em comportamento, e não apenas em participação e interesse.

Em 1991, algumas práticas citadas ainda se referiam à disciplina de português em específico, em 2001, alguns professores também relataram algumas práticas de acordo com a disciplina indicada, entretanto, essas indicações não se restringiram apenas a disciplina de português e sim também a geografia, história, etc.

✓ Finalidade dada à avaliação

O quadro abaixo traz um panorama comparativo entre as finalidades atribuída à avaliação em 1991 e depois de 10 anos.

QUADRO 3 – Quadro comparativo entre as finalidades dadas a avaliação em 1991 e em 2001.

FINALIDADE DADA EM 1991	FINALIDADE DADA EM 2001
1 - APRENDER CONTEÚDO	1 – APRENDER CONTEÚDO
2 - VERIFICAR DIFICULDADES	2 - REFLEXÃO SOBRE OS MÉTODOS
3 - VERIFICAR O NÍVEL DE DESEMPENHO	3 – VERIFICAR DIFICULDADES
4 - PROMOVER DESENVOLVIMENTO	4 – VERIFICAR O NÍVEL DE DESEMPENHO
5 - ATINGIR OS OBJETIVOS	5 – PROMOVER DESENVOLVIMENTO
	6 - ATINGIR OS OBJETIVOS

A partir do que o quadro acima mostrou, nota-se que a opinião dos professores no que se refere à finalidade da avaliação, de certa forma não sofreu grandes transformações.

Tanto em 1991 como em 2001, a categoria referente a “verificação dos conteúdos assimilados” aparece como a mais citada, sendo que em 1991, 36,6% dos professores fizeram referência a essa categoria, e depois de 10 anos, 30,8% das respostas apontam nessa direção.

A categoria “detectar dificuldades” ocupava a segunda posição em 1991, com 30% das respostas, e em 2001, ela cai para a terceira colocação com 16,8% das afirmações. Na reaplicação da pesquisa, a categoria que ocupa a segunda posição é a “reflexão sobre os métodos” com 19,7% das respostas dos professores.

A “verificação do nível de desempenho do aluno” também cai uma posição, passando de 18,6% para 13,3% das respostas. O mesmo acontece no que se refere a “promover o desenvolvimento” que na primeira pesquisa aparece com 14,2% e em 2001 esse número cai para 11,4%. A categoria “verificar se os alunos atingiram os objetivos”

também aponta nessa direção, sendo que em 1991 ela aparece com 8,8% das respostas e em 2001 com 4%

RELATÓRIO 3 – OS PRINCIPAIS PROBLEMAS COM A AVALIAÇÃO

Neste relatório, se verificarão quais são as dúvidas mais frequentes dos professores, comparando mais uma vez, se houve ou não uma modificação no modo de pensar dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de Campinas.

A partir da comparação entre os dados obtidos com a pesquisa realizada em 1991 e com a sua reaplicação que ocorreu em 2001, nota-se que as dúvidas dos professores ganharam uma outra dimensão.

Em 1991, os docentes se preocupavam com a avaliação em geral, contudo, em 2001, apesar da questão se referir exclusivamente ao fenômeno da avaliação, a maioria dos professores disseram que seus problemas se relacionam com as questões do cotidiano, como: “problemas de aprendizagem”, “inclusão”, “textos”, problemas de “disciplina”, “defasagem”, “o que fazer para que aprendam?”, “alfabetização”, “como partir da realidade do aluno?”, etc.

No que diz respeito à avaliação especificamente, os dados obtidos com a reaplicação da pesquisa mostram que a preocupação dos professores está em “como fazer a avaliação”, com 13,5% das respostas. Em 1991, tem-se uma categoria semelhante a essa, já que os professores afirmaram ter dúvida em saber “qual a melhor forma de avaliar” (4,7%), contudo, essa categoria aparece com mais força em 2001.

Também em 1991, os docentes buscavam “novas formas de avaliar” (17,5%), essa categoria também aparece em 2001, sendo que a busca por “atualização” representa 13,3%.

Duas categorias que aparecem nas respostas dadas em 1991 não foram mencionadas pelos professores que participaram da pesquisa em 2001, são elas: “outras questões de avaliação” e “questões de conteúdos das disciplinas ensinadas”. Observa-se também, que na reaplicação da pesquisa, as dúvidas dos professores apontaram na direção de buscar entender “nomenclaturas” utilizadas, e como “conceituar e dar notas”, categorias essas que não aparecem nas respostas dadas pelos professores na realização da primeira pesquisa.

Uma nova categoria que também aparece, diz respeito a entender a “progressão continuada”, os “ciclos” e as “intenções do Estado”.

Em 1991, 5% dos professores diziam não ter problemas com a avaliação, em 2001, tem-se um pequeno aumento, passando para 6,4%.

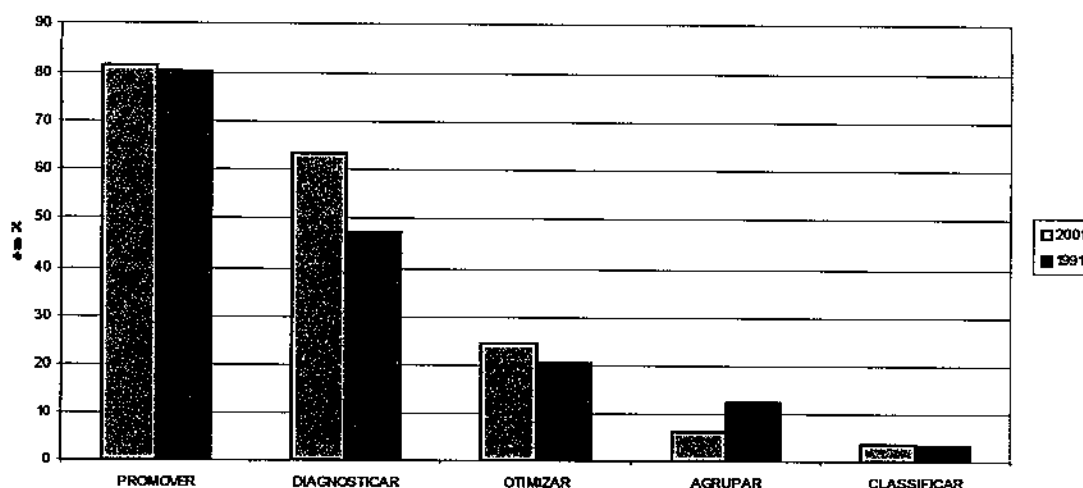
RELATÓRIO 4 – AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO EM TEORIA E NA PRÁTICA

Neste relatório será comparado o que os professores entendem sobre a função da avaliação e se para eles, essas funções estão se concretizando.

Assim como já demonstrado na apresentação dos dados, foram apresentados aos professores, cinco categorias onde os mesmos poderiam assinalar até duas.

Fazendo um paralelo entre as categorias assinaladas em 1991 e as categorias assinaladas na reaplicação da pesquisa, temo-se que a opinião dos professores quanto à função da avaliação, não sofreu alteração com o passar do tempo.

Figura 1 – Gráfico comparativo entre as funções da avaliação em teoria dadas em 1991 e em 2001.



A categoria “promover” continua sendo a preferida entre os professores, sendo que na primeira pesquisa ela aparece com 80,4% das respostas e na segunda com 81,7%. Em segundo lugar, continua aparecendo a categoria “diagnosticar” com 63,6%, seguida de “otimizar” (24,5%).

O que se percebe, porém, é que em 1991, a categoria “agrupar” diminui com o avançar das séries e conseqüentemente, “classificar” aumenta. Já as categorias “promover” e “diagnosticar” apresentam uma uniformidade nas quatro séries.

Entretanto, as constatações feitas a partir da pesquisa realizada em 2001, mostram que todas as categorias apresentam uma certa uniformidade da 1ª até a 4ª série.

Quando questionados sobre a real função da avaliação, novamente foram apresentadas aos professores as mesmas cinco categorias de 1991, sendo que em 2001, havia uma nova categoria: “promover automaticamente o aluno”.

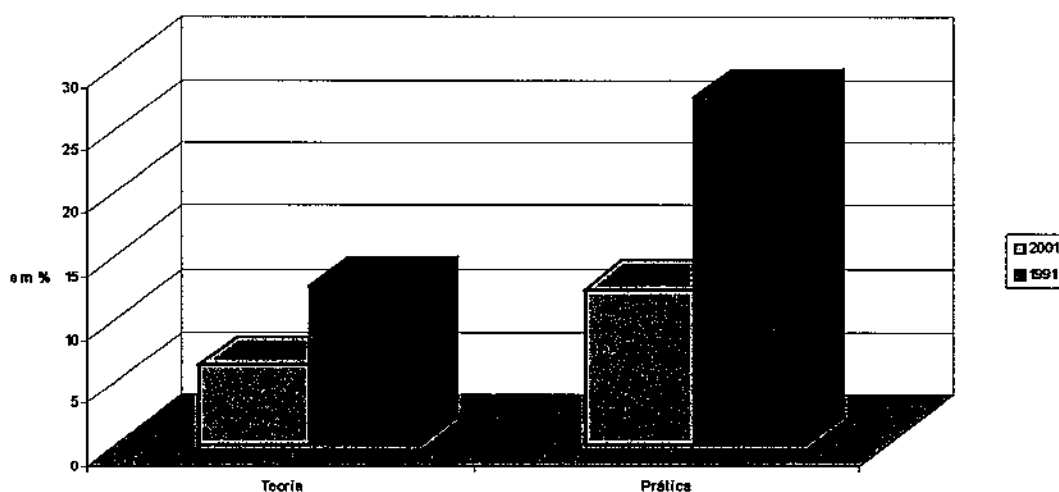
Continua aparecendo em primeiro lugar à categoria “promover” tanto em 1991 (com 69,6%) quanto em 2001 (com 71,9%), sendo que o mesmo acontece com a classe “diagnosticar”, com 44,6% em 1991 e com 59,8% em 2001.

O mesmo não acontece com as categorias “otimizar” e “classificar”. Em 1991, em terceira posição aparecia a categoria “classificar” com 27,7% das respostas, já em 2001 esta posição é ocupada pela classe “otimizar” (25,6%).

“Agrupar” continua sendo menos citada, contudo, devido à categoria “promover automaticamente” nota-se que em 2001, esta ocupa o último lugar com 3,8% das respostas.

Em relação à função “classificar”, tanto em 1991 como em 2001 nota-se que há um aumento significativo quando perguntado sobre qual a real função da avaliação.

Figura 2 - Função classificatória da avaliação na teoria e na prática



Observa-se também que em 1991, a função de classificar era mais valorizada pelas 3^{as} e 4^{as} séries, sendo que essa função ia aumentando com o avançar das séries, e essa mesma constatação pode ser feita na reaplicação da pesquisa.

RELATÓRIO 5 – COMO O PROFESSOR CLASSIFICA A SUA PRÓPRIA AVALIAÇÃO

Neste relatório será comparado à atribuição dada pelo professor a sua própria prática de avaliação nas duas pesquisas. Como já demonstrado na apresentação dos

dados, foi apresentado aos professores seis categorias para que os mesmos assinalassem uma delas, mas tanto em 1991 como em 2001, os professores assinaram mais de uma classe.

Nota-se que após dez anos, os professores continuam fazendo mais uso da “avaliação espontânea do desempenho”, apesar de haver uma notável diferença, pois em 1991 ela aparece com 56,5% e em 2001 com 29,9%.

O mesmo vai se repetir com as outras categorias, ou seja, elas ocupam as mesmas posições, entretanto, com uma diferença percentual como nos mostra o quadro abaixo.

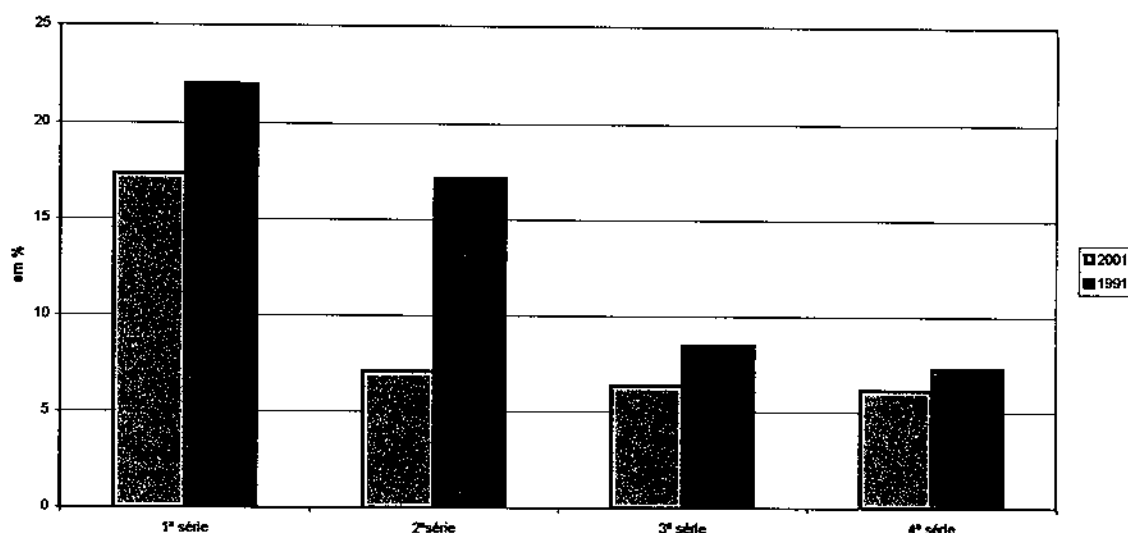
QUADRO 4 – Quadro comparativo entre as práticas avaliativas assinaladas em 1991 e em 2001.

PRÁTICAS ASSINALADAS EM 1991	PRATICAS ASSINALADAS EM 2001
ESPONTANEA (56,5%)	ESPONTANEA (29,9%)
ESTRUTURADA (45,9%)	ESTRUTURADA (19%)
TESTES OBJ. PROF. (35,6%)	TESTES OBJ. PROF. (4,7%)
TESTES LIVROS (9,5%)	TESTES LIVROS (07%)
TESTES IMP. COMP. (0,1%)	TESTES IMP. COMP. (0%)

Foi constatado na pesquisa efetuada em 1991 que a prática da avaliação espontânea do desempenho diminui à medida que as séries avançam, sendo que a avaliação estruturada do desempenho realiza o caminho inverso. Nota-se ainda, que a estruturada se sobrepõe à espontânea nas 3^{as} e 4^{as} séries e nas 1^{as} e 2^{as} acontece o oposto.

O que se percebe, é que em 1991 e também na reaplicação da pesquisa, a prática da avaliação espontânea diminui com o avançar das séries, entretanto, continua sendo a mais utilizada.

Figura 3 - Utilização da avaliação espontânea diminui com o avançar das séries



RELATÓRIO 6 – A AUTO-AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AS TIPOS DE AVALIAÇÃO

Nesse relatório, haverá a comparação de como os professores se auto-avaliavam em 1991 e em 2001 em relação a alguns tipos de avaliação que foram apresentados e constam na apresentação dos dados.

Para isso, como no sexto relatório da apresentação dos dados, serão agrupadas as respostas de duas a duas.

✓ Quanto ao interesse e informação

A pesquisa de 1991 mostrou que os docentes demonstraram maior interesse na avaliação espontânea, na estruturada e nos testes objetivos preparados pelo próprio professor, respectivamente, sendo que essas também eram as técnicas que os mesmos afirmaram conhecer mais. O que menos despertou interesse, nessa mesma pesquisa, foram os testes impressos que acompanham os livros didáticos e menos conhecimento sobre os testes impressos comprados prontos.

Na reaplicação da pesquisa, vê-se que a preferência pela avaliação espontânea, pela estruturada e pelos testes preparados pelo próprio professor continua, sendo que o último é apontado como sendo o mais conhecido.

✓ Quanto à competência e à necessidade de melhorar sua prática

Em 1991, os professores afirmavam que se sentiam mais competentes em relação: aos testes preparados pelo próprio professor, a avaliação estruturada do desempenho, e avaliação espontânea do desempenho. Em 2001, há uma inversão, sendo que os professores dizem serem mais competentes no uso da espontânea, seguido dos testes preparados pelo professor, e por fim, pela estruturada.

No que se refere à necessidade de melhorar, em 1991, os professores assinalaram as técnicas de avaliação espontânea, estruturada e os testes preparados pelo professor, sendo que essa mesma seqüência se repete em 2001.

✓ Quanto à reação emocional dos alunos e as possíveis dúvidas

Em 1991, os professores afirmavam ter dúvidas em relação aos testes comprados prontos e nos testes que acompanham os livros didáticos. O mesmo se repete na replicação da pesquisa em 2001.

Em relação à não saber lidar com a reação emocional dos alunos diante de determinados tipos de avaliação, em 1991, os professores apontaram os testes comprados prontos, a avaliação espontânea e os testes que acompanham os livros didáticos. Já em 2001, os professores apontaram os testes comprados e os que acompanham os livros didáticos como sendo os que eles menos sabem lidar diante da reação emocional do aluno.

✓ Quanto ao tempo gasto e a credibilidade

No quesito credibilidade, os professores mantêm sua opinião, ou seja, tanto em 1991 como em 2001 eles dizem não acreditar nos testes comprados prontos e nos que acompanham livros didáticos.

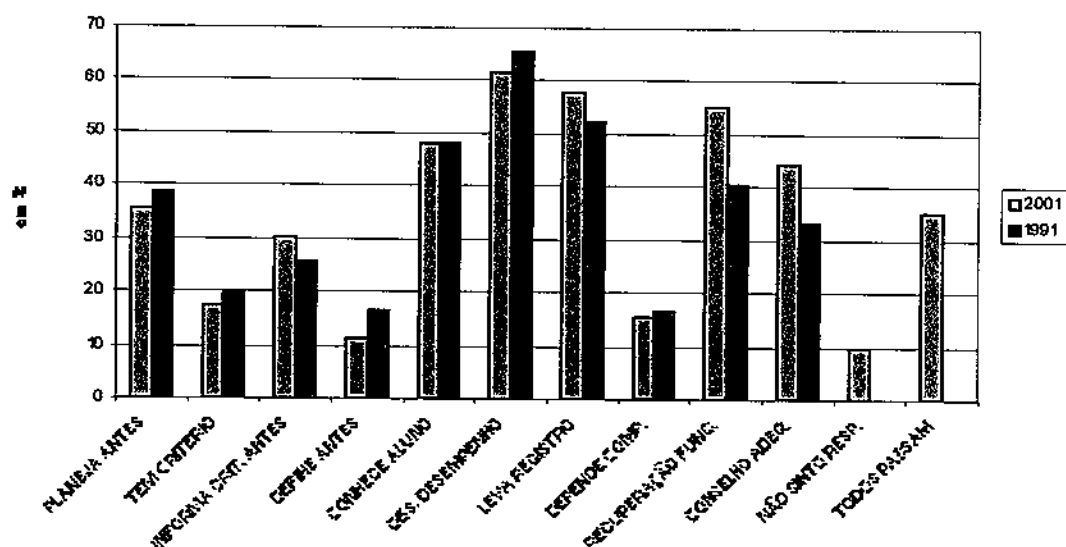
Concordam também quanto ao tempo, já que os testes elaborados por eles próprios, apesar de terem mais credibilidade, são os que mais exigem tempo do docente.

RELATÓRIO 7 – CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA REDE PELOS PROFESSORES

Como já demonstrado na apresentação dos dados, foi solicitado aos professores que fizessem uma caracterização do sistema de avaliação presente na rede, a partir de algumas afirmações.

Agora, será realizada a comparação das afirmações assinaladas pelos professores em 1991 e em 2001. A partir do que os dados trazem em ambas as pesquisas, nota-se que:

Figura 4 – Gráfico comparativo entre as caracterizações do sistema de avaliação da rede em 1991 e em 2001.



A maioria dos professores continua afirmando que “observa o desempenho do aluno mais de uma vez antes de fazer julgamento final do bimestre ou do período”; “há um registro acumulado do desempenho do aluno ao longo do ano”; “ao dar a nota de um aluno, o professor tem conhecimento de quem é o aluno que está sendo avaliado”; e que “a recuperação funciona permitindo recuperar os alunos que estão com dificuldades”.

Em 2001, a afirmação “o conselho é um instrumento adequado para a análise conjunta do desempenho do aluno” ganha a quinta posição que em 1991 era ocupada pela afirmação “a avaliação está claramente planejada em função dos objetivos”. Na reaplicação da pesquisa, tem-se duas novas afirmações, e a que mais se destacou com 35,1% foi “todo mundo passa de ano mesmo sem saber”, por isso “os alunos são informados sobre os critérios de avaliação antes de realizar a avaliação” cai uma posição em relação a 1991, passando da sétima para oitava. O mesmo acontece com o item “especificam-se os critérios de correção usados, antes de realizar a avaliação” e com “define-se claramente o nível de desempenho considerado adequado e inadequado antes de realizar a avaliação”.

O menos assinalado em 2001, e que não existia em 1991, é a afirmação “não me sinto mais responsável pela avaliação do aluno”.

Algo de novo que pode ser constatado com a reaplicação da pesquisa diz respeito às avaliações extras realizados por órgão externos a escola ou pela própria instituição. Foi possível perceber, que a maioria das instituições (33,7%) passam pela avaliação realizada pelo SARESP ou SAEB, sendo que algumas escolas (9,2%) apesar de ainda não passarem por esses sistemas de avaliação, já estão de alguma forma se tratando para realizá-las.

RELATÓRIO 8 – A QUEM PERTENCE A DECISÃO DA AVALIAÇÃO

Neste relatório, será abordado a questão da aprovação ou não de um aluno, e como o conselho de classe é visto, sendo que será feita uma comparação entre as informações obtidas em 1991 e em 2001.

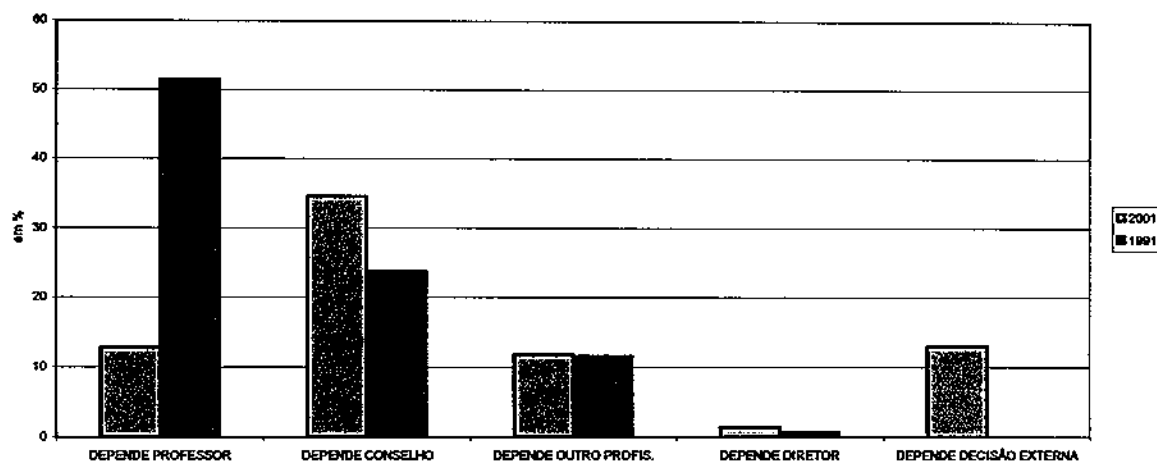
Quanto à decisão final sobre a aprovação/reprovação de um aluno, em 1991, ela dependia na maioria das vezes, apenas do professor (51,5%), isso, porém, não se repete em 2001, pois na maioria das respostas dadas (34,6%), o conselho de classe foi apontado como sendo o responsável quando se trata da aprovação ou retenção.

Assim, em 1991, 23,7% dos professores afirmavam que no momento da decisão o conselho era fundamental, e em 2001, apenas 12,8% disseram que dependia apenas do professor.

A participação de outro profissional continua praticamente com a mesma porcentagem (11,6% em 1991 e 11,8% em 2001) ocupando a quarta posição; e aparece também um pequeno aumento no que se refere à participação do diretor (de 0,7% em 1991 para 1,4% em 2001), continuando em último lugar.

Devido à presença da alternativa “depende de decisão externa à escola”, em 2001 a classe referente a “participação de outro profissional” cai uma posição, e a “decisão externa” com 13%, passa a estar em segundo lugar no quesito decisão final.

Figura 5 – Gráfico comparativo sobre quem decide na avaliação em 1991 e em 2001.



Em relação ao conselho de classe, em 1991, ele era visto de uma forma mais positiva, já que para 35,4% dos professores, o conselho ajudava a solucionar problemas; e para 34,5% era um instrumento de análise conjunta.

Na reaplicação da pesquisa, percebe-se que apenas 27% dos professores vêem o conselho como algo bom e importante, e para apenas 5% o conselho é um momento de troca de idéias, e de reflexão.

O restante das respostas obtidas em 2001, associam o conselho a um órgão com “poder de decisão” (21,4%), “inútil” (17,8%), “poderia ser bom se houvesse comprometimento” (10,9%), “entrega de papelada” (1,7%); contudo, em 1991, apenas 15,2% viam o conselho como inadequado.

Nesse segmento do trabalho, tentarei estabelecer uma relação entre os dados obtidos e a teoria, para que assim, esta última possa iluminar o constatado, nos permitindo compreender um pouco mais sobre a realidade estudada.

Observando o que mostra o primeiro relatório da comparação dos dados, é possível perceber, que há algo de positivo no que se refere à formação dos profissionais da educação que atuam nas séries iniciais do ensino público de Campinas. Isso porque, a formação desses profissionais vem se realizando em universidades, sendo que apesar da maioria estar vinculada a instituições privadas, há também um aumento significativo da formação desses professores em universidades públicas. Tal fato me leva a pensar que os mesmos estão sendo mais bem preparados para atuar em nossas escolas.

Como demonstrei na primeira parte desse trabalho, é essencial que os profissionais da educação sejam pesquisadores e reflexivos de sua prática para que compreenda as reais funções que exercem uma instituição educacional. Assim, é a partir do compromisso social, e das ideologias sociais e políticas que um educador concebe seu trabalho e conseqüentemente desempenha um determinado papel nesse ambiente escolar.

A escola, a nosso ver, e seus profissionais tem um papel muito importante nesse esforço de mudança, pois cabe a eles, como bem esclarece Gramsci, permitir, aos filhos de determinadas classes sociais, acesso ao saber, que lhes é devido e necessário, para que se desencadeie a mudança esperada. (LUDKE, 1992, p. 128)

Dessa forma, analisar o que os professores que participaram da pesquisa revelam sobre a avaliação é poder entender como os mesmos estão encarando sua função social dentro das escolas onde atuam. É por isso, que a partir da análise das respostas se conhece um pouco sobre os mesmos, afinal, *“a linguagem desvenda o pensamento do*

sujeito. Isto é, a linguagem é não o sinal do pensamento mas sua existência". (SOUZA, 1997, p.115)

Nesse contexto, sou conduzida a pensar que houve uma evolução no modo como esses profissionais concebem a avaliação, já que esses apresentaram uma significativa melhora no seu quadro de formação profissional. Todavia, analisando o que revela o segundo relatório, nota-se que os profissionais que participaram da pesquisa, em sua maioria, estão privilegiando a "verificação do domínio dos conteúdos". Tal categoria é mencionada por eles, quando os mesmos são questionados sobre a definição da avaliação e a finalidade da mesma.

Como possível explicação para a atual valorização do domínio dos conteúdos no ato de avaliar tem-se a informação fornecida pelo sétimo relatório, no qual, é possível perceber que há um percentual relativamente grande de instituições que já são submetidas à avaliação realizada pelo SARESP ou SAEB, sendo que algumas escolas, apesar de ainda não passarem por esses sistemas de avaliação, já estão de alguma forma se preparando para realizá-las. Dessa forma, para que seus alunos apresentem um bom desempenho nesses sistemas de avaliação, o professor deve habituá-los a estar freqüentemente demonstrando a quantia de informações absorvidas.

... o ensino se define como uma preparação a próxima prova. As atividades de aprendizagem assemelham-se ao exercício, ao treinamento intensivo, no sentido em que o praticam certos esportistas que fazem e refazem os exercícios sobre os quais serão julgados no dia da competição. (PERRENOUD, 1999, p. 72)

Frente a essa valorização do domínio dos conteúdos, é possível fazer uma associação com a educação bancária. Segundo Paulo Freire (1984), a educação bancária se caracteriza, pelo ato de depositar, de transferir e transmitir valores. Nesse sentido, o educando é apenas o receptor de todas as informações que o educador possui. Nesse ato de depositar, a memorização é fundamental. Não há a crítica sobre os variados assuntos

e acontecimentos. Acontece mais uma vez, o silenciamento da cultura do educando que passa a ser considerado como recipiente de depósito de toda o conhecimento historicamente acumulado que pertence ao professor.

A partir dos comentários feitos pelos professores nos questionários, constata-se que os mesmos não são favoráveis ao SARESP e SAEB. Assim, apesar de muitos professores terem a consciência de que tais sistemas de avaliação predominam o acúmulo dos conteúdos, os mesmos dizem ser necessário desenvolver avaliações desse caráter, como mostra as seguintes falas:

“Se não aplicamos avaliação por testes, como nosso aluno poderá resolver a prova do Saresp? Saresp avalia com um único instrumento alunos que pertencem a universos culturais diferentes”.

“O professor da classe conhece seu aluno para avaliá-lo, no entanto temos que nos submeter aos testes para apresentar a burocracia. Temos aí um Saresp desconsiderando a realidade de cada um”.

Algo curioso que ainda traz o segundo relatório, diz respeito à prática da avaliação. A maioria dos professores, não relatou como realiza a prática avaliativa. Suas respostas foram dadas de maneira ampla, dizendo ser “processual”, “diária”, etc. Mesmo as demais respostas, apesar de dizerem que avaliam os trabalhos realizados em sala de aula, não escreveram com detalhamento como a avaliação ocorre.

Com as informações fornecidas pelo sétimo relatório, nota-se que as práticas avaliativas são permeadas por indefinições nos critérios de correção e no nível de desempenho esperado, já que o relatório indica que os itens “especificam-se os critérios de correção usados, antes de realizar a avaliação” e “define-se claramente o nível de desempenho considerado adequado e inadequado antes de realizar a avaliação” foram os menos assinalados pelos professores.

Em relação à classificação dada pelos professores sobre o seu modo de avaliar, nota-se que a maioria dos docentes, apesar de passado uma década, continuam classificando seu modo de avaliar como sendo uma “avaliação espontânea do desempenho”, ou seja, há a observação espontânea do que acontece na sala de aula e que permite ao professor formar juízo geral sobre o nível de desenvolvimento do aluno.

Atrelando essa informação ao que trouxe o segundo relatório, vê-se mais uma vez, que esses profissionais caracterizam seu modo de avaliar de uma maneira ampla, sendo que a observação é uma constante.

Seguindo o pensamento de Perrenound, é possível perceber que os professores insistem em não reconhecer publicamente a diversidade de exigências nas avaliações, pois os mesmos poderiam ser interpretados como cometendo algum tipo de injustiça ou anarquia (PERRENOUND, 1999, p. 32) isso poderia ser uma explicação para a falta de precisão quanto ao modo de se realizar a avaliação.

As únicas informações mais precisas sobre como esses profissionais vem realizando a avaliação, foi fornecido pelo sétimo relatório, onde os mesmos afirmaram “observar o desempenho do aluno mais de uma vez antes de fazer julgamento no final do bimestre ou do período”; que “há um registro acumulado do desempenho do aluno ao longo do ano”; “ao dar a nota de um aluno, o professor tem conhecimento de quem é o aluno que está sendo avaliado”.

Quando questionados sobre problemas com a avaliação, a maioria dos professores disse que seus problemas se relacionam com as questões do cotidiano, como, por exemplo, “defasagem”, “inclusão”, “problemas de aprendizagem”, etc. Isso mostra, que há ainda uma forte tendência, por parte dos professores, em verem a diversidade de seus alunos como problema. Devido a essa tendência, surge a intenção e a ambição de torná-los todos iguais, para que aprendam no mesmo momento e da

mesma forma. Entretanto, como já mencionei anteriormente, a diversidade deveria ser vista como riqueza, já que a troca de experiências e o diálogo é uma das formas mais ricas de aprendizagem. Contudo, nossas escolas não são organizadas para o diálogo e para troca e por isso, surgem às dificuldades de se trabalhar com um público heterogêneo.

✱ Outro problema fortemente mencionado pelos docentes se refere a “como fazer a avaliação”. Há uma busca constante por parte desses profissionais por novos métodos, novas técnicas, etc. Essa ânsia pelo novo pode ser interpretada da seguinte formada:

Os educadores, em geral, discutem muito “como fazer a avaliação” e sugerem metodologias diversas, antes, entretanto, de compreender verdadeiramente “o sentido da avaliação na escola”. (HOFFMANN, 1993, p.19)

Seria de extrema relevância, que os profissionais da educação compreendessem que:

Os problemas não são os instrumentos (...), atribuindo todas as malezas da avaliação à utilização de provas, mas o uso que se faz dos instrumentos, isto é, da concepção de educação que suporta o processo de avaliação. (SOUZA, 1997, p. 136)

A busca incessante por mecanismos seguros, deve ser consequência da própria dificuldade em se trabalhar com uma classe heterogênea. Diante de um público tão diverso, o professor não sabe ao certo como conduzir sua aula, não sabe como lidar com determinados alunos, e assim, não sabe como avaliá-los. Ter uma receita de como deve ser feita à avaliação pode, portanto, tranquilizar esses profissionais. Mas ditar receitas é justamente o que não pode acontecer. Cada classe é uma classe. Cada aluno é um aluno. Por isso, a educação individualizada é mais que necessária. Conhecer o aluno, saber suas necessidades, sua história de vida e suas dificuldades é essencial. ✱

Curiosamente, o quarto relatório revela que, para os professores que participaram da pesquisa, a função da avaliação, tanto na teoria como na prática, é de

“promover o desenvolvimento do aluno”, seguido de “diagnosticar as dificuldades”. Contudo, ao estar priorizando o domínio dos conteúdos, será que está se promovendo o desenvolvimento do aluno? Será que nesse caso, o desenvolvimento do aluno seria a acumulação de informações?

A escola, em sua grande maioria, difunde e propaga um saber construído historicamente que muito pouco apresenta relações com o viver dos educandos. Promover o desenvolvimento dos mesmos, não seria trabalhar questões do cotidiano que contem algum significado na vida desses alunos? Construir coletivamente, através do diálogo, da troca de experiências e paulatinamente fazer uma associação aos conteúdos escolares não seria mais útil?

Mais um ponto positivo que a pesquisa revela, diz respeito a determinadas técnicas de avaliação. Assim, o sexto relatório traz importantes contribuições ao revelar que os docentes que atuam nas séries iniciais do ensino público de Campinas, não acreditam nos testes comprados prontos e nos que acompanham livros didáticos, e possivelmente não utilizam tais técnicas. Os professores que participaram da pesquisa, afirmaram não saber como lidar com a reação emocional dos alunos frente aos testes comprados e aos testes que acompanham livros didáticos, e isso pode justificar a falta de credibilidade nessas técnicas. Conseqüentemente, o interesse está em técnicas de avaliação que podem ser desenvolvidas pelo próprio professor, como avaliação espontânea, estruturada e pelos testes preparados pelo próprio professor.

A não utilização dessas determinadas técnicas de avaliação se traduz de maneira positiva, pois o emprego dessas técnicas, significaria a não consideração de características particulares presentes em cada sala de aula. A avaliação tendo como base um mecanismo externo, parte do pressuposto que todos os alunos são iguais, independentemente do lugar onde vive, do seu ritmo de aprendizagem, da realidade

local do educando, ou seja, anula todos os pressupostos que faz com que cada aluno seja particular, único e exclusivo.

No que se refere à aprovação/reprovação de um aluno, a maioria das respostas dadas (34,6%), apontou o Conselho de Classe como sendo o responsável quando se trata da aprovação ou retenção. O que mais me chama atenção é a opinião dos professores sobre o Conselho de Classe. Apenas 27% dos professores vêem o conselho como algo bom e importante, e para apenas 5% o conselho é um momento de troca de idéias, e de reflexão. O restante das respostas obtidas em 2001 associam o conselho a um órgão com “poder de decisão” (21,4%), “inútil” (17,8%), “poderia ser bom se houvesse comprometimento” (10,9%), “entrega de papelada” (1,7%).

Analizando esses dados e realizando um paralelo entre a legislação vigente no Estado de São Paulo referente aos Conselhos de Classe, é possível afirmar, a partir do que revela o oitavo relatório, que essa legislação vem sendo cumprida piamente. Segundo esse documento, seria função dos Conselhos de Classe “evidenciar as decisões relativas à promoção/retenção dos alunos ou a sua admissão aos estudos finais de recuperação, tendo como parâmetro do seu ‘aproveitamento’” (SOUZA, 1998)

Assim, o Conselho não estaria sendo um órgão no qual poderia haver um momento de reflexão e troca de idéias para que o trabalho pedagógico pudesse ser desenvolvido da melhor forma, buscando caminhos alternativos para alcançar o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

O Conselho passa então a classificar os alunos e a escolher aqueles que serão os bens sucedidos e promovidos e aqueles que ao contrário, terão que continuar na mesma série, estudando o mesmo livro didático, ouvindo os mesmos exemplos, executando os mesmos exercícios.

... pode-se dizer, que o Conselho é como um “júri”, no qual os alunos que se mostrarem mais adaptados às normas da Escola são absolvidos, e os outros, condenados à reprovação ou, algumas vezes, à expulsão da Escola. (SOUZA, 1998)

O Conselho estaria sendo efetivado segundo os princípios normativos vigentes, entretanto, estaria contribuindo para o fracasso escolar, e conseqüentemente para a exclusão. A meu ver, o Conselho de Classe deveria ser desenvolvido a partir de um comprometimento social. Um comprometimento para transformação e não legitimação e perpetuação do *status quo*. Deveria ser realizado no coletivo da comunidade escolar, envolvendo professores, pais, alunos, funcionários, analisando as características escolares e contribuindo para o desenvolvimento e amadurecimento de posições críticas e não fomentar ideologias classificatórias e de seleção.

✱ Nesse contexto, de um modo geral, a avaliação vem sendo concebida pelos educadores que atuam no ensino público de Campinas, como um instrumento para verificar o quanto de conteúdo o aluno absorveu. Essa maneira de entender o processo avaliativo pode ter sua gênese nos sistemas de avaliação externos às escolas, conhecidos como SARESP e SAEB. Diante disso, o professor se depara com um grande dilema, pois acredita que a avaliação deve ser realizada de uma maneira diferente da fomentada por esses órgãos externos de avaliação, entretanto, por outro lado, não se pode negar que o mau desempenho nessas avaliações acarreta prejuízos à escola. O Conselho de Classe que por sua vez, poderia ser um órgão que auxiliasse os docentes a refletirem sobre a questão da avaliação, na verdade, segundo as repostas dadas, está contribuindo para que haja apenas uma classificação dos alunos, apontando para aqueles que serão aprovados ou reprovados, ou seja, o Conselho vem avaliando de forma classificatória dos educandos. ✱

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, procurei conhecer um pouco mais sobre o complexo fenômeno da avaliação, analisando este segundo as perspectivas dos professores que atuam no ensino público do município de Campinas.

O que essa pesquisa mostra, é que nos últimos dez anos, os docentes que desempenham seu trabalho no município em questão, mudaram consideravelmente o seu modo de conceber a avaliação da aprendizagem.

Apesar da grande maioria dos professores que participou da pesquisa ter uma formação oriunda de universidades, isso por sua vez, não significou um ganho no modo de pensar o processo avaliativo.

Em 1991, os professores viam avaliação como meio de acompanhar o desenvolvimento do aluno, já em 2001, a avaliação passa a ser definida como “verificação dos conteúdos dominados” pelos estudantes. Sua finalidade, tanto em 1991 como em 2001, é tida como “verificação dos conteúdos assimilados”. Assim, é possível perceber, que a avaliação para esses professores, apresenta uma ínfima relação com a quantia de conteúdo assimilado pelo aluno.

Apesar da grande maioria afirmar que a função da avaliação seja, pelo menos na teoria, “promover o desenvolvimento do aluno”, nota-se que quando se refere à prática, o que acontece é que essa categoria diminui e em contrapartida a função classificatória aumenta consideravelmente.

A descrição do modo como esses professores realizam a avaliação também não explicitada, sendo que os critérios de correção não são comunicados aos alunos e também não se sabe ao certo o nível de desempenho esperado.

As dúvidas referentes à avaliação giram em torno de como fazê-la, o que acaba por apontar que a preocupação desses docentes está em quais instrumentos utilizar e não em refletir sobre a função e o real papel da avaliação dentro de uma sala de aula.

O Conselho de Classe, que por sua vez, deveria ser o órgão responsável pela promoção do diálogo coletivo e do estudo para que as dificuldades presentes no trabalho pedagógico fossem solucionadas, na realidade, segundo o que mostra os dados, está apenas sendo um sinônimo de entrega “papeladas” e também contribuindo para que haja uma classificação dos alunos, designando aqueles que serão promovidos e aqueles que serão retidos.

Assim, a concepção de avaliação desses docentes, apesar de demonstrar uma melhora no quadro de formação, não representa um ganho positivo no modo como esses vêm pensando esse processo.

Como disse, com esta pesquisa, o que busquei foi conhecer qual a concepção de avaliação dos docentes que atuam no ensino público de Campinas, e quais as possíveis alterações nesse modo de pensar passados dez anos da realização da pesquisa feita pelo Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

Com o aqui constatado, novas pesquisas podem emergir na tentativa de compreender mais a fundo essa realidade, tentando talvez, associar os cursos de formação de professores com as abordagens que se vem utilizando nesses sobre a temática.

O importante, é que não se pare de realizar pesquisas nessa direção para que se possa conhecer mais a fundo como o processo educativo vem ocorrendo nas ambientes escolares. A melhoria do ensino, e conseqüentemente dos procedimentos avaliativos são decorrentes de uma determinada concepção de educação. Resta saber, para que ideologia o processo educativo vem contribuindo. Faz-se necessário e urgente que a

educação em nosso país seja sinônimo de transformação e de reflexão tanto para os alunos como também para os professores, sendo que o processo de ensino-aprendizagem signifique ensino e aprendizagem para ambos os envolvidos: aluno e professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, G. M.; MEZZAROBÀ, L. A trajetória da avaliação educacional no Brasil In: ALVARENGA, G. M. (orgs.) *Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999. pg 21-87.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 41-81.
- ESTEBAN, M. T. A ambigüidade do processo de avaliação escolar da aprendizagem in: ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001, 2ª ed.
- FREITAS, L.C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógica*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. pg. 146-176.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.
- GODOI, E. G. *Avaliação Escolar no Ciclo Básico*. 1997. Monografia (Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

- GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. *Pró-posições*. Revista da Faculdade de Educação da Unicamp. Vol. 14. jan-abr/2003.
- GUSMÃO, N. M. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. de. (orgs.) *diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.
- HOFFMANN, J. Por uma escola de qualidade in: HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. As charadas da avaliação in: HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 107-141.
- PERRENOUD, P.; THURLER, M. G., *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, A. L. G. *A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. 1994.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SETTON, M. da G. J. Um novo cultural capital: pré-dispositivos e dispositivos à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educ. Soc.* [online]. Jan./Apr. 2005, vol.26, no.90 [cited 27 September 2005], p.77-105. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100004&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330

SOUSA, C. P. de (Org). Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: Sousa, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar*. 6ª ed. Campinas : Papirus, 1997.

_____. Avaliação do rendimento escolar – Sedimentação de significados.

In: Sousa, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar*. 6ª ed. Campinas : Papirus, 1997.

SOUZA, S. K. *Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva?* Série Idéias n. 25. São Paulo: FDE, 1998. disponível no site: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/cos_a.php?t=002

ANEXOS

✓ Questionário utilizado em 1991

Visto

QUESTIONÁRIO

Este questionário está sendo distribuído para 4.000 professores e tem por finalidade obter informações sobre a avaliação do ensino que possam ajudar a Universidade a pensar os problemas concretos da rede pública. Esta pesquisa faz parte de um trabalho que vem sendo desenvolvido por um grupo de pesquisadores da UNICAMP, sob Coordenação do Prof. Luiz Carlos de Freitas, que tem interesse em estudar a questão da avaliação escolar.

Quando você recebeu o questionário, foi indicada uma disciplina e uma série para você tomar como referência. Mesmo que você leccione várias disciplinas em várias séries ou em uma mesma série, ao responder você deve levar em conta apenas a série e a disciplina que lhe foi indicada. Cada professor pesquisado só se manifestará sobre uma disciplina ou matéria de uma determinada série.

VOCE NÃO PRECISA COLOCAR SEU NOME

DADOS GERAIS

SEXO ☐ M ☒ F

SÉRIE INDICADA COMO REFERÊNCIA: CB1

MATÉRIA INDICADA COMO REFERÊNCIA: MATEMÁTICA

TEMPO DE SERVIÇO NA REDE PÚBLICA: 18 ANOS

TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE: 03 ANOS

TEMPO QUE VOCÊ DÁ AULA NA SÉRIE INICIADA COMO REFERÊNCIA: 8 ANOS

TIPO DE JORNADA: INTEGRAL

VOCÊ LECIONA VÁRIAS DISCIPLINAS PARA UMA MESMA SÉRIE (PROFESSOR POLIVALENTE):

☒ SIM
☐ NÃO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ☒ ESCOLA NORMAL
☒ UNIVERSIDADE PARTICULAR
☐ UNIVERSIDADE PÚBLICA
☐ OUTRO: _____

LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA: ☐ URBANA
☐ PERIFERIA
☐ RURAL
☐ OUTRA: _____

CIDADE: CAMPINAS

1. DESCREVA COMO VOCÊ FAZ A AVALIAÇÃO DE SEUS ALUNOS NA DISCIPLINA E SÉRIE QUE LHE FOI INDICADA COMO REFERÊNCIA.

É FEITA ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DIÁRIA

2. ASSINALE O TIPO DE AVALIAÇÃO QUE MAIS FREQUENTEMENTE VOCÊ UTILIZA NA SÉRIE E DISCIPLINA INDICADA COMO REFERÊNCIA.

- ☐ TESTES IMPRESSOS COMPRADOS PRONTOS. SÃO TESTES FORNECIDOS PRONTOS, IMPRESSOS, COMPRADOS EM LIVRARIAS OU NO COMÉRCIO. SÃO ELABORADOS POR ESPECIALISTAS EM AVALIAÇÃO.
- ☐ TESTES IMPRESSOS QUE ACOMPANHAM OS LIVROS DIDÁTICOS. SÃO TESTES FORNECIDOS JUNTAMENTE COM OS LIVROS DIDÁTICOS EM SEPARADO OU NO TEXTO DO PRÓPRIO LIVRO DIDÁTICO. SÃO EXERCÍCIOS PREPARADOS PELO AUTOR DO LIVRO E USADOS PELO PROFESSOR PARA AVALIAR O ALUNO.
- ☐ TESTES OBJETIVOS PREPARADOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR. SÃO TESTES DE RESPOSTA OBJETIVA, DO TIPO MÚLTIPLA ESCOLHA, VERDADEIRO/FALSO, PEQUENAS LACUNAS PARA COMPLETAR FRASES OU EXERCÍCIOS DE LIGAR PALAVRAS, NÚMEROS OU FIGURAS. SÃO FEITOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR E SÃO PASSADOS NA PRÓPRIA LOUSA OU ENTÃO XEROGRAFADOS.
- ☐ AVALIAÇÃO ESTRUTURADA DO DESEMPENHO. ENVOLVE OBSERVAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DE FORMA PLANEJADA E SISTEMÁTICA, INCLUINDO A REALIZAÇÃO DE TAREFAS QUE NÃO SEJAM OS TEXTOS ANTERIORES. O DESEMPENHO DO ALUNO É OBSERVADO SISTEMATICAMENTE E HÁ UM PROCEDIMENTO PARA SE DAR UMA NOTA OU CONCEITO. ESTÁ NESTA CATEGORIA, POR EXEMPLO, O DITADO, A CHAMADA ORAL, A PRODUÇÃO DE ESTÓRIAS COM FINALIDADE DE AVALIAR, ENTRE OUTRAS.
- ☒ AVALIAÇÃO ESPONTÂNEA DO DESEMPENHO. ENVOLVE OBSERVAÇÃO ESPONTÂNEA DO QUE ACONTECE NA SALA DE AULA E QUE PERMITE AO PROFESSOR FORMAR UM JUÍZO GERAL SOBRE O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO.
- ☐ OUTROS. OUTRO TIPO DE AVALIAÇÃO QUE O PROFESSOR DEFINA E QUE NÃO SE ENQUADRE NAS ANTERIORES.

3. PARA VOCÊ, QUAL A FINALIDADE DA AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA E SÉRIE INDICADA COMO REFERÊNCIA?

Verificar o progresso do aluno

4. EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO, QUAIS PROBLEMAS VOCÊ GOSTARIA DE ESTUDAR OU RECEBER TREINAMENTO?

5. EM RELAÇÃO À MATÉRIA E SÉRIE INDICADA COMO REFERÊNCIA, QUAL É, PARA VOCÊ, O OBJETIVO DA AVALIAÇÃO:

(Você pode assinalar até duas alternativas.)

- ☐ DIAGNOSTICAR. DESTINA-SE A ENCONTRAR OS PONTOS FRACOS E FORTES DE CADA ALUNO INDIVIDUALMENTE.
- ☐ AGRUPAR. DESTINA-SE AO REAGRUPAMENTO DOS ALUNOS NA SUA SALA, DE ACORDO COM O DESEMPENHO.
- ☐ CLASSIFICAR. DESTINA-SE A OBTER UMA NOTA OU CONCEITO PARA CLASSIFICAR O DESEMPENHO DO ALUNO NO BIMESTRE.
- ☐ OTIMIZAR. DESTINA-SE A AVALIAR A EFETIVIDADE DO MÉTODO DE ENSINO USADO PELO PROFESSOR.
- ☒ PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO. DESTINA-SE A ENCONTRAR OS PONTOS FRACOS PARA TRABALHAR COM ELES E FAZER COM QUE OS ALUNOS POSSAM CAMINHAR TODOS JUNTOS.

6. APESAR DO QUE VOCÊ ACHA QUE DEVERIA SER O OBJETIVO DA AVALIAÇÃO, DE FATO, AS AVALIAÇÕES QUE VOCÊ FAZ TÊM SERVIDO PREFERENCIALMENTE PARA:

(Você pode escolher até duas alternativas.)

- ☐ DIAGNOSTICAR. DESTINA-SE A ENCONTRAR OS PONTOS FRACOS E FORTES DE CADA ALUNO INDIVIDUALMENTE.
- ☐ AGRUPAR. DESTINA-SE AO REAGRUPAMENTO DOS ALUNOS NA SUA SALA, DE ACORDO COM O DESEMPENHO.
- ☐ CLASSIFICAR. DESTINA-SE A OBTER UMA NOTA OU CONCEITO PARA CLASSIFICAR O DESEMPENHO DO ALUNO NO BIMESTRE.
- ☐ OTIMIZAR. DESTINA-SE A AVALIAR A EFETIVIDADE DO MÉTODO DE ENSINO USADO PELO PROFESSOR.
- ☒ PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO. DESTINA-SE A ENCONTRAR OS PONTOS FRACOS PARA TRABALHAR COM ELES E FAZER COM QUE OS ALUNOS POSSAM CAMINHAR TODOS JUNTOS.

7. EXAMINE AS AFIRMAÇÕES ABAIXO E COLOQUE UM "X" NA COLUNA DAQUELES TIPOS DE AVALIAÇÃO A QUE ELAS SE APLIQUEM. ABAIXO DA TABELA ESTÁ INDICADA A DEFINIÇÃO DE CADA TIPO DE AVALIAÇÃO.

AFIRMAÇÕES	TIPOS DE AVALIAÇÃO				
	A.	B.	C.	D.	E.
	TESTES OBJETIVOS COMPRADOS	TESTES QUE ACOMPANHAM OS LIVROS DIDÁTICOS	TESTES FEITOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR	AValiaÇÃO ESTRUTURADA DO DESEMPENHO	AValiaÇÃO ESPONTÂNEA DO DESEMPENHO
1. TENHO INTERESSE NOS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO:					X
2. NÃO TENHO INFORMAÇÃO SOBRE OS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO:		X			
3. CONSIDERO-ME COMPETENTE NOS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO:					
4. NECESSITO MELHORAR MEU CONHECIMENTO NOS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO:					
5. NÃO SEI LIDAR BEM COM A REAÇÃO DOS ALUNOS A ESTE TIPO DE AVALIAÇÃO:					
6. TENHO DÚVIDAS SE OS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO SÃO EFETIVOS:					
7. GASTA-SE MUITO TEMPO PARA PREPARAR OS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO: ///////////////					
8. NÃO ACREDITO NOS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO:					

- A. TESTES IMPRESSOS COMPRADOS PRONTOS. SÃO TESTES FORNECIDOS PRONTOS, IMPRESSOS, COMPRADOS EM LIVRARIAS OU NO COMÉRCIO. SÃO ELABORADOS POR ESPECIALISTAS EM AVALIAÇÃO.
- B. TESTES IMPRESSOS QUE ACOMPANHAM OS LIVROS DIDÁTICOS. SÃO TESTES FORNECIDOS JUNTAMENTE COM OS LIVROS DIDÁTICOS EM SEPARADO OU NO TEXTO DO PRÓPRIO LIVRO DIDÁTICO. SÃO EXERCÍCIOS PREPARADOS PELO AUTOR DO LIVRO E USADOS PELO PROFESSOR PARA AVALIAR O ALUNO.
- C. TESTES OBJETIVOS PREPARADOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR. SÃO TESTES DE RESPOSTA OBJETIVA, DO TIPO MÚLTIPLA ESCOLHA, VERDADEIRO/FALSO, PEQUENAS LACUNAS PARA COMPLETAR FRASES OU EXERCÍCIOS DE LIGAR PALAVRAS, NÚMEROS OU FIGURAS. SÃO FEITOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR E SÃO PASSADOS NA PRÓPRIA LOUSA OU ENTÃO XEROGRAFADOS.
- D. AValiaÇÃO ESTRUTURADA DO DESEMPENHO. ENVOLVE OBSERVAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DE FORMA PLANEJADA E SISTEMÁTICA, INCLUINDO A REALIZAÇÃO DE TAREFAS QUE NÃO SEJAM OS TEXTOS ANTERIORES. O DESEMPENHO DO ALUNO É OBSERVADO SISTEMATICAMENTE E HÁ UM PROCEDIMENTO PARA SE DAR UMA NOTA OU CONCEITO. ESTÁ NESTA CATEGORIA, POR EXEMPLO, O DITADO, A CHAMADA ORAL, A PRODUÇÃO DE ESTÓRIAS COM FINALIDADE DE AVALIAR, ENTRE OUTRAS.
- E. AValiaÇÃO ESPONTÂNEA DO DESEMPENHO. ENVOLVE OBSERVAÇÃO ESPONTÂNEA DO QUE ACONTECE NA SALA DE AULA E QUE PERMITE AO PROFESSOR FORMAR UM JUÍZO GERAL SOBRE O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO.

8. AS SEGUINTE CARACTERÍSTICAS ESTÃO PRESENTES NO ATUAL SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

(Você pode escolher mais de uma alternativa.)

- ☐ A avaliação está claramente planejada em função dos objetivos.
- ☐ Especificam-se os critérios de correção usados, antes da realização da avaliação.
- ☐ Informa-se os alunos sobre os critérios de avaliação antes de realizar a avaliação.
- ☐ Define-se claramente o nível de desempenho considerado adequado e inadequado antes de realizar a avaliação.
- ☐ Ao dar a nota de um aluno o professor tem conhecimento de quem é o aluno que está sendo avaliado.
- ☐ Observa-se o desempenho do aluno mais de uma vez antes de fazer o julgamento final do bimestre.
- ☒ Há um registro acumulado do desempenho do aluno ao longo do ano.
- ☒ A nota final do bimestre pode mudar para mais ou para menos dependendo do comportamento do aluno na sala de aula.
- ☒ A recuperação funciona permitindo recuperar alunos que estão com dificuldades.
- ☐ O conselho de classe é um instrumento adequado para a análise conjunta do desempenho do aluno.

9. O QUE É, PARA VOCÊ, AVALIAR UM ALUNO?

*Verificar o desempenho do aluno
ao longo do ano para a formação de
um juízo geral sobre o nível de desempenho.*

10. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O CONSELHO DE CLASSE?

Necessário

11. A DECISÃO FINAL SOBRE A APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO DE UM ALUNO SEU, NA DISCIPLINA E SÉRIE DE REFERÊNCIA:

- ☐ É APENAS SUA
- ☐ DEPENDE DA CONCORDÂNCIA DE OUTRO PROFISSIONAL, DA ESCOLA OU DA SECRETARIA, QUE LHE DÁ APOIO DIDÁTICO
- ☒ DEPENDE DO CONSELHO DE CLASSE
- ☐ DEPENDE DO SEU DIRETOR

12. ALÉM DA AVALIAÇÃO QUE VOCÊ FAZ, SEU ALUNO É SUBMETIDO A OUTRA FORMA DE AVALIAÇÃO PLANEJADA PELA SUA ESCOLA? SE ELA EXISTIR, DESCREVA BREVEMENTE COMO ELA É FEITA.

Não

13. FAÇA OUTROS COMENTÁRIOS QUE VOCÊ DESEJE SOBRE A AVALIAÇÃO.

QUESTIONÁRIO

Pesquisa sobre Concepções e Práticas Avaliativas
LOED, Faculdade de Educação – UNICAMP

Prezado(a) Professor(a). Este questionário está sendo distribuído para cerca de 800 Professores(as) e tem por finalidade reunir informações sobre a avaliação do ensino. Trata-se de comparar a situação de hoje com outro levantamento feito há dez anos nas mesmas escolas, e verificar se houve ou não mudança ao longo deste tempo nas concepções e práticas de avaliação e qual foi esta mudança.

Pedimos que você participe e responda a este questionário tomando como referência somente a disciplina e a série indicada abaixo, mesmo que você leccione várias disciplinas em várias séries ou em uma mesma série. Cada professor pesquisado só se manifestará sobre uma disciplina de uma determinada série em uma escola.

Quando tiver respondido, coloque o questionário no envelope anexo, feche-o e devolva-o à sua escola, para a mesma pessoa que o entregou inicialmente. O sigilo de suas respostas será resguardado. Caso prefira pode enviar diretamente para LOED, Faculdade de Educação da UNICAMP, Caixa Posta 6120, CEP 13083-970, Campinas (SP). Obrigado.

VOCE NÃO PRECISA COLOCAR SEU NOME.

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa respondendo às perguntas na seguinte condição:

SÉRIE INDICADA COMO REFERÊNCIA PARA VOCÊ: ☐ 1ª Série ☐ 2ª Série ☒ 3ª Série ☐ 4ª Série

DISCIPLINA INDICADA COMO REFERÊNCIA PARA VOCÊ RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO:

☐ Português ☒ Matemática ☐ História ☐ Geografia ☐ Ciências

Isto significa que as respostas que você for dar devem ser pensadas a partir da sua prática na disciplina e série indicadas acima.

Alguns dados gerais:

SEXO ☐ M ☒ F

TEMPO DE SERVIÇO NA REDE PÚBLICA

☐ menos de 1 ano ☐ 1 a 3 anos ☐ 3 a 6 anos ☐ 6 a 10 anos ☒ mais de 10 anos

TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE

☒ menos de 1 ano ☐ 1 a 3 anos ☐ 3 a 6 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ mais de 10 anos

TEMPO QUE VOCÊ DA AULA NA SÉRIE INDICADA COMO REFERÊNCIA

☒ menos de 1 ano ☐ 1 a 3 anos ☐ 3 a 6 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ mais de 10 anos

TIPO DE JORNADA: ☐ Básica ☐ Inicial ☐ Completa

PERÍODO DE TRABALHO: ☐ MANHÃ ☒ TARDE

TRABALHA EM OUTRA UNIDADE ESCOLAR? ☐ SIM ☒ NÃO

SE TRABALHA, ELA É: ☐ ESTADUAL ☐ MUNICIPAL ☐ PARTICULAR ☐ OUTRA

VOCÊ LECIONA VÁRIAS DISCIPLINAS PARA UMA MESMA SÉRIE (PROFESSOR POLIVALENTE):

☒ SIM ☐ NÃO

ONDE CURSOU SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL (A MAIS ALTA):

☐ ESCOLA NORMAL ☐ CONCLUÍDA INSTITUIÇÃO: _____

☐ UNIVERSIDADE PARTICULAR ☐ CONCLUÍDA INSTITUIÇÃO: _____

☐ UNIVERSIDADE PÚBLICA ☐ CONCLUÍDA INSTITUIÇÃO: _____

☐ OUTRO: _____ ☐ CONCLUÍDA INSTITUIÇÃO: _____

LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA (ONDE VOCÊ DÁ AULAS):

☐ URBANA

☒ PERIFERIA

☐ RURAL

☐ OUTRA: _____

BAIRRO DA ESCOLA ONDE VOCÊ TRABALHA: Jardim Campesino

1. RELATE COMO VOCE FAZ A AVALIAÇÃO DE SEUS ALUNOS NA DISCIPLINA E SÉRIE QUE LHE FOI INDICADA COMO REFERÊNCIA.

- Avaliação individual
- Avaliação diagnóstica
- Avaliação escrita

2. ASSINALE O TIPO DE AVALIAÇÃO QUE MAIS FREQUENTEMENTE VOCÊ UTILIZA NA SÉRIE E

2. ASSINALE O TIPO DE AVALIAÇÃO QUE MAIS FREQUENTEMENTE VOCÊ UTILIZA NA SÉRIE E DISCIPLINA INDICADA COMO REFERÊNCIA.

- ☐ **TESTES IMPRESSOS COMPRADOS PRONTOS.** São testes fornecidos prontos, impressos, comprados em livrarias ou no comércio. são elaborados por especialistas em avaliação.
- ☐ **TESTES IMPRESSOS QUE ACOMPANHAM OS LIVROS DIDÁTICOS.** São testes fornecidos juntamente com os livros didáticos em separado ou no texto do próprio livro didático. são exercícios preparados pelo autor do livro e usados pelo professor para avaliar o aluno.
- ☒ **TESTES OBJETIVOS PREPARADOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR.** São testes de resposta objetiva, do tipo múltipla escolha, verdadeiro/falso, pequenas lacunas para completar frases ou exercícios de ligar palavras, números ou figuras. são feitos pelo próprio professor e são passados na própria lousa ou então mimeografados.
- ☒ **AValiação ESTRUTURADA DO DESEMPENHO.** Envolve observação e classificação do desempenho do aluno de forma planejada e sistemática, incluindo a realização de tarefas que não sejam os testes anteriores. o desempenho do aluno é observado sistematicamente e há um procedimento para se dar uma nota ou conceito. está nesta categoria, por exemplo, o ditado, a chamada oral, a produção de histórias com finalidade de avaliar, entre outras.
- ☒ **AValiação ESPONTÂNEA DO DESEMPENHO.** Envolve observação espontânea do que acontece na sala de aula e que permite ao professor formar um juízo geral sobre o nível de desenvolvimento do aluno.
- ☐ **OUTROS.** Outro tipo de avaliação que o professor defina e que não se enquadre nas anteriores.

3. PARA VOCÊ, QUAL A FINALIDADE DA AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA E SÉRIE INDICADA COMO REFERÊNCIA?

- Observar e classificar o desempenho dos alunos;
- Seguir um procedimento para dar nota ou conceito.

4. SOBRE QUAIS PROBLEMAS RELATIVOS À AVALIAÇÃO VOCÊ GOSTARIA DE ESTUDAR OU RECEBER TREINAMENTO?

Em relação a conceito, porque somos cobrados para dar um conceito, no final todos acabam sendo aprovados, e que eu não concordo.

5. EM RELAÇÃO À MATÉRIA E SÉRIE INDICADA COMO REFERÊNCIA, QUAL É, PARA VOCÊ, O OBJETIVO DA AVALIAÇÃO: (Você pode assinalar até duas alternativas.)

- ☒ **DIAGNOSTICAR.** Destina-se a encontrar os pontos fracos e fortes de cada aluno individualmente.
- ☐ **AGRUPAR.** Destina-se ao reagrupamento dos alunos na sua sala, de acordo com o desempenho.
- ☒ **CLASSIFICAR.** Destina-se a obter uma nota ou conceito para classificar o desempenho do aluno no bimestre.
- ☐ **OTIMIZAR.** Destina-se a avaliar a efetividade do método de ensino usado pelo professor.
- ☐ **PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO.** Destina-se a encontrar os pontos fracos para trabalhar com eles e fazer com que os alunos possam caminhar todos juntos.

6. APESAR DO QUE VOCE ACHA QUE DEVA SER O OBJETIVO DA AVALIAÇÃO, DE FATO, AS AVALIAÇÕES QUE VOCÊ FAZ TÊM SERVIDO PREFERENCIALMENTE PARA: (Você pode escolher até duas alternativas.)

- ☒ **DIAGNOSTICAR.** Destina-se a encontrar os pontos fracos e fortes de cada aluno individualmente.
☐ **AGRUPAR.** Destina-se ao reagrupamento dos alunos na sua sala, de acordo com o desempenho.
☒ **CLASSIFICAR.** Destina-se a obter uma nota ou conceito para classificar o desempenho do aluno no bimestre.
☐ **OTIMIZAR.** Destina-se a avaliar a efetividade do método de ensino usado pelo professor.
☐ **PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO.** Destina-se a encontrar os pontos fracos para trabalhar com eles e fazer com que os alunos possam caminhar todos juntos.
☐ **PROMOVER AUTOMATICAMENTE O ALUNO,** sem importar seu desempenho.

7. EXAMINE AS AFIRMAÇÕES ABAIXO E COLOQUE UM "X" NA COLUNA QUE EXPRESSA A SUA OPINIÃO. (Abaixo da tabela está indicada a definição de cada tipo de avaliação).

AFIRMAÇÕES	A TESTES IMPRESSOS COMPRADOS PRONTOS	B TESTES IMPRESSOS QUE ACOMPANHAM OS LIVROS DIDÁTICOS	C TESTES OBJETIVOS PREPARADOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR	D AVALIAÇÃO ESTRUTURADA DO DESEMPENHO	E AVALIAÇÃO ESPONTÂNEA DO DESEMPENHO
1. tenho interesse nos seguintes tipos de avaliação:	X	X			
2. não tenho informações sobre os seguintes tipos de avaliação:	X	X			
3. considero-me competente nos seguintes tipos de avaliação:			X	X	X
4. necessito melhorar meu conhecimento nos seguintes tipos de avaliação:					
5. não sei lidar com a reação emocional dos alunos a este tipo de avaliação:	X	X			
6. tenho dúvidas se os seguintes tipos de avaliação são efetivos:					
7. gasta-se muito tempo para preparar os seguintes tipos de avaliação:					
8. não acredito nos seguintes tipos de avaliação					

A. TESTES IMPRESSOS COMPRADOS PRONTOS. SÃO TESTES FORNECIDOS PRONTOS, IMPRESSOS, COMPRADOS EM LIVRARIAS OU NO COMÉRCIO. SÃO ELABORADOS POR ESPECIALISTAS EM AVALIAÇÃO.

B. TESTES IMPRESSOS QUE ACOMPANHAM OS LIVROS DIDÁTICOS. SÃO TESTES FORNECIDOS JUNTAMENTE COM OS LIVROS DIDÁTICOS EM SEPARADO OU NO TEXTO DO PRÓPRIO LIVRO DIDÁTICO. SÃO EXERCÍCIOS PREPARADOS PELO AUTOR DO LIVRO E USADOS PELO PROFESSOR PARA AVALIAR O ALUNO.

C. TESTES OBJETIVOS PREPARADOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR. SÃO TESTES DE RESPOSTA OBJETIVA, DO TIPO MÚLTIPLA ESCOLHA, VERDADEIRO/FALSO, PEQUENAS LACUNAS PARA COMPLETAR FRASES OU EXERCÍCIOS DE LIGAR PALAVRAS, NÚMEROS OU FIGURAS. SÃO FEITOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR E SÃO PASSADOS NA PRÓPRIA LOUSA OU ENTÃO MIMEOGRAFADOS.

D. AVALIAÇÃO ESTRUTURADA DO DESEMPENHO. ENVOLVE OBSERVAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DE FORMA PLANEJADA E SISTEMÁTICA, INCLUINDO A REALIZAÇÃO DE TAREFAS QUE NÃO SEJAM OS TESTES ANTERIORES. O DESEMPENHO DO ALUNO É OBSERVADO SISTEMATICAMENTE E HÁ UM PROCEDIMENTO PARA SE DAR UMA NOTA OU CONCEITO. ESTÁ NESTA CATEGORIA, POR EXEMPLO, O DITADO, A CHAMADA ORAL, A PRODUÇÃO DE ESTÓRIAS COM FINALIDADE DE AVALIAR, ENTRE OUTRAS.

E. AVALIAÇÃO ESPONTÂNEA DO DESEMPENHO. ENVOLVE OBSERVAÇÃO ESPONTÂNEA DO QUE ACONTECE NA SALA DE AULA E QUE PERMITE AO PROFESSOR FORMAR UM JUÍZO GERAL SOBRE O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO.

8. ASSINALE AQUELAS FRASES ABAIXO QUE VOCÊ ACHA QUE CORRESPONDEM À ATUAL SITUAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA REDE DE ENSINO ESTADUAL. (Você pode escolher várias alternativas.)

- ☐ A avaliação está claramente planejada em função dos objetivos.
- ☐ Especificam-se os critérios de correção usados, antes da realização da avaliação.
- ☐ Os alunos são informados sobre os critérios de avaliação antes de realizar a avaliação.
- ☐ Define-se claramente o nível de desempenho considerado adequado e inadequado antes de realizar a avaliação.
- ☐ Ao dar a nota de um aluno, o professor tem conhecimento de quem é o aluno que está sendo avaliado.
- ☒ Observa-se o desempenho do aluno mais de uma vez antes de fazer o julgamento final do bimestre ou período.
- ☒ Há um registro acumulado do desempenho do aluno ao longo do ano.
- ☐ A nota ou conceito pode mudar para mais ou para menos dependendo do comportamento do aluno na sala de aula.
- ☒ A recuperação funciona permitindo recuperar os alunos que estão com dificuldades.
- ☒ O conselho é um instrumento adequado para a análise conjunta do desempenho do aluno.
- ☐ Não me sinto mais responsável pela avaliação do aluno.
- ☒ Todo mundo passa de ano mesmo sem saber.

9. O QUE É, PARA VOCÊ, AVALIAR UM ALUNO?

É observar o desenvolvimento deste aluno individual e coletivamente.

10. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O CONSELHO DE CLASSE?

11. A DECISÃO FINAL SOBRE A APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO DE UM ALUNO SEU, NA DISCIPLINA E SÉRIE DE REFERÊNCIA:

- ☐ É APENAS SUA.
- ☐ DEPENDE DO SEU DIRETOR.
- ☐ DEPENDE DA CONCORDÂNCIA DE OUTRO PROFISSIONAL QUE LHE DÁ APOIO DIDÁTICO.
- ☒ DEPENDE DO CONSELHO DE CLASSE.
- ☒ DEPENDE DE DECISÃO EXTERNA À ESCOLA

12. ALÉM DA AVALIAÇÃO QUE VOCÊ FAZ, SEU ALUNO É SUBMETIDO A OUTRA FORMA DE AVALIAÇÃO PLANEJADA PELA SUA ESCOLA OU POR ÓRGÃOS EXTERNOS À MESMA. SE ELA EXISTIR, DESCREVA BREVEMENTE COMO É FEITA.

Saresp, a avaliação já vem pronta e as preferências da sala não têm nada a ver com a avaliação.

13. USE O VERSO PARA FAZER OUTROS COMENTÁRIOS QUE VOCÊ DESEJE SOBRE AVALIAÇÃO.

