

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



12900013321



FE

TCC/UNICAMP G934a

CRISTIANE DE PAULA GUEDES

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: DESCRIÇÃO DE UMA  
PRÁTICA INOVADORA**

CAMPINAS

2007

12900013321

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE DE PAULA GUEDES

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: DESCRIÇÃO DE UMA  
PRÁTICA INOVADORA**

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da UNICAMP, para obtenção  
do título de Licenciado Pleno em  
Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr.  
Sérgio Antônio da Silva Leite.

CAMPINAS

2007

UNIDADE:	F.E
Nº CHAMADA:	708
V:	Es
TOMBO:	3321
PROC:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	22/11/07
Nº CPD:	718866

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

G934a Guedes, Cristiane de Paula.  
Avaliação escolar : descrição de uma prática inovadora / Cristiane de  
Paula Guedes. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Sérgio Antônio da Silva Leite.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Mediação pedagógica. 2. Prática pedagógica. 3. Afetividade. I. Leite,  
Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade  
de Educação. III. Título.

07-531-BFE

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite  
(Orientador)

---

Prof. Dr. Luis Carlos de Freitas  
(Segundo Leitor)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me transmitir força e determinação em todos os momentos da minha vida e, principalmente, na realização desta pesquisa.

A meus pais, pelo consolo nos momentos difíceis, pela educação maravilhosa, pelos cuidados durante toda minha vida, pelo incentivo e carinho; vocês são o exemplo de vida que quero seguir!

Ao Prof. Sérgio Leite, pela excelente orientação; é um professor especial que admiro e tenho como exemplo de sucesso; obrigada pela paciência e amizade.

À Profa. Teca, pelos conselhos e auxílio que me fizeram ser a pessoa que sou hoje; obrigada por me indicar horizontes que ainda nem eram cobiçados.

Às amigas Mariana, Denise, Maíra, Juliana, Marina, Júlia, Samantha e Érica por terem feito esses 4 anos serem inesquecíveis pelas viagens, festas, choros, risos, "fofocas", companheirismo e intensa amizade.

À amiga Patrícia, pelo companheirismo desde sempre, pela ajuda nos momentos difíceis, pelos conselhos (e quantos!) e por ter me mostrado o quanto sou capaz de enfrentar os desafios que surgirem!

Aos amigos especiais que estão guardados no meu coração: Hugo, pelos conselhos e amizade sincera; Diego, pelas cotas de impressão emprestadas; ao Capp, Fifo, Fejão, Parafuso e Marcus, pelo carinho e momentos divertidos que vivemos (vou sentir saudades!).

Ao Glauber, pelo carinho e apoio, mas, principalmente, por me fazer notar a vida de outra forma: mais suave e alegre, por me ensinar a viver as dificuldades com maior tranquilidade, sem dúvidas; isto me fez um bem incomparável, obrigada por tudo!

Às melhores amigas que eu poderia ter: Juliana, pelo carinho, pela sinceridade e pelas risadas; Talita, pela compreensão, companheirismo e enorme paciência; Marina, pela amizade verdadeira e pelos conselhos; Tatiana, Fábria, Viviana e Sara, obrigada por tudo!

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar o plano de avaliação de uma escola com uma organização coletiva de trabalho e uma proposta de superação dos modelos tradicionais. As avaliações escolares fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Com relação a este assunto, os comentários sobre o modelo tradicional são baseados nas idéias do autor Luiz Carlos de Freitas. É a indicação de um novo caminho é baseada na proposta de Cipriano Carlos Luckesi. A pesquisa tem por base as idéias e proposições dos autores Henri Wallon e Vygotsky que comentam sobre a questão do desenvolvimento humano, interações humanas e afetividade, explicitando o quanto esses aspectos influenciam o processo de ensino-aprendizagem. A escola selecionada para estudo apresenta um plano de avaliação que supera o modelo tradicional. Através dos dados coletados – entrevistas com professores, alunos e coordenadoras de 1ª à 8ª série – descreve-se e analisa-se o processo de avaliação realizado nessa escola.

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento definitivo sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso.

**CIPRIANO CARLOS LUCKESI**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	<b>3</b>
2.1 AFETIVIDADE	
2.2 AVALIAÇÃO	
<b>3. MÉTODO</b>	<b>15</b>
3.1 BASE TEÓRICA	
3.2 SELEÇÃO DA ESCOLA	
3.3 SELEÇÃO DOS SUJEITOS	
3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	
3.5 PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS	
<b>4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS – DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO</b>	<b>26</b>
<b>5. DISCUSSÃO</b>	<b>69</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>82</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>83</b>

## ANEXOS

## 1. INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2004, quando cursei a disciplina EP127 – Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano, ministrada pelo Prof. Sérgio Leite, fiz a leitura do texto *“A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor”*, escrito pelo professor e por Elvira Cristina Martins Tassoni.

Este texto aborda a questão da afetividade e da mediação do professor em sala de aula. O tema me interessou muito, por isso pedi orientações de leitura para o Prof. Sérgio relacionadas a este tema. Aos poucos, fomos discutindo e levantando questões.

Após algumas leituras, me chamou atenção a questão da prática de avaliação assumida pelos professores e escolas - a prática tradicional. Como já temos muitos textos e livros que descrevem como é este modelo de avaliação, pretendíamos encontrar uma escola que apresentasse diferenças com relação ao tradicional. O professor indicou-me uma escola que, aparentemente, tinha um plano diferenciado.

Após contato com a escola, recebi a permissão para fazer a pesquisa, com foco no Ensino Fundamental. Ficou decidido que o objetivo desta pesquisa era fazer a descrição completa das práticas de avaliação adotadas nessa escola. A descrição foi possível a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados. A coleta de dados teve duração de, aproximadamente, 5 meses.

A importância e relevância deste trabalho está na indicação de uma nova proposta para o processo de avaliação escolar, diferente do modelo tradicional. Durante a coleta, fui observando o empenho dos envolvidos, a seriedade do trabalho e dedicação dos professores em especial.

Com relação à base teórica, utilizei inicialmente as idéias de Henri Wallon para escrever sobre a afetividade e comentar brevemente sobre o desenvolvimento humano à luz de sua teoria psicogenética; após, apresento as idéias de L. S. Vygotsky com relação à sua teoria histórico-cultural. Para tratar da avaliação, cito as idéias de Luiz Carlos de Freitas, que analisa o processo

de avaliação tradicional e, logo após, Cipriano Carlos Luckesi e sua proposta da avaliação diagnóstica.

O presente texto desenvolve-se da seguinte forma: após esta introdução, segue o capítulo da base teórica, no qual comentarei as principais idéias dos autores citados como referência para a pesquisa; em seguida, segue o capítulo do método, o qual relata qual foi a metodologia de pesquisa adotada, como foi a seleção da escola e dos sujeitos, e, também a caracterização dos mesmos; após, segue o capítulo de análise dos dados e resultados indicados pelo estudo; o capítulo seguinte é a discussão, a qual indica os pontos mais relevantes da pesquisa, comentados à luz da base teórica; o último capítulo é a conclusão e, para finalizar, os anexos.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Há muitos séculos observa-se o predomínio da visão dualista do ser humano, a qual afirma que ele é formado por mente/corpo, matéria/espírito, afeto/cognição, pressupondo-se que o racional deva dominar o emocional, impedindo uma compreensão da totalidade do homem.

Muitos pensadores e filósofos, desde a Grécia Antiga, postularam uma suposta dicotomia entre razão e emoção. Como exemplo, cita-se Platão, que definiu como virtude a liberação e troca de todas as paixões, prazeres e valores individuais pelo pensamento, considerado por ele um valor universal e ligado à imutabilidade das formas eternas (Silva, 2002). Outro exemplo é o filósofo Descartes, com sua conhecida frase "penso, logo existo", indicando a razão como sentido para existência.

Essas idéias da Filosofia permanecem até os dias atuais, muitas vezes traduzidas sob metáforas como: "não aja com o coração" ou "seja mais racional". Nessa perspectiva, compreende-se que, para um indivíduo tomar a decisão correta, é necessário que se livre ou se desvincule dos próprios sentimentos e emoções. Fica a impressão de que, em nome de uma resolução sensata, deve-se desprezar ou controlar a dimensão afetiva.

Essas premissas, de origem filosófica, acabam refletindo na Psicologia. Por influência evidente da Filosofia, durante muitas décadas, as teorias psicológicas estudaram separadamente os processos cognitivos e afetivos, basicamente por dois motivos: pela dificuldade em estudá-los de forma integrada e pela crença dos psicólogos e cientistas, que estudaram a temática, de que tal separação nos conduziu a uma visão parcial e distorcida da realidade, conseqüentemente, trazendo reflexos para as investigações científicas e para o modelo educacional atual.

Na área da Psicologia e no campo da Neurologia, algumas perspectivas teóricas e científicas questionam os tradicionais dualismos do pensamento, apontando caminhos e hipóteses que garantem inovar as teorias sobre o funcionamento psíquico humano, na direção de integrar cognição e afetividade, razão e emoção. Atualmente no campo da Psicologia Educacional, nota-se um

enfoque na compreensão do ser humano como um todo, ou seja, são considerados seus aspectos afetivos e cognitivos que, inter-relacionados, tornam-se fundamentais para a construção do conhecimento.

Alguns autores questionaram as teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados. Como exemplo, cita-se o psicólogo Vygotsky, que estudou as relações entre afeto e cognição, postulando que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração. Reconhecendo as bases orgânicas sobre as quais as emoções humanas se desenvolvem, Vygotsky buscou no desenvolvimento da linguagem, que é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, os elementos fundamentais para compreender as origens do psiquismo.

Vygotsky (1996) explicita sua abordagem unificadora entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico. Afirma:

*"A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos."*

Wallon, psicólogo francês, reconhecendo na vida orgânica as origens da emoção, apresenta contribuições significativas sobre a temática. Interessado em compreender o psiquismo humano, Wallon interessou-se pela dimensão afetiva, criticando as teorias clássicas, que concebem as emoções como reações incoerentes e tumultuadas, cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, ou como reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador, energético. Ao criticar essas concepções, o autor rompe com uma visão valorativa das emoções, buscando compreendê-las a partir da apreensão de suas funções e atribuindo-lhes um papel central na evolução da

consciência de si. Concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico.

Wallon (1986) demonstra que emoção e razão estão, intrinsecamente, conectadas:

*"A comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era, para Goethe, um meio de furtar-se a ela."*

Na perspectiva genética de Henri Wallon (1986), inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. No entanto, o autor admite que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predomina o afetivo e fases em que predomina a inteligência.

Nota-se que a preocupação em superar as tradicionais dicotomias entre razão e emoção, e entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psíquico humano, é um tema atualmente bastante discutido à luz das idéias de autores como Vygotsky e Wallon.

## 2.1. Afetividade

Atualmente, muitas pesquisas vêm contribuindo para a discussão da importância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Algumas buscam identificar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno e também as possíveis influências de tais aspectos no processo de aprendizagem.

No ambiente escolar, o professor faz a mediação entre os alunos e os conteúdos a serem aprendidos; dessa forma, ele aprende a ouvir seus alunos e, ainda, estabelece uma relação de troca: é por meio dessa mediação que a afetividade se manifesta e contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

É importante frisar que a afetividade não se manifesta apenas por contato físico, mas está presente também nas práticas pedagógicas adotadas pelo professor. Por exemplo, a avaliação é uma das dimensões da mediação do professor que, além da dimensão cognitiva, envolve sensivelmente a dimensão afetiva. A forma como o professor vai conduzir seu trabalho junto dos seus alunos vai influenciar diretamente na construção e no sucesso da aprendizagem.

De acordo com Almeida (1999), "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (p.242).

Wallon (1986) apresenta a dimensão afetiva como ponto importante em sua teoria psicogenética. Estuda os processos psíquicos em sua origem e, para isto, parte da análise dos processos mais simples que, cronologicamente, envolvem o sujeito. Propondo o estudo integrado do desenvolvimento humano, Wallon considera impossível selecionar apenas um aspecto do ser humano; por isso, concebe o desenvolvimento nos vários campos funcionais, nos quais atribui a atividade infantil - afetivo, motor e cognitivo. Para ele, o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como geneticamente social e estudar a criança contextualizada, nas relações com o meio.

Wallon (1986) dedica parte de seu estudo à criança. De acordo com o autor, através da criança pode-se ter acesso à gênese dos processos psíquicos. Ele concebe a criança como um ser em permanente contato com o meio social. Considera que o sujeito se constrói na interação com o outro, com o social, ou ainda, no "confronto" com o outro.

Para Wallon (1986):

*“O meio social se superpõe ao meio natural e transforma-se em instrumento necessário à ação sobre o meio natural. (...) É, pois, pelas relações de sociabilidade que a vida da criança necessariamente principia. Elas ultrapassam amplamente as relações com o mundo físico, contrariamente ao que se observa em quase toda a série animal”* (p.141-142).

Fica clara a relevância social na teoria de Wallon, que salienta a importância do meio no desenvolvimento do sujeito, afirmando que o meio é indispensável para o desenvolvimento dos indivíduos, e que ambos se transformam, porque:

*“(...) não existe apropriação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e o seu meio. As suas relações resumem-se a uma transformação mútua; os períodos de estabilidade correspondem a momentos de equilíbrio que subsistem, sem modificação aparente, durante o tempo em que as forças em presença se mantêm suficientemente constantes”* (p.164)

Wallon (1968) considera a afetividade, o ato motor, o conhecimento e a personalidade da pessoa os domínios funcionais que compõem as etapas evolutivas. Os domínios funcionais organizam orientações da atividade intelectual que, por sua vez, instituem as etapas da evolução psíquica. Segundo Wallon, é importante considerar as fases evolutivas como reveladoras de períodos de preparação de fases posteriores, assim como da realização de condutas específicas.

Com relação às emoções, elas ocupam um papel fundamental na teoria walloniana por serem uma função orgânica do indivíduo e estarem presentes em cada estágio do desenvolvimento humano.

Wallon (1986) destaca que emoções e afetividade não devem ser confundidas. A emoção "(...) é essencialmente uma atividade proprioafetiva e procede das funções posturais cuja existência era ignorada até recentemente" (p.145). E "(...) a afetividade é um conceito mais amplo, onde se incluem diversas manifestações, enquanto que as emoções possuem características específicas que levam à alterações orgânicas e expressivas" (p145).

Vygotsky não aprofunda seus estudos sobre a afetividade, mas ela também faz parte de suas idéias. O autor elaborou uma nova Psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Aprofundou seus estudos sobre o funcionamento dos aspectos cognitivos, mais precisamente sobre as funções mentais e a consciência. O autor usa o termo função mental para referir-se a processos como: pensamento, memória, percepção e atenção, afirmando que a organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto (apud La Taille, 1992).

Segundo La Taille (1992), Vygotsky explica que o pensamento tem origem no campo da motivação, campo que inclui necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Neste campo, estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Em seu trabalho, Vygotsky (1984) evidencia a necessidade de ligação entre as extensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, acreditando em uma abordagem em que ambas as extensões estejam juntas.

Vygotsky (1984) acredita que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, sendo que tais relações desenvolvem-se num processo histórico.

O sócio-histórico é representado pelo processo em que todo o ambiente cultural apresenta-se ao sujeito através da mediação com "o outro". O "outro" com quem o sujeito se compara é referência externa que permite ao homem constituir-se como ser humano. Este processo de interiorização do material cultural define os limites e possibilidades da construção pessoal. Portanto, o homem depende da interação com o outro, que envolve um processo de trocas cognitivas e afetivas, para constituir-se no meio social e cultural.

Segundo Vygotsky (1996):

*“(...) o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social. O ser humano é membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural; sua noção de cérebro pressupõe um sistema aberto, de grande plasticidade. Sua estrutura e seu modo de funcionamento são construídos ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual e, nesse processo, a linguagem ocupa um espaço importante em que a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade” (p.37).*

De acordo com as idéias de Vygotsky (1984), é por meio da interação com o outro que o homem internaliza a cultura e se constitui. É chamado de *internalização* o processo que possibilita “(...) a reconstrução interna (intrapsicológica) de uma operação externa (interpsicológica)” (p.63).

Na interação entre aprendizado e desenvolvimento, encontramos o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* que Vygotsky (1984) descreve:

*“(...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real (da criança), que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da sua capacidade de solucionar os problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.97).*

Segundo Vygotsky (1984):

*"A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento" (p.97).*

O nível de desenvolvimento real é o responsável pelas funções mentais da criança que se instituíram como consequência de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Na Zona de Desenvolvimento Proximal, a intervenção de outros indivíduos é intensa e transformadora: é quando deve agir o professor. Se o aprendizado estimula o desenvolvimento, então cabe à escola um papel indispensável para construir o ser psicológico amadurecido, ou seja, o adulto.

A teoria histórico-cultural ressalta a importância das interações sociais e do afeto para a construção do conhecimento e desenvolvimento dos indivíduos. Um dos principais conceitos dessa teoria é o de *mediação*, elaborado por Vygotsky (1994) e seus colaboradores. O autor afirma que o sujeito constitui-se através e na interação com o meio em que vive, com os objetos culturais, não sendo esta uma interação direta, mas mediada pelo outro.

Vygotsky (1994) distingue dois elementos básicos na mediação: o *instrumento* e o *signo*. Resumidamente, pode-se dizer que o instrumento tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo regular as ações sobre o psiquismo da pessoa. O instrumento é o provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenções na natureza. Enquanto os signos podem ajudar o homem a controlar sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memorização, etc.

É através da mediação do outro, do signo e das interações sociais que o ser humano se constitui como sujeito. Vygotsky (1996) afirma que: "(...) a atividade humana é explicada com referência a influências sociais e culturais e

pela reconstituição de seu desenvolvimento histórico na filogenia e na ontogenia” (p. 368).

## 2.2. Avaliação

De acordo com Luckesi (2003), a prática de avaliação vem sendo exercitada nas escolas como “uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva” (p.168). O autor afirma que a prática da avaliação da aprendizagem escolar também exercita o “processo de exclusão (...) em relação aos educandos” (p168).

É necessário modificar a prática da avaliação tradicional e repensar o conceito de avaliar. Freitas (2003) comenta sobre as avaliações que considera tradicional: afinal, o que seriam? Mas, “para entendermos o papel que a avaliação passou a ter na escola, é fundamental entendermos o processo histórico de distanciamento da escola em relação à vida, em relação à prática social” (p. 26).

Freitas (2003) atribui o afastamento da escola da vida real e das pessoas (seus hábitos, costumes, vivências), à formação social capitalista, momento em que, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, “necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível ser feito de forma escolarizada” (p.27). Portanto, a escola, durante aquele período de formação da sociedade capitalista, não estava voltada para formar cidadãos críticos para atuar na sociedade, não trabalhava com a realidade de seus alunos; a escola estava preocupada em formar pessoas para, prioritariamente, trabalharem nos meios de produção, focalizando apenas este objetivo. Por isso, as escolas formavam cidadãos que não questionavam sua realidade, aceitando-a como natural. Como exemplo desse quadro na escola, citam-se as provas constituídas por questões cuja resposta bastava memorização do assunto que seria avaliado, exigindo conteúdos desconexos da realidade. É isto que o autor chama de afastamento da realidade.

Foi esse distanciamento da vida real que levou os processos de aprendizagem a tornarem-se artificiais, necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos, pois, ensinar de forma tradicional, ou seja, verbalmente e por série, é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação dos alunos. Freitas (2003) acredita que as necessidades de preparação de mão-de-obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual; sendo assim, "o conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar certa velocidade de aprendizagem do conhecimento" (p.27). Além disso, convencionou-se que certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um tempo estipulado. Portanto, quem domina o conteúdo segue em frente e quem não aprende repete o ano.

Luckesi (2003) comenta a este respeito, afirmando que "provas/exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (...) e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação. Desse modo, provas/exames separam os 'eleitos' dos 'não-eleitos'" (p.169). Portanto, esta prática exclui alguns alunos e outros são aceitos, tratando-se de uma prática seletiva.

Diante desta configuração que a instituição escolar tomou, foi necessário introduzir nas escolas mecanismos artificiais de avaliação, pois os motivadores naturais para a aprendizagem ficaram "de fora" da escola, obrigando-a a criar motivadores artificiais. Para isso, foi elaborado um sistema de avaliação com notas, de forma a estimular a aprendizagem e, também, para controlar o comportamento das crianças dentro da escola, obrigando-as a ficarem imóveis, prestando atenção ao professor.

Para ilustrar, Freitas (2003) faz uma analogia interessante entre a escola e a sociedade capitalista: "como na escola aprendem-se/ensinam-se relações, a avaliação assume a forma de uma 'mercadoria' com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: o valor de uso e o valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro. Aprender para trocar por nota" (p.28). Pode-se dizer que a maioria das escolas, hoje, com relação à avaliação, faz com que seus alunos se conformem em ver a aprendizagem como algo que

só tem valor a partir da nota ou aprovação social, e essa troca assume o lugar da importância do conhecimento em si como construção pessoal e poder de interferência no mundo.

Dessa forma, é preciso encontrar um outro caminho para se conduzirem os rumos da avaliação, que seja diferente da situação que observamos hoje na maioria das escolas, independente de serem particulares ou públicas. Luckesi (2003) apresenta uma proposta alternativa a este quadro. O autor propõe um modo de agir "que possa significar um avanço para além dos limites dentro dos quais se encontra demarcada hoje a prática da avaliação educacional em sala de aula" (p.27).

Luckesi (2003) comenta que atualmente, no Brasil, a avaliação da aprendizagem escolar está ligada a uma pedagogia dominante, que está a serviço do modelo social liberal conservador. Estando dentro deste modelo, a prática da avaliação "terá (...) que ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos (...) a avaliação educacional será (...) um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola" (p.32).

Em contrapartida, Luckesi (2003) indica a avaliação diagnóstica como uma possível solução para melhorar a prática de avaliação, afirmando que "a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora" (p.32).

A avaliação com função diagnóstica constitui-se num momento dialético do processo de desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, entre outros aspectos. Como diagnóstica, a avaliação será encarada como um momento de "sentir" em qual estágio se está e qual a distância dele em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido mais adiante.

De acordo com as idéias de Luckesi (2003), para que a avaliação funcione como um instrumento diagnóstico, ela terá que se situar em uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com sua

conservação. Afirma que “a avaliação deixará de ser autoritária, se o modelo social e a concepção teórico prática da educação também não forem autoritárias” (p.42).

Luckesi (2003) afirma ainda que, para modificar os rumos da prática de avaliação, a primeira medida é assumir um posicionamento pedagógico que possa orientar a prática pedagógica no planejamento, na execução e na avaliação. Outro passo seria que todos os professores e educadores se convertessem para novos rumos da prática educacional, ou seja, se conscientizassem e praticassem essa conscientização, no sentido de repensar sua prática, verificar sempre os aspectos que podem melhorar, e não usar a avaliação como forma de poder, de controle, entre outras medidas.

Por fim, um aspecto muito importante para o resgate da avaliação diagnóstica, que foi descrita anteriormente. Segundo Luckesi (2003) “(...) ela deverá ser o instrumento do avanço, ela terá que ser o instrumento da identificação de novos rumos. Ela terá que ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (p.43).

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Base Teórica

Para a realização desta pesquisa, adotou-se a metodologia qualitativa, por se tratar de um trabalho no qual a resposta do objetivo deste estudo será obtida totalmente através de dados descritivos e qualitativos. Optou-se, também, por esta abordagem, uma vez que o presente trabalho atende às cinco características consideradas básicas, para a pesquisa ser considerada de caráter qualitativo, como Bogdan e Biklen (1994) propõem:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; por isso é importante lembrar que todo estudo qualitativo é naturalístico.

O processo de avaliação da escola escolhida foi estudado a partir da observação direta da pesquisadora no local, onde também foram realizadas as entrevistas, ou seja, no ambiente natural onde ocorre o fenômeno pesquisado.

Durante todo o período de coleta de dados, a pesquisadora esteve em contato direto com o ambiente e as situações que estão sendo analisadas, através do trabalho de campo previsto na pesquisa.

2. Os dados que o pesquisador coleta são, na maioria, descritivos.

Durante as entrevistas, a tentativa foi fazer com que os sujeitos descrevessem a sua visão do fenômeno, todos os detalhes que pudessem relatar sobre o processo de avaliação assumido pela escola. Além disso, nas observações feitas pela pesquisadora, procurou-se descrever em detalhes todas as situações vividas, acontecimentos presenciados e as características dos sujeitos entrevistados, para que não faltassem detalhes importantes no momento de descrever o processo.

É necessário, neste momento, que o pesquisador esteja atento para todos os dados da realidade, pois qualquer detalhe, por mais trivial que possa parecer, poderá ser relevante para um melhor entendimento do problema que está sendo estudado.

3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

O foco de atenção da pesquisadora foi para os detalhes do processo de avaliação, mais do que para os seus resultados, ou seja, considerou-se de maior importância as informações que descrevem o processo do que os resultados que as formas de avaliar apresentam. Afinal, independente desta característica da abordagem qualitativa, o objetivo da presente pesquisa já exige uma atenção para todo o processo de avaliação e não apenas para o seu produto final.

É importante frisar que a atenção do pesquisador, quando pesquisa determinado fenômeno, deverá estar voltada para a manifestação do mesmo nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

Procurou-se, neste estudo, dar especial atenção para os acontecimentos à volta dos sujeitos entrevistados e observados, assim como para a sua vida, em especial no que se refere ao momento em que estão na escola, passando por todas as etapas do fenômeno pesquisado.

De acordo com André e Ludke (1988), neste tipo de estudo há uma tentativa de compreender a perspectiva dos sujeitos; sendo assim, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (p. 12).

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Anteriormente à ida da pesquisadora a campo, este trabalho já possuía um quadro teórico que orientou a coleta de dados, porém este fato não impediu que, durante o período de coleta, algumas questões fossem sendo alteradas, excluídas ou que ocorresse qualquer outro tipo de recorte e modificação, pois essas mudanças, durante a investigação do problema pesquisado, fazem parte da abordagem qualitativa.

É importante frisar que o foco da pesquisa de caráter qualitativo não é procurar evidências que comprovem hipóteses pré-definidas; tem-se a liberdade de realizar mudanças de acordo com as necessidades que vão aparecendo no desenvolver da pesquisa.

Dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, há as técnicas etnográficas. Pode-se dizer que o presente estudo tem como base o caráter qualitativo de estudo, definindo-se também como um estudo etnográfico. Uma das características que permitem fazer esta afirmação, é que, na presente pesquisa, há a descrição de um sistema de significados próprios de um grupo, no caso, as pessoas envolvidas com a forma de avaliar da 1ª à 8ª série.

Com relação à abordagem etnográfica, Ludke e André (1988) citam critérios resumidos por Firestone e Dawson (1981):

1. O problema é redescoberto no campo.

Isto quer dizer que o pesquisador evita uma definição de hipóteses, procurando se envolver com a situação que está a estudar e, a partir disso, poderá rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa. Como foi comentado anteriormente, nesta pesquisa já assumia um quadro teórico antes da coleta de dados, porém isto não impediu que ocorressem mudanças durante o estudo com relação aos objetivos do mesmo.

2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente.

É fundamental que o próprio pesquisador tenha uma experiência direta com a situação em estudo. Na presente pesquisa, todo o trabalho de campo foi realizado pela própria pesquisadora, sendo que a mesma realizou as entrevistas, observações e anotações das situações presenciadas na realidade estudada.

3. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar.

Para entender a realidade que se pretende pesquisar, é preciso prever o tempo que será necessário para compreendê-la. Neste estudo, foi necessário permanecer seis meses na escola, tempo considerado suficiente para coletar os dados necessários.

4. O pesquisador deve ter tido experiência com outros povos de outras culturas.

O contraste com outras culturas ajuda a compreender melhor o sentido que o grupo estudado atribui às suas experiências. No caso deste trabalho, que aborda a forma como a escola trabalha com avaliação, pode-se afirmar que a pesquisadora conhece outras realidades em relação a este tema, ou seja, conhece outras práticas de avaliação por ter vivenciado e também por ter observado através de suas experiências profissionais.

5. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta.

Existem dois procedimentos considerados básicos pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e as entrevistas realizadas com os sujeitos para captar suas explicações e interpretações do que ocorre neste grupo. Além desses procedimentos há outros, mas neste estudo optou-se pelas observações no campo, além de entrevistas.

6. O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.

Além das descrições da situação estudada, o estudo etnográfico acumula muito material que é produzido pelos informantes, como histórias, frases tiradas de entrevistas e outros produtos que podem vir a ilustrar a perspectiva dos participantes, isto é, a sua maneira de ver o objeto em questão e as suas próprias ações. De fato, muito material foi produzido durante a coleta de dados deste trabalho, mostrando claramente a forma de pensar dos sujeitos, exemplos que ajudaram na compreensão do problema.

Unindo-se à observação direta no campo de pesquisa, foram realizadas entrevistas com sujeitos considerados importantes para a compreensão do fenômeno estudado. A entrevista é um dos recursos básicos para realizar a coleta de dados dentro da abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), "a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (p.134). Por este motivo, optou-se por fazer uso de entrevistas para a coleta de dados, pretendendo, desta forma, uma melhor compreensão do objeto estudado.

A entrevista é um instrumento de imensa utilidade para as pesquisas em educação, porém faz-se necessário reconhecer limites e respeitar algumas exigências. De acordo com André e Ludke (1988), é preciso atentar para as interações que ocorrem durante todo o momento da entrevista, pois "a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (p. 33).

É preciso um cuidado ainda maior com as entrevistas que não são completamente estruturadas, ou seja, aquelas em que não há uma seqüência rígida de questões e o entrevistado vai relatando com base no seu conhecimento sobre o tema proposto. No presente estudo, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas, ou seja, foram elaboradas questões com base

num roteiro flexível<sup>1</sup>, sem uma ordem específica das questões; tomou-se a liberdade de incluir outras questões conforme a direção que a entrevista foi seguindo, permitindo-se, inclusive, deixar de fazer questões que não se mostraram relevantes para determinado sujeito. É por isso que André e Ludke (1988) afirmam que “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (p. 34).

### 3.2. Seleção da Escola

Após a definição do objeto de estudo, procurou-se uma escola que utilize um processo de avaliação que tente superar a forma tradicional que é observada em muitas escolas ainda hoje. Pode-se considerar características tradicionais de avaliação, por exemplo, os professores que não dão aos alunos oportunidade de refazer uma prova em que a maioria da turma tenha ido mal ou professores que fazem uso de poucos instrumentos para avaliar, muitos dão apenas duas provas (mensal e bimestral) e atribuem aos alunos a média dessas duas avaliações, entre muitos outros aspectos.

Diante dessa situação, procurou-se uma escola, para a realização desta pesquisa, que não possuísse as características tradicionais comentadas anteriormente; ao contrário, devia apresentar um processo de avaliação organizado coletivamente. A escola a ser selecionada devia trabalhar com avaliação, tratando-a como um processo contínuo e que fizesse uso de diversos instrumentos.

Coincidentemente, no mesmo período em que se procurava uma escola com as características já apresentadas, a diretora de uma escola de Campinas, Adriana<sup>2</sup>, foi à Faculdade de Educação da Unicamp, no 2º semestre de 2005, palestrar sobre a importância de assumir cargos de grande responsabilidade na instituição escolar, como a direção. A pesquisadora deste estudo fazia parte da turma de alunos para a qual Adriana foi se apresentar. Durante a exposição da Diretora, a pesquisadora a questionou sobre a forma como a escola que dirige

---

<sup>1</sup> O roteiro de entrevistas pode ser encontrado no anexo 1.

<sup>2</sup> Todos os nomes citados são fictícios para resguardar a identidade dos sujeitos.

trata a questão da avaliação. Em sua explicação, Adriana citou muitas características que se estava procurando para a realização deste estudo, chamando a atenção da pesquisadora.

Após essa palestra, a pesquisadora optou por fazer a pesquisa na referida escola. O primeiro passo foi fazer contato com a escola para conversar com Adriana; em seguida, foi marcado um encontro para que a pesquisadora pudesse explicar melhor sua pretensão. Após o encontro, Adriana permitiu a realização da pesquisa, combinando com a pesquisadora que esta deveria ficar na turma da 1ª série sempre que fosse a campo, porém teria liberdade para circular pelas outras turmas.

A escola selecionada pertence à rede particular de Ensino da cidade de Campinas, interior de São Paulo. Localiza-se em um bairro de classe média-alta, onde há diversos prédios elegantes, comércio com lojas famosas e intenso movimento durante todo o dia.

A escola tem, matriculados, 850 alunos sendo que 203 estão na Educação Infantil, 255 alunos estão no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, 280 estão matriculados no Ensino Fundamental de 5ª à 8ª e 112 alunos estão no Ensino Médio. A escola conta ainda com uma equipe de 60 professores e 30 funcionários, distribuídos para cuidar da limpeza, segurança, cargos de monitoras nos intervalos, biblioteca, cantina e informática. Há 25 salas de aula, 4 laboratórios de informática e 1 biblioteca grande.

### 3.3. Seleção dos Sujeitos

Posteriormente à escolha da escola, procurou-se definir quais seriam os sujeitos importantes a serem entrevistados. Após algumas semanas de observação, estabeleceu-se que inicialmente deveriam ser professores, por conhecerem e vivenciarem a forma como a escola trabalha com avaliação. Porém uma nova questão colocou-se: quais professores deveriam ser ouvidos?

Durante mais alguns dias de observação no ambiente escolar, a pesquisadora optou, inicialmente, por entrevistar os professores do segmento

de 1ª à 8ª série. Entrevistar todos não se fazia necessário; a decisão foi entrevistar uma professora da 1ª série, momento em que as crianças vêm da Educação Infantil e a forma de avaliação é de outra maneira nessa faixa etária. Também uma professora da 4ª série, pois a passagem da 4ª para a 5ª série sempre marca algumas mudanças, sendo possível que ocorram mudanças com relação às avaliações. Optou-se também por entrevistar uma professora da 5ª série, pois sabe-se que ocorrem mudanças no processo de avaliação a partir desta série, sendo importante coletar relatos desses professores. Pensando em rupturas e mudanças, chegou-se à conclusão que seria interessante também, entrevistar um professor da 8ª série, afinal é a última série de um ciclo que se encerra.

Houve necessidade de focalizar, num primeiro momento, a atenção no Ensino Fundamental. Após as entrevistas com as professoras da 1ª e 4ª série, constatou-se a necessidade de uma entrevista com a Coordenadora deste segmento, Ângela, e também, posteriormente às entrevistas, com professores da 5ª e 8ª série, foi feita entrevista com a Coordenadora deste segmento, Silvana, para esclarecimentos de alguns pontos do processo que os professores não tinham deixado claro o suficiente ou mesmo para complementar informações obtidas pela fala dos mesmos.

Centrando o foco no Ensino Fundamental, decidiu-se fazer entrevistas com alunos deste segmento, que deveriam estar nas mesmas séries que os professores entrevistados. Essas entrevistas foram realizadas em grupos de 5 alunos de cada série.

Portanto, o único critério inicial para a seleção dos sujeitos era que fossem professores e alunos, respectivamente, lecionando ou cursando as séries do Ensino Fundamental selecionadas para estudo. A exigência foi a mesma para escolher quais membros da Coordenação da escola seriam entrevistados, optando-se pelas Coordenadoras de 1ª à 8ª série. Para realizar entrevistas com professores e alunos, a pesquisadora precisou da autorização da Coordenação da escola.

A pesquisadora estava na escola toda a semana pela manhã, ficando na sala da 1ª série conforme o combinado com Adriana, devendo ajudar a professora, caso fosse solicitada. Esse contato semanal com a escola

possibilitou uma convivência freqüente e amigável com os sujeitos participantes deste estudo.

#### 3.4. Caracterização dos Sujeitos

Para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados na presente pesquisa, os nomes aqui citados são fictícios. A seguir os nomes dos sujeitos e sua respectiva função na escola:

Lídia: professora da turma da 1ª série, período da manhã.

Marina: professora da turma da 4ª série, período da manhã.

Fábia: professora da disciplina de Português das turmas de 5ª e 6ª série, período da manhã e vespertino.

Rodrigo: professor de Matemática da turma da 8ª série, período da manhã.

Ângela: Coordenadora do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série.

Silvana: Coordenadora do Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série.

Os nomes dos alunos citados também são fictícios.

#### 3.5. Procedimento da Coleta de Dados

Para a coleta de dados da presente pesquisa, utilizou-se o recurso de entrevistas, já brevemente comentado, tendo como objetivo captar os detalhes dos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, incluindo os silêncios, e outros tipos de expressões que manifestem algum tipo de emoção. Desta maneira, foi possível a descrição clara de todo o processo de avaliação da escola, facilitando, também, o momento em que a pesquisadora analisou através das falas, o fenômeno estudado.

Retomando as observações sobre entrevista, André e Ludke (1988), afirmam que, somente uma entrevista bem elaborada "pode permitir o

tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (pág. 34). Durante a elaboração das entrevistas, procurou-se elaborar questões, de forma a não constranger os entrevistados. Outro cuidado foi da pesquisadora fazer com que não discorressem fora do tema abordado.

Durante as entrevistas, como já foi citado anteriormente, o clima foi amigável; quando a pesquisadora não conseguia compreender o que os sujeitos diziam, tinha liberdade de perguntar novamente, fazer correções e pedir-lhes que explicassem de outra forma para que pudesse entender.

Há outros cuidados a serem tomados com relação à entrevista. O respeito pelo entrevistado deve estar acima de qualquer fator, o que implica em respeitar sua opinião sobre o tema que vão debater, não o induzir a responder o que se espera, deixá-lo à vontade para escolher o dia, o horário e o local da entrevista, e, principalmente, o pesquisador deve ser ético e manter sob sigilo a identidade de quem concordou ser sujeito do estudo.

Neste estudo, as entrevistas realizadas com os professores, foram com hora e dia marcados individualmente, em seus horários de janelas ou intervalos, tendo duração de 15 a 20 minutos; o mesmo ocorreu com as coordenadoras entrevistadas. Nas entrevistas com os alunos, optou-se para que fossem em grupos, foram três grupos de cada série por vez, um da 4ª, depois 5ª e finalmente 8ª série; cada grupo foi constituído por quatro alunos de uma mesma série. Optou-se por entrevistar os alunos em grupo para que a entrevista fluísse de forma mais descontraída e, na maior parte do tempo, houve predominância da fala dos entrevistados; essas entrevistas ocorreram nos horários das aulas de Educação Física, tendo duração em torno de 30 minutos. As Coordenadoras apresentaram a pesquisadora aos alunos entrevistados, explicando-lhes o motivo da entrevista; todos foram receptivos e colocaram-se à disposição para falar.

Devido ao seu conteúdo, não foi necessário realizar mais do que uma entrevista em grupo com os alunos, nem com os demais sujeitos. Fez-se necessário, apenas, uma única nova entrevista com a professora da 1ª série para complementar e esclarecer alguns detalhes do seu relato. No total, foram

realiza dez entrevistas: com quatro professores, duas coordenadoras, três grupos de alunos e uma nova entrevista com um dos professores.

#### **4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS – DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

O presente estudo, como já foi citado no capítulo anterior, propõe uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Dentro desta abordagem utilizou-se a entrevista como principal procedimento de coleta de dados. Neste capítulo, serão apresentados os resultados da análise das dez entrevistas realizadas: com os professores, coordenadoras e grupos de alunos.

A pesquisadora deteve-se atentamente ao que cada sujeito entrevistado dizia, tomando nota em algumas situações, além de fazer uso do gravador, durante as entrevistas. A cada entrevista a pesquisadora, imediatamente, fazia a transcrição dos relatos com grande cuidado, atentando-se para cada fala dos sujeitos, de forma a não perder nenhum detalhe importante. As transcrições foram sendo transcritas e arquivadas no computador, identificadas com a data e hora da sua realização.

Conforme as entrevistas ocorriam, a pesquisadora questionava se havia ainda alguma informação que não estivesse clara o suficiente ou que estivesse faltando. Dessa forma, incluíram-se novas questões para os próximos sujeitos. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994) acreditam que o pesquisador "(...) terá de pensar sobre o que já sabe e sobre a forma que seu estudo está a tomar" (p.210).

Finalizado o período de coleta de dados e realizadas as transcrições, a tarefa da pesquisadora foi iniciar a análise de todo o material coletado: anotações, observações durante as entrevistas e as transcrições. Nesse momento, o pesquisador "já deve ter uma idéia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa" (Ludke e André, 1986, p. 48).

Partindo das transcrições das entrevistas, a pesquisadora leu novamente todas as informações. Em seguida, foi preciso desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados; assim, os relatos de cada sujeito foram organizados em núcleos e subnúcleos de significação. Com relação a esta fase de organização, Bogdan e Biklen (1994) acreditam que:

*“À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem ou acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorrer seus dados a procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.221).*

Com relação ao aspecto analítico do pesquisador, Aguiar (2001) evidencia que este é um fator muito importante, pois indica a palavra com significado como uma unidade de análise, afirmando que é através da palavra que podemos “apreender os aspectos cognitivos/afetivos/volitivos constitutivos da subjetividade, sem esquecer que tal subjetividade e, portanto, os sentidos produzidos pelos indivíduos são sociais e históricos” (p.131).

De acordo com Aguiar (2005):

*“A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (p.8).*

Nessa perspectiva, os fatos/acontecimentos vivenciados pelos sujeitos estão em movimento e não se expressam claramente; portanto, ao nosso ver, o que temos é sempre uma aproximação do sentido construído pelo outro.

Esse referencial indica que, após as transcrições, o próximo passo importante a ser tomado consiste na formação dos indicadores de sentido, entendidos como palavras que sugerem significados atrelados aos objetivos da investigação. No caso da presente pesquisa, esses indicadores são os núcleos

e subnúcleos de significação, que são compreendidos, aqui, como temas e conteúdos centrais sugeridos pelos participantes.

Segundo Aguiar (2001):

*“Cada um dos núcleos deve, portanto, agregar questões intimamente relacionadas que, de modo geral, devem expressar questões relevantes para a compreensão dos aspectos pesquisados; portanto, os objetivos da pesquisa orientam esta organização dos núcleos. Tais núcleos são, pois, os organizadores das falas expressas pelos sujeitos” (p.136).*

Portanto, para a formação dos núcleos deste estudo, a pesquisadora procurou, nos indicadores de sentido, agrupar, separar e recortar relatos que pudessem evidenciar similaridades, aproximações e particularidades indicadas pelos sujeitos, tendo em vista o objetivo da pesquisa. Os núcleos elaborados a partir das falas dos sujeitos respondem ao objetivo da pesquisa, ou seja, os núcleos descrevem o processo de avaliação da escola selecionada para o estudo, enquanto que nos subnúcleos inseriram-se especificidades do processo.

Na seqüência, apresenta-se o Quadro 1, com os núcleos e subnúcleos elaborados a partir das falas dos sujeitos participantes do estudo. A descrição completa, incluindo as falas que compõem os núcleos e subnúcleos, estão no Anexo 2.

## **1. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO**

### **1.1. Processo**

- 1.2. Intervenção Pedagógica
- 1.3. Desenvolvimento e Aprendizagem
- 1.4. Ponto de Partida

## **2. BASES TEÓRICAS**

- 2.1. Freitas
- 2.2. Vygotsky e Bakhtin
- 2.3. Perrenoud
- 2.4. Luckesi
- 2.5. Autor Algum
- 2.6. Cada Escola, uma Organização

## **3. INÍCIO DO PROCESSO**

## **4. TRABALHO COM AVALIAÇÕES**

- 4.1. Turmas de 1ª e 2ª série
- 4.2. Turmas de 3ª e 4ª série
- 4.3. Turmas de 5ª à 8ª série

## **5. REUNIÕES ENTRE PROFESSORES E COORDENAÇÃO**

- 5.1. Reunião de Conselho
- 5.2. Pré-Conselho
- 5.3. Reuniões com a Coordenadora

## **6. REGISTROS DE OBSERVAÇÃO**

- 6.1. Ficha de Observação de Aluno
- 6.2. Livro/Caderno de Acompanhamento

## **7. REUNIÕES DE PAIS E PROFESSORES**

## **8. RECUPERAÇÃO**

- 8.1. Recuperação Paralela

8.2. Recuperação Paralela na 1ª série

8.3. Recuperação Contínua

### **9. APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO**

9.1. Atuação do Conselho na Decisão

9.2. A Notícia

9.3. Crescimento

### **10. ASPECTOS FACILITADORES DO PROCESSO**

10.1. Olhar Integral para o Aluno

10.2. Processo Contínuo

10.3. Diversidade de Instrumentos

10.4. Reuniões

### **11. ASPECTOS NÃO-FACILITADORES DO PROCESSO**

11.1. Mudanças

11.2. Seriação

11.3. Pressão

### **12. OPINIÃO SOBRE O PROCESSO**

12.1. Opinião de Professores

12.2. Opinião de Alunos

Quadro 1 – Relação de Núcleos de Significação e Subnúcleos elaborados.

## **NÚCLEO 1: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO**

O núcleo 1 foi organizado a partir dos relatos verbais dos sujeitos da pesquisa, expondo sua concepção de avaliação. Atribuem ao ato de avaliar algumas funções que julgam relevantes.

Este núcleo de significação foi previsto antes mesmo dos núcleos que descrevem o processo de avaliação, por ser importante entender como os sujeitos da pesquisa compreendem o tema estudado.

### **Subnúcleo 1.1: Processo**

Uma das concepções de avaliação apresentadas por dois sujeitos, foi de que a avaliação é um processo. A Coordenadora do segmento de 1ª à 4ª série, Ângela, deixa claro o que pensa com relação a este respeito.

*“Com relação à minha formação, a concepção de avaliação que eu tenho, (...) é um processo”. (Ângela – Coordenadora 1ª à 4ª série)*

Uma outra forma de pensar a avaliação como processo, é apontado pela professora da turma da 1ª série, Lídia, que indica a avaliação como pertencente ao processo de ensino-aprendizagem, portanto, também um processo.

*“... eu vejo a avaliação dentro de uma concepção que é maior, que é a concepção de educação, (...) a maneira como você olha pra educação. E a avaliação está dentro deste processo, o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação faz parte disso, não é uma coisa que está fora disso”. (Lídia – 1ª série)*

### **Subnúcleo 1.2: Intervenção Pedagógica**

Uma função indicada pela maior parte dos sujeitos entrevistados, é a intervenção pedagógica, com sentido diagnóstico, pois através das avaliações, os professores conseguem identificar pontos a serem modificados no trabalho e outros que devem seguir da mesma forma.

*“Sobre a questão da função da avaliação uma delas é (...) a intervenção pedagógica, então ela tem a função para que o professor possa confrontar com os objetivos que ele levantou no planejamento. (...) E a partir disso, ele vai reelaborar o seu projeto ou dar continuidade, então eu acho que é nesse sentido que a gente pode pensar em intervenção pedagógica”. (Lidia – 1ª série)*

Da mesma forma, a professora da 4ª série, Marina, acredita que é através das avaliações que o professor consegue uma referência para dar continuidade ao seu trabalho.

*“(...) como a escola tem o momento da avaliação, essa avaliação serve como um ponto pra gente ter aquilo como referencial do nosso trabalho, pra ver onde podemos melhorar (...) dá uma referência pra gente de como continuar o trabalho. (...) ela funciona como diagnóstica nesse sentido (...)”. (Marina – 4ª série)*

O professor de Matemática da 8ª série, Rodrigo, também deixa claro que a função da avaliação é diagnóstica, afirmando que, através deste tipo de avaliação, poderá saber quais são os pontos que precisam ser repassados com os alunos que não apresentaram resultados esperados nas provas.

*“(...) encaro a avaliação como tendo uma função diagnóstica, você trabalha com aqueles alunos que não estão bem de acordo com a avaliação”. (Rodrigo – 8ª série)*

A Coordenadora Silvana acredita que as avaliações são uma forma dos professores avaliarem seu trabalho. Pois além de as provas revelarem os alunos que não estão bem e qual ou quais conteúdos não conseguiram apreender, a avaliação revela o trabalho dos professores. Podemos entender que, se a maioria de uma sala de alunos foi mal com relação a um mesmo conteúdo, o professor pode ser responsável, por não ter explicado de uma forma que atingisse a maioria de seus alunos.

*"(...) é uma retomada (...) pro seu trabalho pedagógico (...). A avaliação serve principalmente pro professor avaliar o seu trabalho."* (Silvana – Coordenadora de 5ª à 8ª série)

### **Subnúcleo 1.3: Desenvolvimento e Aprendizagem**

Outra função indicada pelos entrevistados foi que a avaliação funciona como instrumento que verifica o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Lídia deixa claro que não é apenas para os professores verificarem este desenvolvimento; é útil para os pais também poderem acompanhar o desempenho de seus filhos.

*"Eu penso assim: é útil para os pais também poderem acompanhar o desenvolvimento dos filhos (...)"*. (Lídia – 1ª série)

*"(...) ela (avaliação) é um instrumento importante para vermos em que estágio está o aluno durante o processo de aprendizagem, como ele está compreendendo a matéria (...)"*. (Marina – 4ª série)

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

*“Eu acho que avaliar é a gente perceber aquilo que o aluno aprendeu no período ou não (...). A avaliação funciona para checarmos o processo.” (Fábia – 5ª e 6ª série)*

#### **Subnúcleo 1.4: Ponto de Partida**

Este subnúcleo foi criado especialmente para a fala da Coordenadora Ângela, que atribui à avaliação a função de ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem, para o professor saber como deverá elaborar seu trabalho.

*“(...) acredito que outra função seja da avaliação servir como uma sondagem inicial, um ponto de partida do professor se ele fizer no início do ano atividades ou provas diagnósticas.” (Ângela – Coordenadora 1ª à 4ª série)*

Essa função que Ângela atribui às avaliações é fundamental, pois, de fato, no início do ano, os professores recebem novas turmas e não conhecem nenhum aluno. O professor precisa partir de uma sondagem inicial para saber como poderá estruturar seu trabalho com sua nova turma de alunos.

O importante do Núcleo 1, são as diferentes funções que os sujeitos atribuem à avaliação e também, as concepções que apresentam.

#### **NÚCLEO 2: BASES TEÓRICAS**

Este núcleo de significação caracteriza-se pelos relatos referentes às bases teóricas que os sujeitos participantes da pesquisa indicam ter como referência com relação ao tema avaliação. É um núcleo que explicita, através destes relatos, os autores que os professores e coordenadoras estudaram,

abordando a questão da avaliação, e como tais autores os influenciaram ou influenciam.

### **Subnúcleo 2.1: Freitas**

Neste subnúcleo estão as falas dos sujeitos que admitem ser influenciados pelo autor Luiz Carlos de Freitas.

*“Quando eu fiz a graduação uma das pessoas que acabou influenciando muito, falou várias coisas sobre este assunto, foi o Luiz Carlos de Freitas”. (Lídia – 1ª série)*

*“Com relação à minha formação, a concepção de avaliação que eu tenho, o estudo de avaliação mais profundo que eu fiz, foi com o Luiz Carlos na Unicamp”. (Ângela – Coordenadora 1ª à 4ª série)*

### **Subnúcleo 2.2: Vygotsky e Bakhtin**

Outros autores indicados, como referência, por Lidia, são Lev Semenovich Vygotsky e Mikhail Bakhtin.

*“(…) o Vygotsky, o Bakhtin, são autores que influenciam a prática avaliativa do professor. Em que sentido? Acho que no sentido de você refletir na própria concepção, no eixo que esses autores assumem em torno dessa relação mesmo, do homem com a sociedade, e aí entramos nós, a escola, o papel da escola, a função da escola, a função do educador”. (Lídia – 1ª série)*

### **Subnúcleo 2.3: Perrenoud**

Neste subnúcleo de significação, os sujeitos indicam Philippe Perrenoud como referência no assunto avaliação. A professora da 1ª série explicita uma das idéias deste autor.

*“(...) eu lembro de uma idéia que o Perrenoud traz. Assim, intervenção pedagógica, porque se o professor, a partir do momento que ele está lá avaliando, usando de alguns instrumentos, e a avaliação é processual, sistemática, você está o tempo inteiro fazendo essa observação, é quando você toma aquilo que você está fazendo como uma maneira de você refletir sobre seu projeto educativo, sobre as suas propostas, sobre o seu planejamento, você pode intervir, mexer no seu próprio projeto, naquilo que você tem como objetivo, em função daquilo que seu aluno mostra pra você.” (Lídia – 1ª série)*

Interessante relacionar a fala da professora Lídia com o Subnúcleo 1.2: Intervenção Pedagógica, que foi elaborado neste estudo. A idéia de intervenção pedagógica que Perrenoud propõe é indicada pelos sujeitos como função da avaliação. O autor diz exatamente o que os sujeitos apontaram: a avaliação sendo processual, com observação, é possível refletir e mudar o planejamento de acordo com o que os alunos mostram para os professores.

#### **Subnúcleo 2.4: Luckesi**

No presente subnúcleo estão reunidos os relatos dos entrevistados que admitem ter estudado as idéias referentes à avaliação que o autor Cipriano Luckesi propõe.

*“Eu lembro até, porque eu fui professora de escola pública, eu lembro quando a gente começou a fazer uma revisão, a gente tinha muitas reuniões baseadas nessa linha do Cipriano Luckesi a respeito da avaliação, de como avaliar e tudo mais”. (Fábia – 5ª e 6ª série)*

O professor da 8ª série revela a grande influência que recebeu do referido autor, quando estudou suas idéias sobre o tema.

*“(…) eu já li muito sobre avaliação e o autor que mais me influenciou foi o Luckesi. Porque quando eu li, mudei a minha maneira de conceber a avaliação. Então a avaliação deixou de ser uma competição pra mim, um torneio, uma coisa assim, que de certa forma era antes de eu ler as idéias do Luckesi”. (Rodrigo – 8ª série)*

Nota-se que o professor assume que as idéias de Luckesi mudaram sua forma de pensar sobre avaliação; fez Rodrigo repensar sua prática avaliativa, fazendo o professor mudar sua forma de trabalho com relação a este aspecto.

#### **Subnúcleo 2.5: Autor Algum**

Este subnúcleo de significação foi criado especialmente para o relato da professora da 4ª série, que admite não ter nenhum autor como referência.

*“Eu não acredito em nenhum autor”. (Marina – 4ª série)*

## **Subnúcleo 2.6: Cada Escola, uma Organização**

No presente subnúcleo encontra-se o relato da Coordenadora Silvana, esclarecendo que cabe a cada escola decidir como será desenvolvido o trabalho de avaliação.

*“De uma maneira geral, na verdade, muitos autores há muito tempo vêm falando de avaliação, mas acho que a concretização fica pra cada escola mesmo para fazer um processo, pra fazer uma organização que melhor seja condizente com sua proposta teórica”. (Silvana – Coordenadora 5ª à 8ª série)*

Por apresentar os diferentes autores que os sujeitos entrevistados indicam como referência com relação à questão de avaliação, este núcleo temático é muito relevante, pois, conhecendo os referenciais e influências que os professores receberam podemos compreender mais sua concepção e práticas de avaliação.

## **NÚCLEO 3: O INÍCIO DO PROCESSO**

O núcleo 3 foi elaborado a partir do relato da professora da 1ª série, descrevendo como é o início do processo de avaliação na escola, período que tem início com as avaliações diagnósticas.

*“(...) tem a avaliação diagnóstica nas primeiras semanas de aula (...). Depois, a partir do resultado dessas avaliações cada professor deve rever seu planejamento, e modificá-lo de acordo com o nível que os alunos se encontram. É assim que funciona o*

*início desse processo todo de avaliação, com um diagnóstico mesmo". (Lídia – 1ª série)*

As avaliações diagnósticas acontecem nas duas ou três primeiras semanas de aulas. São atividades que, todas as turmas, desde a 1ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, fazem em todas as disciplinas. A orientação é para que os alunos não se preparem, exatamente para os professores compreenderem até que ponto está sua turma com relação aos conteúdos que já foram estudados. Visa constatar até onde os alunos sabem sobre determinados conteúdos, como o professor vai seguir e de onde começar.

Embora não extenso, este Núcleo de significação é de grande importância pois, para compreender todo o processo de avaliação da escola, é fundamental conhecer o ponto de partida do trabalho.

#### **NÚCLEO 4: TRABALHO COM AVALIAÇÕES**

O núcleo 4 foi organizado a partir dos relatos verbais relacionados à descrição do processo de avaliação de 1ª à 8ª série.

Este é o maior de todos os núcleos de significação do discurso criados. Pode-se dizer que este núcleo compreende os relatos mais significativos da presente pesquisa, pois descrevem diferentes aspectos do processo de avaliação assumido pela escola.

##### **Subnúcleo 4.1: Turmas de 1ª e 2ª série**

Este subnúcleo de significação do discurso foi elaborado a partir do relato de Lídia, descrevendo o trabalho de avaliação com as turmas de 1ª e 2ª

séries. Sua fala deixa claro o cuidado que a escola tem de construir com os alunos dessa faixa etária o conceito avaliação.

*“A visão que a gente tem eu acho que é uma visão, bem interessante, é de ir construindo com a criança essa idéia do que é a avaliação, Em todas as fases tem avaliação, mas é lógico, quando são pequenos a gente não fala em avaliação, o que eu falo pra eles: “a gente vai fazer uma atividade, individual, sozinhos, nesse momento (...). (...) uma visão assim, bem interessante, é de ir construindo com a criança essa idéia do que é a avaliação.” (Lídia – 1ª série)*

O trabalho realizado com as turmas da 1ª e da 2ª série é bastante tranqüilo com relação à construção do conceito de avaliação. As professoras trabalham juntamente dos seus alunos, trocando idéias e organizando as salas sempre em dupla ou grupos. Porém, em alguns momentos, conforme a pesquisadora observou, as carteiras ficam mais isoladas e as professoras explicam aos alunos que gostariam de saber como eles estão pensando sem a ajuda dos colegas.

De modo geral, as crianças dessa idade compreendem que, nesse momento, é hora de pensar e trabalhar sozinho, sem ajuda dos amigos. E, aos poucos, se dão conta do que já conseguem fazer sozinhos, do que ainda apresentam certa dificuldade. É realmente, uma construção ao longo desses dois primeiros anos de Ensino Fundamental.

#### **Subnúcleo 4.2: Turmas de 3ª e 4ª série**

Neste subnúcleo estão agrupados os relatos dos professores e alunos que revelam como é o trabalho com avaliação na 3ª e 4ª séries.

*“De 3.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série já tem um trabalho com avaliação em que o conceito, principalmente no final da 3.<sup>a</sup> série já tem, sim, já tem o conceito colocado pra criança. Então a atividade é individual, chama-se avaliação, já dá nome, e assim, vai no conceito, na folha individual, depois tem momentos que eu sei que ela (criança) faz avaliação, depois (...) pode rever essa avaliação, a professora dá o conceito e (...) pode rever depois”.* (Lídia – 1<sup>a</sup> série)

Através do relato de Lídia, notamos que, ao longo das 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries, a escola apresenta todo um cuidado para construir o conceito de avaliação. Passado este período, o trabalho nas 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, conforme relata Marina, professora da 4<sup>a</sup> série, é de acostumar os alunos com os conceitos (insatisfatório, regular, bom e ótimo) que lhes são atribuídos conforme seu desempenho nas provas e de fazê-los compreender que não precisam se preocupar com provas ou ficar ansiosos, fazendo com que os alunos destas séries encarem com naturalidade o fato de serem avaliados.

*“(...) os alunos começam no 2.<sup>o</sup> semestre da 3.<sup>a</sup> série a trabalhar com o termo avaliação. Eu digo pra eles: “gente, avaliação nada mais é do que uma outra atividade que a gente fez pra vocês”. É uma atividade que está junto deles, que eles já estão até lendo, vendo, quer dizer, não é uma novidade”* (Marina – 4<sup>a</sup> série)

As turmas de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries muitas vezes fazem avaliação sem saber o que é, pois Marina faz questão de que os conteúdos de suas provas já tenham sido bastante discutidos em sala, que os alunos tenham feito trabalhos sobre o tema para só depois fazerem prova. Mesmo assim, ela admite não os avisar para não criar ansiedade, só depois revela aos alunos que o que acabaram de fazer receberá um conceito.

*“Eles nem sabe que é avaliação, ele acha que é uma atividade comum, só depois eu aviso que tal atividade será avaliada. Eu tento tratar essa questão de ter que avaliar meus alunos do modo mais leve possível” (Marina – 4ª série)*

Alunos de Marina, descrevem alguns aspectos da prática da professora. É o exemplo da aluna Bianca.

*“Não, ela (professora) faz assim: ela corrige e depois devolve pra gente corrigir, ai depois a gente entrega pra ela corrigido. Ela marca de caneta onde deve ter alguma coisa que a gente tenha feito errado, ai a gente tem que tentar descobrir porque que tá errado e corrigir e dar pra ela”. (Bianca – 4ª série)*

#### **Subnúcleo 4.3: Turmas de 5ª à 8ª série**

No presente subnúcleo de significação, estão reunidos os relatos dos sujeitos que descrevem como é o trabalho de avaliação da 5ª à 8ª série, momento em que surgem novos aspectos dentro do processo de avaliação proposto pela escola. O relato de Silvana descreve com detalhes como são organizadas as avaliações com essas turmas.

*“Nosso projeto de avaliação funciona assim: de 5ª à 8ª eu tenho três tipos de avaliação, que a gente chama de A1, A2 e A3. A A1 é a avaliação do trabalho em grupo. Depois o que nós chamamos de A2, nós condensamos todas as pequenas avaliações. E a A3 são as provas, nós temos uma prova mensal e uma prova bimestral, e ai é um trabalho individual, onde ele tem que expor realmente as suas aprendizagens” (Silvana – Coordenadora 5ª à 8ª série)*

Com relação à avaliação chamada de A1, nota-se que a escola valoriza os trabalhos em grupo por achar que é importante os alunos saberem trabalhar em grupo. A Coordenadora, porém, esclarece que a menção nem sempre é a mesma para todos os integrantes de um grupo. Afirma:

*“O trabalho em grupo, às vezes, ele tem a mesma menção para todos os alunos e às vezes não. Eu tenho o grupo de Ciências e eles fazem avaliação individual da participação do aluno no grupo e depois eles fazem uma avaliação do resultado que o grupo apresenta. Isso é muito interessante” (Silvana – Coordenadora 5ª à 8ª série)*

A A2, à qual refere-se Silvana, implica que as pequenas avaliações são lições de casa, discussões de livros, e todas as pequenas atividades diferentes que os professores possam elaborar; sendo assim, os alunos têm a possibilidade de apresentar o que aprenderam de diversas formas.

Pode-se afirmar que a escola preocupa-se com que as avaliações envolvam questões procedimentais, exija raciocínio lógico, faça com que seus alunos trabalhem com relações, interpretações, e outras operações que são importantes para que possam expor de muitas formas seus conhecimentos.

Outra preocupação é que os conteúdos estejam relacionados. Silvana deixa clara sua preocupação com relação a este assunto. Sobre isso, no ano de 2006, a escola decidiu fazer uma experiência com algumas disciplinas, unindo-as, como explica a Coordenadora:

*“(...) uma das nossas experiências, que nós estamos implantando este ano, é um trabalho com História e Filosofia junto. De 5ª à 8ª série é muito difícil fazer grandes projetos interdisciplinares, é difícil pela concepção que o professor tem da própria disciplina, ele realmente é um especialista na disciplina, enfim, a hora em*

*que ele vai buscar um aprimoramento, ele acaba procurando este aprimoramento na própria disciplina, nos próprios conteúdos, e isto faz com que ele não perceba a interdisciplinaridade do conhecimento, do conhecimento multifacetado. (...) a gente tem montado alguns projetos, principalmente quando nós vamos pra alguns estudos do meio, que envolve várias disciplinas". (Silvana – Coordenadora 5ª à 8ª série)*

Alguns dos alunos entrevistados da 5ª e 8ª série descrevem da mesma forma o trabalho com avaliação. Isto fica claro na fala de Marcelo, aluno da 8ª série e de Bruno, aluno da 5ª série.

*"São 3 tipos de avaliações: a A1 (avaliação 1) normalmente as professoras falam que é a provinha, que você faz em grupo ou em dupla, mas não provinha também, trabalinhos, que vale 30% da sua nota. Tem a A2 (avaliação 2) que é a prova mensal, que também pode ser tarefa de casa ou trabalho individual, que vale 35% da sua nota. E é assim, cada professor dá quantos trabalinhos quiser, depois eles fazem uma média desse monte de coisas, eles olham se a gente foi melhorando ou piorando. E tem a avaliação 3 que é só a prova bimestral, que também vale 35% da sua nota. Então junta as três notas e soma pra ver quanto fica no boletim." (Bruno - aluno da 5ª série)*

*"(...) são três tipos de avaliação: a A1, a A2 e a A3. A 1 é o trabalho em grupo que a gente faz na classe e até alguns trabalhos e tarefas que a gente faz em casa, a 2 é uma prova mesmo e a 3 também". (Marcelo - aluno da 8ª série)*

Importante ressaltar que, apesar de as descrições acima sobre o trabalho com avaliações de 5ª à 8ª série, os alunos percebem que cada

professor valoriza mais um aspecto do que outro no momento de avaliá-los. Isto fica claro na fala de Tiago, aluno da 5ª série.

*“E eu acho importante você saber que cada professor aqui tem um jeito de avaliar, eu percebo que cada professor considera mais uma coisa enquanto outro já não liga tanto pra esta mesma coisa. Tipo na prova, às vezes, não tem 10 questões, então cada questão vale um certo número de pontos, tem professor que observa muito mais nosso comportamento em sala, não de não conversar, mas ele fala que percebe quando o aluno está interessado mesmo, mesmo que este aluno não abra a boca pra participar na sala de aula.”* (Tiago, aluno da 5ª série)

Este Núcleo de significação foi o mais extenso, por apresentar a maior parte das descrições sobre a maneira como a escola trabalha com avaliações, reunindo os relatos da maioria dos sujeitos da pesquisa. A maior parte das informações que descrevem o processo de avaliação foram reunidas aqui.

#### **NÚCLEO 5: REUNIÕES ENTRE PROFESSORES E COORDENAÇÃO**

Este núcleo de significação do discurso caracteriza-se pelos relatos referentes à descrição das reuniões que ocorrem regularmente entre os professores e a equipe de coordenação da escola.

Aqui notamos que são reuniões diferentes, com datas diversas, e em cada uma delas, são tratados determinados assuntos.

## Subnúcleo 5.1: Reunião de Conselho

Nas reuniões de conselho, todos os assuntos, como desempenho dos alunos ou trabalhos que podem ser desenvolvidos, são tratados com grande cuidado pelos professores e coordenadoras. É um momento de reflexão para que toda a equipe consiga chegar a uma decisão acertada. Lídia e Ângela descrevem claramente os assuntos que são tratados neste tipo de reunião.

*“(...) nas reuniões (...) a gente discute muito alguns casos de aluno, analisa mesmo o motivo de ele estar agindo dessa maneira ou porque que acontece tal coisa. Então junto com outras colegas e a coordenação pensamos em algumas estratégias pra poder atingir aquele aluno” (Lídia – 1ª série)*

Lídia evidencia que uma das pautas das reuniões são as discussões de alguns casos de alunos que vêm apresentando dificuldades dentro do que está sendo proposto. Afirma também que discutem sobre alunos que apresentam comportamentos difíceis de lidar.

Ângela revela, através de seu relato, que, ao reunir todos os professores e a Coordenação, tem-se uma visão melhor sobre o desempenho dos alunos, uma visão geral.

*“(...) eu acho que é um trabalho muito interessante, quando a gente reúne os professores pra discutir o caso de aluno por aluno, de todas as disciplinas, a gente tem uma discussão melhor sobre o desempenho dele, de uma maneira geral não de cada disciplina, mas em termos de raciocínio, de escrita, de leitura, de grandes habilidades”. (Ângela – Coordenadora 1ª à 4ª série)*

## Subnúcleo 5.2: Pré-Conselhos

Este subnúcleo de significação do discurso apresenta o relato de Lídia sobre as reuniões de pré-conselho, ressaltando a importância deste tipo de reunião na escola.

*“Às vezes nós fazemos o pré-conselho. Então os professores especialistas também participam dessas reuniões, esses professores são os de Educação Física, Artes, Inglês e Música, dando a sua visão dentro da área dele sobre aquele aluno, com todos os professores juntos, e assim, os professores participam com todos os professores de todas as áreas falando” (Lídia – 1ª série)*

A participação de todos os professores, na reunião de pré-conselho, faz com que professores da 4ª série já saibam como é o comportamento, atitudes, desempenho e dificuldades de alunos que ainda estão, por exemplo, na 2ª série. Este é um aspecto positivo dessas reuniões, pois, por exemplo, se futuramente o professor da 4ª série receber alunos dos quais já ouvia falar quando estavam ainda na 3ª série, ele já terá uma noção de como são estes alunos.

*Interessante a participação dos professores chamados de especialistas: de Educação Física, Artes, Inglês e Música. Estes podem relatar aspectos e comportamentos que um aluno tenha em suas aulas que pode ser diferente do que apresenta, por exemplo, numa aula de Matemática. Lídia relata a este respeito:*

*“Os professores especialistas também trazem a visão deles, como é que eles estão olhando pra estes alunos, como é que eles estão avaliando, analisando. É comum ouvirmos: ‘como é que vai esse aluno, na sua aula?’. E o colega responder: ‘comigo ele age*

*assim', e outro 'não, comigo é assim' e você tem essa visão mais ampla. E assim em diferentes linguagens, Artes, Música, Educação Física, você vai percebendo este aluno integral, não só dentro da sua sala de aula o que é ótimo e só é possível durante nossas reuniões" (Lídia – 1ª série)*

### **Subnúcleo 5.3: Reuniões com a Coordenadora**

Este subnúcleo de significação do discurso foi elaborado especialmente para o relato de Ângela, que explicita, através de sua fala, como são suas reuniões com as professoras do segmento que coordena.

*"(...) eu sento para reunião uma vez por semana com cada professora. E nessas últimas reuniões, da semana passada e da semana retrasada, o que elas me trouxeram foram os resultados da avaliação diagnóstica. A partir disso a gente vai vendo e vai fazendo estratégias que nós iremos usar para atender as necessidades dos alunos. (...) tenho encontros semanais com cada professora, nos horários de janela delas. A gente escolhe um já pré-definido, então aquele dia, aquele horário eu sei que eu não posso marcar nada porque eu tenho reunião com tal professora. E elas trazem material dos alunos, então isso me permite acompanhar também o trabalho de cada sala, a evolução dos alunos, e pra professora facilita porque a gente vai discutindo, vai buscando alternativa junto, procurando o caminho junto". (Ângela – Coordenadora 1ª à 4ª série)*

A importância deste Núcleo está na descrição dos três diferentes tipos de reuniões que ocorrem na escola. Apresentando o que acontece em cada uma dessas reuniões, o que facilita a compreensão da parceria entre professores e Coordenação.

## **NÚCLEO 6: REGISTROS DE OBSERVAÇÃO**

O presente núcleo é caracterizado pelos relatos verbais dos sujeitos entrevistados que revelam como são realizadas e, em seguida, elaboradas as observações a respeito de cada aluno, lembrando que se trata de observações que descrevem aspectos cognitivos e também sócio-afetivos dos alunos de 1ª à 8ª série. No Ensino Médio isso não acontece.

### **Subnúcleo 6.1: Ficha de Observação de Aluno**

Este subnúcleo apresenta a descrição da professora da 1ª série sobre a FOA, ficha de observação de aluno, que todas as professoras da 1ª à 4ª série escrevem para mostrar aos pais no momento da reunião de encerramento de bimestre.

Este é um documento que fica arquivado na escola para eventuais consultas futuras, por parte de professores que recebem uma nova turma e gostariam de saber um pouco mais sobre determinados alunos, ou mesmo para os pais.

*"(...) a avaliação que a gente faz aqui, trabalha com relatório no final de cada bimestre. (...) a gente escreve uma página, uma página e meia de observação da criança. (...) É um relatório geral, falando das atitudes, como é que a criança lida com as situações em relação aos colegas, vou comentando, vou descrevendo e vou avaliando mesmo, e contando pros pais, dando exemplos, de algumas situações que aconteceram" (Lídia – 1ª série)*

Lídia ressalta a importância de exemplificar aos pais algumas atitudes de seus filhos, para que eles consigam compreender melhor o que ela está

dizendo na ficha de observação, escrita na forma de relatório, alertando para o cuidado no momento de elaboração dos relatórios para não atingir os pais.

*“(...) uma coisa que a gente precisa tomar cuidado como educador, é de não ficar falando numa linguagem muito técnica e de não atingir o pai neste momento, então este relatório é importante neste sentido. E é um instrumento de avaliação. (...) o relatório acaba dando sentido ao conceito que você atribuiu a criança”.* (Lídia – 1ª série)

### **Subnúcleo 6.2: Livro / Caderno de Acompanhamento**

Neste subnúcleo, estão reunidos os relatos dos sujeitos que descrevem o livro/caderno que acompanha todas as turmas de 5ª à 8ª série. Percebe-se que este livro é diferente do relatório que as professoras de 1ª à 4ª série tem de elaborar. Silvana descreve claramente o funcionamento deste livro.

*“Diariamente nas classes tem um caderno de anotações e o professor neste caderno, é um caderno comum a todos os professores, anota tudo o que se passou na sala, a atividade que ele fez, a atividade que ele propôs para aquele dia para ser entregue, se tem alguma avaliação marcada, se os alunos que não trouxeram as tarefas, os alunos que não fizeram a tarefa em sala, porque tudo isso é compromisso, são dados pra gente poder trabalhar com estes alunos”.* (Silvana – Coordenadora 5ª à 8ª série)

A professora Fábria deixa ainda mais claro como utilizam o livro de registro.

*“(...) com relação àquela ficha de observação do aluno, de 5ª à 8ª série, nós temos isso de uma outra forma. (...) a gente tem um livrinho na sala de aula, que é esse livro de ocorrência e a gente escreve lá tudo que acontece. E as pessoas aqui vão digitando durante o bimestre, quando chega ao final do bimestre sai aquilo do computador. (...) este livrinho vai acompanhando a classe, a gente tem sala ambiente na 5ª. e 6ª série. Então as monitoras de pátio vão levando este livrinho, por exemplo, eu vou entrar agora na 5ª. B, e, por exemplo, a 5ª. B estava tendo aula de Matemática, então a monitora pega o caderninho que está lá na Matemática e traz pra mim” (Fábria – 5ª e 6ª série)*

Fábria exemplifica um momento em que utilizou o livro de registros.

*“Ontem eu entrei na aula e tive problema com um aluno, mas então eu vi que ele tinha tido problemas na aula de geografia, na aula de Educação Física tinha sido mandado para fora, todo mundo tinha anotado, e quando chegou na minha aula, cadê o aluno, ele não estava, tinha matado aula. Hoje ele chegou atrasado para entrar, eu já sabia, ele não veio na minha aula, quer dizer, se fosse individual ele teria faltado e eu nem teria percebido. Como esse livrinho acompanha, eu li o que aconteceu com ele. Hoje a monitora de pátio chegou e eu falei: ‘olha esse aluno aqui tem que ser encaminhado porque ontem além dele matar a minha aula em todas as aulas ele aprontou uma’, então a gente tem esse controle”. (Fábria – 5ª e 6ª série)*

Este Núcleo apresentou a descrição de como são realizados os registros de observação dos alunos de 1ª à 8ª série, ressaltando que até a 4ª série a forma de registro é diferente da maneira como ocorre de 5ª à 8ª série.

## **NÚCLEO 7: REUNIÕES DE PAIS E PROFESSORES**

Este núcleo de significação foi criado especialmente para o relato de Lídia, que descreve as reuniões que acontecem ao final de cada bimestre entre os pais e professores.

Lembrando que seu relato é referente às reuniões de pais de estudantes da 1ª à 8ª série.

*“(...) nas reuniões com os pais, que acontecem ao final de cada bimestre, portanto temos quatro reuniões com os pais por ano, esse momento da reunião é um retorno do desenvolvimento do filho, geralmente os professores marcam meia hora com os pais de cada aluno, é individual, e você vai colocando mesmo, como é sua observação, como foi sua avaliação durante aquele bimestre. Você coloca todos os aspectos, exemplifica, e então assim, é para os pais também acompanharem a avaliação e isso acontece desde a 1ª até a 8ª série, igualmente neste mesmo esquema (...)”.*  
(Lídia – 1ª série)

Lídia coloca, aqui, a reunião de pais e professores como um momento dos pais terem o retorno de como está o filho na escola, como está sendo seu desenvolvimento, sua aprendizagem. Essa é a importância deste Núcleo: a descrição das reuniões dos professores com os pais de alunos, para que os primeiros saibam como está seu filho no processo.

## **NÚCLEO 8: RECUPERAÇÃO**

Este núcleo é composto pelos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa que revelam o trabalho de recuperação que a escola propõe para os alunos que não conseguiram atingir a média estipulada.

### **Subnúcleo 8.1: Recuperação Paralela**

Neste subnúcleo estão agrupadas as falas do sujeitos que explicitam a recuperação tipo paralela.

Pode-se encontrar aqui os relatos que descrevem o trabalho com a recuperação paralela de 2ª à 8ª série. A professora das 5ª e 6ª séries e a Coordenadora Silvana descrevem o trabalho de forma clara, com riqueza de detalhes.

*"(...) no final do período (de cada bimestre) a gente tem essa recuperação paralela, que os alunos têm a oportunidade de refazer aquilo que não aprenderam"* (Fábria – 5ª e 6ª série)

Apesar de ter deixado claro em seu relato que a recuperação paralela se dirige aos alunos que não conseguiram aprender determinado conteúdos, ela ressalta que a maioria dos alunos que têm ficado para recuperação paralela são alunos que não têm real dificuldade. Afirma:

*"(...) até quando começou está história de recuperação paralela, nós pensávamos que poucos alunos iam ficar para está recuperação e que só iam ficar aqueles que tinham algum tipo de dificuldade, mas não é isso que aconteceu. Os alunos que tem dificuldade às vezes até essas dificuldades são resolvidas na sala de aula. E nesse processo, infelizmente, aqueles que têm ficado na recuperação paralela ou que têm precisado voltar atrás são os alunos que sabem e tem capacidade, mas que não estão fazendo nada. (...) Eles não estão estudando"* (Fábria – 5ª e 6ª série)

Fábria afirma que, exatamente por alunos que não têm dificuldade estarem ficando para recuperação paralela, é que a escola pensou em outra estratégia para este 2º bimestre, agora com plantões de dúvida.

*"(...) nesse bimestre nós modificamos um pouco, a gente está fazendo plantões de dúvida, pedindo pra que eles façam as coisas em casa, a gente dá um projeto de recuperação, então eles estão tendo que estudar (...). Porque não são alunos que tem dificuldade, se a gente explicar em 5 minutinhos eles conseguem pegar, mas não estão estudando, não estão tendo aquele momento de parar e pensar e fazer um exercício (...)"*. (Fábria – 5ª e 6ª série)

Silvana apresenta em seu discurso todos os detalhes sobre a recuperação paralela de 2ª à 8ª série, relatando como é a estratégia que a escola preparou.

*"E a avaliação paralela, que é exigida por lei, é ao fim de cada período, no fim dos bimestres. (...) este ano nós começamos a fazer uma recuperação paralela diferente, nós montamos um roteiro de estudo, onde o aluno que ficou de recuperação, que não atingiu 7, recebe um roteiro de estudos da disciplina que não atingiu a média, um roteiro bem minucioso, onde ele tem que ler um texto sobre o tema que não foi bem, responder algumas questões, muitas vezes pedimos para que ele faça relação com algum filme, enfim, um roteiro muito minucioso, é um roteiro de estudo, o aluno vai estudando e depois ele tem uma aula com o professor individual pra trazer as dificuldades que ele sentiu, mas ele só pode vir pra esta aula após ter cumprido todo este roteiro de estudos. Depois disso, ele faz uma avaliação, na verdade nós estamos trabalhando para que ele estude, só que ele tem o roteiro para poder estudar, pra poder fazer um trabalho de*

*aprendizagem individual, centrado, sozinho, repensando, é esta a idéia mesmo". (Silvana – Coordenadora 5ª à 8ª série)*

Rafael, aluno da 5ª série, simplifica o que significa para ele a recuperação do tipo paralela.

*"Mas se você fica de recuperação de bimestre, aí tem a recuperação paralela, que é recuperação das notas do boletim".  
(Rafael - aluno da 5ª série)*

### **Subnúcleo 8.2: Recuperação Paralela na 1ª série**

Este subnúcleo foi criado particularmente para descrever o trabalho de recuperação paralela com as crianças da 1ª série. Através do relato da professora deste grupo, pode-se compreender melhor o trabalho especificamente com esta turma.

*"(...) na 1ª série como que acontece isso? Na verdade não é uma recuperação, a gente trabalha com estimulação na 1ª série, já que é uma fase de aquisição, de construção desse conhecimento. Então a criança não faz nenhuma atividade, por exemplo, fora do horário na escola. Mas, o que acontece na 1ª série? Nós solicitamos uma parceria com os pais nessa atividade de estimulação. (...) os pais são chamados, a gente sugere alguns jogos, algumas brincadeiras, algumas atividades até gráficas mesmo, a gente elabora e manda, e orienta o pai de como ele pode estar em parceria com a escola fazendo este trabalho de estimulação". (Lídia – 1ª série)*

### **Subnúcleo 8.3: Recuperação Contínua**

Este subnúcleo descreve como a escola trabalha com a recuperação contínua, deixando claro que é diferente da recuperação paralela.

Lembrando que este tipo de recuperação só ocorre a partir da 2ª série, os sujeitos descrevem como é a recuperação contínua de 2ª à 8ª série.

*“A recuperação contínua é uma avaliação que você dá logo depois pra ver se o aluno repensa, retoma, ou seja, se ele vai pra casa, reorganiza, re-estuda e então ele faz novamente uma avaliação sobre aquele assunto, se for melhor, é essa avaliação que vai ser considerada, não a que ele foi mal. É algo bem específico”. (Silvana – Coordenadora 5ª à 8ª série)*

Assim como Silvana esclarece que os alunos que não foram bem na avaliação podem se preparar para fazer uma nova prova, a professora da 5ª e 6ª série vem confirmar que é possível explicar novamente o conteúdo e preparar os alunos para nova avaliação: desta forma terão chance de recuperar-se.

*“(…), mas a recuperação contínua é essa (…), da gente rever, às vezes a gente pode até dar uma nova prova, a gente tem essa liberdade, por exemplo, eu fiz uma prova a classe inteira foi mal, quer dizer, ninguém entendeu nada, então voltei a matéria e dei uma nova prova.” (Fábia – 5ª e 6ª série)*

Alessandra, aluna da 5ª série, revela que, quando a maioria da turma foi mal em uma prova, a professora responsável pela matéria explicou novamente; mas ela ressalta que a explicação vem de outra forma, demonstrando que o professor reconhece sua parte na responsabilidade da nota que seus alunos

tiram, evidenciando que, se o professor explicou de um jeito e, se a maioria não entendeu, ele também tem de retomar e explicar de outra forma, de uma forma que atinja seus alunos.

*“(...) a gente faz outra prova, mas como prova de recuperação contínua, aquela que a gente te explicou. Por exemplo, a professora (...) deu uma prova semana retrasada e a maioria da turma foi mal, então ela explicou de outro jeito a matéria, anulou a prova em que todo mundo tinha tirado nota baixa e deu outra prova”. (Alessandra – aluna da 5ª série)*

Este Núcleo de significação apresentou os dois tipos de recuperação que a escola oferece aos alunos que não atingiram a média mínima. É importante conhecer a forma como a escola tenta ajudar aos alunos através dessas recuperações

## **NÚCLEO 9: APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO**

O presente núcleo foi estruturado a partir de verbalizações que retratam como é tomada a decisão, ao final do ano, de aprovar ou reprovar alunos. Os relatos reunidos neste grupo são referentes à forma como é tomada esta decisão de 1ª à 8ª série.

### **Subnúcleo 9.1: Atuação do Conselho na Decisão**

O presente subnúcleo foi estruturado a partir das verbalizações dos sujeitos entrevistados que descrevem a atuação do Conselho, no momento de tomar a decisão dos alunos que serão aprovados ou que deverão ficar retidos.

*“No final do ano, depois das recuperações nos 4 bimestres, se os alunos não conseguiram atingir a média eles vão para conselho e os alunos que obtiveram a média são aprovados. O conselho é um trabalho demorado, é um trabalho particularizado, é um trabalho difícil, onde se discute cada aluno individualmente, vemos as condições e possibilidades dele de ir pra frente, de continuar os estudos ou se a defasagem dele é muito grande e ele não tem condições. E mesmo que não tenha a média, o conselho é soberano e ele pode aprovar os alunos, independente dele ter média” (Silvana – Coordenadora 5ª à 8ª série)*

A escola acredita que mais importante que atingir a média, é que o Conselho observe se o aluno em questão terá condições de acompanhar a próxima série, e, além disso, os professores e Coordenação, reunidos na reunião de Conselho, verificam se este mesmo aluno se esforçou visivelmente durante todo seu ano. Isso também é considerado no momento de tomar a decisão de aprovar ou não os alunos.

Apesar de a escola ter uma média mínima estipulada, Silvana reconhece que alguns alunos não a atingem não por não se esforçarem ou prestarem atenção, mas porque alguns alunos dão tudo o que podem, mas têm seu próprio limite, e às vezes, este limite não permite que ele atinja a média.

Silvana deixa claro que a decisão do Conselho é soberana, ou seja, o aluno pode não ter atingido a média, porém se o Conselho decidir que este aluno mesmo assim tem condições de ir para a próxima série, isto se torna possível.

A professora da 1ª série ilustra esta situação de decisão contando um exemplo que ocorreu em uma reunião de Conselho no ano de 2005.

*(...) teve uma situação ano passado em que a criança foi realmente o ano inteiro não atingindo os objetivos da série, mas*

*no conselho que durou horas de discussão sobre a situação dela, foi decidido que ela iria ter a possibilidade de prosseguir em função de algumas outras questões, as possibilidades que a gente conseguia vislumbrar pra ela naquele momento de estar indo pra série seguinte. Então assim, o conceito tem, claro, mas o conselho é soberano sobre o conceito". (Lídia – 1ª série)*

### **Subnúcleo 9.2: A Notícia**

Este subnúcleo de significação foi estruturado a partir da fala da professora da 1ª série, que revela que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, pais, alunos, professores e coordenação, não se surpreendem com a notícia de aprovação ou reprovação, por estar acompanhando de diversas formas o desenvolvimento do aluno.

*"(...) quando chega o fim do ano a passagem ou não dos alunos pra outra série não é desconhecido de ninguém, não é surpresa nem pro aluno, nem para os pais, não é notícia que surpreende ninguém, pois durante todo o ano o desenvolvimento dos alunos é acompanhado pelos professores e pais, através das reuniões que temos, dos relatórios de observação, quem não atingiu a média teve muitas chances de se recuperar através de muitos instrumentos como a recuperação, revisão de provas". (Lídia – 1ª série)*

### **Subnúcleo 9.3: Crescimento e Acompanhamento**

Este subnúcleo foi estruturado a partir da fala do professor da 8ª série, esclarecendo que a escola considera muito o crescimento do aluno durante o ano. Mesmo que tenha ido mal no início do processo, se depois conseguiu se recuperar, esse esforço do aluno é considerado pelo Conselho.

Além disso, através de seu relato, pode-se notar que uma outra preocupação do Conselho é se o aluno que apresentou algumas dificuldades durante o ano, que não o permitiram atingir a média, vai conseguir acompanhar a série seguinte, como já foi anteriormente comentado pela fala de Silvana, o que vem reafirmar a grande atenção da escola para este aspecto.

*“Porque nós avaliamos se o aluno teve um crescimento ao longo do ano, foi mal no início, depois foi melhorando, então é um aluno que tem reais condições de enfrentar a série seguinte. Nossa preocupação é sempre se o aluno vai acompanhar os estudos da próxima série, então a nota não é um fator determinante. (...) é todo um acompanhamento (...)” (Rodrigo – 8ª série)*

Este é um Núcleo fundamental para a compreensão da forma como a escola decide aprovar ou não seus alunos. Aqui foram reunidas as falas que descrevem este momento decisivo para os alunos, indicando o Conselho como principal meio de decisão.

## **NÚCLEO 10: ASPECTOS FACILITADORES DO PROCESSO**

Neste núcleo foram agrupados os relatos dos sujeitos entrevistados que revelam aspectos que facilitam o processo de avaliação da escola. Indicam quais fatores ajudam no momento de trabalhar com o plano de avaliação que a escola propõe.

### **Subnúcleo 10.1: Olhar Integral para o Aluno**

No presente subnúcleo de significação está a fala da professora da 1ª série que acredita que um aspecto facilitador deste processo é o olhar integral

que a escola tem sobre o aluno, levando em consideração, além da cognição, outros fatores como o social. E que este olhar faz parte de toda a equipe de 1ª à 4ª série.

*“Nós observamos o aluno na relação com o outro, em termos sociais ou emocionais, porque isso interfere, então assim, é uma visão que eu seguramente posso falar que faz parte da equipe pedagógica, e de 1.ª à 4.ª série, os professores têm este olhar em relação ao aluno, este olhar integral, então acho que isso facilita pra gente poder avaliá-lo melhor, observar somente uma parcela do aluno não é interessante”. (Lídia – 1ª série)*

### **Subnúcleo 10.2: Processo Contínuo**

Neste subnúcleo, estão agrupados os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, que indicam que a forma como é trabalhada a avaliação é um aspecto facilitador. A escola trabalha com avaliação como sendo um processo contínuo, que ajuda na realização do trabalho. O relato de Silvana deixa essa situação clara.

*“Aspectos que facilitam, com certeza é a avaliação ser processual, nós temos várias avaliações durante o bimestre, e eu acho que isto facilita. Isso serve pra perceber o aluno e dar um direcionamento para ele, pelo menos é a nossa intenção. (...) eu acho que encarar a avaliação dessa forma contínua é um grande facilitador no nosso trabalho”. (Silvana – Coordenadora 5ª à 8ª série)*

### **Subnúcleo 10.3: Diversidade de Instrumentos**

Este subnúcleo de significação do discurso foi elaborado a partir do relato do professor da 8ª série, indicando a forma como a escola pede para que os professores avaliem seus alunos como um aspecto facilitador do processo. Rodrigo afirma que a escola incentiva os professores a avaliarem seus alunos fazendo uso de diversos instrumentos, por isso o processo é facilitado.

*“Atualmente a escola exige que os professores avaliem de diferentes formas, então eu acho que essas discussões nas reuniões sobre avaliar e essa exigência da escola pra que os professores avaliem de várias maneiras, são com certeza aspectos que facilitam este processo”. (Rodrigo – 8ª série)*

### **Subnúcleo 10.4: Reuniões**

Este subnúcleo foi estruturado a partir da fala da Coordenadora Ângela, revelando que as reuniões semanais que tem com cada professora é um aspecto facilitador do processo de avaliação da escola.

*“(...) algo que facilita é a reunião que nós, eu e as professoras temos semanal. (...) Essas reuniões são um aspecto facilitador. Esse contato semanal com coordenação eu acho que facilita muito o processo também”. (Ângela – Coordenadora 1ª à 4ª série)*

A relevância deste Núcleo está nos relatos que indicam aspectos que facilitam no desenvolvimento do processo de avaliação elaborado pela escola.

## **NÚCLEO 11: ASPECTOS NÃO-FACILITADORES DO PROCESSO**

Neste núcleo foram agrupados os relatos verbais dos sujeitos que revelam aspectos que dificultam o processo, aspectos não-facilitadores do processo.

### **Subnúcleo 11.1: Mudanças**

Este subnúcleo de significação foi criado a partir da fala da professora da 4ª série, indicando as mudanças que acontecem com relação à avaliação da 4ª para a 5ª série como um fator não-facilitador do processo de avaliação.

*“(...) eu acho que a mudança da 4ª para a 5ª série é um aspecto que não facilita, pois se até a 4ª série houve todo um cuidado para que o aluno não se sentisse pressionado, isso muda na série seguinte, causando um certo trauma para os menos preparados”  
(Marina – 4ª série)*

Marina comenta ainda sobre algumas mudanças e sobre a tensão que os alunos possam sentir neste período de transição.

*“Na 5ª série, já tem data marcada, já tem um instrumento específico. (...) não é por aí que você vai avaliar o seu aluno, ele é um todo, ele não é uma única coisa, embora você tenha instrumentos diferentes. Essa tensão que é feita nesse momento de desenvolvimento da criança não favorece o processo”. (Marina – 4ª série)*

### **Subnúcleo 11.2: Seriação**

Este subnúcleo foi elaborado especialmente para o relato da Coordenadora Ângela, que revela que a estrutura da educação baseada na seriação é um fator que não facilita o processo de avaliação da escola.

*“Bom, acho que um aspecto não-facilitador deste processo e que nós sempre esbarramos, mas é uma questão da nossa estrutura, do nosso sistema de educação, é a questão da seriação” (Ângela – Coordenadora 1ª à 4ª série)*

Ângela completa explicando porque indica a seriação como um aspecto não-facilitador do processo de avaliação.

*“Porque isso angustia o professor, tem alguns alunos que você percebe que faltava um tempinho a mais. Se fosse uma organização diferente, talvez beneficiasse em determinados casos. Mas é isso. Acho que assim, no dia-a-dia, o que eu vejo mais angustiar as professoras é em relação à isso, sem contar os alunos que também ficam ansiosos”. (Ângela – Coordenadora 1ª à 4ª série)*

### **Subnúcleo 11.3: Pressão**

No presente subnúcleo de significação está o relato da Coordenadora Silvana, que indica a pressão que os alunos sentem no momento em que vão ser avaliados, como um aspecto que não facilita o processo de avaliação proposto pela escola.

*“(...) com relação aos aspectos que dificultam nosso trabalho, é que eu penso naquela velha história, ou seja, a avaliação como sempre é uma arma, o aluno vai estudar porque é pra não tirar nota baixa, pro pai não ficar bravo, enfim, de qualquer forma há certa pressão e isso não facilita o desenvolvimento do processo”.*  
(Silvana – Coordenadora 5ª à 8ª série)

O Núcleo 11 é relevante por apresentar os relatos dos sujeitos que indicam alguns pontos que são considerados não-facilitadores do processo de avaliação desenvolvido pela escola. Importante, pois, é necessário indicar aspectos que podem comprometer o bom desenvolvimento do processo, porém, nem todos poderão ser solucionados, pelo menos não imediatamente, como é o caso da seriação.

## **NÚCLEO 12: OPINIÃO SOBRE O PROCESSO**

Este núcleo foi elaborado a partir dos relatos dos sujeitos que expõem sua opinião sobre o processo de avaliação da escola. Indica opiniões que o consideram ótimo e outras que o julgam como não muito bom.

### **Subnúcleo 12.1: Opinião de Professores**

Este subnúcleo de significação foi elaborado a partir do relato da professora da 4ª série, que faz uma crítica à escola, pois acredita que não precisa ter avaliação, ao mesmo tempo em que comenta que a forma como a escola avalia é interessante, apresentando uma aparente contradição.

*“(...) eu vejo que é algo que não favorece o crescimento do aluno, fazer avaliações, provas. Isso pontua, mas não favorece.*

*Principalmente de 5.ª série em diante, aonde a mudança é muito grande (...) da 5.ª série em diante vira uma coisa absurda de aluno ter que estudar pra prova, ter que ter data marcada, tem aquela aflição, aquela angústia que tensiona” (Marina – 4ª série)*

Ao mesmo tempo em que Marina acredita que não deveria existir avaliações, pois isto não favorece o crescimento dos alunos, ela elogia a forma como a escola realiza este trabalho, apresentando contradições em seu discurso.

*“(…), mas nesta escola acho que a forma como incentivam a gente a trabalhar com avaliação é até interessante, pois em vários outros momentos a gente vê atividades muito livres e espontâneas, onde você está vendo que o aluno tem condições de mostrar o conhecimento, só que ele não está sendo avaliado e se dá muito bem, ele vai muito bem, sem aquela pressão. Então, só tentando voltar um pouquinho, eu acho que é incoerente o que vai até uma 4.ª série e de 5.ª série em diante.” (Marina – 4ª série)*

#### **Subnúcleo 12.2: Opinião de Alunos**

Neste subnúcleo estão reunidos os relatos dos alunos que esclarecem a sua opinião sobre o processo de avaliação da escola. Um fator que chama a atenção é que todos os alunos entrevistados acham que é justa a forma como são avaliados e aprovam o processo, avaliando-o como muito bom.

*“Eu acho fácil o jeito que os professores fazem a avaliação. Eu acho sim, é legal o jeito que a gente é avaliado, porque a gente*

*aprende mais coisas fazendo várias provinhas e trabalhinhos do que fazendo só uma ou outra prova” (Bianca - aluna da 4ª série)*

Bianca revela que, por a escola orientar os professores para que avaliem utilizando diferentes instrumentos, isto ajuda no processo de avaliação e a aluna reconhece isso em sua fala.

Da mesma forma que Bianca, Felipe também acredita que ser avaliado sempre e por diferentes instrumentos faz com que os alunos se saiam melhor nas provas.

*“(...)se você não estuda é difícil. Na outra escola que eu estudava, (...) só fazia duas provas uma bem longe da outra, ai juntava tanta coisa pra estudar que eu esquecia tudo e ia pior que aqui, porque quando você faz bastante atividade e avaliação tem mais chance de acertar e ir melhor” (Felipe – aluno da 4ª série)*

Assim como Felipe e Bianca, o aluno da 5ª série acha muito bom ser avaliado de diferentes formas; porém confessa atrapalhar-se às vezes para dar conta de tudo o que tem de fazer.

*“(...) acho que temos chances e oportunidades de mostrar o que aprendemos de várias formas, mas eu acho ruim ter às vezes um monte de provas na mesma semana, você fica atrapalhado, perdido, mal termina de estudar para uma prova e já tem que pensar em outra matéria” (Bruno – aluno da 5ª série)*

Os alunos da 8ª série acham justa a forma como são avaliados.

*“Eu acho justa a forma que o Colégio avalia a gente sim” (Arthur – 8ª série)*

Apesar de os alunos acharem justa a forma como são avaliados, demonstram preocupação com relação ao futuro, alegando que não vai ser sempre tão fácil fazer provas. É o que confessa Roberta ao comparar a escola onde estuda com outras instituições.

*“Eu acho justo também (...), mas comparados com outros Colégios assim, do Ensino Médio, eu acho complicado por que aqui o professor lê a prova com a gente. Eles sempre falam que vão parar com esta mania, mas nunca param. E outra eles ficam tirando dúvidas na hora da prova, e também falam que não vão fazer isso, mas ficam fazendo. Então a gente fica mal acostumados daí a gente fica preocupado por causa do ano que vem no Ensino Médio, nada mais vai ser fácil assim, eles deixam a gente mal acostumados” (Roberta – 8ª série)*

Sintetizando, este Núcleo apresentou os relatos dos sujeitos que expõem sua opinião sobre o processo de avaliação desenvolvido pela escola. É considerado importante, pois, é interessante sabermos qual é a opinião dos sujeitos envolvidos diretamente com este trabalho.

## 5. DISCUSSÃO

No capítulo anterior, foram apresentadas, através de núcleos temáticos, as características do modelo de avaliação da escola selecionada para a investigação. O presente capítulo tem como objetivo discutir os pontos relevantes do processo descrito anteriormente, com base nos pressupostos teóricos apresentados no início desta pesquisa.

Neste capítulo, apresentam-se breves comentários sobre o modelo tradicional de avaliar e a proposta de avaliação diagnóstica; logo após, serão enumeradas as principais diferenças que a escola selecionada apresenta em relação às práticas tradicionais de avaliação; na seqüência, seguem comentários sobre alguns aspectos críticos que os dados desta pesquisa encontrou, os quais necessitam ser discutidos pela escola para que possam ser solucionados.

De acordo com Luckesi (1994), a atual prática da avaliação na escola não favorece o crescimento e o desenvolvimento dos educandos. O autor comenta sobre esta prática, frisando que, na maioria das escolas, isto ocorre da seguinte forma: depois de um período de aulas, os professores elaboram atividades que compõem o que Luckesi chama de *avaliação da aprendizagem escolar* - formulam testes ou provas que serão utilizados como instrumento por meio do qual o professor espera "(...) dos alunos a manifestação de condutas esperadas, através das quais os alunos possam expressar seus entendimentos, compreensões de conteúdos, hábitos e habilidades ensinados" (p. 67).

Segundo o autor, o professor formula o instrumento de avaliação a partir de diversas variáveis: conteúdo ensinado efetivamente, conteúdos que o professor nem ao menos ensinou mas que considerou ter ensinado, conteúdos "extra" para dificultar a prova, o humor do professor em relação à turma de alunos, a disciplina ou a indisciplina dos seus alunos, entre outras variáveis. Esses são alguns aspectos presentes no momento em que o professor elabora o instrumento de avaliação e, segundo Luckesi (1994), alguns não deveriam ser considerados. Mesmo depois de elaborar a avaliação, o professor pode,

ainda, ao reestudá-la, considerá-la fácil e aumentar o grau de dificuldade, dependendo da relação que mantém com a turma que será avaliada: ele pode, por exemplo, devido à indisciplina da turma, resolver se “vingar” dificultando a prova, incluindo questões não suficientemente claras para confundir o grupo.

Após a elaboração dos instrumentos que irão avaliar os alunos, segue a etapa de aplicação das provas e correções pelos professores. É comum as escolas aplicarem apenas duas provas - a mensal e a bimestral – sendo que o conceito final do aluno acaba definido pelo resultado da soma dessas duas notas, não se considerando outros trabalhos ou outras formas dos alunos poderem apresentar o que sabem. Essa é uma forma bastante tradicional de se avaliar, pois implica no uso de poucos instrumentos avaliativos, acúmulo de conteúdo que dificulta na hora de estudar, e os alunos, por sua vez, não têm como demonstrar seus conhecimentos de outra forma, como por exemplo, através de trabalhos em grupo, seminários, entre outros.

Luckesi (1994) define avaliação afirmando que “(...) é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (p. 33). O autor frisa que é exatamente a tomada de decisão que coloca mais poder nas mãos dos professores. Portanto, a prática tradicional da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação dos alunos e não o diagnóstico, e é exatamente o poder de classificar, de tomar decisões sobre o que poderá ocorrer com os alunos no ambiente escolar (aprovação, reprovação, ficar para recuperação) que o professor controla através das avaliações, entre outros aspectos.

Desse modo, com o resultado das provas em mãos, o professor pode classificar seus alunos em inferior, médio e superior. Luckesi (1994) questiona: o aluno que é inferior não poderá atingir o nível médio ou superior? O autor ressalta que “todos os educadores sabem que isto é possível, até mesmo defendem a idéia do crescimento. Todavia, parece que todos preferem que isto não ocorra, desde que todos preferem, definitivamente, deixar os alunos com as notas obtidas, como forma de castigo pelo seu possível inadequado desempenho” (p. 34).

Segundo Freitas (2003) além de avaliar as habilidades e conhecimentos dos alunos, a avaliação tradicional “(...) cria uma estrutura de poder na sala de

aula, na qual se apóia o controle do professor sobre o aluno” (p.41). No início desta pesquisa, apontou-se a questão da sociedade e de como ela influencia nas práticas escolares desde a época da industrialização. Neste sentido, Luckesi (1994) afirma que “a prática escolar (...) vê a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. O autoritarismo é elemento necessário para a garantia deste modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se autoritária” (p. 28).

Luckesi (1994) indica como possível saída para este quadro a retomada da avaliação com função diagnóstica, como já foi comentado no capítulo anterior. Afirma:

*“(...) o ato de avaliar não serve como uma parada para pensar a prática e retornar a ela; mas sim, como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um momento de fôlego na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico, como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para esta finalidade” (p. 9).*

Através dos dados coletados, observou-se que, a escola selecionada, possui um sistema de avaliação diferenciado do modelo tradicional, ainda bastante encontrado na maioria das escolas. Porém, é importante frisar, que este trabalho diferenciado é mais notável da 1ª à 4ª série; da 5ª à 8ª série, alguns aspectos tendem ao modelo tradicional; porém, os aspectos já são marcados pela avaliação diferenciada. No Ensino Médio, embora não tenha sido foco da pesquisa, observou-se, através de conversas informais, que a proposta de avaliação desenvolvida não é a mesma da assumida no Ensino Fundamental.

Ao retomar os dados do estudo, foram identificados sete aspectos que diferenciam a proposta de avaliação da escola escolhida do modelo tradicional

que comumente encontramos em outras escolas. Estes serão comentados a seguir.

#### 1) Início do ano letivo com avaliações diagnósticas

No início do ano, todos os professores recebem novas turmas. Sendo assim, têm apenas alguma idéia do que a turma já sabe ou estudou no ano anterior; porém, não é possível que eles saibam exatamente em que nível se encontram estes novos alunos em cada disciplina.

Mesmo assim, os professores já têm seus planos e programas de aulas pré-definidos, com os conteúdos que desenvolverão com os alunos, mas a escola faz questão de atentar para o fato de que são programas flexíveis, ou seja, que poderão ser modificados. Essas mudanças nos planos podem ocorrer após as primeiras semanas de aula, pois é neste período, nas três primeiras semanas do início do ano letivo, que são aplicadas as avaliações diagnósticas, com o objetivo de se obter um quadro mais preciso com relação ao desempenho dos alunos.

Este tipo de avaliação, como ressalta Luckesi (2004), é um instrumento para o avanço, pois é capaz de identificar os caminhos percorridos e identificar os caminhos a serem perseguidos. Neste caso, as avaliações realizadas no início do ano letivo auxiliam os professores a compreender melhor qual é o nível da turma nova e também como está cada aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Este tipo de avaliação é aplicada para as turmas do Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, em todas as disciplinas. Os alunos são orientados para não estudar ou fazer qualquer tipo de preparação, para que, durante a realização das provas, demonstrem realmente o que sabem, e não o que memorizaram para se saírem bem.

Com o resultado dessas avaliações em mãos, os professores se reúnem com suas respectivas coordenadoras para possíveis alterações em seus planos e programas de aula, de acordo com o desempenho de seus novos alunos: deverão começar a partir dos conteúdos que eles já dominam, identificando-se o que ainda não está totalmente compreensível para eles.

É importante frisar que, não é apenas no início do período letivo que os programas planejados pelos professores podem ser alterados:

“(...) a partir do resultado dessas avaliações cada professor deve rever seu planejamento, e modificá-lo de acordo com o nível que os alunos se encontram e mesmo depois, durante o ano ir fazendo sempre um acompanhamento, revendo outra vez o que planejou” (Lídia – professora da 1ª série)

## 2) Conceito de avaliação

É interessante ressaltar a importância que a escola atribui à construção do conceito de avaliação pelos alunos, o que começa a ocorrer desde a 1ª série do Ensino Fundamental. É um fator bastante diferenciado, pois a maioria das escolas já começa a aplicar provas, supondo que seus alunos já saibam o que é e para que servem, sem o cuidado de ir, aos poucos, trabalhando o conceito junto dos alunos, acostumando-os a serem avaliados, sem que isto seja interpretado como punição ou controle, e nem de fazê-los ficar com medo de prova, deixando-os ansiosos e tensos.

Os professores das primeiras séries do Ensino Fundamental trabalham com os alunos explicando que, em alguns momentos, eles precisam fazer atividades sem o auxílio do colega para que o professor saiba como cada um trabalha sozinho; procuram deixar o aluno tranquilo com relação às avaliações e explicam que só vai ser avaliado o que de fato foi ensinado, sem complicações: como estão sempre sendo avaliados, eles já vão se acostumando com o processo. Todo este cuidado gera sentimentos de segurança e tranquilidade aos alunos.

## 3) Avaliação constante

Um aspecto que a escola faz questão de frisar aos professores é para que estes avaliem seus alunos frequentemente. Toda semana há uma

proposta de atividade que será considerada pelo professor, o qual atribuirá uma nota ou conceito aos alunos.

A escola acredita que é fundamental avaliar sempre, porém não apenas com aplicação de testes ou provas. Ressalta que, se as avaliações ficam muito espaçadas, não se desperta o hábito nos alunos de estudar com frequência e prestar atenção às aulas. Outro fator é que, se eles são avaliados sempre, vão se acostumando com está prática, diminuindo a tensão na hora de demonstrar o que sabem, sem vivenciar a ansiedade nessas situações de avaliação.

Se a escola optasse por aplicar, como no modelo tradicional, apenas uma prova mensal e uma outra bimestral, haveria muitos conteúdos acumulados, os alunos ficariam angustiados para dar conta de estudar toda a matéria e, acabariam ficando bastante tensos, visto que só teriam duas chances de se sair bem e conseguir atingir a média estipulada pela escola. O relato do aluno ilustra bem esse exemplo, comparando sua escola com outra experiência que teve:

“Na outra escola que eu estudava (...) só fazia duas provas, uma bem longe da outra, aí juntava tanta coisa para estudar que eu esquecia tudo e ia pior que aqui, porque, quando você faz bastante atividade e avaliação, tem mais chances de acertar e ir melhor” (Felipe – aluno da 4ª série)

Além dessas condições, é importante avaliar sempre, pois os professores podem, aos poucos, perceber como seus alunos estão evoluindo durante o bimestre ou notar o que eles precisam explicar novamente, conteúdos que necessitam ser retomados ou se poderão avançar um pouco mais em determinado tema.

#### 4) Uso de diversos instrumentos

A escola incentiva seus professores para que utilizem diferentes instrumentos no momento de avaliar seus alunos, ou seja, que façam uso de

diversos meios ou atividades para saber como estão os alunos dentro do processo. Portanto, além de os professores estarem frequentemente avaliando suas turmas, eles o fazem de diferentes formas, como: trabalhos em grupo, apresentação de pequenos seminários, pequenos trabalhos individuais, tarefa para casa, “provinhas” com poucas questões, trabalhos em dupla, provas em dupla, etc.

Isto é um fator bastante positivo para o aluno, pois este sente que pode demonstrar o que sabe de diferentes maneiras; por exemplo, um aluno possui um domínio muito bom sobre a industrialização brasileira, mas apresenta dificuldades de expressar isso em uma prova cheia de questões. Assim, se o seu professor de História solicitar um trabalho sobre este tema, ele poderá demonstrar melhor seus conhecimentos por se expressar melhor na elaboração de um trabalho do que respondendo às questões de uma prova. O relato abaixo ilustra essa relação:

“(...) esse negócio dos trabalhos eu acho muito legal, porque você não é só avaliado por uma prova, você é avaliado pelo que você faz no dia-a-dia e, além disso, tem os trabalhos em grupo onde você desenvolve a capacidade de trabalhar com outras pessoas, em grupos diferentes”. (Patrícia – aluna da 8ª série)

##### 5) Trabalho coletivo

O trabalho docente coletivo é um ponto forte da escola. Toda semana os professores encontram-se com suas respectivas coordenadoras para esclarecimento de dúvidas gerais (como trabalhar certo conteúdo, quais atividades devem realizar primeiro, etc.); além disso, também compartilham com elas e os colegas o que estão trabalhando, discutindo algumas atividades já realizadas pela turma, recebendo algumas orientações.

Além disso, há encontros bimestrais, com todos os professores de um mesmo segmento - por exemplo, de 1ª à 4ª série - para discussão de assuntos gerais como: festas que a escola irá organizar, alguns eventos esportivos, datas comemorativas, entre outros. Nesses encontros, alguns professores

também expõem casos de seus alunos que exigem mais atenção, seja por indisciplina ou dificuldade acadêmica, discutindo com os colegas formas alternativas de como atingir aquele aluno. Assim, cria-se uma situação de ajuda mútua, pois são vários professores trocando experiências e idéias. A escola acredita que, com este incentivo e investimento no trabalho coletivo, todos têm condições para progredir, professores e alunos, principalmente.

Segundo Leite (2000), o trabalho coletivo é colocado como uma principal alternativa às formas tradicionais de gestão e de organização do trabalho pedagógico. O autor comenta ainda sobre o trabalho individualizado, alegando que:

*“Nestas práticas, as esferas de decisão encontradas nos espaços escolares estão planejadas a partir de formas individualistas e hierarquizadas de organização do trabalho, onde todo o processo é parcelado, com a inevitável divisão entre os que pensam e os que executam - no caso os técnicos / especialistas e os professores, respectivamente. Assim, o trabalho individualizado impede que os profissionais das instituições possam visualizar a totalidade do processo educacional, uma vez que o campo de ação de cada um é preestabelecido, segundo critérios formulados por aqueles que ocupam postos superiores na hierarquia de poder e que freqüentemente estão mais preocupados com a manutenção das relações de controle”.*

O autor cita duas conseqüências dessa forma de organização individualista do trabalho dos professores nas escolas: uma delas, a impossibilidade da construção de propostas educacionais coletivizadas, com objetivos para além dos limites da ação individual de cada professor. Outra conseqüência é que esta prática contribui para “(...) a seletividade e posterior exclusão dos alunos menos favorecidos, devido à ausência de espaços coletivos de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, incluindo as práticas de avaliação”.

Diante dessa situação, pode-se afirmar que o trabalho coletivo assumido pela escola é um grande avanço em relação às práticas tradicionais encontradas em outras escolas.

#### 6) Evolução do aluno

A escola pede para que seus professores observem, ao longo do ano, a evolução do aluno, sendo isso considerado mais importante que as próprias notas do boletim. Mesmo que um aluno tenha começado com notas baixas e não apresente médias satisfatórias, ao chegar ao final do ano, seu esforço para melhorar, sua evolução e sua dedicação são altamente consideradas para que ele seja aprovado, ou não, para a série seguinte.

Os professores e a Coordenação preocupam-se no sentido de que este aluno, que não conseguiu atingir a média estipulada para aprovação mas conseguiu evoluir durante o ano, tenha condições de acompanhar a próxima série. Se o grupo decidir que ele apresenta tais condições, o aluno será aprovado mesmo que não tenha atingido a média. Ou seja, a escola não prioriza as notas como único instrumento, como a maioria atualmente o faz.

Este é um aspecto bastante positivo, pois se for decidido que um aluno, que não conseguiu atingir a média, tem condições de acompanhar a próxima etapa, para que mantê-lo em uma série que já cursou? Adiantará ficar mais um ano estudando os mesmos conteúdos? A escola acredita que não: é melhor que este aluno continue seu percurso; porém, faz questão de lembrá-lo de que precisará esforçar-se ainda, mais na próxima etapa, para conseguir caminhar melhor que no ano anterior, acreditando que isto estimula intensamente o aluno.

#### 7) Contato com os pais

Como em todas as escolas, esta também realiza reuniões, ao final de cada bimestre, para poder deixar os pais cientes do desenvolvimento de seu filho dentro do processo de ensino-aprendizagem.

O diferencial encontrado é que a escola investe em um trabalho para os pais colaborarem em casa, ajudando seus filhos na realização das tarefas. Os professores explicam aos pais como podem auxiliar em determinadas atividades e até convidam os pais para virem outras vezes à escola receber orientação do professor.

Investir nessa parceria entre pais-escola tem sido um aspecto importante para que os estudantes progridam no percurso que estão trilhando. O apoio dos pais em casa é fundamental para incentivar os alunos.

Com a retomada dos dados deste estudo, observou-se que, além de fatores que fazem com que a escola progrida com relação ao processo tradicional de avaliação, notam-se alguns aspectos críticos, que necessitam ser repensados pela escola para encontrar uma possível solução. Foram identificados dois aspectos críticos que serão discutidos na seqüência.

#### 1) Alunos que não conseguem atingir a média

Este foi o primeiro aspecto observado. Em conversa com a Coordenadora do segmento de 5ª à 8ª série, esta revelou que alguns alunos não conseguem atingir a média.

Dessa forma, uma grande questão se coloca: por que alguns alunos não conseguem atingir a média? É uma atitude simples constatar que determinados alunos não conseguem atingir a média por não terem capacidade. Será isto possível ou a escola ainda não conseguiu encontrar uma outra forma de explicar e lidar com esses alunos?

Deve-se considerar a possibilidade de os professores não terem conseguido desenvolver práticas pedagógicas mais adequadas que atendam as necessidades específicas desses alunos. De certo modo, esses alunos são considerados como diferenciados por não atingirem a média. Justificar que o aluno chegou ao seu limite e não consegue ir além, não parece ser a melhor saída para este problema:

“Como eu te falei alguns alunos não conseguem atingir a média, mas é o limite dele. Então é um pouco demais pra ele (...) mas ele vai pra frente, não tem condições (de atingir a média), mas é esforçado” (Silvana – Coordenadora de 5ª à 8ª série)

A escola poderia repensar esta situação e buscar novas alternativas, juntamente com as famílias, para que estes alunos consigam evoluir. Caso contrário, fica a impressão de que a culpa é do aluno, e que ele não é capaz o suficiente para chegar ao nível dos outros companheiros. Uma possível consequência é que isto pode afetar sua auto-estima, acarretando em mais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

## 2) As marcas da pressão do vestibular

Um aspecto notável durante a pesquisa foi a mudança, ainda que não marcante, que ocorre da 5ª à 8ª série com relação às práticas pedagógicas, incluindo as práticas de avaliação.

Todo o intenso trabalho que se tem, da 1ª à 4ª série, de desenvolver o conceito avaliação junto aos alunos e o cuidado imenso para não os deixar angustiados com relação às provas, é minimizado da 5ª série em diante. O que se observa, com relação à avaliação é que algumas marcas tradicionais começam a aparecer:

“(...) eu acho que a mudança da 4ª para a 5ª série (...) não facilita, pois se até a 4ª série houve todo um cuidado para que o aluno não se sentisse pressionado, isso muda na série seguinte, causando certo trauma para os menos preparados. Essa tensão que é feita neste momento de desenvolvimento da criança não favorece o processo” (Marina – professora da 4ª série)

Como os alunos desta escola visam ao vestibular, é possível que este período do Ensino Fundamental constitua-se, na prática, em uma fase

preparatória para que os alunos se acostumem, gradualmente, com o ritmo de provas, muitos conteúdos, com preocupação crescente com as notas, pois já começam a pensar na Universidade. Imaginam que se começarem a fazer mais provas, vão se preparar melhor para os exames futuros, mesmo faltando alguns anos pela frente.

Essa preocupação não é só por parte dos alunos. Parece que os pais também esperam que seus filhos sejam aprovados nos melhores vestibulares e, para isto, acreditam que eles devam sentir-se pressionados, devam ser cobrados, ou seja, muitos pais e alunos parecem acreditar que quanto maior pressão a escola fizer e os alunos a sentirem com relação às provas, melhor os estará preparando para o vestibular.

O problema é que a construção do sistema de avaliação sofre pressão social neste sentido, no caso, o sucesso no vestibular. Por isso, talvez não seja tão simples continuar com um trabalho diferenciado no que diz respeito às avaliações a partir da 5ª série: lida-se com uma forma de representação de uma classe social que vê, nas universidades, o principal instrumento de ascensão social para seus filhos.

Com uma sociedade seletiva e excludente, é difícil encontrarmos, nas escolas, práticas que incentivem o crescimento e que não sejam excludentes.

De acordo com Luckesi (1994):

*"(...) se os procedimentos da avaliação estivessem articulados com os processos de ensino-aprendizagem propriamente dito, não haveria a possibilidade de dispor-se deles como se bem entende. Estariam articulados com os procedimentos de ensino e não poderiam, por isso mesmo, conduzir ao arbítrio" (p. 26)*

Nossa sociedade é estruturada em classes, de modo desigual, por isso a avaliação da aprendizagem é colocada a favor do processo de seletividade e utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. Segundo Luckesi (1994):

*"(...) a avaliação está muito mais articulada com a renovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um "fio d'água" (p.26)*

No caso presente, a escola precisa repensar o processo de avaliação da 5ª série em diante: se é possível fazer um trabalho diferenciado de 1ª à 4ª série e, também de 5ª à 8ª série, ainda que apresente traços tradicionais, é possível que isto possa ocorrer no Ensino Médio. Não é uma tarefa fácil ignorar alguns aspectos da sociedade atual: seria contraditório que todas as escolas tivessem uma lógica diferente da lógica da sociedade (Freitas, 2003, p.40).

É fundamental um forte trabalho de conscientização junto aos alunos e, principalmente, aos pais, para que confiem em uma proposta diferente da tradicional, que tenha como objetivos o crescimento e o desenvolvimento de seus alunos. A opção por uma proposta de avaliação diagnóstica não significa que o aluno não será capaz de ser aprovado no vestibular ou em outros processos seletivos. Este argumento é reforçado, no caso presente, por se tratar de uma população com um capital cultural que a coloca em uma posição privilegiada.

Sem dúvida, o trabalho coletivo é uma grande condição para que este desafio comece a ser buscado de maneira mais intensa e concreta. Além disso, pode-se supor que a aproximação entres os personagens envolvidos com a escola - professores, alunos, pais, coordenação e direção - resulte numa proposta de trabalho que represente uma evolução, com relação às práticas tradicionais de avaliação.

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na finalização desta pesquisa, é importante ressaltar que é fundamental a decisão de escolas, como a selecionada para o presente estudo, de trabalhar com uma nova proposta com relação às práticas pedagógicas tradicionais: propondo novas idéias e conseguindo avançar com relação ao que já se sabe.

Na presente pesquisa, descrevemos o trabalho de avaliação diferenciado do modelo tradicional que esta escola assume, representando um avanço com relação às demais, no que se refere a este aspecto.

É fundamental que mais escolas aventurem-se nesse desafio de tentar superar o tradicional com novas propostas; somente dessa forma as práticas pedagógicas poderão se renovar e o processo de ensino-aprendizagem poderá ser melhor. Escolas que elaboram novos planos, e executam suas idéias, modificam os valores tradicionais existentes e são esses grupos considerados inovadores que acabam construindo novas práticas e abrindo novos caminhos.

A importância de existirem pesquisas voltadas não só para descrever as práticas de avaliação, mas também para indicar novos caminhos e novas idéias, deve ser incentivada, pois é uma forma para conseguirmos mudanças no quadro atual da educação. Além disso, essa pesquisa indica a importância de discussões que se aprofundem sobre o tema vestibular, ou seja, sobre como lidar com essa situação, este tipo de cobrança, que inspirem mais pesquisas acerca do tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria J. **A pesquisa em Psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico.** In BOCK, Ana M. Bahia; GONCALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica.* São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de Significação como instrumentos para apreensão da constituição de sentidos.** São Paulo: PUC-SP, 2005 (no prelo).

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula.** Campinas: Papyrus, 1999.

ARISTÓTELES. **Ética e Nicômano.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994. (Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista).

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FALCIN, Daniela C. **A afetividade nas condições de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto.** Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

KAGER, Samantha. **As dimensões afetivas no processo de avaliação**. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

LA TAILLE, Y. **O erro na perspectiva piagetiana**. In: AQUINO, J. (Org) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

LEITE, Sergio A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

\_\_\_\_\_, A. da S. e TASSONI, Cristina M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). *Psicologia e formação docente: Desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. K. de. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: La Taille, Y; Dantas, H; Oliveira, M, K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MORENO, M. et al. **Falemos de Sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

\_\_\_\_\_, M. et al. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

PEREIRA, Dulce Krock Rodrigues. **Inteligência expressiva: a partir da teoria psicogenética de Henri Wallon**. São Paulo: Summus, 1995.

VAN DER VEER & VALSINER. **Vygotsky, uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Paris: Editorial Estampa, 1975.

## **ANEXO 1**

### **Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores e Coordenadoras**

1. Qual é a sua concepção de avaliação? Que função você atribui a ela? Pode citar algum ou alguns autores que o (a) influenciaram ou influenciam com relação as suas praticas avaliativas?
2. Como você descreveria o processo de avaliação da escola? Quais aspectos indicaria como facilitadores e também não-facilitadores deste processo?
3. Como você trabalha com avaliação na sua sala? Poderia descrever alguns procedimentos ou exemplos da sua prática?

## ANEXO 2

### **Núcleos e Subnúcleos temáticos**

#### **- Núcleo 1: Concepção de Avaliação:**

Este núcleo temático explicita as concepções de avaliação que os sujeitos entrevistados apresentaram. Os relatos discorrem sobre o que deveria ser o processo de avaliação e as funções que lhe atribuem.

#### **- Subnúcleo 1.1: Processo**

Neste subnúcleo temático estão reunidas as falas dos sujeitos que concebem a avaliação como um processo, também por fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

Lídia (professora da 1ª série) - "(...) ela (avaliação) é uma prática social, uma prática cultural, não está ligada só à escola. Eu penso o seguinte: tudo o que você faz na vida você acaba avaliando. É uma reflexão a respeito das suas ações (...). É importante avaliar porque assim, é aquele momento que você para mesmo, faz parte desse processo de ensino-aprendizagem, e você tem esse espaço, eu vejo a avaliação como um espaço de reflexão. (...) eu vejo a avaliação dentro de uma concepção que é maior, que é a concepção de educação, (...) a maneira como você olha pra educação. E a avaliação está dentro deste processo, o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação faz parte disso, não é uma coisa que está fora disso."

Ângela (Coordenadora do segmento de 1ª à 4ª série): “Com relação à minha formação, a concepção de avaliação que eu tenho, (...) é um processo.”

### **- Subnúcleo 1.2: Intervenção Pedagógica**

Este subnúcleo apresenta o conjunto de falas que deixam claro que a função da avaliação é de intervenção pedagógica, ou seja, tem a função de checar se a forma como o professor vem trabalhando está adequada para sua turma de alunos, e se ele deve continuar seguindo seu planejamento ou deverá fazer alterações de acordo com o resultado das avaliações. Sendo assim, as avaliações têm função diagnóstica, para que os professores avaliem seu trabalho.

Lídia: “Sobre a questão da função da avaliação uma delas é (...) a intervenção pedagógica, então ela tem a função para que o professor possa confrontar com os objetivos que ele levantou no planejamento. (...) E a partir disso, ele vai reelaborar o seu projeto ou dar continuidade, então eu acho que é nesse sentido que a gente pode pensar em intervenção pedagógica.”

Marina (professora da 4ª. série): “(...) como a escola tem o momento da avaliação, essa avaliação serve como um ponto pra gente ter aquilo como referencial do nosso trabalho, pra ver onde podemos melhorar e ver onde podemos estar trabalhando mais com o aluno. (...) ela dá uma referência pra gente de como continuar o trabalho. (...) ela funciona como diagnóstica nesse sentido (...)”.

Rodrigo (professor da 8ª série de Matemática): “(...) encaro a avaliação como tendo uma função diagnóstica, você trabalha com aqueles alunos que não estão bem de acordo com a avaliação. É lógico que você percebe isso sem

precisar fazer uma prova escrita, mas a prova escrita é uma espécie de constatação daquilo que você está pensando.”

Ângela: “(...) e a questão de apontar também para as questões que precisam ser retomadas, que precisam ser reforçadas. O que nesse processo ainda precisa ser revisto”.

Silvana (Coordenadora de 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. série): “(...) é uma retomada (...) pro seu trabalho pedagógico (...). A avaliação serve principalmente pro professor avaliar o seu trabalho.”

### **- Subnúcleo 1.3: Desenvolvimento e Aprendizagem**

Este subnúcleo explicita as falas dos sujeitos que consideram a avaliação um instrumento de verificação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Lídia: “Uma outra função é o seguinte, que a avaliação é um instrumento para as pessoas, pra outras pessoas que participam desse processo, por exemplo, os pais. Eu penso assim: é útil para os pais também poderem acompanhar o desenvolvimento dos filhos (...)”.

Marina: “(...) ela (avaliação) é um instrumento importante para vermos em que estágio está o aluno durante o processo de aprendizagem, como ele está compreendendo a matéria (...)”.

Fábia (professora da 5<sup>a</sup>. e 6<sup>a</sup>. série de Português): “Eu acho que avaliar é a gente perceber aquilo que o aluno aprendeu no período ou não (...). A

avaliação funciona para checarmos o processo. Avaliação eu acho que nunca deve servir pra você ver aquilo que o aluno não sabe (...). A avaliação tem a função de checar aquilo que o seu aluno sabe, o que ele aprendeu e aquilo que você conseguiu fazer”.

Ângela: “(...) a avaliação tem a função de verificar a aprendizagem (...)”.

Silvana: “(...) tanto pro próprio aluno ter uma conscientização do que ele aprendeu até agora.”

#### **- Subnúcleo 1.4: Ponto de Partida**

Este subnúcleo apresenta a fala de um único sujeito que acredita que a avaliação tem a função de ser o ponto de partida, ou seja, o início de todo o processo.

Ângela: “(...) acredito que outra função, seja da avaliação servir como uma sondagem inicial, um ponto de partida do professor se ele fizer no início do ano atividades ou provas diagnósticas. Todos começam o ano aqui no Colégio com uma avaliação diagnóstica, porque o professor está recebendo uma classe nova, não conhece nenhum aluno, então ele parte de uma sondagem inicial pra saber como é que ele vai estruturar o trabalho.”

#### **- Núcleo 2: Bases Teóricas:**

Este núcleo temático traz as falas dos sujeitos que citam alguns autores que os influenciaram. Permite identificar as idéias que esses sujeitos foram construindo sobre avaliação a partir de suas leituras sobre este tema.

### **- Subnúcleo 2.1: Freitas**

Aqui estão reunidas as falas dos sujeitos que citam o autor Luiz Carlos de Freitas como referência com relação ao processo de avaliação.

Lídia: "Quando eu fiz a graduação uma das pessoas que acabou influenciando muito, falou várias coisas sobre este assunto, foi o Luiz Carlos de Freitas".

Ângela: "Com relação à minha formação, a concepção de avaliação que eu tenho, o estudo de avaliação mais profundo que eu fiz, foi com o Luiz Carlos na Unicamp".

### **- Subnúcleo 2.2: Vygotsky e Bakhtin**

Neste subnúcleo está a fala de um único sujeito que admite que os autores Lev Semenovitch Vygotsky e Mikhail Bakhtin influenciam o trabalho dos professores com avaliações.

Lídia: "(...) o Vygotsky, o Bakhtin, são autores que influenciam a prática avaliativa do professor. Em que sentido? Acho que no sentido de você refletir na própria concepção, no eixo que esses autores assumem em torno dessa relação mesmo, do homem com a sociedade, e aí entramos nós, a escola, o papel da escola, a função da escola, a função do educador".

### **- Subnúcleo 2.3: Perrenoud**

Aqui estão explícitas as falas dos sujeitos que reconhecem ter estudado o autor Philippe Perrenoud, tendo-o como principal referência.

Lídia: "(...) eu lembro do Perrenoud (...) a gente teve um estudo há 4 anos atrás mais ou menos aqui na escola, de um livro dele sobre avaliação, mas ele tem uma outra linha, não é uma linha, digamos assim, teórica desses que eu venho falando, do Vygotsky, é uma outra linha mesmo. (...) eu lembro de uma idéia que o Perrenoud traz. Assim, intervenção pedagógica, porque se o professor, a partir do momento que ele está lá avaliando, usando de alguns instrumentos, e a avaliação é processual, sistemática, você está o tempo inteiro fazendo essa observação, é quando você toma aquilo que você está fazendo como uma maneira de você refletir sobre seu projeto educativo, sobre as suas propostas, sobre o seu planejamento, você pode intervir, mexer no seu próprio projeto, naquilo que você tem como objetivo, em função daquilo que seu aluno mostra pra você."

Ângela: "(...) aqui no Colégio continuamos lendo, estudando, Perrenoud".

#### **- Subnúcleo 2.4: Luckesi**

Estão reunidas aqui as falas de sujeitos que reconhecem a importância e influência do autor Cipriano Luckesi.

Fábia: "Faz muito tempo que eu dou aula, então eu já passei por diversos autores, eu lembro que teve uma época que era do Cipriano Luckesi, que tinha toda esta onda da avaliação. Eu lembro até, porque eu fui professora de escola pública, eu lembro quando a gente começou a fazer uma revisão, a gente tinha muitas reuniões baseadas nessa linha do Cipriano Luckesi a respeito da avaliação, de como avaliar e tudo mais".

Rodrigo: "(...) eu já li muito sobre avaliação e o autor que mais me influenciou foi o Luckesi. Porque quando eu li, mudei a minha maneira de conceber a

avaliação. Então a avaliação deixou de ser uma competição pra mim, um torneio, uma coisa assim, que de certa forma era antes de eu ler as idéias do Luckesi”.

#### **- Subnúcleo 2.5: Autor Algum**

Aqui está a fala de um único sujeito que não cita nenhuma referência teórica sobre avaliação.

Marina: “Eu não acredito em nenhum autor”.

#### **- Subnúcleo 2.6: Cada escola, uma organização**

Este subnúcleo apresenta a fala de um único sujeito que acredita que, apesar de muitos autores abordarem o tema avaliação, a realização deste trabalho fica para cada escola.

Silvana: “De uma maneira geral, na verdade, muitos autores há muito tempo vêm falando de avaliação, mas acho que a concretização fica pra cada escola mesmo para fazer um processo, pra fazer uma organização que melhor seja condizente com sua proposta teórica”.

#### **- Núcleo 3: O Início do Processo:**

Este núcleo temático traz a fala de um único sujeito que descreve o início do processo de avaliação na escola. Durante as primeiras semanas de aula, todas as séries, desde a 1ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, fazem avaliação diagnóstica para que os professores saibam em

que nível estão seus alunos em cada disciplina, assim podem rever seu planejamento.

Lídia: "(...) desde o início fazemos a avaliação diagnóstica. (...) tem a avaliação diagnóstica nas primeiras semanas de aula, nós professores de 1ª à 4ª série, por exemplo, aplicamos nas duas primeiras semanas de aula diferentes atividades envolvendo área da matemática, linguagem, raciocínio para que as crianças façam sozinhas, mas não falamos que vamos avaliar, dizemos que são atividades como as outras. Depois, a partir do resultado dessas avaliações cada professor deve rever seu planejamento, e modificá-lo de acordo com o nível que os alunos se encontram e mesmo depois, durante o ano ir fazendo sempre um acompanhamento, revendo outra vez o que planejou. É assim que funciona o início desse processo todo de avaliação, com um diagnóstico mesmo".

#### **- Núcleo 4: Trabalho com Avaliações:**

Este núcleo temático explicita, através das falas dos sujeitos entrevistados, os cuidados assumidos pela escola no sentido de acostumar seus alunos, desde 1ª até a 4ª série, a fazer provinhas e atividades sozinhos, para que comecem a familiarizar-se com as avaliações que virão de forma um pouco diferente, como expõem os sujeitos, a partir da 5ª até a 8ª série.

#### **- Subnúcleo 4.1: Turmas de 1ª e 2ª série:**

Neste subnúcleo está a fala do sujeito que descreve como é o processo de construção do conceito de avaliação junto dos alunos da 1ª e 2ª série.

Lídia: "A visão que a gente tem eu acho que é uma visão, bem interessante, é de ir construindo com a criança essa idéia do que é a avaliação, então assim,

1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> série eu sei que o trabalho é muito parecido com esse procedimento que eu descrevi pra você, então, há alguns momentos em que eles vão trabalhar sozinhos, mas geralmente trabalham em grupo e a gente trabalha com esse sistema de observação, de registro e vai acompanhando essa criança em todas as atividades que ela faz. Nós damos importância como equipe de professores essa questão do aluno assim, integral. (...) Em todas as fases tem avaliação, mas é lógico, quando são pequenos a gente não fala em avaliação, o que eu falo pra eles: "a gente vai fazer uma atividade, individual, sozinhos, nesse momento (...). (...) uma visão assim, bem interessante, é de ir construindo com a criança essa idéia do que é a avaliação. (...) a gente trabalha muito trocando idéia, muito junto, a maneira que eu organizo a sala é sempre em grupos ou em dupla, ou uma grande roda para que eles possam trocar com o colega que está ao lado. Então isso é muito constante, faz parte da prática diária, mas em alguns momentos, as carteiras vão estar mais isoladas e eu coloco isso pras crianças da seguinte forma: "vocês vão trabalhar neste momento, sozinhos, sem pedir ajuda do colega. Porque eu quero saber como é que vocês estão trabalhando nessa atividade, sozinhos, como é que vocês estão pensando", e pra eles também perceberem esse esforço individual, ou seja, daquilo que eles dão conta, daquilo que não dão conta, é importante isso também, esse trabalho individual, um exercício individual pra que se perceba como cada um, individualmente, está no processo. Mas isso é mais esporádico, não acontece com frequência (...)"

#### **- Subnúcleo 4.2: Turmas de 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> série**

Aqui estão os relatos dos sujeitos que descrevem como funciona o trabalho com avaliação na 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> série, após o conceito ter sido construído durante toda a 1.<sup>a</sup> e a 2.<sup>a</sup> série.

Lídia: "De 3.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série já tem um trabalho com avaliação em que o conceito, principalmente no final da 3.<sup>a</sup> série já tem, sim, já tem o conceito colocado pra criança. Então a atividade é individual, chama-se avaliação, já dá nome, e

assim, vai no conceito, na folha individual, depois tem momentos que eu sei que ela (criança) faz avaliação, depois (...) pode rever essa avaliação, a professora dá o conceito e (...) pode rever depois”.

Marina: “(...) até a 4ª. série houve todo um cuidado para que o aluno não se sentisse pressionado (...) isso tudo eu acho que é um preparo para a avaliação. (...) os alunos começam no 2.º semestre da 3.ª série a trabalhar com o termo avaliação e tendo o conceito de regular, bom, ótimo ou insatisfatório, porque até então não tinha o conceito na atividade, só a partir da 3.ª série do 2.º semestre que começam a utilizá-lo. Então eles já sabem se foram bem ou mal, se ele não foi bem, ele tem a oportunidade de refazer. (...) E eu digo pra eles: “gente, avaliação nada mais é do que uma outra atividade que a gente fez pra vocês”. É uma atividade que está junto deles, que eles já estão até lendo, vendo, quer dizer, não é uma novidade. Ele nem sabe que é avaliação, ele acha que é uma atividade comum, só no dia eu aviso que tal atividade será avaliada. Eu tento tratar essa questão de ter que avaliar meus alunos do modo mais leve possível, porém não é fácil, porque eles sabem que tem isso. Hoje mesmo, eu fiz todo um trabalho de estudo e de preparo de um tema em História. Então eles fizeram lição de casa sobre este tema, depois em sala de aula fizemos outros estudos sobre esse mesmo assunto. Hoje pra fechar toda uma seqüência de etapas eu falei: “Vamos agora estudar em duplas, juntos, um conversa com o outro”, porque eu estou treinando eles, porque na próxima aula de História vai ter uma avaliação. (...) eu tento ajudá-los (...)”.

Gabriela (aluna da 4ª série): “Então, ela (professora) não coloca o R de rever, em tudo, é assim, ela tem tipo um código de correção olha eu te falo assim: tem o C que significa que tem que completar a resposta com mais alguma coisa porque está incompleta, o R de rever que a gente te falou, que serve pra ver que a gente tem que rever tudo, tem o ponto de interrogação que é confuso, tem o certinho que ela coloca que tá tudo certo e depois ainda tem o O de ortografia que a gente deve ter escrito alguma palavra com letra errada”.

Bianca (aluna da 4ª série): “Não, ela (professora) faz assim: ela corrige e depois devolve pra gente corrigir, ai depois a gente entrega pra ela corrigido. Ela marca de caneta onde deve ter alguma coisa que a gente tenha feito errado, ai a gente tem que tentar descobrir porque tá errado e corrigir e dar pra ela, porque se a gente não corrige logo vai ter que corrigir algum dia então é melhor corrigir tudo de uma vez”.

#### **- Subnúcleo 4.3: Turmas de 5ª à 8ª série**

Aqui estão agrupadas as falas dos sujeitos que descrevem como é o trabalho com avaliação de 5ª à 8ª série.

Rodrigo: “Então (...) 30% da média final tem que ser através de avaliações em grupo, então você tem que realizar atividades em grupo, você avalia o grupo, quer dizer, dá uma nota individual pra cada um, mas o aluno produziu aquilo em grupo. E 35% tem que ser de atividades ao longo do período todo que é correspondente à média, então são muitas avaliações, muitas atividades, pode ser alguma coisa que o aluno faça em casa até, mas individuais, mais uma quantidade grande de observações. E uma nota, 35% referente a uma avaliação tradicional mesmo, aquela de prova mesmo, individual, data marcada. Então com isso você consegue ter uma nota que reflete mais o trabalho do aluno durante o bimestre todo, e que contempla também aquele aluno que estuda com hora marcada. Então eu acredito que este sistema que está funcionando agora ele é mais produtivo, ele mostra mais como o aluno está se desenvolvendo. Existe uma ocasião em que os alunos trabalham em grupo, que eu observo os trabalhos em grupo, só que os grupos eu mesmo formo, eu procuro formar os grupos de modo a que sejam homogêneos, quer dizer, o pessoal diz que os grupos precisam ser heterogêneos, mas eu discordo. Porque aquele aluno que não trabalhou durante o bimestre todo ele sabe que no grupo dele vai ter gente que também não trabalhou, então eles vão trabalhar juntos, eu acho que é um incentivo pra que este aluno faça alguma coisa, ele não vai ter ali uma pessoa que vai resolver tudo pra ele e

ficar com a nota desta pessoa, não. O aluno tem que mostrar que realmente ajudou seu grupo, deve pensar: “então estou sem fazer nada, mas agora preciso fazer alguma coisa porque todo mundo que tá aqui tá com o mesmo espírito que eu”. (...) eu faço diversas avaliações surpresas ao longo do período, não são marcadas, nós estudamos um determinado tópico, eu falo “peguem uma folha que nós vamos fazer uma atividade que eu vou recolher e dar nota”, então isso faz com que os alunos estejam sempre trabalhando e atentos. E com o tempo eles se acostumam com este tipo de prática, param com o trauma de fazer prova, aquele medo que muitas pessoas tem de fazer uma avaliação escrita. E a avaliação marcada também, eles vão perdendo aquele medo (...).”

Silvana: “Nosso projeto de avaliação funciona assim: de 5ª à 8ª eu tenho três tipos de avaliação, que a gente chama de A1, A2 e A3. A A1 é a avaliação do trabalho em grupo, porque nós sentimos que o nosso aluno precisa aprender a trabalhar em grupo, então um terço da avaliação se refere ao trabalho em grupo. O trabalho em grupo, às vezes, ele tem a mesma menção para todos os alunos e às vezes não. Eu tenho o grupo de Ciências e eles fazem avaliação individual da participação do aluno no grupo e depois eles fazem uma avaliação do resultado que o grupo apresenta. Isso é muito interessante. Depois o que nós chamamos de A2, nós condensamos todas as pequenas avaliações, que são lições de casa, tarefas feitas em casa, discussão de livros, às vezes trabalhos menores, enfim, são várias atividades que eles reúnem e o aluno tem assim, a possibilidade de mostrar o que aprendeu de várias maneiras. E a A3 são as provas, nós temos uma prova mensal e uma prova bimestral, e aí é um trabalho individual, onde ele tem que expor realmente as suas aprendizagens. É uma preocupação nossa que a avaliação não seja só no aspecto de conceitos, mas que tenha também a questão procedimental, que use operações mentais, a gente trabalha muito com relacionar, com interpretar, enfim, operações que são importantes para que se entenda melhor o conteúdo e relacione um conteúdo ao outro. Isto, uma das nossas experiências, que nós estamos implantando este ano, é um trabalho com História e Filosofia junto. De 5ª à 8ª série é muito difícil fazer grandes projetos interdisciplinares, é difícil pela

concepção que o professor tem da própria disciplina, ele realmente é um especialista na disciplina, enfim, a hora em que ele vai buscar um aprimoramento, ele acaba procurando este aprimoramento na própria disciplina, nos próprios conteúdos, e isto faz com que ele não perceba a interdisciplinaridade do conhecimento, do conhecimento multifacetado. (...) a gente tem montado alguns projetos, principalmente quando nós vamos pra alguns estudos do meio, que envolve várias disciplinas”.

Rafael (aluno da 5ª série): “É assim, aqui no Colégio a gente tem três tipos de avaliações (...)”.

Bruno (aluno da 5ª série): “São 3 tipos de avaliações: a A1 (avaliação 1) normalmente as professoras falam que é a provinha, que você faz em grupo ou em dupla, mas não provinha também, trabalhos, que vale 30% da sua nota. Tem a A2 que é a prova mensal, que também pode ser tarefa de casa ou trabalho individual, que vale 35% da sua nota. E é assim, cada professor dá quantas A2 quiser (avaliação 2), cada professor dá quantos trabalhos quiser, ou quantas tarefas de casa ele vai querer considerar, depois eles fazem uma média desse monte de coisas, eles olham se a gente foi melhorando ou piorando. E tem a avaliação 3 que é só a prova bimestral, que também vale 35% da sua nota. Então junta as três notas e soma pra ver quanto fica no boletim.”

Amanda (aluno da 5ª. série): “E eu acho importante você saber que cada professor aqui tem um jeito de avaliar, eu percebo que cada professor considera mais uma coisa enquanto outro já não liga tanto pra esta mesma coisa. Tipo na prova, às vezes, não tem 10 questões, então cada questão vale um certo número de pontos, tem professor que observa muito mais nosso comportamento em sala, não de não conversar, mas ele fala que percebe quando o aluno está interessado mesmo, mesmo que este aluno não abra a boca pra participar na sala de aula.”

Tiago (aluno da 5ª série): “Tinha uma prova de português que eu não achei muito legal como a professora fez, porque tinha três questões, uma valia 5, a outra 2,5 e a outra também 2,5”.

Bruno (aluno da 5ª série): “Cada professor corrige a prova de um jeito, mas toda prova vem toda rabiscada, não rabiscada, mas com indicações do que está faltando, se tem alguma informação errada na prova, por exemplo, a de Português, ela até deu uma listinha pra gente no começo do ano do que ela põe de correção. Por exemplo, assim, se vem um AO Atenção para a Ortografia, ou I de incompleta a resposta, significa que a gente esqueceu de colocar alguma coisa. E todos os professores sempre tentam indicar o que faltou e tudo... Às vezes tem professor que até escreve, sei lá: você explicou mas está confuso, faltou exemplo para ilustrar. Nunca veio uma prova só com um X enorme de errado, sempre tem um comentário dos professores. Isso é muito legal, você não fica perdido tentando imaginar porque você errou aquela pergunta ou porque você tirou aquela nota. Tem J de justifique, tudo explicadinho, indicado por eles (professores)”.

Marcelo (aluno da 8ª. série): “(...) são três tipos de avaliação: a A1, a A2 e a A3. A1 é o trabalho em grupo que a gente faz na classe e até alguns trabalhos e tarefas que a gente faz em casa, a A2 é uma prova mesmo e a A3 também”.

#### **- Núcleo 5: Reuniões entre Professores e Coordenação:**

Este núcleo temático apresenta as falas dos professores e coordenadoras que descrevem sobre as reuniões que têm periodicamente, referindo-se ao que discutem durante os encontros: como tomam decisões em relação aos seus alunos, com relação às médias, aprovações e reprovações ou mudanças de estratégias.

### **- Subnúcleo 5.1: Reunião de Conselho<sup>1</sup>**

Neste subnúcleo estão as falas que descrevem as reuniões de conselho.

Lídia: "(...) nas reuniões entre professores e coordenação, a gente discute muito alguns casos de aluno, analisa mesmo o motivo de ele estar agindo dessa maneira ou porque que acontece tal coisa. Então junto com outras colegas e a coordenação pensamos em algumas estratégias pra poder atingir aquele aluno, isso é coletivo no Colégio, nas reuniões que a gente tem. (...) se discute nos conselhos, ou seja, nas reuniões este tipo de assunto.

Silvana: "(...) eu acho que é um trabalho muito interessante, quando a gente reúne os professores pra discutir o caso de aluno por aluno, de todas as disciplinas, a gente tem uma discussão melhor sobre o desempenho dele, de uma maneira geral não de cada disciplina, mas em termos de raciocínio, de escrita, de leitura, de grandes habilidades".

### **- Subnúcleo 5.2: Pré-Conselho<sup>2</sup>**

Aqui está a fala do sujeito que descreve a reunião de pré-conselho.

Lídia: "Às vezes nós fazemos o pré-conselho. Então os professores especialistas também participam dessas reuniões, esses professores são os de Educação Física, Artes, Inglês e Música, dando a sua visão dentro da área dele

---

<sup>1</sup> Conselho é a reunião entre toda a equipe de professores com a Coordenação que ocorre sempre que há necessidade de discutir casos de alunos que não conseguiram atingir a média, para que juntos possam decidir se ele será aprovado ou não para próxima série.

<sup>2</sup> Pré-Conselho é a reunião que ocorre antes do Conselho onde todos os professores se reúnem com a Coordenação para decidir o que pode ser feito com relação aos alunos que não vêm atingindo a média.

sobre aquele aluno, com todos os professores juntos, e assim, os professores participam com todos os professores de todas as áreas falando. Isso é ótimo, pois lá na 4.ª série os professores já me ouvem falar dos meus alunos de 1.ª série. (...) e você vai percebendo a visão do outro em relação a avaliação mesmo, como o professor olha e analisa aquele determinado aluno. Os professores especialistas também trazem a visão deles, como é que eles estão olhando pra estes alunos, como é que eles estão avaliando, analisando. É comum ouvirmos: "como é que vai esse aluno, na sua aula?". E o colega responder: 'comigo ele age assim', e outro 'não, comigo é assim' e você tem essa visão mais ampla. E assim em diferentes linguagens, Artes, Música, Educação Física, você vai percebendo este aluno integral, não só dentro da sua sala de aula o que é ótimo e só é possível durante nossas reuniões, mas também na visão do outro e isso é uma coisa comum de 1.ª à 8.ª série".

### **- Subnúcleo 5.3: Reuniões com a Coordenadora**

Este subnúcleo apresenta a fala da coordenadora de 1ª à 4ª série, que descreve a reunião que faz com as professoras do seu segmento toda semana, individualmente, para que estas lhe apresentem os materiais que vão utilizar nas aulas, atividades que serão trabalhadas com as turmas, esclarecimento de alguma dúvida sobre algum trabalho que irão realizar com os alunos.

Ângela: "(...) eu sento para reunião uma vez por semana com cada professora. E nessas últimas reuniões, da semana passada e da semana retrasada o que elas me trouxeram foram os resultados da avaliação diagnóstica. A partir disso a gente vai vendo e vai fazendo estratégias que nós iremos usar para atender as necessidades dos alunos. (...) tenho encontros semanais com cada professora, nos horários de janela delas. A gente escolhe um já pré-definido, então aquele dia, aquele horário eu sei que eu não posso marcar nada porque eu tenho reunião com tal professora. E elas trazem material dos alunos, então isso me permite acompanhar também o trabalho de cada sala, a evolução dos

alunos, e pra professora facilita porque a gente vai discutindo, vai buscando alternativa junto, procurando o caminho junto”.

#### **- Núcleo 6: Registros de Observação:**

Este núcleo temático explicita, através das falas dos sujeitos entrevistados, como são organizadas as observações e impressões dos professores a respeito de seus alunos, desde a 1ª até a 8ª série, tratando-se de registros individuais de cada um.

#### **- Subnúcleo 6.1: Ficha de Observação de Aluno**

Neste subnúcleo temático está a fala da professora que explicita como é elaborado o relatório de observação dos alunos, conhecida como FOA (ficha de observação de aluno), um relatório de avaliação incluindo aspectos cognitivos e social-afetivo, desde a 1ª até a 4ª série.

Lídia: “(...) a avaliação que a gente faz aqui, trabalha com relatório no final de cada bimestre. (...) a gente escreve uma página, uma página e meia de observação da criança. (...) É um relatório geral, falando das atitudes, como é que a criança lida com as situações em relação aos colegas, vou comentando, vou descrevendo e vou avaliando mesmo, e contando pros pais, dando exemplos, de algumas situações que aconteceram. Eu gosto muito de dar exemplos, então eu vou falar do relacionamento de uma criança com outra, por exemplo, se ela tem dificuldade de ampliar o círculo de amizade, eu dou exemplo de atitudes que me fazem dizer isso. Por que eu tenho este olhar? Por que eu to dizendo isto? Por que eu acabei colocando isso neste momento? Então eu exemplifico pro pai. Porque eu acho que isso é importante, e uma coisa que a gente precisa tomar cuidado como educador, é de não ficar falando numa linguagem muito técnica e de não atingir o pai neste momento, então

este relatório é importante neste sentido. E é um instrumento de avaliação. (...) o relatório acaba dando sentido ao conceito que você atribuiu a criança”.

**- Subnúcleo 6.2: Livro/Caderno de Acompanhamento:**

Este subnúcleo apresenta as falas dos professores que relatam as anotações no livro/caderno que acompanha cada turma de 5ª à 8ª série.

Fábria: “(...) com relação àquela ficha de observação do aluno, de 5ª à 8ª série, nós temos isso de uma outra forma. Porque é assim, de primeiro a gente fazia no final de cada bimestre essa ficha, agora a gente tem um livrinho na sala de aula, que é esse livro de ocorrência e a gente escreve lá tudo que acontece. E as pessoas aqui vão digitando durante o bimestre, quando chega ao final do bimestre sai aquilo do computador. (...) este livrinho vai acompanhando a classe, a gente tem sala ambiente na 5ª. e 6ª série. Então as monitoras de pátio vão levando este livrinho, por exemplo, eu vou entrar agora na 5ª. B, e, por exemplo, a 5ª. B estava tendo aula de Matemática, então a monitora pega o caderninho que está lá na Matemática e traz pra mim. A gente marca tudo, é nosso diário, a gente marca a matéria que a gente deu e todos os problemas que aconteceram na aula, por exemplo, o aluno que não trouxe material, se trouxe, o que aconteceu aquele dia com os alunos, tudo isso, a gente tem um código e escrevemos tudo ali todo dia. (...) Tem o espaço também de cada aluno, por exemplo, pensando nesta última aula que eu dei agora, dois alunos não trouxeram o livro, então eu fui na parte de cada aluno e anotei, tem o espaço pra você escrever. Ontem eu entrei na aula e tive problema com um aluno, mas então eu vi que ele tinha tido problemas na aula de geografia, na aula de Educação Física tinha sido mandado para fora, todo mundo tinha anotado, e quando chegou na minha aula, cadê o aluno, ele não estava, tinha matado aula. Hoje ele chegou atrasado para entrar, eu já sabia, ele não veio na minha aula, quer dizer, se fosse individual ele teria faltado e eu nem teria percebido. Como esse livrinho acompanha, eu li o que aconteceu com ele. Hoje

a monitora de pátio chegou e eu falei: "olha esse aluno aqui tem que ser encaminhado porque ontem além dele matar a minha aula em todas as aulas ele aprontou uma", então a gente tem esse controle".

Silvana: "Diariamente nas classes tem um caderno de anotações e o professor neste caderno, é um caderno comum a todos os professores, anota tudo o que se passou na sala, a atividade que ele fez, a atividade que ele propôs para aquele dia para ser entregue, se tem alguma avaliação marcada, se os alunos que não trouxeram as tarefas, os alunos que não fizeram a tarefa em sala, porque tudo isso é compromisso, são dados pra gente poder trabalhar com estes alunos".

#### **- Núcleo 7: Reuniões de Pais e Professores:**

Este núcleo temático apresenta o relato de um único sujeito que descreveu as reuniões de pais e mestres da 1ª à 8ª série, ao final de cada bimestre.

Lídia: "(...) nas reuniões com os pais, que acontecem ao final de cada bimestre, portanto temos quatro reuniões com os pais por ano, esse momento da reunião é um retorno do desenvolvimento do filho, geralmente os professores marcam meia hora com os pais de cada aluno, é individual, e você vai colocando mesmo, como é sua observação, como foi sua avaliação durante aquele bimestre. Você coloca todos os aspectos, exemplifica, e então assim, é para os pais também acompanharem a avaliação e isso acontece desde a 1ª até a 8ª série, igualmente neste mesmo esquema (...)".

#### **- Núcleo 8: Recuperação**

Este núcleo temático traz falas que descrevem o procedimento de recuperação da escola. São dois tipos de recuperação desde a 1ª série: a recuperação contínua e a recuperação paralela. Este núcleo é importante para que se consiga entender como a escola ajuda os seus alunos com dificuldades de atingir a média.

### **- Subnúcleo 8.1: Recuperação Paralela**

Este subnúcleo explicita, através das falas dos sujeitos, como é o trabalho de recuperação tipo paralela de 2ª à 8ª série.

Lídia: "(...) os alunos que não vem atingindo minimamente estes objetivos é preciso ajudar, por isso, há atividades de recuperação. (...) a gente chama de recuperação paralela que os professores explicam novamente o assunto, dão outras atividades, uma nova chance mesmo para (...) os alunos se recuperarem. (...) A partir da 2ª série, (...) é um trabalho de acompanhamento do professor fora do horário, depois que termina a aula, alguns alunos ficam fazendo este trabalho que seria mais agora de recuperação mesmo, de algumas habilidades, conceitos que foram trabalhados, após o horário, fica com o professor (...)".

Fábia: "(...) no final do período (de cada bimestre) a gente tem essa recuperação paralela, que os alunos têm a oportunidade de refazer aquilo que não aprenderam. (...) até quando começou está história de recuperação paralela, nós pensávamos que poucos alunos iam ficar para está recuperação e que só iam ficar aqueles que tinham algum tipo de dificuldade, mas não é isso que aconteceu. Os alunos que têm dificuldade às vezes até essas dificuldades são resolvidas na sala de aula. E nesse processo, infelizmente, aqueles que têm ficado na recuperação paralela ou que têm precisado voltar atrás são os alunos que sabem e tem capacidade, mas que não estão fazendo

nada. (...) Eles não estão estudando (...), por isso que nesse bimestre nós modificamos um pouco, a gente está fazendo plantões de dúvida, pedindo pra que eles façam as coisas em casa, a gente dá um projeto de recuperação, então eles estão tendo que estudar (...). Porque não são alunos que tem dificuldade, se a gente explicar em 5 minutinhos eles conseguem pegar, mas não estão estudando, não estão tendo aquele momento de parar e pensar e fazer um exercício (...)

Rodrigo: "(...) durante o ano todo existem as recuperações, quer dizer, o aluno não fica estático, se tirou 4 no primeiro bimestre e ele tem a oportunidade de com recursos paralelos de aumentar essa nota até no máximo 7. Então ele pode reformar esse 4 pra 7 dependendo dos estudos de recuperação (...) que fizer (...)".

Silvana: "E a avaliação paralela, que é exigida por lei, é ao fim de cada período, no fim dos bimestres. (...) este ano nós começamos a fazer uma recuperação paralela diferente, nós montamos um roteiro de estudo, onde o aluno que ficou de recuperação, que não atingiu 7, recebe um roteiro de estudos da disciplina que não atingiu a média, um roteiro bem minucioso, onde ele tem que ler um texto sobre o tema que não foi bem, responder algumas questões, muitas vezes pedimos para que ele faça relação com algum filme, enfim, um roteiro muito minucioso, é um roteiro de estudo, o aluno vai estudando e depois ele tem uma aula com o professor individual pra trazer as dificuldades que ele sentiu, mas ele só pode vir pra esta aula após ter cumprido todo este roteiro de estudos. Depois disso, ele faz uma avaliação, na verdade nós estamos trabalhando para que ele estude, só que ele tem o roteiro para poder estudar, pra poder fazer um trabalho de aprendizagem individual, centrado, sozinho, repensando, é esta a idéia mesmo".

Rafael (aluno da 5ª série): "Mas se você fica de recuperação de bimestre, aí tem a recuperação paralela, que é recuperação das notas do boletim".

### **- Subnúcleo 8.2: Recuperação Paralela na 1ª série**

Aqui temos a fala da professora da turma da 1ª série, que descreve sobre como é o trabalho de recuperação paralela nessas turmas.

Lídia: "(...) na 1ª. série como que acontece isso? Na verdade não é uma recuperação, a gente trabalha com estimulação na 1ª série, já que é uma fase de aquisição, de construção desse conhecimento. Então a criança não faz nenhuma atividade, por exemplo, fora do horário na escola. Mas, o que acontece na 1ª série? Nós solicitamos uma parceria com os pais nessa atividade de estimulação. (...) os pais são chamados, a gente sugere alguns jogos, algumas brincadeiras, algumas atividades até gráficas mesmo, a gente elabora e manda, e orienta o pai de como ele pode estar em parceria com a escola fazendo este trabalho de estimulação".

### **-Subnúcleo 8.3: Recuperação Contínua**

Este subnúcleo descreve o trabalho de recuperação contínua de 2ª à 8ª série, que é diferente do trabalho de recuperação paralela.

Fábia: "(...) mas a recuperação contínua é essa (...), da gente rever, às vezes a gente pode até dar uma nova prova, a gente tem essa liberdade, por exemplo, eu fiz uma prova a classe inteira foi mal, quer dizer, ninguém entendeu nada, então voltei a matéria e dei uma nova prova."

Silvana: "A recuperação contínua é uma avaliação que você dá logo depois pra ver se o aluno repensa, retoma, ou seja, se ele vai pra casa, reorganiza, re-estuda e então ele faz novamente uma avaliação sobre aquele assunto, se for melhor, é essa avaliação que vai ser considerada, não a que ele foi mal. É algo bem específico".

Rafael (aluno da 5ª série): "A recuperação contínua é da A3 (avaliação 3, prova bimestral), da prova mesmo, você faz só pra se recuperar de ter ido mal na prova bimestral".

Aline (aluna da 5ª. série): "(...) a gente faz outra prova mas como prova de recuperação contínua, aquela que a gente te explicou. Por exemplo, a professora (...) deu uma prova semana retrasada e a maioria da turma foi mal, então ela explicou de outro jeito a matéria, anulou a prova em que todo mundo tinha tirado nota baixa e deu outra prova".

#### **- Núcleo 9: Aprovação e Reprovação:**

Este núcleo temático descreve como é, ao final do ano, de 1ª à 8ª série, a decisão de aprovação e reprovação dos alunos para a série seguinte, ao final do ano letivo.

#### **- Subnúcleo 9.1: Atuação do Conselho na Decisão:**

Este subnúcleo reúne as falas dos sujeitos que descrevem como é a reunião de conselho de 1ª à 8ª série, com relação à tomada de decisão entre aprovar ou não para a próxima série os alunos que não atingiram a média.

Lídia: "Então esse aluno que teve um padrão de desenvolvimento mínimo é levado à conselho (...), a professora da sala leva o material do aluno e vai descrevendo como foi este processo de desenvolvimento de aprendizagem dele, aluno, ao longo do ano (...). Então como é que foi o desenvolvimento desse aluno? Quais são as possibilidades dele? Discutimos durante muito tempo se este aluno que apresentou dificuldades deve ser aprovado, pois nossa preocupação é de que ele consiga acompanhar a próxima etapa, se decidirmos que sim, ele é aprovado apesar de não ter conseguido atingir a média. Isso não é só o professor que acaba decidindo, por isso, te dá um conforto, não é só um professor que refletiu sobre a situação de determinados alunos (...). É toda uma discussão realmente ao longo do ano com a coordenação, com a orientação, e entre as parceiras também, (...) teve uma situação ano passado em que a criança foi realmente o ano inteiro não atingindo os objetivos da série, mas no conselho que durou horas de discussão sobre a situação dela, foi decidido que ela iria ter a possibilidade de prosseguir em função de algumas outras questões, as possibilidades que a gente conseguia vislumbrar pra ela naquele momento de estar indo pra série seguinte. Então assim, o conceito tem, claro, mas o conselho é soberano sobre o conceito".

Rodrigo: "Ao final do ano existe o conselho de classe, que nós professores e coordenadores avaliamos o aluno globalmente em todas as matérias e decidimos se ele deve ser aprovado ou não. O Colégio tem a média 7, então o aluno passa só se tiver 7 ou mais, ou no caso da 1ª. à 4ª. série precisa ter a média que é ter o conceito bom, mas eventualmente, um aluno que tem menos do que isso, dependendo do conselho pode ser aprovado sem qualquer tipo de recuperação".

Silvana: "No final do ano, depois das recuperações nos 4 bimestres, se os alunos não conseguiram atingir a média eles vão para conselho e os alunos que obtiveram a média são aprovados. O conselho é um trabalho demorado, é um trabalho particularizado, é um trabalho difícil, onde se discute cada aluno individualmente, vemos as condições e possibilidades dele de ir pra frente, de

continuar os estudos ou se a defasagem dele é muito grande e ele não tem condições. E mesmo que não tenha a média, o conselho é soberano e ele pode aprovar os alunos, independente dele ter média. (...) para nós é importante se o aluno tem condições de acompanhar a próxima série e também se ele deu tudo que ele podia este ano. Como eu te falei alguns alunos não conseguem atingir a média, mas é o limite dele. Então é um pouco demais pra ele, então isso é incentivado pra que ele estude e tal, mas vai pra frente, não tem condições, é esforçado.”

### **- Subnúcleo 9.2: A Notícia**

Este subnúcleo apresenta a fala de um dos professores entrevistados, revelando que, ao final do ano, ninguém se surpreende com a notícia da aprovação ou reprovação de alunos.

Lídia: "(...) instrumentos aliados à observação acontecem durante o ano inteiro (...). Então, quando chega o fim do ano a passagem ou não dos alunos pra outra série não é desconhecido de ninguém, não é surpresa nem pro aluno, nem para os pais, não é notícia que surpreende ninguém, pois durante todo o ano o desenvolvimento dos alunos é acompanhado pelos professores e pais, através das reuniões que temos, dos relatórios de observação, quem não atingiu a média teve muitas chances de se recuperar através de muitos instrumentos como a recuperação, revisão de provas”.

### **- Subnúcleo 9.3: Crescimento**

Neste subnúcleo temático está o relato do sujeito entrevistado que relata como o aluno é observado em relação ao seu crescimento, durante o ano.

As falas reunidas neste subnúcleo apontam para o processo contínuo como um aspecto facilitador.

Fábia: “Já passamos por diversas modificações, e agora a gente vê este processo avaliativo de forma contínua, esse retomar constante que a gente até chama um pouco de recuperação contínua que ocorre durante o processo, então é importante ver a se os alunos estão caminhando bem, se isso acontecer, continuamos no caminho, se notarmos que eles não entenderam a gente volta. Então eu acho que encarar a avaliação dessa forma contínua é um grande facilitador no nosso trabalho”.

Silvana: “Aspectos que facilitam, com certeza é a avaliação ser processual, nós temos várias avaliações durante o bimestre, e eu acho que isto facilita. Isso serve pra perceber o aluno e dar um direcionamento para ele, pelo menos é a nossa intenção. (...) eu acho que encarar a avaliação dessa forma contínua é um grande facilitador no nosso trabalho”.

### **- Subnúcleo 10.3: Diversidade de Instrumentos**

Este subnúcleo agrupa as falas dos sujeitos que consideram, como facilitador, o incentivo da escola para que os professores avaliem seus alunos de muitas formas.

Rodrigo: “Bom, a escola discute a questão de avaliação há muitos anos, então é um tema recorrente nas nossas reuniões. Atualmente a escola exige que os professores avaliem de diferentes formas, então eu acho que essas discussões nas reuniões sobre avaliar e essa exigência do Colégio pra que os professores avaliem de várias maneiras, são com certeza aspectos que facilitam este processo”.

#### **- Subnúcleo 10.4: Reuniões**

Aqui está a fala do sujeito que acredita que as reuniões semanais são um aspecto que facilita o processo de avaliação.

Ângela: "(...) algo que facilita é a reunião que nós, eu e as professoras temos semanal. (...) Essas reuniões são um aspecto facilitador. Esse contato semanal com coordenação eu acho que facilita muito o processo também".

#### **- Núcleo 11: Aspectos Não-facilitadores do Processo:**

Este núcleo temático apresenta o que os sujeitos entrevistados consideram como fatores que não facilitam o processo de avaliação na escola.

#### **- Subnúcleo 11.1: Mudanças**

Este subnúcleo apresenta a fala da professora da 4ª série, revelando que, a partir da 5ª série, ocorrem algumas mudanças no processo de avaliação, indicando-as como aspecto não-facilitador.

Marina: "(...) eu acho que a mudança da 4ª. para a 5ª. série é um aspecto que não facilita, pois se até a 4ª. série houve todo um cuidado para que o aluno não se sentisse pressionado, isso muda na série seguinte, causando um certo trauma para os menos preparados. (...) Na 5ª série, já tem data marcada, já tem um instrumento específico. (...) não é por ai que você vai avaliar o seu aluno, ele é um todo, ele não é uma única coisa, embora você tenha instrumentos diferentes. Essa tensão que é feita nesse momento de desenvolvimento da criança não favorece o processo".

#### **- Subnúcleo 11.2: Seriação**

Aqui se encontra a fala da Coordenadora de 1ª à 4ª série, que indica a própria estrutura educacional como algo que dificulta todo o processo.

Ângela: “Bom, acho que um aspecto não-facilitador deste processo e que nós sempre esbarramos, mas é uma questão da nossa estrutura, do nosso sistema de educação, é a questão da seriação. Porque isso angustia o professor, tem alguns alunos que você percebe que faltava um tempinho a mais. Se fosse uma organização diferente, talvez beneficiasse em determinados casos. Mas é isso. Acho que assim, no dia-a-dia, o que eu vejo mais angustiar as professoras é em relação à isso, sem contar os alunos que também ficam ansiosos”.

### **- Subnúcleo 11.3: Pressão**

Este subnúcleo explicita a fala da coordenadora de 5ª à 8ª série, explicando que a maior dificuldade do processo é a pressão que os estudantes sentem quando o assunto é fazer prova.

Silvana: “(...) com relação aos aspectos que dificultam nosso trabalho, é que eu penso naquela velha história, ou seja, a avaliação como sempre é uma arma, o aluno vai estudar porque é pra não tirar nota baixa, pro pai não ficar bravo, enfim, de qualquer forma há certa pressão e isso não facilita o desenvolvimento do processo”.

### **- Núcleo 12: Opinião Sobre o Processo:**

Este núcleo temático reúne as falas dos sujeitos que expõem sua opinião sobre o processo de avaliação da escola.

### **- Subnúcleo 12.1: Opinião de Professores**

Neste subnúcleo está exposta a opinião da única professora que comentou sobre a forma como o Colégio trabalha com avaliações.

Marina: "(...) eu vejo que é algo que não favorece o crescimento do aluno, fazer avaliações, provas. Isso pontua, mas não favorece. Principalmente de 5.<sup>a</sup> série em diante, aonde a mudança é muito grande (...) da 5.<sup>a</sup> série em diante vira uma coisa absurda de aluno ter que estudar pra prova, ter que ter data marcada, tem aquela aflição, aquela angústia que tensiona (...), mas neste Colégio acho que a forma como incentivam a gente a trabalhar com avaliação é até interessante, pois em vários outros momentos a gente vê atividades muito livres e espontâneas, onde você está vendo que o aluno tem condições de mostrar o conhecimento, só que ele não está sendo avaliado e se dá muito bem, ele vai muito bem, sem aquela pressão. Então, só tentando voltar um pouquinho, eu acho que é incoerente o que vai até uma 4.<sup>a</sup> série e de 5.<sup>a</sup> série em diante."

### **- Subnúcleo 12.2: Opinião de Alunos**

Aqui estão reunidos os relatos dos alunos que revelam sua opinião sobre a forma como a escola os avalia.

Bianca (aluna da 4<sup>a</sup> série): "Eu acho fácil o jeito que os professores fazem a avaliação. Eu acho sim, é legal o jeito que a gente é avaliado, porque a gente aprende mais coisas fazendo várias provinhas e trabalhinhos do que fazendo só uma ou outra prova".

Gabriela (aluna da 4ª série): “Fácil não sei, mais ou menos eu acho, quer saber, é fácil sim, mas só se você estuda”.

Felipe (aluno da 4ª série): “Difícil! Quer dizer, se você não estuda é difícil. Na outra escola que eu estudava, (...) só fazia duas provas uma bem longe da outra, aí juntava tanta coisa pra estudar que eu esquecia tudo e ia pior que aqui, porque quando você faz bastante atividade e avaliação tem mais chance de acertar e ir melhor”.

Bruno (aluno da 5ª série): “(...) acho que temos chances e oportunidades de mostrar o que aprendemos de várias formas, mas eu acho ruim ter às vezes um monte de provas na mesma semana, você fica atrapalhada, perdida, mal termina de estudar para uma prova e já tem que pensar em outra matéria. (...) uma coisa que eu lembrei que eu acho legal que alguns professores nossos fazem é um resuminho antes das provas, eles vão passando toda a matéria que a gente viu e vão escrevendo um resumo, aí a gente fica com este resumo no caderno, é muito bom, ajuda muito. Mas respondendo a sua pergunta, eu acho justa a forma de avaliação (...), só acho que todos os professores podiam ser mais iguais na forma de avaliar, quer dizer, o estilo deles é parecido também porque a escola deve mandar eles serem de tal jeito, mas alguns professores em algumas coisas podiam ser melhor, por exemplo, a professora de Ciências poderia não levar tanto em consideração participar na aula com comentários, porque eu sei que ela avalia isso, mas eu por exemplo, sou tímida e nunca falo nada, mas isso não significa que eu não esteja prestando atenção ou não esteja aprendendo (...)”.

Tiago (aluno da 5ª série): “(...) acho que as provas são justas, eu acho que quem realmente não estuda vai mal, porque às vezes os professores estão dando um conteúdo que não tem no livro e eles dão em sala de aula, então além de estudar o conteúdo é preciso participar nas aulas e prestar bastante atenção, anotar tudo. Mas eu acho isso bom, porque eu penso que agindo

desta forma, os professores estão nos incentivando a prestar atenção na aula, ao mesmo tempo, fazer lição de casa e ao mesmo tempo estudar em casa com o livro. Eu acho isso bem legal. Por exemplo, esses dias, aconteceu na prova de Geografia, eu fiquei com uma dúvida em Geografia que não tinha no livro, então eu falei para a professora e ela me respondeu que isto foi dado em aula, não está no livro.”

Alessandra (aluna da 5ª. série): “(...) acho justo (a forma como é avaliado) e tem um monte de coisas que a gente faz que os professores levam em consideração e acaba ajudando na nota, por exemplo, as lições de casa. Eu faço todas! Porque além de você fazer as lições para ganhar uns pontinhos, você ainda estuda para a prova, então quando tem muita lição de casa eu nem reclamo, porque vou estudando sem perceber, aí quando chega na prova eu sei fazer sem parecer que me matei de estudar”.

Vítor (aluno da 5ª série): “Eu acho justa (a forma de ser avaliado), mas tem realmente alguns professores que agem muito diferente de outros, tem uma professora que uma vez me deu errado uma questão só porque eu dei como resposta ‘sim’, mas não justifiquei, eu acho que eu merecia pelo menos um meio certo e ela não considerou, se bem que eu também nem fui reclamar com ela”.

Arthur (aluno da 8ª série): “Eu acho justa a forma que o Colégio avalia a gente sim”.

Roberta (aluna da 8ª série): “Eu acho justo também (...), mas comparados com outros Colégios assim, do Ensino Médio, eu acho complicado por que aqui o professor lê a prova com a gente. Eles sempre falam que vão parar com esta mania, mas nunca param. E outra eles ficam tirando dúvidas na hora da prova, e também falam que não vão fazer isso, mas ficam fazendo. Então a gente fica mal acostumado daí a gente fica preocupado por causa do ano que vem no

Ensino Médio, nada mais vai ser fácil assim, eles deixam a gente mal acostumados”.

Patrícia (aluna da 8ª. série): “Mas esse negócio dos trabalhos eu acho muito legal porque você não é só avaliado por uma prova assim, você é avaliado pelo que você faz no dia a dia, e, além disso tem os trabalhos em grupo onde você desenvolve a capacidade de trabalhar com outras pessoas, em grupos diferentes. É boa a forma de avaliação daqui, mas às vezes eu acho meio frouxo assim, mas mesmo assim acho bom, porque além de você estar desenvolvendo a parte de estudo, a gente sempre trabalha desde pequeno o lado pessoal assim, convivência (...)”.