

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências e Matemática - Mestrado Profissional



Dissertação

**AVALIAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM
DO ALUNO E REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO PROFESSOR**

Aurélia Valesca Soares de Azevedo

Pelotas, 2016

AURÉLIA VALESCA SOARES DE AZEVEDO

**AVALIAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DO ALUNO E REORIENTAÇÃO DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática Mestrado Profissional da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

A994a Azevedo, Aurélia Valesca Soares de

Avaliação: uma proposta de orientação da aprendizagem do aluno e reorientação da prática pedagógica do professor / Aurélia Valesca Soares de Azevedo ; Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez, orientadora. — Pelotas, 2016.

94 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Avaliação formativa. 2. Orientação e reorientação. 3. Aprendizagem do aluno. 4. Prática do professor. I. Rodriguez, Rita de Cássia Morem Cássio, orient. II. Título.

CDD : 374

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Denise Nascimento Silveira

Prof. Dr. Geonir Machado Siqueira

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Duarte Martins

DEDICATÓRIA

Aos meus pais

Floriano de Azevedo e Lêda Soares de Azevedo

Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Esta vitória é nossa!

AGRADECIMENTOS

- A Deus que é o Mestre dos mestres, que me ensina o caminho a seguir, guiando os meus passos, e que tornou possível a realização deste trabalho, dando-me direção e força ao longo da minha caminhada.
- Aos meus pais, Lêda e Floriano, que sempre me proporcionaram condições de estudar, me incentivaram a continuar minha formação, apoiando-me em todos os momentos. Obrigada pelo amor, carinho, cuidado, apoio e companhia.
- À minha irmã, amiga e companheira de trabalho, Patricia, que me proporcionou um processo de formação continuada, o qual resultou no meu ingresso ao mestrado. Agradeço os ensinamentos e a parceria incondicional ao longo de todo este processo.
- À minha querida orientadora, professora Rita Cóssio, que me conduziu de forma tranquila, apoiando-me e incentivando-me. Minha admiração pelo conhecimento e facilidade de fazer-se entender. Agradeço a forma carinhosa que me tratou e pela valorização dada ao meu trabalho.
- À professora Maria de Fátima, pelas contribuições na construção desta escrita, bem como, pelos ensinamentos dados nas aulas e pelo carinho que sempre demonstrou.
- À professora Denise, pelas aprendizagens que tive desde nossos estudos na ETFPEL, pelos momentos incríveis que me proporcionou nas aulas do mestrado, pela amizade e pelas palavras que me convocaram a fazer a seleção para o mestrado.
- Ao professor Geonir, que contribuiu muito ao longo de minha formação, com o qual tive a oportunidade de trabalhar durante a graduação, conduzindo-me no caminho que escolhi. Agradeço pelo carinho e por mais uma vez estar contribuindo com minha formação.
- Ao professor Verno, por todos os ensinamentos e pelo constante incentivo em manter-me na formação continuada.
- À professora Renata Lindemann, pelas importantes contribuições dadas na elaboração deste trabalho.
- Aos meus alunos, sujeitos desta pesquisa, pelas aprendizagens que me proporcionaram, pelos momentos de troca, os inúmeros cafés da manhã, as divertidas experiências, o carinho que demonstraram sempre. Obrigada por ensinarem-me sobre avaliação.

EPIGRAFE

Coloco minha vida prostrada em Teu altar
E tudo o que eu espero, entrego em Tuas mãos
Pois sei que nada posso por mim mesmo fazer
Oh vem ser minha vida, oh vem ser meu querer
Os passarinhos voam sem ter preocupação
E a natureza louva a Tua criação
E eu que em Jesus, tornei-me um filho Teu Senhor
Nada me deixará faltar com Tua mão a me guiar
Quero depender de Ti
Preciso depender de Ti
Pois em Ti eu encontrei vida

Asaph Borba

RESUMO

AZEVEDO, Aurélia Valesca Soares de. **Avaliação: Uma proposta de orientação da aprendizagem do aluno e reorientação da prática pedagógica do professor.** 2016. 94f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Neste trabalho analiso as representações sobre avaliação, de uma turma de vinte e cinco alunos do Ensino Médio Politécnico da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, localizada na cidade de Pelotas/RS, na qual leciono a disciplina de Química e também oriento o desenvolvimento de projetos vivenciais no componente curricular denominado Seminário Integrado. Os aportes teóricos que orientaram a elaboração deste trabalho contemplam as bases legais da avaliação, presentes na LDB, nos PCN, no Regimento do Ensino Médio Politécnico e nos documentos oficiais da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, bem como, autores que discutem aspectos relacionados ao papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Buscando compreender as representações dos alunos sobre avaliação, a fim de promover uma mudança qualitativa em minha prática avaliativa, estabeleci como questões de pesquisa: O que os alunos compreendem sobre o processo avaliativo? Quais as barreiras encontradas pelos alunos no processo avaliativo? Quais as contribuições das ideias dos alunos para a reconstrução da prática avaliativa? No que se refere à investigação das ideias dos alunos sobre avaliação, foram realizados, por meio da escrita de textos, dois levantamentos a partir de questionários contemplando questões norteadoras relacionadas à avaliação. O trabalho desenvolvido configura-se como uma Pesquisa Qualitativa, baseada nos moldes de uma Pesquisa-Ação, pois, envolve uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, exigindo análise, reflexão e ação. O método da Pesquisa-Ação envolveu as seguintes etapas para sua realização: determinação do campo no qual foi feita a investigação; formulação do problema; coleta de dados, análise e interpretação. A partir da análise e interpretação dos dados obtidos, realizadas utilizando o método da Análise Textual Discursiva (ATD), foram delineadas de forma sistemática algumas compreensões sobre as representações dos alunos, que contribuíram com o desenvolvimento de uma proposta de avaliação formativa. Esta proposta ocorreu em um constante processo de negociação, a partir do qual busquei, através do diálogo, a participação coletiva de todos os sujeitos envolvidos. Através deste trabalho, observei que nas representações dos alunos que participaram da

pesquisa, prevalece a ideia de que a avaliação é a forma de verificar e diagnosticar a aprendizagem do aluno, embora alguns tenham apontado que a avaliação pode contribuir para orientar o trabalho do professor. Também foi possível observar, que as principais barreiras que os alunos encontram no processo avaliativo estão relacionadas à ênfase atribuída às avaliações pontuais e classificatórias. A explicitação das representações dos alunos contribuiu na reconstrução de minha prática avaliativa, levando-me a compreender que o desenvolvimento de uma avaliação formativa, levando-se em consideração as ideias dos alunos, proporciona que os mesmos sejam protagonistas de sua avaliação, envolvam-se de forma espontânea no processo e trabalhem em parceria com seus pares, construindo espaços de aprendizagem de forma mais significativa. Isto aponta para a ideia de que, as ações durante o processo avaliativo são constantes e contínuas, sendo um movimento dinâmico em que as trocas contribuem para a aprendizagem e o crescimento de todos os envolvidos neste processo.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Orientação e reorientação. Aprendizagem do aluno. Prática do professor.

ABSTRACT

AZEVEDO, Aurélio Valesca Soares de. **Evaluation: A proposal of orientation of the student's learning and reorientation of the teacher's pedagogic practice** . 2016. 94f. Dissertation (Professional Master) – Post Graduating Program in Science and Mathematics Teaching. Federal University of Pelotas, Pelotas.

In this paper I analyze the ideas on assessment of a group of twenty-five Polytechnic High School students from Professora Sylvia Mello technical school, located in Pelotas-RS, in which I teach Chemistry and also supervise the development experiential projects in the curricular component named *seminário Integrado* (integrated seminar). The theoretical framework which guided the preparation of this study contemplates the legal basis of assessment, present in the LDB, in the PCN, in the Polytechnic High School regiment and in the official documents of the Professora Sylvia Mello technical school, as well as authors who discuss aspects related to the evaluation role in the process of teaching and learning. Trying to understand the students' representations about evaluation, in order to promote a qualitative change in my evaluative practice, I established the following questions for the survey: What do the students understand about the assessment process? What are the barriers found by students in the evaluation process? What are the contributions of the students' ideas for the reconstruction of evaluation practice? Regarding to the investigation of the students' ideas on assessment, it was performed, by means of written texts, two surveys from questionnaires with some guiding questions related to the evaluation. The work is configured as a qualitative survey, based on the lines of an Action-Research since it involves an action by the people involved in the investigative process, requiring analysis, reflection and action. The action-research method involved the following steps: establishment of the field in which the investigation was conducted; formulation of the problem; data collection, analysis and interpretation. From the analysis and interpretation of the data obtained along the study development, carried out using the method of Discursive textual analysis, some insights on the students' representation were systematically underlined, which contributed to the development of a formative evaluation proposal. This proposal occurred in a constant negotiation process, from which I tried, through dialog, collective participation of all individuals involved. From this work, I observed that, in the participants' representations, the prevailing Idea is that the assessment is the way of checking and diagnosing the student's

learning, although some have pointed out this could contribute for guiding the teacher's work. It was also possible to observe that the main barriers the students found in the evaluation process are related to the emphasis attributed to the grading and rating evaluation. The explicitness of the students' representations contributed to the reconstruction of my evaluation practice, making me understand that the development of a formative assessment, taking into account the students' ideas, turns them the protagonists of their own evaluation, allows them to engage spontaneously in the process and work with their partners, building more significant learning spaces. This points to the idea that the actions along the evaluation process are Constant and continuous, being a dynamic movement in which the exchanges contribute for the learning and growth of everybody involved in this process.

Key-Words: Formative assessment. Orientation and re-orientation. Student's learning. Teacher's practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelos de Avaliação – Tradicional e Inovadora.....	27
Quadro 2: Eixos Investigativos e Instrumentos de Coleta.....	51
Quadro 3: Unidades de significado – Questionário 1.....	55
Quadro 4: Primeiro movimento de categorização – Questionário 1.....	56
Quadro 5: Unidades de significado – Questionário 2.....	57
Quadro 6: Segundo movimento de categorização – Questionário 2.....	58
Quadro 7: Síntese do processo de categorização – Questionários 1 e 2.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

CEFET-RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas

CPA – Construção Parcial da Aprendizagem

CRA – Construção Restrita da Aprendizagem

CSA – Construção Satisfatória da Aprendizagem

ETFPEL – Escola Técnica Federal de Pelotas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PP – Progressão Parcial

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPDA – Plano Pedagógico Didático de Apoio

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1. Introdução.....	15
2. Referencial teórico.....	20
2.1 Bases legais da avaliação.....	20
2.1.1 A avaliação na LDB.....	20
2.1.2 A avaliação nos PCN.....	21
2.1.3 A avaliação no Regimento do Ensino Médio Politécnico.....	23
2.1.4 A concepção de avaliação da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello.....	23
2.2 Perspectivas sobre a avaliação escolar no processo de ensino e aprendizagem.....	25
2.2.1 Funções da avaliação.....	30
2.2.2 A auto avaliação no processo de avaliação formativa	31
2.2.3 Avaliação formativa no âmbito e programas de mestrado e doutorado.....	32
2.2.4 O erro e a avaliação da aprendizagem escolar.....	34
2.2.5 Instrumento de avaliação.....	35
2.2.6 Comunicação dos resultados da avaliação.....	36
2.2.7 A importância do conselho de classe no processo da avaliação.....	37
2.3 Caracterização do Ensino Médio Politécnico.....	38
2.3.1 Concepção de conhecimento e de currículo escolar.....	38
2.3.2 Articulação curricular.....	39
2.3.3 Plano de estudos, Plano de trabalho do professor e Plano Pedagógico Didático de Apoio.....	40
2.3.4 Processos de avaliação.....	41
3 Metodologia.....	45
3.1 Contextualização da pesquisa.....	45

3.1.1 Caracterização da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello.....	45
3.1.2 Caracterização da turma.....	48
3.2. Método de pesquisa.....	49
3.3 Procedimento de coleta de dados.....	52
3.4 A metodologia utilizada na análise.....	53
3.5 Proposta de avaliação formativa na prática pedagógica.....	60
3.5.1 Questionamento oral.....	60
3.5.2 Escrita avaliativa.....	61
3.5.3 Auto avaliação.....	62
4 Compreendendo algumas representações dos alunos sobre avaliação.....	64
4.1 Compreensão dos alunos sobre o processo avaliativo.....	64
4.1.1 Aprovação ou reprovação.....	65
4.1.2 Verificação da aprendizagem do aluno.....	66
4.1.3 Diagnóstico da aprendizagem do aluno.....	68
4.1.4 Orientação do trabalho docente.....	69
4.2 Barreiras encontradas pelos alunos no processo avaliativo.....	69
4.2.1 Falta de motivação.....	70
4.2.2 Ênfase a avaliar através de provas.....	70
4.2.3 Competitividade entre os alunos.....	71
4.3 Prática avaliativa reconstruída.....	72
4.3.1 Valorização do protagonismo do aluno.....	72
4.3.2 Processo coletivo de avaliação.....	73
4.3.3 Acompanhamento atitudinal.....	74
4.3.4 Formas diversificadas de avaliação.....	75
5 Considerações finais.....	77
REFERÊNCIAS.....	81
BIBLIOGRAFIA.....	84

APÊNDICE..... 85

ANEXOS..... 91

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar este trabalho, considero importante traçar, em algumas palavras, um pouco de minha trajetória formativa. Concluí meus estudos de nível médio (na época, 2º Grau) no Colégio Municipal Pelotense, no Curso de Auxiliar de Laboratório, no ano de 1994. Após o término do curso, desejando seguir os estudos na área das Ciências da Natureza, passei a estudar na Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL), na qual me formei no Curso Técnico em Química, no ano de 1998. Enquanto ainda estudava nesta instituição, foi criado o Curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Química na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), do qual, fiz parte da primeira turma, ingressando em 1997. Desta forma, cursei, concomitantemente, os dois últimos anos do Curso Técnico em Química e os dois primeiros anos de Bacharelado e Licenciatura em Química (1997 e 1998). Durante meus estudos na UFPEL, fui monitora das disciplinas do Departamento de Química Orgânica. Neste período, também lecionei a disciplina de Química no Curso Pré-Vestibular desta instituição, denominado Desafio Pré-Vestibular.

Após concluir o nível superior, prestei concurso público para professor substituto no CEFET-RS e para professor efetivo no Estado do Rio Grande do Sul, sendo aprovada nos dois e chamada primeiramente no CEFET-RS. Desta forma, minha trajetória como professora teve início no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.

Logo em seguida, fui chamada para assumir como professora de Química na Escola Estadual José do Patrocínio, no bairro Restinga na cidade de Porto Alegre. Este foi um período de grandes desafios e aprendizagens, pois, apesar de assumir as turmas na Escola em Porto Alegre, continuei como professora no CEFET-RS, desta forma, eu trabalhava dois dias da semana em Porto Alegre e os outros três dias, na cidade de Pelotas. E assim permaneci ao longo de um ano, até conseguir uma transferência de Porto Alegre para Pelotas, onde passei a lecionar na Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, na qual leciono desde o ano de 2004. Além desta Escola, também leciono no Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas, desde o ano de 2012.

Um dos maiores desafios enfrentados, foi o momento em que, em função de reformas e mudanças pelas quais o CEFET-RS estava passando, começamos a orientar o trabalho docente a partir da elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos. Conforme os estudos e discussões realizadas entre o grupo de professores da instituição, os documentos oficiais referentes à educação no Brasil mostravam a necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem, não mais em conteúdos, mas sim, no desenvolvimento de habilidades e competências.

Esta reforma implicava não apenas uma mudança na escola, mas, especialmente, no trabalho do professor. E esta foi a maior dificuldade encontrada, pois, os próprios professores tinham dúvidas sobre como trabalhar com habilidades e competências e como auxiliar no desenvolvimento das mesmas.

No entanto, estas dificuldades e desafios proporcionaram-nos desenvolver um trabalho mais integrado. A instituição já previa uma reunião semanal de uma hora e meia para cada coordenadoria, que em nosso caso, integrava os professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Mas neste período, além desta reunião, passamos a ter mais um espaço de discussões, que acontecia durante uma manhã inteira. E destaco aqui, que foram momentos importantes, especiais e produtivos que tive ao longo da minha caminhada profissional.

Constituímos um grupo de estudos, com trocas de experiências, leituras, discussões e reflexões; dividimos angústias, ansiedades, frustrações, alegrias e expectativas. Elaboramos, em conjunto, nossos planos de estudo, planos de aula, os objetivos a serem alcançados, enfim, estudamos juntos e construímos mais do que um espaço de trabalho, estreitamos laços de amizades e parcerias.

Ao longo deste processo, constatei que a maior fragilidade em minha ação pedagógica estava relacionada à avaliação. A avaliação por muitas vezes tem causado angustia em professores e alunos, fazendo com que ambos a considerem um processo estressante, isso ocorre porque a avaliação da aprendizagem ainda é feita de maneira mecânica e com pouco significado para o aluno, conforme observo na prática escolar. Gostaria de destacar aqui, que a avaliação era algo que me angustiava no desenvolvimento de minha prática docente. Pois, apesar de acreditar que a avaliação, de alguma maneira, servia como indicativo do trabalho docente, eu não sabia como aproveitá-la na minha práxis, afinal, eu sentia-me engessada em uma prática avaliativa extremamente quantificada.

Entretanto, quando avaliávamos as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, de alguma forma, houve uma mudança na minha postura diante da avaliação, afinal, conseguia utilizar a avaliação de maneira um pouco mais próxima daquilo que eu acreditava.

Apesar de sentir-me um pouco mais tranquila com a avaliação por habilidades e competências, continuava com muitas dúvidas e ansiedades sobre a avaliação, até porque, na Escola Sylvia Mello eu não conseguia construir nenhuma mudança na prática avaliativa.

Com o passar do tempo, concluí meu contrato no CEFET-RS, e passei a lecionar apenas na Escola Sylvia Mello. Continuei com minhas dúvidas em relação à avaliação, porém, acabei acomodando-me em uma zona de conforto e desenvolvia uma avaliação como uma simples verificação do grau de memorização dos conteúdos desenvolvidos.

No entanto, no ano de 2012, participei de um projeto de formação continuada, realizado no âmbito escolar com um grupo de professoras das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Esse projeto deu-se a partir da pesquisa de mestrado da professora de Matemática, na época, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFPEL, inserida na linha de pesquisa de Formação Continuada. Participei, juntamente com uma professora de física e uma de biologia, como sujeito dessa pesquisa, que analisava as mudanças didático-pedagógicas, das professoras participantes, sobre ensino e aprendizagem, currículo, interdisciplinaridade e avaliação. Desde então, este grupo passou a reunir-se semanalmente para estudar e discutir sobre os temas relacionados. A partir destes estudos e discussões, elaboramos e desenvolvemos um projeto interdisciplinar com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio Politécnico do turno da manhã.

Considero que, a partir de então, renasceu o que havia adormecido com o tempo e mais uma vez iniciou-se um processo de reelaboração das ideias e concepções que orientam minha prática pedagógica. Passei a entender que o processo de aprendizagem poderá ser mais significativo se o ensino se der de forma não fragmentada, contextualizada e interdisciplinar.

Desde então, tenho compreendido que a avaliação não se restringe à verificação de conteúdos após um determinado período de tempo, mas, conforme Santos (2004, p. 6089), apresenta “um caráter formador, propiciando que o próprio aluno monitore a sua aprendizagem, permitindo a este identificar seus acertos, dificuldades e erros, ultrapassando a simples memorização dos conteúdos”.

A partir desta compreensão, considero que os alunos são sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem e avaliação, no qual são levados em conta suas experiências e seus conhecimentos. O aluno precisa participar de todo seu processo de avaliação, pois, este processo faz parte da construção do seu conhecimento.

Entendo ainda, que a avaliação também pode ser usada para reorientar a prática do professor, auxiliando-o a estar sempre reconsiderando e redimensionando suas ações, visando, segundo Santos (2004, p. 6093). “a melhoria da ação pedagógica, [...] através de ações que favoreçam a construção do conhecimento. Ela deve ser contínua, processual, utilizada como instrumento na definição de princípios e intervenções necessárias à efetiva aprendizagem”.

A avaliação é um dos maiores instrumentos que o professor tem para diagnosticar sua prática pedagógica, portanto, ela precisa ser formativa e dinâmica, constituindo-se em um processo contínuo, através do qual o professor tem condições de determinar o caminho a tomar e/ou retomar, de acordo com Santos (2004, p. 6090), “reorganizando, quando necessário, a ação pedagógica, abordando os conteúdos de forma diversificada, revendo conceitos e mudando atitudes na busca de auxiliar efetivamente a construção do conhecimento pelo educando”.

A partir deste enfoque, compreendo que a aprendizagem não pode ser determinada pela atribuição de notas, pesos e valores, que caracterizam a avaliação classificatória. Nesse sentido, Silva e Moradillo (2002, p. 6) afirmam que: “o objetivo da avaliação não é a atribuição de notas, mas, a facilitação da aprendizagem dos alunos e a orientação do ensino do professor: avaliação, ensino e aprendizagem tornam-se facetas de um único processo educativo”.

O professor não avalia sozinho, mesmo que não compartilhe o ato de avaliar, afinal, o aluno é sujeito desta avaliação, portanto, ele faz parte do processo avaliativo. As ações dos alunos, o que acontece na sala de aula em relação ao ensino e a aprendizagem, suas atitudes diante das tarefas propostas pelo professor, acabam por influenciar no ato avaliativo do professor.

Nesse sentido, a investigação sobre a avaliação das aprendizagens, levando-se em conta o que pensam os alunos, pode proporcionar análise e interpretação dos contextos dessas aprendizagens.

Dessa forma, desenvolvo este trabalho com o **objetivo de identificar as ideias sobre avaliação de uma turma de 25 alunos do Ensino Médio Politécnico da Escola Técnica**

Estadual Professora Sylvia Mello. Para tanto, estabeleci os seguintes **objetivos específicos: verificar o que os alunos entendem sobre o que é a avaliação, por que a avaliação é desenvolvida, bem como, identificar as barreiras que os alunos encontram no processo de avaliação.**

Acredito que a tomada de consciência destas ideias poderá promover uma mudança qualitativa em minha prática avaliativa, com o objetivo de desenvolver uma avaliação formativa, utilizando-a como um instrumento para orientar o processo de ensino e aprendizagem, bem como, para redimensionar minha própria prática pedagógica.

A partir do exposto acima, investigo neste trabalho o seguinte problema de pesquisa:

- Quais as concepções de um grupo de alunos do ensino médio sobre avaliação?

Essa investigação dar-se-á a partir das seguintes questões de pesquisa:

- O que os alunos compreendem sobre o processo avaliativo?
- Quais as barreiras encontradas pelos alunos no processo avaliativo?
- Quais as contribuições das ideias dos alunos para a reconstrução da prática avaliativa?

Para abordar estas questões, inicialmente, na busca de fundamentação teórica, foram consultados os documentos oficiais da educação e da escola, bem como, de literatura sobre avaliação, discutidos no capítulo 2.

Na sequência do trabalho, no que se refere à investigação das ideias dos alunos sobre avaliação, foram realizados dois levantamentos, o primeiro no início do ano letivo de 2013 e o segundo, no início do ano letivo de 2014, a partir dos quais foram definidas as categorias aqui analisadas, conforme apresentados no capítulo 3.

A análise dos resultados obtidos, que possibilitaram uma compreensão mais ampla das representações dos alunos, foi realizada de acordo com os pressupostos da ATD, apresentada no capítulo 4.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na sequência deste trabalho apresento os aportes teóricos que orientaram a elaboração deste trabalho, contemplando as bases legais da avaliação e aspectos relacionados ao papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Bases legais da avaliação

Neste item abordo os aspectos legais referentes à avaliação, contemplando a concepção de avaliação presente na LDB, nos PCN, no Regimento do Ensino Médio Politécnico e nos documentos oficiais da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello.

2.1.1 A avaliação na LDB

A avaliação é tema fundamental na Lei 9.394/96, abordando aspectos relacionados a avaliação das instituições de ensino, dos docentes e dos alunos. Atendendo aos objetivos deste trabalho destaco, o artigo 24, que trata sobre aspectos importantes da avaliação nos níveis fundamental e médio. De acordo com o item V, a avaliação do rendimento escolar nestes níveis de ensino é organizada a partir dos seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

A partir destes critérios, destaco a importância do aluno ser avaliado de forma contínua, ou seja, ao longo de todo o seu processo de escolarização, como forma de acompanhamento de sua aprendizagem. Tradicionalmente, a avaliação tem sido utilizada como forma de classificar os alunos a partir de seu rendimento, partindo-se da premissa de que todos possuem o mesmo ritmo e maneira de desenvolverem sua aprendizagem. Ao passo que, sua função seria de diagnosticar possíveis fragilidades e avanços na elaboração de seu conhecimento, auxiliando o professor a estabelecer novas estratégias metodológicas, buscando uma melhor qualidade de ensino.

Em outras palavras, entende-se por contínua e cumulativa uma forma de avaliação que leve em conta os conhecimentos elaborados e as competências desenvolvidas pelo aluno ao longo dos períodos letivos e séries anteriores de seu processo educativo. Dessa forma, a avaliação deixa de ser pontual, realizada ao final de um período letivo, e passa a fornecer subsídios que permitam diagnosticar o desenvolvimento de suas habilidades e competências, destacando-se os aspectos qualitativos de sua aprendizagem, ao invés da mera quantificação de seu desempenho. Nesse sentido, a avaliação serve para que o aluno expresse seu conhecimento sobre determinado assunto, elaborado a partir de seu conhecimento prévio, utilizando as disciplinas como ferramentas para a construção de um conhecimento mais amplo e sistematizado.

Destaco ainda, que está evidente neste documento que a avaliação deveria ser utilizada como meio de promover a recuperação do aluno com baixo rendimento e, conseqüentemente, seu avanço ao longo das séries posteriores.

2.1.2 A avaliação nos PCN

A concepção de avaliação apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) busca superar a visão tradicional de classificação do aluno mediante critérios mensuráveis, compreendendo-a como parte integrante do processo educacional, orientando a atividade pedagógica.

A avaliação, a partir da perspectiva apresentada no documento, subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, possibilitando a retomada de aspectos que devem ser revistos e a realização de constantes ajustes em suas ações, a fim de facilitar o processo de aprendizagem de seus alunos. Bem como, contribui para a tomada de consciência, por parte dos alunos, de suas dificuldades e possibilidades de reorganização da construção de seu conhecimento.

Assim como na LDB (1996), os PCN (1997), propõem que a avaliação aconteça de forma contínua e sistemática, adequando as intervenções didáticas ao conhecimento prévio do aluno, o que pressupõe uma investigação inicial, sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas situações didáticas, que irá subsidiá-lo no planejamento do ensino de forma adequada ao conhecimento de seus alunos, contemplando o acompanhamento dos avanços por eles alcançados. Sendo assim, se o professor acompanha o aluno ao longo de seu processo de aprendizagem, tem condições de avaliar o que este já aprendeu em determinados momentos. De acordo com o documento, esta perspectiva de avaliação que “intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis para isso” (BRASIL, 1997, p. 56).

A partir da perspectiva apresentada nos PCN (BRASIL, 1997, p. 57), o professor poderá realizar a avaliação por meio de:

- observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
- análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas, além de textos produzidos pelos alunos para fins específicos de avaliação;
- atividades específicas para a avaliação: é importante, em primeiro lugar, que estas atividades sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, em segundo lugar, que o professor deixe claro o que pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos.

O professor pode aproveitar os momentos em que precisa explicitar os resultados da avaliação, em notas ou conceitos, para sistematizar os procedimentos que utilizou durante o

processo de avaliação, em função das necessidades apresentadas pelos alunos. Considero importante destacar, conforme discute o documento, que avaliar significa emitir um juízo de valor sobre uma determinada situação de aprendizagem, sendo assim, é necessário que se estabeleçam critérios de avaliação definidos. Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos, servindo para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem. “Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação” (BRASIL, 1997, p. 58).

De acordo com os PCN (1997), se a avaliação está a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser pautada unicamente no quanto o aluno aprendeu dos conteúdos propostos, mas requer-se uma análise a respeito das diferentes capacidades do aluno. “Para tal decisão é importante considerar, simultaneamente aos critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos” (BRASIL, 1997, p. 59).

2.1.3 A avaliação no Regimento do Ensino Médio Politécnico

O Regimento do Ensino Médio Politécnico traz em sua concepção a ideia de avaliação emancipatória como um dos eixos norteadores desta proposta curricular. A avaliação emancipatória reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais. Nessa perspectiva, a avaliação escolar traduz-se como uma oportunidade de refletir e rever as práticas na escola em busca de um novo fazer pedagógico, constituindo-se na superação da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, com função de controle, classificação e seleção.

2.1.4 A concepção de avaliação da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello

O Projeto Político Pedagógico é a identidade da escola. De acordo com seu PPP, a Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello tem por finalidade promover uma educação criativa, crítica e inovadora, que oportunize a descoberta da identidade e o desenvolvimento das pessoas e dos grupos, instrumentalizando-os para o trabalho e sobrevivência, e garantir

uma comunidade participativa, na qual os alunos, pais, professores e funcionários sejam idealizadores, construtores e executores do PPP da escola.

A avaliação, de acordo com os objetivos previstos no PPP da escola, deve ser encarada como um processo contínuo, baseado no acompanhamento e na assistência ao educando, visando diagnosticar suas competências e habilidades, bem como suas dificuldades. A avaliação abrange aspectos quantitativos e qualitativos, respeitando as peculiaridades de cada educando, inclusive o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de atividades e hábitos que possibilitam a vida em sociedade.

É importante ressaltar, que o PPP da escola está defasado em relação à proposta de reestruturação do Ensino Médio e encontra-se em fase de reelaboração.

De acordo com o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico, o Regimento da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, traz em sua construção a concepção de avaliação emancipatória, caracterizada por um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo.

A finalidade da avaliação emancipatória é diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos. A investigação contínua sobre os processos de construção da aprendizagem demanda rigor metodológico, que se traduz por registros significativos, sinalizando as possibilidades de intervenções necessárias ao avanço e à construção do conhecimento. Dessa forma, não se reduz a mera atribuição de notas que sinalizam aprovação ou reprovação.

A avaliação emancipatória torna a escola mais flexível, buscando a superação das práticas de classificação e exclusão, investindo na autonomia, autoria, protagonismo e emancipação dos sujeitos.

De acordo com o documento, nessa perspectiva está presente o trabalho contínuo de replanejamento do processo de ensino, posto que tal concepção produz impactos na sala de aula e não somente sobre o processo de aprendizagem do aluno. Portanto, assume caráter educativo, viabilizando ao estudante apropriar-se do seu processo de aprendizagem e, ao professor e à escola, a análise aprofundada do processo dos alunos, oportunizando

replanejamento e reorientação de atividades em outros espaços e tempos. Nesse sentido, a avaliação tem as seguintes funções:

- **Diagnóstica:** favorecendo o planejamento, oportunizando novas estratégias e alternativas, assim como possibilitando ao aluno verificar seu nível de desenvolvimento.
- **Formativa:** destinando-se a informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento de suas aprendizagens.
- **Contínua e cumulativa:** considerando a construção do conhecimento do aluno, como um todo, coerente e significativo, de forma crescente em complexidade.

A discussão sobre o papel, as funções e tipos de avaliação escolar será ampliada na sequência deste trabalho, a partir da contribuição de alguns autores, tais como Méndez (2002), Luckesi (2011), Esteban (2000), Hoffmann (2014), Santos (2004). Já no capítulo 3, no item destinado à caracterização da escola, na qual o presente trabalho foi desenvolvido, será detalhada a forma como se busca aplicar os princípios aqui apresentados nos processos de avaliação utilizados.

2.2 Perspectivas sobre a avaliação escolar no processo de ensino e aprendizagem

O processo de avaliação está intrinsecamente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, o qual deve estar articulado com todo o trabalho da escola, pois o desempenho dos alunos depende também das condições institucionais. Assim, qualificar o processo educativo é qualificar também os serviços prestados pela instituição.

Os altos índices de repetência em nosso país têm sido objeto de muita discussão, uma vez que explicitam, o fracasso do sistema público de ensino, incomodando demais tanto educadores como políticos. No entanto, muitas vezes se cria uma falsa questão, em que a repetência é vista como um problema em si e não como um sintoma da má qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, que, de forma geral, o sistema educacional não tem conseguido resolver. Como resultado, ao reprovar os alunos que não realizam as aprendizagens esperadas, cristaliza-se uma situação em que o problema é do aluno e não do sistema educacional (BRASIL, 1997, p. 59-60).

A escola sempre esteve muito preocupada em verificar a aprendizagem de conteúdos, no entanto, a instituição escolar não pode ter apenas esta preocupação, mas deve ir além, percebendo como o aluno está compreendendo os temas estudados e construindo sua aprendizagem, intervindo neste processo de forma constante. Para Méndez (2002, p. 48): “No

contexto da sala de aula, o que importa é assegurar que quem escuta com intenção de aprender está entendendo; não se trata de expor para ser ouvido, mas de explicar para ser compreendido”.

A avaliação, como tradicionalmente é concebida no âmbito escolar, como forma de verificação da aprendizagem, está isolada do restante do processo educativo. Santos (2008) aponta que, em geral, as práticas avaliativas em sala de aula encorajam aprendizagens superficiais, sobrevalorizam a classificação, subvalorizam a função formativa e enfatizam mais a competição entre alunos do que o seu desenvolvimento.

Esta concepção, embora não dê conta da complexidade do processo educativo, continua presente intensamente no cotidiano escolar. Apesar disso, muitos professores e demais profissionais da educação têm investido esforços no sentido de desenvolverem metodologias de ensino e avaliação mais inovadoras, que considerem a participação ativa do aluno na construção de seu conhecimento.

De acordo com Sant’Anna (2014, p. 24): “Para acreditarmos na presença do aluno no processo de avaliação precisamos também acreditar que sua ação será tanto mais produtiva quanto maior significação os objetivos tiverem para ele, levando-o a buscar meios de alcançá-los”. Sendo assim, é importante que estes objetivos sejam estabelecidos em comum acordo entre os envolvidos no processo educativo e que as atividades desenvolvidas, a fim de alcançá-los, estejam voltadas à investigação, a partir da qual, o aluno irá apropriando-se dos conhecimentos necessários.

Corroborando com esta ideia, Silva e Moradillo (2002, p. 6), entendem que “a participação do aluno na avaliação é fundamental para apossar-se da sua aprendizagem”. Ainda nas palavras desses autores (2002, p. 7) “os estudantes passam a atores e autores do aprender a aprender, avançando através do exercício da crítica e da avaliação”.

Para Méndez (2002, p. 41), “a aprendizagem é construção, é participação, é compreensão, é assimilação, é apropriação e integração dos próprios esquemas de raciocínio, e não mera verbalização de palavra emprestada conservada em forma de memória insignificante”.

O conhecimento dá sentido ao processo de avaliação; quando a mesma está desligada do conhecimento, serve apenas como ferramenta, como instrumento, que pouco contribui para a construção da aprendizagem.

Conforme se entende o conhecimento, a avaliação vai – deve ir – por uns caminhos ou por outros. E, quando a desligamos do conhecimento, nós a transformamos em uma ferramenta meramente instrumental que serve para tudo, embora realmente valha para muito pouco no campo da formação integral das pessoas que aprendem [...] (MÉNDEZ, 2002, p. 29).

Em uma perspectiva de construção da aprendizagem, atribui-se ao aluno um papel central, porém, não deixa de ser fundamental o papel do professor, o qual tem a responsabilidade de orientar o aluno no seu processo de construção do conhecimento. Neste sentido:

O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente e sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento. O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva (MÉNDEZ, 2002, p. 14).

A partir dessa perspectiva, a avaliação passa a ser vista como um processo de acompanhamento de ensino e aprendizagem, pois construímos conhecimento por meio dela.

Dessa forma, quando pensamos em avaliação, podemos caracterizá-la a partir de dois pontos de vista, conforme apresento no quadro a seguir.

Quadro 01: Visões sobre avaliação – Tradicional e Inovadora

	Visão Tradicional	Visão Inovadora
Aluno	Passivo e sem criticidade da realidade que o cerca	Ativo e crítico
Professor	Detentor e transmissor do saber	Mediador do saber
Metodologia	Transmissão	Exploração e descoberta
Aprendizagem	Recepção e detenção de conteúdos	Apropriação e compreensão dos conteúdos
Registros	Quantitativos	Qualitativos
Função	Classificatória	Diagnóstica e formativa
Instrumentos	Constatação	Investigação
Dimensão	Burocrática	Pedagógica
Foco	Conteúdo e seleção	Aprendizagem do aluno

A partir de uma visão inovadora, a avaliação passa a ser compreendida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. O aluno passa a ser sujeito ativo em seu processo de avaliação, de forma a construir sua própria aprendizagem, e o professor assume um papel de mediador do saber, orientando o aluno no desenvolvimento de atividades de investigação. Nesta perspectiva, entendo que avaliar não é medir. Medir é considerar apenas os aspectos quantitativos, enquanto avaliar é levar em conta também os aspectos qualitativos, considerando os procedimentos e atitudes que envolvem o sujeito.

A avaliação, neste processo, deve ser constante, e não apenas pontual, pois, de acordo com Méndez (2002), uma avaliação feita somente no final ou por unidade de conteúdo, é tardia para garantir uma aprendizagem contínua.

Se fazemos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo para agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva (MÉNDEZ, 2002, p. 17).

Conforme Luckesi (2011) aponta, precisamos entender que o sujeito não é estático, mas está em constante movimento, em um processo de formação, e precisamos considerar este processo para desenvolver uma prática avaliativa que contemple a aprendizagem. Nas palavras do autor:

Para trabalhar com a avaliação na prática pedagógica escolar (assim como em outras), necessitamos de uma pedagogia cujo fundamento seja a compreensão de que o ser humano é um ser em processo de formação, em movimento, sempre com a possibilidade de atingir um resultado mais satisfatório no caminho da vida. Isso quer dizer que, se ele aprende, conseqüentemente se desenvolve; se não aprendeu ainda, pode aprender, se houver investimento para que aprenda. (LUCKESI, 2011, P. 61).

É necessário identificar as dificuldades do aluno para que o professor possa intervir no processo de aprendizagem e retomar o que for preciso para facilitar a compreensão do aluno. Sendo assim, a verificação faz parte da avaliação, porém, não a esgota, mas, busca um posicionamento diante do que foi identificado.

A avaliação é uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas ideias, suas razões, seus saberes. Também deve ser o momento no qual, além das aquisições, aflorem as dúvidas, as inseguranças, o desconhecimento, se realmente há intenção de superá-los. Ocultá-los é uma artimanha pela qual se paga um preço muito alto em etapas posteriores ou no futuro. Expressá-los, com suas imprecisões, erros, confusões, acertos, certezas, sem o temor de subir ou baixar pontos em escalas tão confusas como os da qualificação, abrirá caminho para avançar junto no conhecimento, na apropriação, na

formação do próprio pensamento, *que-se-está-formando* (MÉNDEZ, 2002, p. 15).

É importante avaliar não apenas o conteúdo, mas também os procedimentos e atitudes desenvolvidos pelos alunos. Logo, a avaliação tem um papel de diagnóstico, buscando o crescimento e a transformação do sujeito.

No processo de ensino e aprendizagem cada um dos sujeitos tem a sua responsabilidade. Conforme Méndez (2002, p. 18): “A responsabilidade do professor é garantir que aquilo que os alunos estudam, leem e aprendem vale a pena ser objeto de aprendizagem. A dos alunos consiste em conscientizar-se de que eles são os responsáveis máximos por sua própria aprendizagem”. Ainda nas palavras do autor:

A tarefa do professor consiste em despertar nos alunos a curiosidade por aprender e em ajuda-los a sentir, agir e internalizar as normas e os critérios para julgar o que torna diferente o seu conteúdo particular de aprendizagem como um modo próprio de criar, organizar e compreender a experiência de aprendizagem. (MÉNDEZ, 2002, p. 33).

A mudança de postura no processo avaliativo é uma proposta complexa. Esse processo não pode representar uma situação de pressão e ameaça, mas, deve ser incentivador, integrando o desempenho do aluno e do professor, o que implica rever-se os papéis que estes desempenham, tradicionalmente no processo educativo.

Se a aprendizagem realmente depende da atividade e da responsabilidade de quem aprende, é necessário redefinir o papel de quem ensina. Fundamentalmente, de “verbalizador” e destinatário da informação que encerra o saber passa a ser o criador de situações de aprendizagem de conteúdos científicos e culturais específicos. De transmissor de informação passa a impulsionador da indagação a respeito do conhecimento. Se o aluno deixa de ser um simples receptor do saber transmitido é porque também o professor deixará de ser o transmissor do saber ilustrado. Ambos se encontram agora *construindo o saber* que será significativo porquanto se fixa na compreensão intersubjetiva que media o sujeito disposto a conhecer e o objeto do conhecimento (MÉNDEZ, 2002, p. 61).

Para se alcançar uma aprendizagem significativa, é preciso buscar novos caminhos de ensinar e, conseqüentemente novas formas de avaliar, que contemplem, de acordo com a perspectiva inovadora da avaliação, uma reflexão das práticas que envolvem alunos e professores.

2.2.1 Funções da avaliação:

A avaliação, dependendo do tipo de informação que poderá fornecer e dos objetivos para os quais é utilizada, pode ser classificada em: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, ou ainda, avaliação somativa. A seguir, destacarei alguns aspectos das funções às quais cada uma destas formas de avaliação se propõe:

Função diagnóstica: fornece informações sobre as capacidades dos alunos e indica quais os conhecimentos prévios os mesmos possuem para o início de determinado estudo, para que, a partir destes dados, inicie-se o processo de ensino e aprendizagem.

Função formativa: este tipo de avaliação fornece informações, tanto ao aluno quanto ao professor, sobre o processo de ensino e aprendizagem no decorrer das atividades escolares. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, proporcionando assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos. Permite que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Como tem a função de acompanhar o desenvolvimento do aluno, ela ocorre ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, portanto, é contínua. Neste sentido, Luckesi (2002, p. 45) esclarece que “a avaliação da aprendizagem não será um ato pedagógico isolado, mas sim um ato integrado com todas as outras atividades pedagógicas; enquanto se ensina, se avalia, ou enquanto se avalia se ensina”.

A avaliação formativa está no cotidiano do processo educativo, em momentos de atividades de aprendizagem e de reflexão sobre essas aprendizagens e não apenas em momentos específicos de avaliação.

Avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, exame, aplicação de prova, mas não se confunde com elas. Elas compartilham um campo semântico, mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e pelos usos e fins aos quais servem. São atividades que desempenham um papel funcional e instrumental, porém dessas atividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende, pois justamente onde elas não alcançam é que a avaliação educativa começa. Para que ocorra, é necessária a presença de sujeitos (MENDÉZ, 2002, p. 14).

A avaliação formativa tem-se desenvolvido em duas vertentes:

- A partir da investigação, com o intuito de compreender se as práticas de avaliação formativa melhoram o desempenho dos alunos.
- A partir da prática, procurando perceber se os professores tem alcançado êxito em transformar as ideias vindas da investigação em práticas produtivas.

Função somativa: tem como objetivo classificar os alunos após um determinado período de aprendizagem. Caracteriza-se como classificadora, sendo feita através da atribuição de nota ou conceito. A avaliação somativa pode ser utilizada como uma forma de mensurar resultados já colhidos em avaliações formativas, obtendo indicadores que favoreçam o aperfeiçoamento do processo educativo.

2.2.2 A auto avaliação no processo de avaliação formativa

A auto avaliação consiste em um processo através do qual o próprio aluno toma consciência dos diferentes aspectos da sua aprendizagem. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 57), a auto avaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar, é necessária para a construção da autonomia dos alunos e deve ser construída a partir da coordenação dos pontos de vista do aluno e do professor.

Na auto avaliação deve-se considerar dois momentos: primeiramente, é preciso que o aluno reflita sobre o que fez e o que se esperava que fosse feito, para, em um segundo momento, reelaborar sua ação.

O objetivo é que quem aprende utilize em suas avaliações os critérios destinados a justificar a sua própria valorização, o seu próprio juízo. Ao fazê-lo, necessariamente deverá pôr em prática o seu conhecimento. A partir dessa proposta, as finalidades e os objetivos da avaliação adquirem outro sentido e devem levar, necessariamente, a outras formas de ação (MÉNDEZ, 2002, p. 65).

Nesse sentido, é importante que o professor estabeleça com seus alunos os critérios de avaliação que serão utilizados e esteja disposto a ouvi-los, o que poderá ajudá-los a assumirem sua responsabilidade no processo. De acordo com Hofmann (2014b, p. 29): “Critérios de avaliação devem ser sempre considerados pontos de partida do olhar avaliativo,

jamais pontos de chegada e, como tal, flexíveis diante da perspectiva multidimensional e dos jeitos diferentes de aprender dos alunos”.

Conforme os alunos aprendem a se auto avaliarem, eles também melhoram o seu desempenho, tornam-se mais críticos e desenvolvem critérios de reflexão e análise. Portanto, a auto avaliação e a aprendizagem são processos que se desenvolvem em conjunto.

Além de contribuir no processo de aprendizagem do aluno, a avaliação formativa destina-se também ao professor, fornecendo-lhe informações que lhe permitam reconsiderar e reelaborar a sua prática pedagógica.

Necessitamos transformar o exercício de avaliação em atividade de conhecimento sobre a qual asseguramos a formação contínua, tanto de quem aprende quanto da tarefa própria da profissão docente. Na medida em que ocorre uma, ocorre a outra [...] Ao integrá-las, a avaliação torna-se uma atividade didática que busca prioritariamente o conhecimento (MÉNDEZ, 2002, p. 63).

Ao longo deste processo, é fundamental a interação entre professor e aluno, na busca do progresso de ambos, que mesmo partindo de pontos de vista diferentes, podem construir conhecimentos em comum.

2.2.3 Avaliação formativa no âmbito de programas de mestrado e doutorado

Em síntese realizada por Fernandes (2009), das investigações em avaliação, realizadas nas últimas décadas em Portugal, no âmbito de programas de mestrado e doutorado, foram apontados os seguintes resultados:

Dissertações de Mestrado (Fernandes, 2009, p. 89-90):

1. A avaliação formativa está distante das práticas pedagógicas nas escolas. A maioria dos professores reconhece a sua importância para contribuir no processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, utilizam de argumentos diversos para justificarem porque não desenvolvem este tipo de avaliação.

2. A avaliação cabe basicamente ao professor. Poucas investigações consideraram que, a avaliação seja um processo compartilhado entre professores e alunos.

3. A avaliação é um processo pouco transparente. Os critérios de avaliação, em geral, são pouco esclarecidos aos alunos.

4. A avaliação tem sido pouco rigorosa e pouco diversificada, prevalecendo os testes, sendo que, o uso de formas alternativas constatou-se em um pequeno número de casos.

5. A avaliação como forma de verificar se os objetivos foram atingidos, prevaleceu nas concepções dos professores. Foram poucos os que compreendem e desenvolvem a avaliação como forma de contribuir com as aprendizagens dos alunos.

Teses de doutoramento (Fernandes, 2009, p. 90):

1. A avaliação das aprendizagens não ocorre de forma contínua e sistemática. A avaliação formativa é pouco desenvolvida e mais baseada na intuição dos professores do que em um conjunto de informações.

2. As concepções e práticas dos professores sobre a avaliação parecem depender muito da cultura avaliativa presente nas escolas e na sociedade, desta forma, a formação continuada dos professores acaba influenciando pouco nos processos avaliativos.

3. O objeto principal da avaliação é o conhecimento dos conteúdos, os quais serão avaliados por meio de testes e outros trabalhos escritos.

4. As reformas educativas têm pouco alcance nas práticas e conscientização profissional dos professores. Estes, não possuem uma perspectiva crítica sobre as normas da avaliação porque em geral, conhecem pouco dos princípios avaliativos. Por esse motivo, talvez, que muitos consideram que os novos processos de avaliação vieram, acima de tudo, para aumentar o trabalho burocrático.

Investir no caráter formativo da avaliação acarreta mudanças significativas, abrangendo desde as práticas pedagógicas dos professores; a maneira como são construídos, desenvolvidos e utilizados os instrumentos de avaliação; o ambiente da sala de aula, bem como, os papéis dos professores e dos alunos.

A avaliação formativa é um processo pedagógico, com o objetivo de contribuir para que os alunos construam suas aprendizagens e que os professores envolvidos nesse processo, possam repensar e reorientar sua prática.

2.2.4 O erro e a avaliação da aprendizagem escolar

A avaliação da aprendizagem, com o passar do tempo, foi se afastando de sua função e passou a tornar-se um instrumento de ameaça e disciplina do educando servindo de base para o seu castigo.

A partir do erro, na prática escolar, tem-se criado um clima de tensão e medo, o que tem se configurado na prática docente como um dos fatores que dificultam que na escola e na sala de aula haja um clima de satisfação, alegria e prazer na aprendizagem.

A solução insatisfatória de determinado problema, somente será considerada errada, se houver apenas uma maneira certa para resolvê-lo. O que pode acontecer é uma insatisfação quando não se alcança determinado objetivo esperado. Mas, nesse caso, não ocorre erro, e sim, insucesso nos resultados da busca.

Quando não se tem sucesso na solução de uma busca, é um sinal de que a solução necessária ainda não foi alcançada, portanto, a maneira de resolver o problema em questão, é outra, e assim, segue-se a caminhada em busca de novos caminhos. Portanto, o insucesso não significa erro, mas representa uma forma de avançar na investigação, pois conforme se identificam as falhas, estas, podem ser superadas. Nas palavras de Hofmann (2013, p. 86): “O conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação”.

O processo de aprendizagem passa por dificuldades e erros, pois é um processo de reconstrução. No entanto, para que ocorra a aprendizagem, os erros precisam ser identificados, reconhecidos e compreendidos, tanto pelo professor, como pelo aluno, cabendo a este ser protagonista de sua aprendizagem e avaliação. Quando se reconhece o erro, ele pode ser superado de maneira a se alcançar um crescimento significativo. Conforme Méndez (2002, p. 40): “Para efetuar uma renovação, uma inovação, é tão necessário conhecer os obstáculos que devem ser vencidos, as dificuldades que devem ser superadas, quanto às forças, os princípios e as convicções com os quais cada um conta”.

Dessa forma, o erro quando reconhecido, possibilita a oportunidade de reconstrução. Porém, se fosse usado como forma de castigo, o professor não teria a possibilidade de reorientar o aluno e contribuir para o seu crescimento e aprendizagem. Sendo assim, deve-se assumir uma nova postura diante do erro, que pode ser considerado como um meio para que professor e aluno busquem novos caminhos no processo educativo.

No entanto, é fundamental que a avaliação seja desenvolvida de forma que esteja a favor da aprendizagem, de acordo com Méndez (2002, p. 14), “no âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento”.

2.2.5 Instrumentos de avaliação

Tradicionalmente, a escola considera as provas, instrumentos indispensáveis para mostrar o nível de aprendizagem do aluno num determinado período. Isto acontece porque a escola não percebe a diferença que existe entre os significados das palavras prova e avaliação.

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas, os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias (GARCIA, 2008, p. 25).

A prova é um dos instrumentos que podem ser usados no processo de avaliação, no entanto, ela não pode ser usada como única forma de avaliação, pois assim, ela será apenas um recurso vinculado a exames com a intenção de selecionar, classificar, provar. Enquanto que, a avaliação, é processual, diagnóstica, contínua, ocorrendo em momentos de troca entre educador e educando. Avaliar não é aprovar ou reprovar, mas sim, é proporcionar condições do sujeito obter melhores resultados, construindo sua aprendizagem de forma significativa. Sendo assim, provar e avaliar são práticas diferentes. De acordo com Méndez (2002, p 36): “Não podemos perder de vista que os exames, qualquer que seja a forma que adotem, devem estar a serviço da aprendizagem, do ensino e do currículo e antes, é claro, do sujeito que aprende”.

Em uma perspectiva inovadora, utilizar somente a prova no processo de avaliação, é insuficiente para informar ao professor e ao aluno, as dificuldades deste. No entanto, ela pode ser mais um dos momentos que professor e aluno têm para construir um diagnóstico do que precisa ser melhorado. Destaco aqui a importância da elaboração de instrumentos de avaliação com qualidade. Ferreira (2009) em sua obra Retratos da avaliação, no item sobre a qualidade dos instrumentos, apresenta respostas dadas pelos alunos (de sétima e oitava séries do ensino fundamental, além de alunos da primeira série do ensino médio) em sua pesquisa sobre

avaliação. A partir dessas respostas, a autora Ferreira (2009, p. 82) diz: “Percebemos também a manifestação do desejo dos alunos de mostrarem sua criatividade, serem mais livres para expressar suas ideias, não apenas reproduzir o que os outros têm dito e escrito”.

No processo de avaliação o professor pode cercar-se de uma grande variedade de instrumentos avaliativos; de acordo com Hofmann (2014b, p. 67), “a finalidade desses instrumentos como elementos (entre outros fatores) apenas auxiliam o professor a delinear suas estratégias pedagógicas para a melhoria das aprendizagens”. Porém, além dos diversos instrumentos, o professor precisa observar seu aluno, suas dificuldades, estar atento às suas necessidades, suas atitudes, seu comportamento nas diferentes situações. Isto faz parte de uma avaliação qualitativa, em que são considerados, não apenas os aspectos conceituais, mas, também os aspectos procedimentais e atitudinais.

No processo de avaliação, o aluno também deve estar atento constantemente às suas próprias necessidades e dificuldades, refletindo de forma crítica sobre as ações que irá colocar em prática a fim de superá-las, buscando continuamente crescer e melhorar sua aprendizagem.

Compreendo que, assim como afirmam os PCN, “tão importante quanto o que e como avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação” (BRASIL, 1997, p. 59).

2.2.6 Comunicação dos resultados da avaliação

Os momentos de comunicar os resultados alcançados no processo de avaliação são importantes espaços para construção da aprendizagem, pois a partir deles, o aluno pode rever a sua compreensão do que foi estudado e retomar aquilo que compreenda ser necessário. Também são momentos para o professor avaliar sua prática e reorientá-la sempre que necessário. É importante ressaltar, conforme os PCN, a diferença entre a comunicação dos resultados da avaliação e a qualificação:

Uma coisa é a necessidade de comunicar o que se observou na avaliação, isto é, o retorno que o professor dá aos alunos e aos pais do que pôde observar sobre o processo de aprendizagem, incluindo também o diálogo entre a sua avaliação e a auto avaliação realizada pelo aluno. Outra coisa é a qualificação que se extrai dela, e se expressa em notas ou conceitos, histórico escolar, boletins, diplomas, e cumprem uma função social (BRASIL, 1997, p. 60).

Nesse sentido, se as notas não consistem a única forma que o professor possui para comunicar a respeito dos resultados da avaliação, podem constituir-se uma referência importante, uma vez que já estão instituídas como representação do aproveitamento da aprendizagem dos alunos.

Conforme fala Romão (2011, p. 119): “No nosso modo de entender, a parte mais importante da avaliação é, exatamente, a análise dos resultados pelo professor e pelos alunos, no sentido de nortear as decisões a respeito dos passos curriculares ou didático-pedagógicos subsequentes”.

2.2.7 A importância do conselho de classe no processo da avaliação

Os conselhos de classe acontecem periodicamente nas escolas. Neles reúnem-se, os professores das diversas disciplinas em conjunto com a equipe diretiva, a qual é composta por direção e vice direção, supervisão e coordenação pedagógica, além da orientação educacional.

Os conselhos são momentos destinados a reflexões e avaliações sobre o processo de ensino e aprendizagem. São oportunidades que os pares têm de compartilhar suas ansiedades, suas necessidades, discutirem sobre seus alunos e como promoverem aos mesmos uma aprendizagem significativa, bem como, refletir sobre a forma de se buscar uma avaliação contínua, processual e diagnóstica. No entanto, em sua grande maioria, não é isto o que acontece nos conselhos de classe, as oportunidades de reflexão têm sido substituídas por debates classificatórios. Conforme as palavras de Hoffmann (2014a, p.30): “Esses momentos sofreram a influência dos modelos classificatórios e tornaram-se sessões de julgamento, muitas vezes, com réus e culpados”.

Os conselhos de classe constituem espaços pedagógicos em que os professores podem compartilhar suas observações sobre os alunos, trocarem experiências, refletirem sobre suas concepções pedagógicas, e a partir dessas discussões, deliberarem as estratégias pedagógicas na sequência da ação docente.

A permanência em um ano ou mais no ciclo deve ser compreendida como uma medida educativa para que o aluno tenha oportunidade e expectativa de sucesso e motivação, para garantir a melhoria de condições para a aprendizagem. Quer a decisão seja de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades, esta deve sempre ser acompanhada de encaminhamentos de apoio e ajuda para garantir a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades esperadas (BRASIL, 1997, p. 60).

No caso de reprovação, a discussão nos conselhos de classe, pode subsidiar o professor na tomada de decisões amadurecidas, compartilhadas entre os professores e equipe pedagógica. A repetência deve ser um recurso extremo; deve ser estudada caso a caso, no momento que mais se adequar a cada aluno, para que esteja de fato a serviço da escolaridade com sucesso (BRASIL, 1997, p. 60).

2.3. Caracterização do Ensino Médio Politécnico

O Ensino Médio Politécnico tem como concepção uma articulação entre as áreas do conhecimento, buscando uma construção do saber, do saber-fazer e do saber-ser, que promova, por meio do protagonismo do aluno e do trabalho coletivo, a inserção social do cidadão, conforme caracterizo a seguir.

2.3.1 Concepção de conhecimento e de currículo escolar

O Ensino Médio Politécnico tem como fundamento uma concepção de conhecimento compreendido como processo humano, sempre provisório, histórico, permanente na busca da compreensão, da organização e da transformação do mundo. O currículo escolar é concebido como o conjunto das relações que constituem a escola como espaço de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Nesta mesma direção os conteúdos escolares são selecionados e organizados a partir do contexto escolar, das elaborações realizadas historicamente nas diferentes áreas do conhecimento, da necessidade de compreensão e entendimento do mundo. Desse modo, o conhecimento oriundo da cultura do aluno e o conhecimento das elaborações históricas de cada componente curricular necessitam ser colocados em comunicação, em uma ação interdisciplinar, de tal modo que se compreenda, através de uma visão de totalidade, os fenômenos que nos cercam.

Em decorrência desta concepção de conhecimento e currículo, a aprendizagem se dá pelo protagonismo do educando, que constrói significados e representações pela ação cultural, instigado pelo exercício da curiosidade. No entanto, o protagonismo não é exclusivamente do educando, mas também do educador que busca, por meio da investigação, conhecer o que o educando já sabe e compreender o contexto cultural em que o mesmo está inserido. O currículo escolar é organizado de forma a atender as características próprias dos educandos em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, e o trabalho pedagógico é flexível para

assegurar o sucesso do aluno, pois, compreende-se a escola como espaço de trabalho cooperativo e coletivo.

A concepção de conhecimento e currículo agrega os seguintes princípios orientadores:

- **Parte-totalidade:** Compreensão da realidade como um todo e a articulação das partes que a compõem.
- **Reconhecimento de saberes:** Diálogo entre as práticas sociais e o conhecimento científico universalizado, entendendo que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos.
- **Teoria-prática:** Diálogo permanente da teoria com a prática como fundamento de transformação da realidade.
- **Interdisciplinaridade:** Diálogo dos componentes curriculares e Áreas do Conhecimento, trabalhando o objeto do conhecimento a partir de uma perspectiva mais ampla.
- **Pesquisa:** A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da Escola, garante a apropriação adequada da realidade assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores.
- **Avaliação Emancipatória:** Compromisso de incorporar práticas avaliativas democráticas, conforme já foi apresentado no segundo capítulo deste trabalho, caracterizadas pelo abandono da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, com função de controle, classificação e seleção.

2.3.2 Articulação curricular

O currículo do Ensino Médio Politécnico é desenvolvido em regime anual, com o mínimo de 200 dias letivos/ano, em três anos, com 3000 horas de duração. O curso está organizado em dois blocos indissociáveis – Formação Geral (áreas do conhecimento) e Parte Diversificada e a matriz curricular da escola considera a distribuição do tempo curricular de modo a garantir a oferta dos mesmos.

A articulação dos dois blocos que constituem o currículo se desenvolve por meio de projetos vivenciais construídos nos Seminários Integrados, pela transversalidade das temáticas, oportunizando a construção da aprendizagem.

Os projetos vivenciais são elaborados a partir de pesquisa que explicita uma necessidade, dificuldade ou problema do contexto do aluno, para que, em interface com os conhecimentos formais, possibilitem a construção de conceitos que viabilizem a resolução de problemas. O diálogo entre o conhecimento social e o formal, embasa o processo de construção de conhecimento.

Os Seminários Integrados estão localizados na parte diversificada e constituem-se em espaços planejados, com a participação de professores da formação geral, da parte diversificada e alunos.

2.3.3 Plano de Estudos, Plano de Trabalho do Professor e Plano Pedagógico Didático de Apoio

O Plano de Estudos, elaborado pelos professores e equipe diretiva, com a participação dos demais segmentos da comunidade escolar, sintetiza a construção coletiva do currículo. Deve assegurar a possibilidade de organização da formação geral e da parte diversificada de forma integrada, contextualizada e interdisciplinar.

O Plano de Trabalho do Professor, em consonância com os objetivos dos Planos de Estudos, implica o registro escrito e sistematizado do planejamento do professor, organiza o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, orienta e direciona o trabalho docente, permitindo uma avaliação do processo de aprendizagem. Pressupõe a reflexão sistemática da prática educativa.

Tanto o Plano de Estudos quanto o Plano de Trabalho do Professor devem prever um conjunto de atividades pedagógicas, que constituem o Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA), para alunos que apresentarem dificuldades na construção do seu conhecimento. O PPDA é um conjunto de atividades pedagógicas específicas, planejadas, executadas e acompanhadas pelos professores, no processo, tendo por objetivo a superação das dificuldades constatadas.

2.3.4 Processos de avaliação

A avaliação da aprendizagem, refletindo a proposta pedagógica da escola, busca a qualidade no processo avaliativo, para tanto é essencial qualificar os meios, os instrumentos, as técnicas, as metodologias, recriando e reinventando o ato pedagógico, em dois momentos: nos componentes curriculares e nos projetos vivenciais.

Nos componentes curriculares, a partir do espaço da sala de aula, se configura a construção inicial do conhecimento do aluno. Na avaliação realizada em cada componente curricular, o professor necessita utilizar vários instrumentos para avaliar individualmente a aprendizagem do aluno, tais como: produções textuais, gráficas, estudos de caso, portfólios, questões dissertativas, produção de jogos lógicos, registro de experimentação científica, elaboração e aplicação de roteiros de entrevistas, produção de mapas, elaboração de diários de campo, construção de diários virtuais.

Já nos projetos vivenciais, desenvolvidos no Seminário Integrado, os professores responsáveis pela formação geral e parte diversificada, farão o acompanhamento do planejamento e execução das atividades realizadas pelos alunos. Na avaliação desses projetos, além dos instrumentos citados na avaliação dos componentes curriculares, o aluno produzirá um relatório final, assinalando as atividades realizadas e os conceitos apropriados, que dará subsídios, ao aluno e ao professor, do processo de construção da aprendizagem de cada aluno, ou de um coletivo de alunos.

Considerando que o aluno é também o sujeito responsável pelo seu ato de aprender, a auto avaliação do aluno, associada à avaliação do professor, é uma estratégia fundamental para a consistência do processo avaliativo. O sujeito constrói o seu conhecimento; conseqüentemente, constrói também sua avaliação.

2.3.4.1 Expressões de Resultados da Construção da Aprendizagem do Aluno

O registro de desempenho do aluno é constituído pela sua produção nas Áreas de Conhecimento, em articulação com a produção nos projetos vivenciais, em interface com sua auto avaliação e decorre da análise do desenvolvimento do trabalho escolar durante e ao final do período letivo.

A Expressão de resultados na Construção da Aprendizagem do aluno, ao final de cada trimestre e ao final do Ensino Médio Politécnico, se dá pelos conceitos a seguir descritos:

Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) – expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, relacionados no Plano de Trabalho do Professor. Este conceito ao final do período letivo resulta na APROVAÇÃO DO ALUNO.

Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) – expressa a construção parcial de conceitos sobre o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, relacionados no Plano de Trabalho do Professor. Durante o período letivo este conceito encaminha o aluno às atividades de PPDA. Ao final do período letivo, o aluno que receber como resultado final o conceito CPA em uma Área de Conhecimento está aprovado, devendo realizar o PPDA. Ao final do ano letivo, o aluno que receber CPA em mais de uma área de conhecimento é considerado reprovado.

Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) – expressa a restrição na construção de conceitos para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, relacionados no Plano de Trabalho do Professor. No decorrer do ano letivo, o aluno deve ser submetido a atividades constantes no PPDA. No final do ano, se este conceito for atribuído ao aluno em apenas uma área do conhecimento, o aluno é APROVADO com Progressão Parcial. No final do ano, se este conceito for atribuído ao aluno em mais de uma área de conhecimento, determina retenção, e o aluno está REPROVADO.

Para os alunos reprovados, considerando que o aluno constrói seu conhecimento em diferentes espaços e tempos, a escola deve possibilitar, antes de iniciar o período letivo do ano seguinte, uma retomada dos resultados do ano anterior, levando em conta a possibilidade de que, entre os períodos letivos, os mesmos tenham construído as aprendizagens necessárias, e demonstrem a superação de suas dificuldades, mediante o desenvolvimento de atividades elaboradas pelos professores de cada disciplina, sistematizadas em um instrumento denominado Plano Pedagógico Didático de Apoio.

A descrição dos pareceres da avaliação dos alunos, para os componentes curriculares e áreas do conhecimento, realizada a partir dos conceitos de provas e trabalhos, do trabalho realizado nos projetos vivenciais e, ainda, de suas atitudes e procedimentos, é apresentada de forma detalhada no Anexo 1.

2.3.4.2 Estudos de Recuperação

Mesmo partindo do pressuposto de que todo aluno é capaz de realizar aprendizagens, ocorrem, em alguns casos, situações circunstanciais que interferem e restringem a possibilidade de construção do conhecimento. As aprendizagens dependem de condições mínimas, que quando ausentes ou precárias devem ser identificadas e oportunizadas a sua superação, através do PPDA.

O PPDA – Plano Pedagógico Didático de Apoio, conforme já foi descrito, se constitui em um conjunto de atividades pedagógicas específicas para o aluno, planejadas, executadas e acompanhadas pelos professores, tendo por objetivo a superação das dificuldades constatadas e registradas no Parecer Descritivo, por ocasião do Conselho de Classe.

Ao aluno que apresentar ao final do ano o conceito CPA em uma (01) área de conhecimento da Formação Geral, será proporcionada a **Progressão Parcial (PP)**. Neste caso, o aluno será promovido para o ano seguinte devendo submeter-se ao PPDA. Cabe reafirmar que o PPDA é de responsabilidade do coletivo dos professores da Área do Conhecimento, tanto no planejamento como na execução e avaliação do trabalho.

A Progressão parcial é sempre acompanhada do PPDA, que será desenvolvido nos espaços específicos dos componentes curriculares, na mesma turma e turno que o aluno frequenta. Esse atendimento, visando à superação das dificuldades apresentadas, terá o prazo máximo do período letivo em curso.

O aluno promovido com Progressão Parcial no final do 1º e do 2º ano será submetido ao Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA). Ao final do 3º ano, o aluno será encaminhado ao PPDA, na alternativa de Estudos Prolongados.

Os **Estudos de Recuperação Prolongados** são oferecidos para os alunos do último período letivo do Ensino Médio Politécnico, que não apresentaram, como resultado do último Conselho de Classe, construção satisfatória da aprendizagem em uma (01) área do

conhecimento. Nesse caso, não há a expressão final da construção da aprendizagem, ficando em aberto o último período letivo. Esses estudos deverão ser desenvolvidos durante o período letivo, previsto no Calendário Escolar. O aluno só concluirá seus estudos do 3º ano, após submeter-se a um PPDA. Este Plano é de responsabilidade do coletivo de professores da área, tanto no planejamento, como na execução e avaliação. O planejamento é elaborado a partir das aprendizagens já construídas e as defasagens apresentadas pelo aluno.

2.3.4.3 Conselho de Classe Participativo

Os Conselhos de Classe são reuniões que ocorrem em dois momentos durante o período letivo: ao término de cada trimestre e ao final do ano letivo. O Conselho de Classe Participativo é uma reunião sistemática de professores e alunos de uma turma, que necessita ocorrer antes da definição dos resultados parciais ou finais, com a participação da equipe diretiva, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem, individual e coletiva dos alunos. Constitui-se no momento da reflexão de todas as áreas sobre o processo de aprendizagem da turma e do aluno, e sobre a expressão da construção da aprendizagem, com a respectiva ação propositiva para redefinição do trabalho docente.

É um espaço de discussão, de permanente construção dos processos de conscientização, democratização, emancipação e de diálogo entre os envolvidos no ato educativo, é instância do processo de gestão democrática.

3 METODOLOGIA

Neste trabalho, procuro identificar por meio de uma pesquisa qualitativa, as representações de uma turma de vinte e cinco alunos sobre a avaliação. Neste processo, busco compreender de que forma estas representações podem contribuir com minha prática avaliativa.

Portanto, primeiramente apresento uma caracterização da escola e da turma onde o trabalho foi realizado, na sequência, o método de pesquisa para a realização do mesmo, a seguir, como procedi na coleta de dados, bem como, descrevo a metodologia utilizada na análise. Por fim, apresento a proposta de avaliação formativa que desenvolvi em minha prática pedagógica.

3.1 Contextualização da pesquisa

A pesquisa que foi desenvolvida abrangeu uma turma de primeiro ano, do turno da manhã, do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, na qual lecionei a disciplina de Química e também orientei o desenvolvimento de projetos vivenciais no componente curricular denominado Seminário Integrado.

3.1.1 Caracterização da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello

A Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, conforme é apresentado em seus documentos oficiais, tem por base uma educação democrática e humanística, partindo da realidade onde está inserida, numa proposta pedagógica que favoreça a construção de aprendizagens significativas, para que o educando adquira espírito crítico e participativo, o

que o torna um cidadão consciente, capaz de interagir e intervir na sociedade e no mundo do trabalho.

A escola foi criada em 19 de março de 1965 e fundada em 10 de junho de 1965 segundo o Decreto 17339. O seu Regimento foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 20 de outubro de 1965.

A Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello está localizada à Rua Evaristo da Veiga nº 75 no bairro Fragata e atualmente, atende a aproximadamente 1000 alunos. Os quais estão distribuídos nos níveis de Ensino Fundamental (1ª ao 9ª ano), Médio (1ª a 3ª séries) e Técnico em Contabilidade.

A escola funciona nos turnos da manhã (07h45min às 12h00h), da tarde (13h15min às 17h30min) e da noite (19h às 23h). Atualmente, possui 80 professores atuando em sala de aula e 25 funcionários, em variadas funções como: limpeza, secretaria, recursos humanos, financeiro, portaria, monitoria, merenda, serviços de supervisão escolar, serviços de orientação educacional e biblioteca.

A população é em grande parte do entorno da escola e de bairros próximos, no entanto, também atende a alunos de localidades mais distantes, como a zona rural. As famílias apresentam variados graus de escolaridade, desde aqueles que nunca estudaram até os que possuem ensino superior, sendo estes, uma minoria. E a renda familiar é aproximadamente de 01 a 03 salários mínimos.

Quanto à estrutura física, a escola apresenta: 25 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala de direção, 01 sala de vice direção, 01 sala de orientação educacional, 01 sala de supervisão pedagógica, 01 secretaria, 01 setor de recursos humanos, 01 setor financeiro, 01 laboratório de ciências e matemática, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 auditório com capacidade para 250 pessoas, 01 sala de audiovisual com capacidade para 50 pessoas, 01 refeitório, 01 cozinhas e 01 quadra de esportes e 01 saguão coberto.

Em relação ao Laboratório de Ciências e Matemática possui uma área de 4mx6m e no ano de 2009 foi equipado, pelo PIBID, com materiais diversos e reagentes. Já o laboratório de informática, encontra-se desativado por falta de materiais em condições de uso.

A biblioteca possui uma área de 172m², e mesmo sendo ampla, possui pouco espaço disponível para os alunos, em função do grande número de livros que ficam espalhados pelas bancadas e pelo chão. Isto se dá pelo fato da grande maioria dos professores não distribuir aos

alunos os livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

A escola é administrada pelo Setor Administrativo-Pedagógico, o qual é composto pela diretora geral, uma vice-diretora por turno, uma supervisora geral, duas coordenadoras pedagógicas e um orientador educacional.

O serviço de supervisão pedagógica tem como meta o desenvolvimento do trabalho pedagógico, planejando, acompanhando e assessorando as atividades escolares conforme a linha filosófica e objetiva da escola e de acordo com a legislação vigente. É exercido pelo supervisor escolar, assessorado pelas coordenadoras de turno.

O objetivo do serviço de orientação educacional é o de aperfeiçoar as relações interpessoais dos integrantes da comunidade educativa. O trabalho do orientador educacional está diretamente relacionado às questões de indisciplina na escola.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, a Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello tem por finalidade promover uma educação criativa, crítica e inovadora, que oportunize a descoberta da identidade e o desenvolvimento das pessoas e dos grupos, instrumentalizando-os para o trabalho e sobrevivência, e garantir uma comunidade participativa.

Quanto ao Regimento Escolar, apresenta filosofia, finalidades e objetivos da escola, a organização pedagógica, a organização curricular, o sistema de avaliação e o ordenamento do sistema escolar.

Desde o ano de 2012, a Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, está trabalhando com o Ensino Médio Politécnico, o qual tem por finalidade propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe uma formação com o foco nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, indispensável para o exercício da cidadania, bem como fornecer meios para inserção no mundo do trabalho e em estudos posteriores.

Busca-se a formação de um cidadão autônomo, solidário, pesquisador e capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, articulando conhecimentos das diferentes áreas dos saberes, demonstrando respeito, ética, responsabilidade, bom senso, iniciativa e criatividade.

3.1.2 Caracterização da turma

O critério utilizado na escolha da turma como campo de investigação foi o fato de ser a turma na qual, além de ministrar a disciplina de Química, também orientei os projetos vivenciais em Seminário Integrado.

A turma em questão é uma turma do 1º ano do Ensino Médio, do turno da manhã, constituída por vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre 14 e 16 anos, dos quais, pouco mais da metade são meninos. Todos os alunos moram com a família, a maioria em bairros do entorno da escola, com poucas exceções que moram mais distantes.

Das mães destes alunos, uma cursou o ensino superior, quatro cursaram o ensino médio e as demais estudaram até o ensino fundamental. Os pais fizeram apenas o ensino fundamental.

A renda familiar desta turma foi assim tabulada: 40% têm renda de no máximo 1,5 salário mínimo, 28% apresentam renda de 1,5 a 3,0 salários mínimo, 20% possuem renda de 3,0 a 4,5 salários mínimo e 12% não sabem a renda familiar. E quanto a sua situação financeira, 60% dos alunos dizem não ter renda, tendo seus gastos financiados pela família ou por outras pessoas. Dos alunos que trabalham, a grande maioria tem carga horária semanal de até 20 horas, com exceção de um aluno que trabalha até 40 horas semanais, sendo que, 60% dizem que escola não leva em conta que trabalham, já os outros 40% dizem que sim, a escola considera que eles trabalham.

A grande maioria deles concluiu o ensino fundamental em 8 anos e todos o fizeram em escolas públicas, alguns na mesma em que fazem o ensino médio. Nenhum destes alunos cursou língua estrangeira e 40% já cursou ou cursa informática.

Quanto à escola que estudam, metade da turma, considera que a escola proporciona palestras, debates, esporte, passeios, excursões e feiras. Já a outra metade não vê a escola com esta iniciativa. Quanto a biblioteca, 40% dos alunos a consideram insuficiente a regular, 52% regular a boa e 8% boa a excelente. Em relação ao conhecimento de seus professores e a maneira de ensinar, 12% dos alunos consideram que seja insuficiente a regular, 80% deles dizem ser regular a bom e 8% compreende como bom a excelente.

Quase todos os alunos usam a internet para redes sociais, sites de pesquisa, jogos e entretenimento. Nas horas de lazer, um terço destes alunos praticam esportes, menos da metade viaja e vai a festas, a grande maioria vai ao cinema e assiste televisão. Das leituras que realizam, 28% dos alunos nunca leem jornais e revistas de informação geral, já 20% leem com frequência e 52% às vezes fazem este tipo de leitura.

Os alunos desta turma são bastante afetuosos, respeitadores e amigos, tanto entre eles, como com os professores. Alguns deles demonstram interesse nas atividades propostas, enquanto outros são menos participativos.

De acordo com o trabalho desenvolvido com os alunos, constatei que a grande maioria deles acompanha o ritmo de trabalho da turma, bem como os conteúdos abordados e as atividades realizadas.

3.2 Método de pesquisa

O trabalho desenvolvido configura-se como uma Pesquisa Qualitativa, baseada nos moldes de uma Pesquisa-Ação, pois, envolve uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, exigindo análise, reflexão e ação. Neste processo, após a escolha do campo de investigação e a determinação do problema de pesquisa, realiza-se um levantamento de dados, associado a uma ação com a tentativa de solucionar problemas práticos, em uma ação conjunta entre pesquisador e participantes envolvidos.

Pesquisa ou investigação: é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que tem por finalidade estudar algum aspecto da realidade com o objetivo de ação prática;

Ação: significa ou indica que a forma de realizar o estudo já é um modo de intervenção e que o propósito da pesquisa está orientado para a ação, sendo esta por sua vez fonte de conhecimento. (EGG, 1990, p. 07).

O método da pesquisa-ação envolve diversas etapas para sua realização, como: determinar o campo no qual será feita a investigação, nesta fase ocorre à consulta aos diversos documentos que auxiliarão na pesquisa, é também o momento privilegiado pelo contato direto com o campo de pesquisa. A seguir, é feita a formulação do problema, sendo que, ao longo da pesquisa buscar-se-á a solução prática do mesmo. No entanto, a pesquisa-ação, não se

restringe aos aspectos práticos, é necessário que durante toda a pesquisa ocorra uma mediação teórico-conceitual. Conforme as palavras de Calazans (1999); Bridi (2004): “A construção do conhecimento implica não somente o aprofundamento teórico, mas uma ação formadora de intervenção na realidade investigada, haja vista que, no processo de pesquisa, estão envolvidos tanto aspectos teóricos quanto aspectos práticos/empíricos do conhecimento em elaboração”.

Após a determinação do problema devem-se determinar as técnicas de coleta de dados. E, a seguir, inicia-se o processo de análise e interpretação destes dados. (relatórios do objeto em estudo).

Concluídas estas etapas, deve ser planejada uma ação destinada a enfrentar o problema que foi investigado, de modo que ocorra uma intervenção que busque soluções para este problema.

No sentido de atingir o objetivo proposto na pesquisa-ação, estabelecendo uma relação entre o conhecimento e a ação, entre as pessoas envolvidas no processo e a realidade.

É necessária uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa e que esta não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas (THIOLLENT, 1985, p. 16).

Portanto, a pesquisa-ação envolve o pesquisador na situação estudada, e o coloca frente a uma ação de intervenção no campo de estudo. Sendo que, esta ação é gerada no próprio processo investigativo. Esta pesquisa envolve, portanto, o conhecimento da realidade e seu contexto, buscando compreender os problemas encontrados, bem como, buscar soluções e transformações que envolvam a participação coletiva de todos os envolvidos neste processo.

A partir da escuta do grupo de sujeitos investigados, propõe-se uma ação a ser desenvolvida, visando identificar os problemas que necessitam de soluções. Esta ação ocorre em um constante processo de negociação entre os envolvidos na pesquisa, através de uma comunicação que busque o entendimento entre os sujeitos.

A pesquisa-ação na educação tem como uma das principais características, o fato do professor necessitar indispensavelmente estar envolvido no processo, pois, ele como pesquisador, através de sua observação, pode refletir criticamente e reorganizar suas ações nos

mais diversos momentos da pesquisa, reorientando sua prática pedagógica. Portanto, a pesquisa-ação, possibilita que haja uma articulação entre a reflexão e a ação dentro do contexto da prática educativa. Neste sentido Serrano (1990, p.189) afirma que: "o aperfeiçoamento profissional dos professores, depende da capacidade destes para assumirem uma postura investigadora frente à sua própria prática-pedagógica”.

Na investigação que foi desenvolvida, após a escolha da turma, a consulta aos documentos oficiais da educação e da escola, assim como, de literatura sobre avaliação, foi realizado um levantamento de dados buscando compreender as representações dos alunos sobre avaliação, a fim de promover uma mudança qualitativa em minha prática avaliativa, conforme descrevo na sequência do trabalho.

Por entender a avaliação como um processo dinâmico, que acontece entre professor e aluno, compreendo que, além das minhas concepções sobre a avaliação, preciso conhecer o que pensam meus alunos sobre este tema. Para tal, estabeleci como problema de pesquisa, identificar as concepções sobre avaliação de um grupo de alunos, a partir dos eixos investigativos, e utilizando os instrumentos de coleta, apresentados no seguinte quadro:

Quadro 2: Eixos Investigativos e Instrumentos de Coleta

Eixos investigativos	Instrumentos
Compreensão dos alunos sobre o processo avaliativo	Questionário aberto – inicial e final
Barreiras encontradas pelos alunos no processo avaliativo	Questionário aberto e registros dos alunos
Prática avaliativa reconstruída	Análise documental Diário de campo Análise dos questionários e registros dos alunos

AZEVEDO, A.V.S., 2016

A partir da análise inicial feita no processo investigativo, planejei como ação para enfrentar o problema, desenvolver a avaliação considerando as ideias dos alunos, buscando a

participação coletiva de todos os envolvidos neste processo. Pois, entendo que esta intervenção pode contribuir para solucionar o problema em estudo. Nesta etapa, busquei avaliá-los potencializando o que eles entendiam como positivo na avaliação e procurei evitar práticas que eles consideravam sem sentido para sua aprendizagem.

Procurei construir uma ação conjunta com meus alunos, de forma a estabelecer um processo constante de negociação com os mesmos, através de um diálogo, buscando entendê-los. Para isto, a cada passo desenvolvido, os alunos contribuía opinando sobre o que tinha sido realizado e davam sugestões do que poderia ser mudado e melhorado.

Esta troca com meus alunos facilitou a minha reflexão crítica sobre a maneira como desenvolvo a avaliação, e pude repensar, replanejar e reorganizar minhas ações, ao longo de todo o processo investigativo. Desta forma, a reflexão e a ação dentro da prática educativa, proporcionou-me a reorientação da minha prática pedagógica e avaliativa, constantemente.

3.3 Procedimento de coleta de dados

Neste trabalho, apresento a discussão sobre as ideias a respeito de avaliação de vinte e cinco alunos, coletadas por meio da escrita de textos, a partir de questionários que contemplam questões norteadoras relacionadas a alguns tópicos sobre avaliação. Durante a investigação adoto um procedimento flexível na elaboração dos instrumentos de coleta de dados, pois durante o processo os objetos podem ser redefinidos, acarretando, mudanças no conteúdo dos questionários.

Nesta pesquisa foram realizados dois levantamentos, por meio de um questionário. O primeiro questionário, aplicado em março de 2013, contempla as seguintes questões:

- O que é avaliação?
- Quais são os objetivos da avaliação?
- Destacar pontos positivos da avaliação.
- Destacar pontos negativos da avaliação.

Já o segundo levantamento, aplicado em março de 2014, contempla as questões:

- O que é avaliação?
- Por que avaliar?
- Como avaliar?

- Pontos positivos da avaliação.
- Pontos negativos da avaliação.

O primeiro levantamento foi realizado no início do ano letivo de 2013, a fim de compreender as representações dos alunos sobre avaliação no início do processo de investigação. O segundo levantamento, foi feito no início do ano letivo de 2014, a fim de complementar as ideias dos alunos obtidas anteriormente.

Com base nestas questões norteadoras, o levantamento das ideias dos alunos foi realizado a partir de textos que os mesmos escreveram em sala de aula. Apesar de elencar alguns tópicos, a partir do questionário, os alunos tiveram a liberdade de escreverem o que compreendiam sobre a avaliação.

Também foi utilizado o registro de ideias expressas pelos alunos através do diálogo estabelecido no ambiente da sala de aula e o registro pessoal realizado em diário de campo.

3.4 A metodologia utilizada na análise

No desenvolvimento deste trabalho, o método de análise utilizado foi a Análise Textual Discursiva, a qual tem sido utilizada como uma metodologia para analisar informações obtidas em pesquisas qualitativas. Essas informações podem ser a partir de textos já existentes ou a partir de material que será produzido, como por exemplo, textos e entrevistas.

“A análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 12).

Na Análise Textual Discursiva, ocorrem as etapas de unitarização e de categorização para que possam ser formadas novas compreensões. Seguem-se as etapas da Análise Textual Discursiva para uma compreensão sistematizada do processo.

A primeira etapa da Análise Textual Discursiva, a desconstrução e unitarização, caracterizam-se por uma leitura aprofundada dos materiais, onde os dados são recortados do texto do *corpus*, que são as informações sistematizadas. No processo de pesquisa, a definição e a delimitação do *corpus* é função do pesquisador, o qual começará o processo de análise, iniciando-o pela desconstrução dos textos. Nesta fase, o pesquisador estabelece uma forte relação com seus dados, construindo suas próprias interpretações, surgindo então, as unidades de significado, que segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 11), são “enunciados referentes aos fenômenos estudados”.

A etapa seguinte, chamada de categorização, é a fase em que se faz uma relação entre as unidades de significado surgidas na etapa anterior, relacionando os elementos de um conjunto de textos que apresentam sentidos e significados semelhantes, para elaborar uma nova ordem, ampliando assim, a compreensão sobre a análise que está sendo feita. E, a partir das relações estabelecidas, as unidades são reagrupadas em categorias, que por sua vez, podem ser estabelecidas previamente ou podem ser emergentes, ou seja, categorias que surgirão durante o processo. Nas palavras de Moraes e Galiuzzi (2007, p. 22): “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias”.

Na sequência, a etapa da comunicação, refere-se à captação do novo emergente. Nesta fase, busca-se a construção de metatexto, o qual terá sua estrutura básica a partir das considerações sobre a unitarização e a categorização que foram construídas. Essa representação caracteriza-se por delinear sistematicamente as compreensões atingidas ao longo do processo de análise.

“Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 32).

A partir das considerações feitas, pode-se compreender a Análise Textual Discursiva como um processo auto-organizado, em que se constroem significados novos, emergem novas compreensões e aprendizagens criativas em relação aos materiais estudados. Passamos por um processo de desconstrução, de desordem, para então reconstruir, dar uma nova ordem, de onde surgirão novos entendimentos, a partir das análises feitas ao longo do processo.

“A análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 16).

A partir do material coletado no primeiro levantamento, mediante um processo de desconstrução e unitarização, busquei extrair as unidades de significado em relação aos aspectos analisados sobre avaliação, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3: Unidades de significado – Questionário 1

O que é avaliação?	Aprovar ou reprovar o aluno Testar/medir ou verificar a aprendizagem Medir a capacidade do aluno Exercitar o que foi aprendido
Por que avaliar?	Mostrar ao professor se o aluno está aprendendo Mostrar ao professor se sua explicação está contribuindo para a aprendizagem do aluno Mostrar se o professor está fazendo um bom trabalho Desenvolver reponsabilidade Preparar para a vida Identificar os erros
Como avaliar?	Utilizando instrumentos diversificados Utilizando material de consulta Trabalhos em grupo Fazendo perguntas aos alunos Aulas práticas Discussões em sala de aula Projetos Pesquisas
Pontos positivos da avaliação	Ajudar no conhecimento e aprendizagem Exercitar o que foi aprendido
Pontos negativos da avaliação	Falta de interesse dos alunos Dispersão dos alunos Decorar grande quantidade de conteúdos Tensão em avaliações pontuais Muita ênfase a avaliar através de provas Dificuldades em determinadas disciplinas Instrumento de controle

Após a identificação destas unidades, fiz uma relação entre os elementos e agrupei as respostas que apresentavam significados semelhantes, estabelecendo, dessa forma, um movimento inicial, no sentido de elencar as categorias emergentes das ideias dos alunos.

Quadro 4: Primeiro movimento de categorização – Questionário 1

Aprovar ou reprovar o aluno	Aprovação ou reprovação
Testar/medir ou verificar a aprendizagem Medir a capacidade do aluno Exercitar o que foi aprendido	Verificação da aprendizagem
Mostrar ao professor se o aluno está aprendendo Ajudar no conhecimento e aprendizagem Identificar os erros	Diagnóstico da aprendizagem
Mostrar ao professor se sua explicação está contribuindo para a aprendizagem do aluno Mostrar se o professor está fazendo um bom trabalho	Orientação do trabalho do professor
Falta de interesse dos alunos Dispersão dos alunos	Falta de motivação
Decorar grande quantidade de conteúdos Tensão em avaliações pontuais Instrumento de controle	Ênfase a avaliar através de provas
Desenvolver reponsabilidade Preparar para a vida	Acompanhamento atitudinal
Utilizar instrumentos diversificados, material de consulta, trabalhos em grupo, fazer perguntas aos alunos, discussões, aulas práticas, projetos e pesquisas	Formas diversificadas de avaliação

AZEVEDO, A.V.S., 2016

Já no segundo levantamento, da turma de vinte e cinco alunos, identificados como A1 a A25, dos quais analisei as ideias sobre avaliação, quinze deles não participaram da continuação da pesquisa, pelos seguintes motivos: mudança de turno ou de escola, reprovação e ainda o falecimento de um aluno. Portanto, no segundo questionário, analiso as ideias de 10 alunos sobre avaliação, sendo eles identificados por A2, A6, A8, A17, A18, A20, A21, A23, A24, A25.

A partir dos dados coletados no segundo questionário, utilizando, da mesma forma que no primeiro questionário, um processo de desconstrução e unitarização (Moraes e Galiazzi, 2007) busquei extrair as unidades de significado em relação aos aspectos analisados sobre avaliação, em cada uma das questões.

Quadro 5: Unidades de significado – Questionário 2

O que é avaliação?	Contribuir para a aprendizagem Protagonismo do aluno em sua avaliação
Por que avaliar?	Preparar para apresentar/falar em público Testar/Verificar os conhecimentos Verificar a capacidade de avançar Medir a capacidade
Como avaliar?	Apresentações de trabalhos Trabalhos em grupo Pesquisas Escolha dos temas trabalhados
Pontos positivos da avaliação	Aprender a apresentar/falar em público Aprender a trabalhar em grupo
Pontos negativos da avaliação	Alguns alunos atrapalham outros Turma dispersa Alguns alunos querem aparecer mais que os outros

AZEVEDO, A.V.S., 2016

Após a identificação destas unidades de significado, fiz uma relação entre os elementos e agrupei as respostas que apresentavam significados semelhantes, estabelecendo assim, um novo movimento buscando, estabelecer as categorias emergentes dos dados coletados:

Quadro 6: Segundo movimento de categorização – Questionário 2

Testar/Verificar os conhecimentos Verificar a capacidade de avançar Medir a capacidade do aluno	Verificação da aprendizagem
Contribuir para a aprendizagem	Diagnostico da aprendizagem
Escolha dos temas trabalhados Aprender a apresentar/falar em público Protagonismo do aluno em sua avaliação	Protagonismo do aluno
Alguns alunos atrapalham Turma dispersa	Falta de motivação
Alguns alunos querem ser mais que os outros	Competitividade entre os alunos
Aprender a trabalhar em grupo A avaliação se constrói em equipe, no grupo	Processo coletivo de avaliação
Apresentações de trabalhos Trabalhos em grupo Projetos e pesquisas	Formas diversificadas de avaliação

AZEVEDO, A.V.S., 2016

Nesse movimento de desconstrução e reconstrução, retomando as associações estabelecidas no processo de impregnação dos dados obtidos, a partir dos questionários 1 e 2, e considerando também as observações feitas ao longo da pesquisa, chego às **categorias iniciais** emergentes do material coletado:

- Aprovação ou reprovação
- Ênfase a avaliar através de provas
- Verificação da aprendizagem
- Protagonismo do aluno
- Orientação da aprendizagem
- Acompanhamento atitudinal
- Orientação do trabalho do professor
- Processo coletivo de avaliação
- Falta de motivação
- Formas diversificadas de avaliação

Estas categorias iniciais foram novamente relacionadas, convergindo ao encontro dos eixos investigativos tomados como ponto de partida neste trabalho e, assim, utilizados também, como **categorias de análise** das representações dos alunos sobre avaliação. O quadro a seguir apresenta uma síntese desse processo de categorização:

Quadro 7: Síntese do processo de categorização – Questionários 1 e 2

Questionário 1	Questionário 2	Categorias iniciais	Categorias de análise
Aprovar ou reprovar o aluno		Aprovação ou reprovação	Compreensão dos alunos sobre o processo Avaliativo
Testar ou medir a capacidade do aluno	Verificar a capacidade de avançar Medir a capacidade do aluno	Verificação da aprendizagem	
Verificar a aprendizagem	Verificar os conhecimentos		
Exercitar o que foi aprendido			
Mostrar ao professor se o aluno está aprendendo		Diagnóstico da aprendizagem	
Ajudar no conhecimento e aprendizagem	Contribuir para a aprendizagem		
Identificar os erros			
Mostrar ao professor se sua explicação está contribuindo para a aprendizagem do aluno		Orientação do trabalho docente	
Mostrar se o professor está fazendo um bom trabalho			
Falta de interesse dos alunos	Alguns alunos atrapalham	Falta de motivação	Barreiras encontradas pelos alunos no processo avaliativo
Dispersão dos alunos	Turma dispersa		
Decorar grande quantidade de conteúdos		Ênfase a avaliar através de provas	
Tensão em avaliações pontuais			
Instrumento de controle			
	Alguns alunos querem ser mais que os outros	Competitividade entre os alunos	
	Escolha dos temas trabalhados	Protagonismo do aluno	Prática avaliativa reconstruída
	Aprender a apresentar/falar em público		
	Protagonismo do aluno em sua avaliação		
	A avaliação se constrói em equipe	Processo coletivo de avaliação	
	Aprender a trabalhar em grupo		
Desenvolver responsabilidade		Acompanhamento atitudinal	
Desenvolver a criatividade			
Preparar para a vida			
Utilizar instrumentos diversificados, material de consulta, trabalhos em grupo, perguntas e discussões, aulas práticas, projetos e pesquisas	Apresentações de trabalhos, trabalhos em grupo, projetos e pesquisas	Formas diversificadas de avaliação	

3.5 Proposta de avaliação formativa na prática pedagógica

A avaliação formativa possui função pedagógica, que vai além da observação, conforme já foi discutido neste trabalho, pois, implica um conjunto de ações que auxiliem o aluno em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, neste item apresento a proposta de avaliação formativa construída durante minha prática pedagógica, destacando as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Esta proposta, baseada no trabalho de Santos (2008), constituiu-se a partir da coordenação de três tipos de ações: questionamento oral, escrita avaliativa e auto avaliação.

3.5.1 Questionamento oral

O questionamento oral consiste na formulação de perguntas abertas, que permitam mais do que uma resposta correta, que possibilitem o desenvolvimento de um raciocínio adequado à situação proposta pelo professor e considerem os conhecimentos trazidos pelos alunos, enriquecendo assim, o ambiente de aprendizagem. É importante proporcionar momentos de interação com os alunos, nos quais, estes tenham a oportunidade de formular suas próprias perguntas ao professor e aos colegas. As atividades de questionamento oral desenvolvidas consistiram em:

- Questionamentos professor/turma: elaborei questões que serviram para o desenvolvimento de debates sobre temas, como por exemplo, alimentação, drogas e sexualidade; abordados primeiramente de forma interdisciplinar e a seguir explorando os conteúdos da disciplina de química. Nestes debates, busquei primeiramente, deixar os alunos tranquilos e livres de qualquer tensão, para os mesmos sentirem-se a vontade para falar e expor suas ideias.
- Questionamentos professor/aluno: a partir dos debates com a turma, passei a elaborar questões direcionadas aos alunos, de forma a obter subsídios para identificar o quanto cada aluno estava compreendendo os temas abordados.
- Questionamentos turma/professor: solicitei à turma que, em conjunto, dirigissem-me questionamentos, procurando explorar o que ainda não tinha sido abordado sobre os temas estudados.
- Questionamentos aluno/professor: na sequência dos questionamentos elaborados pela turma,

solicitei aos alunos que, de forma individual, questionassem-me para além das questões discutidas até o momento.

- Questionamentos aluno/aluno: ao final dos debates ou discussões mais direcionados à professora, o tempo/espaço de sala de aula era aberto ao diálogo entre os próprios alunos, para que os mesmos fizessem questionamentos uns aos outros, de forma a contribuírem na construção de suas aprendizagens.

3.5.2 Escrita avaliativa

A escrita avaliativa é uma maneira de ajudar o aluno a desenvolver sua capacidade de auto avaliação, proporcionando que o mesmo conscientize-se de seus erros, e então possa progredir. Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de reanalisar suas respostas e aperfeiçoar suas produções. Este tipo de ação incentiva um aprofundamento da compreensão das atividades e proporciona momentos de reflexão e ajuda ao aluno. Afinal, quando este identifica e corrige seus erros, sua aprendizagem torna-se mais significativa. As atividades de escrita avaliativa desenvolvidas consistiram em:

- Produções escritas dos alunos: Os alunos produziram a escrita de textos e de relatórios sobre os temas abordado, os quais tinham um prazo para serem entregues. Durante o período de escrita, os alunos tinham momentos de orientação, nos quais, eu atendia a cada um individualmente. Esses momentos aconteciam uma vez por semana ou a cada quinze dias, nos espaços da sala de aula conforme houvesse a necessidade.

- Provas dissertativas: os alunos também realizaram provas dissertativas, as quais, após a correção, eram entregues novamente aos mesmos para que eles pudessem rever suas respostas, identificando os conteúdos que precisariam ser retomados, buscando superar algumas fragilidades na aprendizagem.

- Diário de bordo do professor: durante as aulas, mantive um diário para anotações das percepções, tanto referentes às atividades desenvolvidas (como por exemplo, exercícios, produção de textos, debates, entre outras), bem como, anotações que se referiam aos procedimentos e atitudes dos alunos. Esse diário serviu para auxiliar-me tanto na elaboração dos instrumentos de avaliação e das ações a serem desenvolvidas, bem como, na redação do texto desta dissertação.

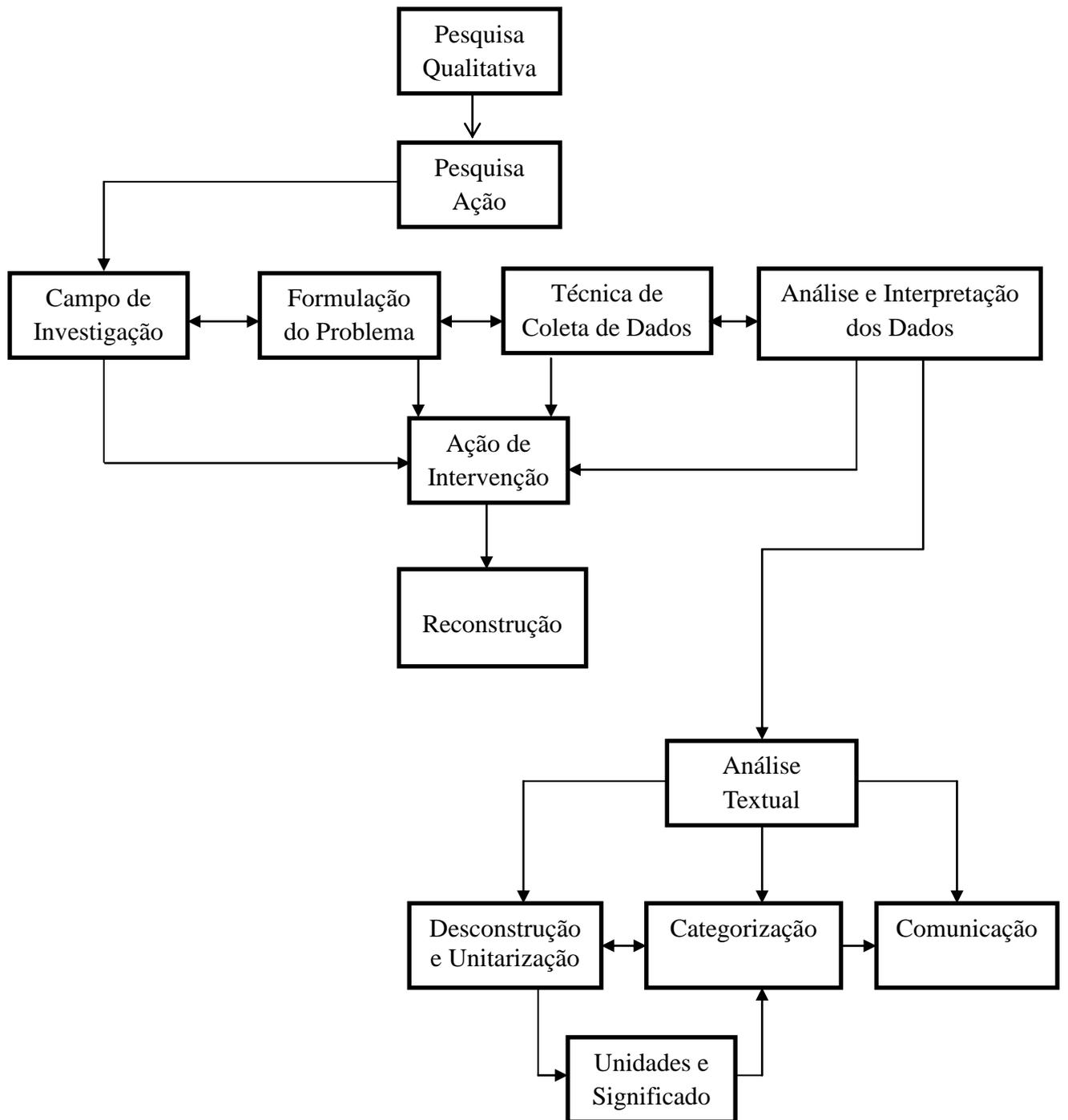
3.5.3 Auto avaliação

Conforme já foi discutido, a avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não é função exclusiva dele, mas é necessário delegá-la aos alunos em determinados momentos, a fim de auxiliá-los a exercerem sua autonomia e desenvolverem estratégias de análise e tomada de posição frente às suas próprias produções. As atividades desenvolvidas no processo de auto avaliação consistiram em:

- Avaliação desenvolvida por pares: os alunos realizaram avaliações em grupo, buscando identificar e superar as fragilidades, bem como, identificar e investir nas potencialidades da turma. Esse processo coletivo foi também um exercício de superação de problemas encontrados, como a divisão da turma em pequenos grupos, auxiliando-os a constituírem um grupo unido e solidário.

- Avaliação desenvolvida pelo próprio aluno: cada um dos alunos também realizou uma auto avaliação por escrito, na qual, ele se atribuía um conceito e justificava de forma detalhada o porquê do mesmo. Na auto avaliação, o aluno precisava salientar – entre outros pontos – o que considerou importante, as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento das atividades propostas, comentar sobre sua responsabilidade, participação e compreensão dos conteúdos trabalhados.

O percurso metodológico, apresentado neste capítulo, pode ser representado de forma sistematizada no fluxograma a seguir:



4 COMPREENDENDO ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AVALIAÇÃO

Neste item, utilizando o método da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007), analiso as representações sobre avaliação, de uma turma de vinte e cinco alunos, como já foi anunciado, identificados neste trabalho como A1 a A25. Na transcrição de suas respostas aos questionários, aparece, ao final da frase, a indicação do documento, Q1 (questionário 1) ou Q2 (questionário 2), depois, separado por um ponto, é indicado o número da questão onde a resposta é encontrada. Por exemplo, o código Q1.3, indica que a fala do referido aluno encontra-se no questionário 1, na questão 3.

Conforme descrito no capítulo anterior, durante o processo de categorização dessas ideias, foram definidas as seguintes categorias de análise:

- Compreensão dos alunos sobre o processo avaliativo
- Barreiras encontradas pelos alunos no processo avaliativo
- Prática avaliativa reconstruída

Dessa forma, a seguir serão discutidos os dados obtidos, referentes a cada uma destas categorias.

4.1 Compreensão dos alunos sobre o processo avaliativo

A partir da análise das representações dos alunos sobre avaliação, conforme apresento a seguir, foi possível observar que os alunos que participaram desta pesquisa compreendem que a avaliação é uma forma de promover a aprovação ou reprovação do aluno, a verificação da

sua aprendizagem, bem como, o diagnóstico da sua aprendizagem, além de contribuir para orientar o trabalho do professor.

4.1.1 Aprovação ou reprovação

Em uma perspectiva tradicional, a avaliação apresenta função classificatória. Neste tipo de avaliação, após um determinado período, atribui-se um valor ao conhecimento do aluno, considerando-o aprovado ou reprovado a partir de critérios classificatórios.

Enquanto que, em uma visão inovadora, a função da avaliação é diagnóstica e formativa, fornecendo informações sobre as capacidades e necessidades dos alunos, para que, a partir dessas informações busque-se favorecer a aprendizagem do aluno.

Dentre os vinte e cinco alunos que escreveram o texto, respondendo aos questionários elaborados, cinco alunos, A1, A2, A5, A10, A11, compreendem, conforme a perspectiva tradicional, que a avaliação serve para passar o aluno de ano ou para reprová-lo. Conforme suas falas:

A1: “Estudar para passar de ano.” (Q1.2)

A2: “Eu penso que as provas podem ser até difícil mas se nós estudarmos e prestarmos atenção nas aulas, nas explicações do professor nos conseguimos passar por mais difícil que seja, basta ter força de vontade e querer aprender.” (Q1.2)

A5: “Passar de ano.” (Q1.2)

A10: “Passar de ano.” (Q1.2)

A11: “Passar de ano, sem fica em nem uma matéria.” (Q1.2)

Para os alunos A3 e A19 a avaliação está relacionada a medir o rendimento e grau de aprendizagem, conforme suas falas:

A3: “método usado para medir nosso rendimento escolar” (Q1.1)

A19: “O objetivo de uma avaliação é estabelecer um grau de aprendizagem”. (Q1.1)

Fica evidente que, para estes alunos, a avaliação tem um caráter classificatório. Em suas representações sobre avaliação não está presente a ideia de avaliar com intenção formativa, que, conforme Méndez (2002), não é o mesmo que medir, nem qualificar, nem sequer corrigir, e tampouco classificar.

Apesar de a avaliação possuir atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, aplicação de prova; ela não se confunde com elas, pois, se diferenciam pelos objetivos pelos quais são usados. Nas palavras de Méndez (2002, p. 14): “São atividades que desempenham um papel funcional e instrumental, porém dessas atividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende, pois justamente onde elas não alcançam é que a avaliação educativa começa”.

4.1.2 Verificação da aprendizagem do aluno

A avaliação, de acordo com a LDB, é organizada a partir de alguns critérios, sendo um deles, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. Este critério se percebe como parte da compreensão dos alunos A8, A21 e A24 sobre o processo de avaliação, para eles a avaliação é feita para verificar a capacidade dos alunos em irem adiante, seguir em frente, avançando para uma nova etapa. Conforme suas falas:

A8: “Ver se estamos capacitados para passar para uma nova etapa.” (Q2.2)

A21: “Para ver se temos capacidade de avançar de ano e começar nos adaptarmos para o futuro.” (Q2.2)

A24: “Para ver nossa capacidade e se temos condições de seguir em frente.” (Q2.2)

Além da possibilidade de avanço, a avaliação, conforme aponta Mendéz (2002), atua a serviço do conhecimento, da aprendizagem e dos interesses formativos aos quais deve servir. Quando os alunos são avaliados, eles têm oportunidade de verificar os conhecimentos adquiridos, as aprendizagens que estão sendo construídas, bem como, fazer uso dessas avaliações para orientação dos conceitos que precisam ser retomados e estudados para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Esta ideia pode ser apontada de forma sutil nas representações dos alunos A4, A6, A7, A9, A13, A15, A17, A18, A20, A23 e A25, que compreendem a avaliação como a forma de verificar suas aprendizagens. De acordo com suas falas, apresentadas a seguir, ao avaliar, o professor verifica se o aluno está compreendendo a matéria estudada, testa a capacidade de aprender do aluno e busca identificar seus conhecimentos apreendidos:

A4: “avaliação é testar a capacidade de aprendizado” (Q1.1)

A4: “Dizer se o aluno entendeu a matéria se ele sabe o conteúdo passado”. (Q1.2)

A6: “Avaliar para testar os conhecimentos do aluno”. (Q2.2)

A7: “avaliação é uma maneira de ensinar os alunos avaliando como ele se sai na matéria” (Q1.1)

A9: “Avaliação eu vejo as avaliações como um modo de ver como o tal aluno está, digamos se entendendo com as disciplinas”. (Q1.1)

A13: “Avaliação eu acho que é um modo de testar nossa capacidade”. (Q1.1)

A15: “Avaliação é uma forma de testar os conhecimentos de alguém”. (Q1.1)

A17: “É um método de ver o que o aluno está aprendendo”. (Q2.1)

A17: “Para ver a capacidade de conhecimento”. (Q2.2)

A17: “É um método de ver o que o aluno está aprendendo”. (Q2.1)

A18: “Avaliar é para saber se o aluno está sabendo um pouco sobre a matéria que está sendo dada”. (Q2.2)

A20: “É um modo de avaliar se o aluno está prestando atenção ao conteúdo dado pelo professor. Tem seu lado bom porque testa sua capacidade” (Q1.1)

A20: “Avaliar é um modo de medir a capacidade do aluno”. (Q2.2)

A23: “...pra ver os conhecimentos de cada um”. (Q2.2)

A25: “Para testar os conhecimentos dos alunos”. (Q2.2)

A avaliação é uma oportunidade para que o aluno coloque em prática seus conhecimentos, seus saberes e busque superar suas dificuldades. Portanto, a avaliação está diretamente relacionada ao conhecimento, se ela estiver desligada do conhecimento, pouco valerá para a formação de quem aprende.

Os alunos, A14, A17, A18, A19, entendem a avaliação como uma forma de exercitar o conhecimento, pois, através da avaliação é possível colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e exercitar o que o aluno aprendeu. Logo, para estes alunos, a avaliação está relacionada ao conhecimento.

A14: “Eu vejo a avaliação como uma forma de por em prática os conhecimentos que foram adquiridos ao decorrer do tempo”. (Q1.1)

A17: “Para mim avaliação é bom, pois, ajuda em nosso conhecimento”. (Q1.1)

A18: “O objetivo de fazer uma avaliação é tentar exercitar a matéria que foi dada pelo professor”. “Os pontos positivos é exercitar a mente dos alunos”. (Q1.1)

A19: “O fator importante de uma avaliação é botar em prática em exercício o que está sendo passado nas aulas”.

Para Méndez (2002), “a avaliação é uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas ideias, suas razões, seus saberes” (p. 15).

4.1.3 Diagnóstico da aprendizagem do aluno

A avaliação na visão tradicional tem seu foco no conteúdo e na seleção. É dada muita ênfase aos conteúdos, e à cobrança dos mesmos. Já na visão inovadora, a avaliação possui o foco na aprendizagem do aluno. Porém, para que ocorra a aprendizagem, as dificuldades e os erros precisam ser identificados, reconhecidos e compreendidos, tanto pelo professor, como pelo aluno, cabendo a este ser protagonista de sua aprendizagem e avaliação.

Nas representações dos alunos A6, A9 e A18 a avaliação serve para diagnosticar a aprendizagem, pois, com ela é possível identificar as facilidades e dificuldades dos alunos, bem como os erros por eles cometidos. Para estes alunos, a avaliação tem função diagnóstica. Conforme suas falas:

A6: “Eu acho as avaliações muito importantes porque é a única coisa que pode nos dizer se estamos aprendendo ou não.” (Q1.1)

A9: “Nelas percebe-se se o aluno entende ou não as matérias, percebe-se também onde estão as maiores dificuldades em entender, e também as suas facilidades”. (Q1.2)

A18: “Avaliar é para saber se o aluno está sabendo um pouco sobre a matéria que está sendo dada”. (Q2.2)

Para o aluno A23 (Q2.4), um dos pontos positivos da avaliação é saber se o aluno está aprendendo.

Compreendo a avaliação como um diagnóstico da aprendizagem se ela for usada com a intenção de identificar as fragilidades que precisam ser corrigidas para que o conhecimento possa ser construído, e assim superar as dificuldades da aprendizagem.

O processo de aprendizagem passa por dificuldades, pois é um processo de reconstrução. Conforme Méndez (2002): “Aprendemos com a avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção”. (pág. 14).

4.1.4 Orientação do trabalho docente

A avaliação fornece informações ao professor sobre o processo de ensino e aprendizagem, que lhe permitem identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformular o seu trabalho. Méndez (2002, p.14) afirma que: “O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente e sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento”.

Esta ideia pode ser apontada nas representações de três alunos, A4, A16, A18, que consideram a avaliação uma maneira de orientar o trabalho do professor, afinal, através dela é possível verificar se o professor está fazendo um bom trabalho. De acordo com estes alunos:

A4: “Para o professor ver que o aluno está entendendo a matéria, e que o professor está fazendo um bom trabalho.” (Q1.3)

A16: “A avaliação é um modo do professor saber o que o aluno anda aprendendo se ele tem estudado, se o que ele explica está adiantando”. (Q1.1)

A18: “Na minha opinião a avaliação é uma coisa boa porque vai dizer se o aluno está entendendo a matéria que o professor está passando e se não tiver uma avaliação o professor não vai saber se o aluno está entendendo a matéria direito”. (Q1.1)

Esta possibilidade de orientação do trabalho docente, a partir da prática avaliativa, também é discutida nos PCNs, segundo os quais, a avaliação fornece ao professor elementos para uma reflexão de sua prática, o que possibilita retomar aspectos que precisam ser revistos, a fim de facilitar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Para tanto, é importante também identificar algumas barreiras que os alunos encontram em seu processo de aprendizagem e avaliação.

4.2 Barreiras encontradas pelos alunos no processo avaliativo

As principais barreiras encontradas pelos alunos, sujeitos desta pesquisa, no processo avaliativo, conforme identifiquei em suas representações sobre avaliação, estão relacionadas aos seguintes fatores: falta de motivação, o que acaba se refletindo no desinteresse por parte de alguns, ênfase que os professores costumam atribuir à avaliação através de provas e a competitividade que pode surgir entre os alunos durante este processo.

4.2.1 Falta de motivação

A falta de motivação, como afirma Pozo (2002, p. 88), costuma ser uma das principais causas da “deteriorização da aprendizagem”. Um dos fatores determinantes para essa situação consiste na falta de planejamento do trabalho docente.

Quando os alunos estão desmotivados e desinteressados, acabam se dispersando e isto se reflete em suas avaliações, conforme relatam nas suas falas:

A2: “O único ponto negativo é que a turma as vezes não colaborava, alguns não queriam nada com nada e atrapalhavam os outros”. (Q2.5)

A5: “Não escutar a explicação”. (Q1.4)

A5: “Colegas conversando e fazendo com que tu perca a atenção”. (Q1.4)

A16: “Muitos alunos acabam ficando com preguiça ou são malandro, e quando vão fazer uma avaliação acabam se dando mal”. (Q1.4)

A17: “Muitos alunos não se dedicam e acabam atrapalhando os que estão tentando aprender”. (Q1.4)

A18: “Os pontos negativos foram que a turma era muito dispersa”. (Q2.5)

A20: “A turma é muito dispersa”. (Q2.5)

A23: “Assim vem para o colégio para estudar se não quiser estudar não vem é ruim uma pessoa querer aprender presta atenção e o outro tá lá de bobagem”. (Q1.4)

A23: “Que quem não tá nem aí atrapalha os outros”. (Q2.5)

A24: “Turma dispersa não prestava atenção nas avaliações e aí fica difícil”. (Q2.5)

Visto que, a maioria das aprendizagens, segundo Pozo (2002), requer uma prática contínua, que demanda certo esforço, o aluno precisa de algum motivo para se esforçar para aprender. Sendo assim, é importante que o trabalho do professor esteja fundamentado nas necessidades de seus alunos, levando em conta seus anseios e interesses.

4.2.2 Ênfase a avaliar através de provas

Outra dificuldade encontrada pelos alunos no processo de avaliação é a supervalorização dada à realização de provas. Durante muito tempo as provas foram, e ainda têm sido, consideradas instrumentos indispensáveis de avaliação da aprendizagem do aluno. Mas, não serve como única forma de avaliação, pois consiste num momento pontual, que

muitas vezes, não reflete a aprendizagem vivenciada pelo aluno, podendo levá-lo a situações de estresse e tensão que poderão impedi-lo de expressar de forma satisfatória o conhecimento adquirido ao longo do processo de aprendizagem. Conforme dizem os alunos A6 e A8:

A6: “Os pontos negativos são que as vezes (os professores) acabam exagerando na exigência das respostas, pois é bastante coisa para decorar e as vezes fica difícil decorar uma resposta completa”. (Q1.4)

A8: “Provas com 2 ou 3 matérias na mesma prova”. (Q1.4)

De acordo com Garcia (2008, p. 25): “O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas, os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora”.

Além disso, a prova tem sido utilizada muitas vezes, como um instrumento de controle, que serve para manter a disciplina em sala de aula, como ressalta o aluno A10.

A10: “Não ter frege em aula”. (Q1.4).

A10: Não ter conversa na sala de aula”. (Q1.4)

Portanto, para este aluno, o instrumento avaliativo pode ser usado como uma ferramenta de poder.

Em uma perspectiva inovadora, conforme já foi discutido no capítulo 2, utilizar somente a prova no processo de avaliação, não é suficiente para informar ao professor e ao aluno, as aprendizagens construídas e as dificuldades encontradas. No entanto, ela pode ser mais um dos momentos em que professor e aluno têm para construir um diagnóstico do que precisa ser melhorado.

A avaliação de caráter formativo ocorre ao longo de todo o processo, são espaços de construção da aprendizagem e ocorre em todos os momentos e não apenas em momentos específicos e pontuais, mas se dá de forma contínua e processual.

4.2.3 Competitividade entre os alunos

Ainda em relação às barreiras encontradas pelos alunos no processo avaliativo, destaco aqui, o ambiente de competitividade entre os alunos, que pode ser gerado a partir dos resultados obtidos nas avaliações. Como destaca um dos alunos:

A6: “Alguns alunos queriam ser mais do que outros e ignoravam opiniões”. (Q2.5)

Compreendo que esta situação possa ocorrer de maneira mais frequente em uma avaliação feita de forma tradicional, que busque apenas a verificação da aprendizagem, com o objetivo de classificação.

Conforme discutido no referencial teórico deste trabalho, Santos (2002) aponta que, em geral, as práticas avaliativas encorajam aprendizagens superficiais, valorizam a classificação e enfatizam a competição entre alunos. Estas práticas avaliativas, baseadas na visão tradicional, continuam presentes intensamente no cotidiano escolar, embora não possam dar conta da complexidade do processo educativo.

4.3 Prática avaliativa reconstruída

Buscando superar as barreiras enfrentadas pelos alunos, conforme expressaram, em seu processo de aprendizagem e avaliação, procurei identificar, em suas representações, algumas ideias que subsidiassem uma reconstrução da minha prática avaliativa. A análise dessas ideias apontaram as seguintes contribuições: valorização do protagonismo do aluno, processos coletivos de construção de conhecimento, acompanhamento atitudinal dos alunos, utilização de formas diversificadas de avaliação.

4.3.1 Valorização do protagonismo do aluno

Na avaliação, é preciso que ocorra a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tanto professores como alunos. A avaliação “deve estar sempre, e em todos os casos, a serviço dos protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e, especialmente, a serviço dos sujeitos que aprendem” (MENDÉZ, 2002, p. 16).

Nesse sentido, os alunos compreendem que a forma como foram avaliados contribuiu para este protagonismo, preparando-os para apresentações em público, estimulando sua criatividade e sua participando nas decisões referentes ao processo avaliativo. Conforme expressam os alunos A2, A6 e A8:

A2: “Eu gostei da avaliação me ajudou muito apesar de eu ainda ser meio tímida para apresentar trabalho, mas me ajudou muito a apresentar os trabalhos. Hoje eu já não me sinto tão mal como antes na hora de apresentar”. (Q2.2)

A2: “Ajuda o aluno a se desenvolver melhor com as apresentações de trabalhos, os alunos vão se dedicando e aprendendo melhor a falar em público”. (Q2.4)

A6: “preparar o aluno para apresentação em público”. (Q2.2)

A6: “Foi muito boa, aprendemos apresentar em público”. (Q2.4)

A8: “Para nos acostumarmos com apresentação em frente ao público”. (Q2.2)

A8: “perdemos a vergonha pois tivemos que dançar para todas as turmas mas foi bom”. (Q2.4)

Para o aluno A8, avaliação é uma forma de avaliar a criatividade. (Q2.1)

A8: “A avaliação no seminário foi uma forma de avaliar nossas criatividade”. (Q2.1)

Os alunos A21 e A24 demonstram satisfação por terem participado das escolhas em suas avaliações.

A21: “Foi boa as avaliações de todos os trimestres não tem o que reclamar e ainda tivemos opção de escolha”. (Q2.1)

A24: “muito boa, estudamos bem, tivemos opção de escolha e isso é muito bom para nosso aprendizado”. (Q2.1)

Durante o processo avaliativo, é fundamental que os alunos não assumam um papel passivo, de meros espectadores, mas sejam sujeitos ativos, envolvendo-se com sua avaliação e estando atentos constantemente às suas próprias necessidades, suas dificuldades e refletindo sobre as ações que irão colocar em prática a fim de superá-las. Exercendo assim, sua autonomia, de forma crítica, buscando crescer e melhorar sua aprendizagem.

4.3.2 Processo coletivo de avaliação

É importante que os alunos participem em aula trabalhando em grupo, assim, aprendem no coletivo e da mesma forma, é importante também, que trabalhem em grupo no momento da avaliação.

Nas palavras de MENDÉZ (2002, p. 18): “A presença dos membros da equipe com os quais o sujeito da avaliação trabalhou, mais a presença do professor, pode garantir formas de participação democrática que reforçam papéis de responsabilidade assumida e compartilhada”.

Essa ideia pode ser identificada nas falas de cinco alunos, A6, A8, A21, A23, A24, que expressam que a avaliação contribuiu para aprenderem a trabalhar em conjunto:

A6: “(A avaliação) foi muito boa, aprendemos a trabalhar em grupo”. (Q2.4)

A8: “Aprendemos coisas diferentes e legais, assim como aprendemos a trabalhar todos juntos”. (Q2.4)

A21: “A avaliação foi boa e aprendemos a trabalhar em grupo”. (Q2.4)

A23: “toda a turma entrou em acordo e aprendemos a trabalhar em equipe”; (Q2.1)

A24: “Nós aprendemos a trabalhar em equipe”. (Q2.4)

E por fim, o aluno A25 diz que durante o processo de avaliação houve bastante participação dos alunos (Q2.4).

4.3.3 Acompanhamento atitudinal

No processo de ensino e aprendizagem, é importante que o professor observe seu aluno, suas dificuldades, esteja atento às suas necessidades, suas atitudes e seu comportamento nas diferentes situações. Desta forma, poderá desenvolver uma avaliação qualitativa, em que são considerados, não apenas os aspectos conceituais, mas, também os aspectos procedimentais e atitudinais. De acordo com os PCN:

Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino. [...] Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. (BRASIL, p. 52).

Nas representações de seis alunos, A8, A12, A14, A21, A22, A23, está presente a ideia de que a avaliação serve para o professor fazer um acompanhamento atitudinal de seus alunos, dessa forma, ele pode avaliar seu comportamento, sua participação e atitudes, além de prepará-los para a vida. Conforme suas falas, apresentadas a seguir:

A8: “O lado positivo é que aprendemos mais, pois estamos sendo avaliados não só por provas, trabalhos, etc, somos avaliados também pelo comportamento, educação”. (Q1.3)

A12: “Pontos pelas tarefas feitas”. (Q1.1)

A12: “Pontos de participação”. (Q1.1)

A14: “As avaliações nos preparam pra vida, então devemos aprender lidar com os testes desde a escola”. (Q1.2)

A21: “Eu acho que vai me ajudar muito na minha aprendizagem para me ajudar no futuro”. (Q1.1)

A22: “O bom é que tudo o que a gente faz é avaliado não só trabalhos e provas mas sim tudo”. (Q1.3)

A23: “Para mim os objetivos é tipo venho para o colégio é para estudar e a prender muito e ser alguém na vida”. (Q1.2)

Para o aluno A2, os professores avaliam para chegarem à conclusão de como o aluno se comporta e se este tem interesse nas aulas e se entrega os trabalhos.

Sendo assim, estes alunos, compreendem que a avaliação também é uma forma de ajudá-los para espaços que vão além da escola.

4.3.4 Formas diversificadas de avaliação

Em uma perspectiva inovadora, utilizar somente a prova no processo de avaliação, não é o suficiente para informar ao professor e ao aluno, as dificuldades deste. No entanto, ela pode ser mais um dos momentos em que professor e aluno têm para construir um diagnóstico do que precisa ser melhorado.

De acordo com a concepção apresentada nos PCN, a avaliação pode ser desenvolvida por meio de uma observação sistemática, de forma a se acompanhar as aprendizagens dos alunos e fazendo-se uso de instrumentos diversificados.

Essa ideia aparece de forma explícita nas representações dos alunos A1, A3, A8, A17, A23, A24, A25, que salientaram que a maioria dos professores utilizam apenas provas escritas para realizá-la, embora, a avaliação pudesse ser feita por meio de instrumentos diversificados:

A1: “Mais trabalhos em grupos fazer menos provas”. (Q1.1)

A3: “Mais aulas práticas, trabalhos”. (Q1.3)

A8: “Avaliar somente provas e trabalhos não é bom, temos que ser avaliados por tudo que fizermos em sala de aula, trabalhos em grupos, etc”. (Q1.4)

A17: “Em forma de trabalhos, pesquisas”. (Q2.3)

A17: “Acho que deveríamos ter mais trabalhos com atividades do que provas”. (Q1.4)

A23: “Ter mais trabalhos, e bem menos provas ou até sem”. (Q1.3)

A24: “A pesquisa é melhor porque os alunos além de ter vontade de pesquisa ele vai lendo e aprendendo mais do que com as provas. (Q1.3)

A25: “Eu acho que não precisava ter tantas avaliações devia ter mais trabalhos para nós alunos”. (Q1.4)

A25: “Com trabalhos”. (Q2.3)

As avaliações podem ser desenvolvidas de diversas formas e com instrumentos variados. Entre os diversos instrumentos avaliativos, a prova é apenas mais um dos instrumentos que podem ser utilizados, no entanto, ela não pode ser usada como única forma de avaliação, afinal, a avaliação, é processual, diagnóstica, contínua, ocorrendo em momentos de troca e aprendizagem entre professor e aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, observei que nas representações dos alunos, que participaram desta pesquisa, sobre avaliação, prevalece a ideia de que a avaliação é a forma de verificar a aprendizagem dos alunos, seus conhecimentos, bem como, suas capacidades. Além dessa verificação, os alunos apontaram a avaliação como um diagnóstico da aprendizagem, de forma a contribuir com esta. No entanto, de forma pouco expressiva, entre as representações dos alunos, a avaliação aparece como uma maneira de orientar a prática do professor.

Também foi possível observar, que as principais barreiras que os alunos encontram no processo avaliativo estão relacionadas à ênfase atribuída às avaliações pontuais e classificatórias, além da falta de motivação. Isto aponta para a ideia de que, apesar da busca por inovações no ensino, a avaliação ainda se mantém de modo tradicional. Como afirma Santos (2004, p. 6091), “várias foram as inovações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, fruto das transformações sociais, no entanto, se a prática mudou, a avaliação permaneceu sempre a mesma”. É necessário que aconteça uma mudança na atitude dos professores, repensando a prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda em relação às barreiras, para alguns alunos, a avaliação é usada pelos professores como um instrumento de controle. Para Santos (2004, p. 6091-6092), “tradicionalmente a avaliação sempre foi utilizada como forma de poder e coerção dos professores sobre as condutas de seus alunos, modificá-la exige uma nova visão do docente diante do processo pedagógico”.

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. É um processo que se constrói em conjunto com professores, alunos e coordenação pedagógica. A avaliação não é um objetivo final neste processo, mas deve ser formativa, ajudar na construção efetiva do conhecimento, contribuindo, assim, para formar um cidadão mais crítico e autônomo. Para Santos (2004, p. 6095), “a avaliação formativa propicia a quebra de paradigma do modelo

tradicional, deixa de ser encarada como finalizador do processo educativo para transformar-se como elemento constitutivo da construção do conhecimento”.

Para Luckesi (2000, p. 28), no processo de avaliação da aprendizagem "importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e prática que as circunstancializam".

Nessa perspectiva, como afirmam Donatoni; Lemes (2003, p. 34-35), a prática da avaliação escolar não pode ser feita simplesmente de forma medida, calculada, impressa por um valor numérico, pois avaliar o aluno requer muito mais do que métodos, técnicas e instrumentos diversificados.

As representações dos alunos sobre avaliação contribuíram para a reconstrução de minha prática avaliativa, à medida que apontaram caminhos para o desenvolvimento de ações que tornem a aprendizagem mais significativa para os alunos.

Se realmente são oferecidas ou apresentadas formas novas e distintas de aprender, se verdadeiramente se parte de uma ideia e de uma forma significativa de aprender ou, na expressão mais ampla, se se tenta obter uma aprendizagem significativa, então, necessariamente, devem-se buscar novas ideias, formas originais, caminhos de ensinar distintos e inovadores (MÉNDEZ, 2002, p. 37).

Como produto pedagógico, fruto do trabalho aqui apresentado, foi elaborado um e-book retomando aspectos teóricos sobre o papel da avaliação, apresentando a proposta de avaliação formativa desenvolvida e indicando as contribuições aqui apontadas na reorientação da prática avaliativa.

Nesse processo de reconstrução de minha prática, compreendi que desenvolver uma avaliação formativa, considerando as ideias dos alunos, proporciona que os mesmos sejam protagonistas de sua avaliação, além de ajudá-los na superação das barreiras que encontram.

Quando os alunos são avaliados a partir do desenvolvimento de ações que busquem contemplar seus anseios, eles se tornam sujeitos ativos de sua aprendizagem e avaliação, envolvem-se de forma espontânea neste processo, desta forma, as barreiras do desinteresse e da desmotivação vão sendo superadas.

Além do protagonismo do aluno, compreendo que o processo de avaliação é coletivo, portanto, quando os alunos trabalham em grupos, eles constroem espaços de aprendizagem de forma mais significativa. Sendo assim, em minha prática avaliativa, busquei desenvolver

ações em que os alunos trabalhassem em parceria com seus pares. E isto resultou na construção de trabalhos que foram para além dos espaços de sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de suas responsabilidades, além de potencializar a criatividade dos alunos, os quais se envolveram de tal forma com a proposta de trabalho, que superou minhas expectativas.

Os alunos, de modo geral, mostraram-se favoráveis a forma como foram avaliados, indicando que gostariam que a prática avaliativa seguisse baseada na proposta apresentada:

A6: “A avaliação foi muito boa, acho que não precisa mudar”. (Q2.3)

A8: “Na minha opinião deveria continuar da mesma forma”. (Q2.3)

A17: “A turma aprendeu de várias formas”. (Q2.4)

A17: “Alguns professores fazem a avaliação de uma forma mais complicada. (Q2.5)

A18: “As avaliações foram dadas de acordo com as escolhas dos temas”. (Q2.3)

A18: “Os pontos positivos foi saber um pouco sobre alguns assuntos comuns, mas que eu não conhecia”. (Q2.4)

A20: “Acho que não deveria mudar, pois estavam boas do jeito que estavam”. (Q2.3)

A21: “Na minha opinião a avaliação foi boa e não tem o que reclamar desse jeito contribuiu muito para nosso futuro”. (Q2.3)

A20: “avaliações bem feitas, aprendemos várias coisas importantes”. (Q2.1)

A20: “A professora era bem paciente e soube trabalhar com a nossa turma”. (Q2.4)

A23: “Foi boa e justa deu para aprender bastante”. (Q2.3)

A24: “Na minha opinião o modo de avaliar foi ótimo pois deu opções de escolha, nos deu o que tínhamos que aprender brincando e assim aprendemos muito tudo eu acho que não deveria mudar nada”. (Q2.3)

As ações durante o processo avaliativo são constantes e contínuas, sendo um movimento dinâmico, enquanto o aluno é avaliado, o professor também é avaliado, é um movimento de ida e vinda, em que as trocas contribuam para a aprendizagem e o crescimento de todos os envolvidos neste processo.

Nesse sentido, durante a avaliação, ocorrem momentos de retrospectiva, buscando sempre o que pode ser redefinido e remodelado no futuro. E estas ações devem ser constantes e contínuas, é preciso um movimento dinâmico para que as novas construções ocorram.

Avaliar, como compreendo, deve ser um ato feito com amor, através do qual, o professor acolhe seu aluno e proporciona a este um ambiente agradável e propício para que se desenvolva o ensino e a aprendizagem. Nas palavras de Luckesi (2002) "não podemos compreender a prática avaliativa como recurso de controle, mas como meio de encontrar saída satisfatória para que o aluno aprenda da melhor forma em confronto amoroso".

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRIDI, J. C. A. **A iniciação científica na formação do universitário.** 2004. 147 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- CALAZANS, J. (org). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico.** São Paulo: Cortez, 1999.
- DONATONI, Alaíde Rita e LEMES, Maria Cleusa Santos. Avaliação docente que semente é essa? – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.3, n.8, p. 32-42, mai/ago. 2003
- EGG, Ezequiel Ander. **Repensando la Investigación-Acción – Participativa.** México: El Ate-neo, 1990.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar.** In. ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DE&A, 1999, p. 14-20. In. Caderno Temático: Avaliação da Prática Educativa. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2000, p. 06-09.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade.** Revista de Ciência da Educação, n.9, p.89-90, mai/ago. 2009.
- FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. **Retratos da avaliação.** Porto Alegre. Mediação. 2009.
- GARCIA Regina Leite. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso.** In. ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis. 2008, p. 25-42.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover as setas do caminho.** 15 ed. Mediação. Porto Alegre. p. 30. 2014.
- HOFFMANN, Jussara. **Mito e Desafio.** 3ed. Porto Alegre. Mediação. 2013.
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 9ed. Porto Alegre. Mediação. 2014.

LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Componente do Ato Pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. São Paulo. Artmed. 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v. 12, n.1, p. 117-128. 2006.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres – A nova cultura da aprendizagem**. Artmed. 2002.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Lendo no viés das palavras: Concepções de Avaliação na LDB**. Artigo publicado em Salvador: Revista de Educação CEAP - ano 6, no. 21, junho 1998, p. 33 - 47. Andrea Cecilia Ramal

REZENDE, Maristela Sores Cury; SANTOS, Maristela Medeiros; OLIVEIRA, Miriam. **Avaliação escolar: alguns debates**. Disponível em: http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/AVALIA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR-%20ALGUNS%20DEBATES.pdf. Acessado em: 13 ago. 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica desafios e perspectivas**. 9ed. São Paulo, Cortez, 2011.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis. Vozes. 2014.

SANTOS, Josiane Gonçalves. **A avaliação formativa na escola contemporânea**. XII ENDIPE. 2004, p. 6089-6096.

SANTOS, Leonor. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. 2008.

SERRANO, María Glória Perez. **Investimento - Action: Aplicaciones al campo social y Educativo**. Madrid, Dykinson. 1990.

SILVA, José Luis P. B. e MORADILLO, Edilson Fortuna de. **Avaliação, ensino e aprendizagem de Ciências**. ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências v 04 n. 1 jul. 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

BIBLIOGRAFIA

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. Atlas. São Paulo, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. 32 ed. Mediação. Porto Alegre, 2012.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7ed. Porto Alegre. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ e A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4ed. Artmed, 1998.

APÊNDICE**Apêndice – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA TURMA****ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSORA SYLVIA MELLO****NOME:****1. Qual o seu sexo?**

- A () Feminino.
B () Masculino.

2. Qual a sua idade?

- A () Menos de 17 anos.
B () 17 anos.
C () 18 anos.
D () Entre 19 e 25 anos.

3. Qual o seu estado civil?

- A () Solteiro(a).
B () Casado(a).
C () Separado(a)
D () Viúvo(a).
E () Outro.

4. Como você se considera?

- A () Branco(a).
B () Negro(a).
C () Pardo(a)/mulato(a).
D () Amarelo(a) (de origem oriental).
E () Indígena ou de origem indígena.

5. Onde e com quem você mora atualmente?

- A () Em casa ou apartamento, sozinho.
B () Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
C () Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.
D () Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
E () Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, pensão ou outro).

6. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- A () Nenhuma.
B () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
C () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
D () Ensino médio.
E () Educação superior.
F () Pós- graduação.

7. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- A () Nenhuma.
B () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

- C () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
 D () Ensino médio.
 E () Educação superior.
 F () Pós- graduação.

8. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- A () Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.017,00).
 B () De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.017,01 a R\$ 2.034,00).
 C () De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.034,01 a R\$ 3.051,00).
 D () De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.051,01 a R\$ 4.068,00).
 E () De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.068,01 a R\$ 6.780,00).
 F () Acima de 10 salários mínimos (acima de R\$ 6.780,00).

9. Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

- A () Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.(Ex PRONATEC)
 B () Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
 C () Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
 D () Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.
 E () Tenho renda e contribuo com o sustento da família.
 F () Sou o principal responsável pelo sustento da família.

10. Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?

- A () Não estou trabalhando.
 B () Trabalho eventualmente.
 C () Trabalho até 20 horas semanais.
 D () Trabalho de 20 a 40 horas semanais.
 E () Trabalho 40 horas semanais ou mais.

11. A escola que você frequenta durante o ensino médio leva em conta que você trabalha ao mesmo tempo em que estuda?

- A () Sim.
 B () Não.

12. Assinale, no quadro abaixo, a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realiza ou realizou.

	Sim	Não
A. Curso de língua estrangeira	()	()
B. Curso de computação ou Informática	()	()
C. Curso preparatório para o vestibular (cursinho)	()	()
D. Outros – Especificar _____	()	()

13. Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental (Antes de ingressar no Ensino Médio Politécnico)?

- A () Menos de 8 anos.
 B () 8 anos.
 C () 9 anos.

- D () 10 anos.
 E () 11 anos.
 F () Mais de 11 anos.
 G () Não cursei.

14. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- A () Somente em escola pública.
 B () Parte em escola pública e parte em escola particular.
 C () Somente em escola particular.
 D () Educação para Jovens e Adultos.
 E () Não frequentei a escola.

15. Há quantos anos você está cursando o ensino médio?

- A () Menos de 3 anos.
 B () 3 anos.
 C () 4 anos.
 D () 5 anos.
 E () Mais de 5 anos.

16. Em que turno você está cursando o ensino médio?

- A () Somente no turno da manhã
 B () Maior parte no turno da manhã

17. Faça uma avaliação da escola em que você realiza o Ensino Médio.

	Insuficiente a Regular	Regular a Bom	Bom a Excelente	
A. O conhecimento que os(as) professores(as) têm das matérias e a maneira de ensinar.	()	()	()	
B. A dedicação dos(as) professores(as) para preparar aulas e atender aos estudantes.	()	()	()	
C. As iniciativas da escola para realizar excursões, passeios culturais, estudos do meio ambiente.	()	()	()	
D. A biblioteca da escola.	()	()	()	
E. As condições das salas de aula.	()	()	()	
F. As condições dos laboratórios.	()	()	()	
G. Acesso a computadores e outros recursos de Informática.	()	()	()	()
H. O ensino de língua estrangeira.	()	()	()	
I. O interesse dos(as) estudantes.	()	()	()	
J. Trabalho de grupo.	()	()	()	
K. Práticas de esporte.	()	()	()	
L. A atenção e o respeito dos(as) funcionários(as) e dos(as) professores(as).	()	()	()	
M. A direção da escola.	()	()	()	
N. A organização dos horários de aulas.	()	()	()	
O. A localização da escola.	()	()	()	
P. A segurança (iluminação, policiamento etc.)	()	()	()	
Q. O respeito à diversidade.	()	()	()	

- R. A acessibilidade física e os recursos e os materiais para estudantes com deficiência (rampas, corrimãos, etc.).
- S. A atenção às questões ambientais.

18. A escola em que você estuda no Ensino Médio realiza algumas das seguintes atividades extracurriculares?

- | | Sim | Não |
|--|--------------------------|--------------------------|
| A. Palestras / debates | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B. Jogos / esportes / campeonatos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C. Dança / música / teatro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D. Estudos do meio ambiente / passeios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E. Feira de ciências / feira cultural | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F. Festas / gincanas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| G. Atendimento educacional extraclasse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

19. Qual é sua avaliação sobre sua escola quanto aos seguintes aspectos?

- | | Insuficiente a Regular | Regular a Bom | Bom a Excelente | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| A. Liberdade de expressar suas ideias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| B. Respeito aos (às) estudantes, sem discriminá-los(as) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| C. Amizade e respeito entre estudantes e trabalhadores da escola (funcionários/as, professores/as) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| D. A escola leva em conta as opiniões dos(as) estudantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| E. Nas aulas são discutidos problemas da Atualidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| F. Convivência entre estudantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| G. A escola tem iniciativa para resolver problemas de relacionamento entre estudantes e professores(as) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| H. A escola leva em conta seus problemas pessoais e familiares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| I. Realização de projetos e palestras contra drogas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| J. Realização de projetos e palestras sobre saúde e prevenção das DST's | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| K. Realização de projetos e palestras sobre direitos humanos e violência | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| L. Adoção de medidas para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiências físicas ou mentais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| M. Capacidade de a escola relacionar os conteúdos das matérias com o cotidiano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| N. Reconhecimento e valorização da identidade étnica dos(as)estudantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| O. A escola leva em conta a opinião/participação dos pais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| P. Que nota você daria para a formação | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

que você está tendo no Ensino Médio? () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
(Atenção: 0 é a pior nota e 10 é a melhor nota.)

20. Com qual frequência você lê:

	Nunca	Frequentemente	Às vezes
A. Jornais.	()	()	()
B. Revistas de informação geral (Veja, Isto É, Época, Exame, Fórum etc.)	()	()	()
C. Revistas de divulgação científica, tecnológica, filosófica ou artística (Ciência Hoje, Geo, Galileu, etc.).	()	()	()
D. Revistas de humor, quadrinhos ou jogos (Casseta & Planeta, Turma da Mônica, PC Gamer etc.).	()	()	()
E. Revistas para adolescentes ou sobre TV, cinema, música, celebridades (Capricho, Contigo, Caras, etc.).	()	()	()
F. Revistas sobre comportamento, moda, estilo e decoração (Cláudia, Marie Claire, Pais & Filhos, etc.).	()	()	()
G. Revistas sobre automóveis, esportes e lazer (Quatro Rodas, Duas Rodas, Placar, Pesca & Cia., Náutica, Revista do Vôlei, Viagem & Turismo, Terra etc.).	()	()	()
H. Revistas sobre saúde (Boa Saúde, Saúde, Vida Simples etc.).	()	()	()
I. Revistas sobre religião (Sophia, Revista das Religiões, Missões, Gospel, etc.).	()	()	()
J. Revistas sobre educação e estudos (Educação, Guia do Estudante, Almanaque Abril, Speak Up etc.).	()	()	()
K. Livros de ficção (romances, contos, poesias etc.).	()	()	()
L. Livros de não-ficção e biografias (reportagens, livros científicos, filosóficos, históricos, documentários etc.).	()	()	()
M. Dicionários, enciclopédias e manuais.	()	()	()
N. Sites e matérias na Internet.	()	()	()

21. Como você utiliza a internet em seu cotidiano?

- A () Redes Sociais, *Chat*, *Forum*
- B () Sites de Pesquisa / Buscadores.
- C () Jogos.
- D () Entretenimento. Vídeos (youtube, etc).
- E () Compras
- F () Veículos de comunicação *on line* (notícias, jornais, telejornais, blogs e etc)
- G () Educação a Distância (EAD)
- H () Outros – Especificar

22. Como você se ocupa nas horas de lazer?

- A () Atividades Esportivas – Quais: _____
- B () Leitura.

- C () Cinema, Televisão
- D () Passeios, viagens
- E () Festas
- F () Realizar atividades artesanais (pintura, bordado, etc)
- G () Ficar ocioso
- H () Outras – Especificar: _____

23. Você pratica algum esporte ou atividades físicas?

A () SIM B () NÃO

Qual? _____

24. O que você acha do Ensino Médio Politécnico?

25. Frequentar o Ensino Médio Politécnico é importante para teu futuro?

() SIM () NÃO

Quais seus planos após concluir o Ensino Médio?

26. De que forma a sua relação com a professora de Química/Seminário Integrado contribui para sua aprendizagem?

ANEXOS

Anexo 1 – DESCRIÇÃO DOS PARECERES PARA OS COMPONENTES E ÁREAS

Atitudes e proced.	Provas(s) e trabalho(s)	Trabalho Vivencial	Resultado final	Parecer
CSA	CSA	CSA	CSA	01. ATITUDES E PROCEDIMENTOS ACADÊMICOS ADEQUADOS O (A) LEVARAM À CONSTRUÇÃO SATISFATÓRIA DE SUA APRENDIZAGEM.
CSA	CSA	CPA	CSA	
CSA	CSA	CRA	CPA	02. ATITUDES E PROCEDIMENTOS ACADÊMICOS ADEQUADOS O (A) LEVARAM À CONSTRUÇÃO SATISFATÓRIA DE SUA APRENDIZAGEM, EXCETO NO SEU DESENVOLVIMENTO EM RELAÇÃO AO TRABALHO VIVENCIAL.
CSA	CPA	CSA	CSA	03. APESAR DE ALGUMAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS OBJETIVOS CONCEITUAIS, COM UM BOM DESEMPENHO NO S.I. FOI POSSÍVEL ACONTECER A CONSTRUÇÃO SATISFATÓRIA DA APRENDIZAGEM.
CSA	CPA	CPA	CPA	04. ALGUMAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS OBJETIVOS CONCEITUAIS E NO DESENVOLVIMENTO DO S.I. LEVARAM-NO(A) A UMA CONSTRUÇÃO PARCIAL DA APRENDIZAGEM.
CSA	CPA	CRA	CPA	
CSA	CRA	CSA	CPA	05. SÉRIAS DIFICULDADES NOS OBJETIVOS CONCEITUAIS O(A) LEVARAM À CONSTRUÇÃO PARCIAL DA APRENDIZAGEM.
CSA	CRA	CPA	CRA	06. SÉRIAS DIFICULDADES NOS OBJETIVOS CONCEITUAIS O(A) LEVARAM À CONSTRUÇÃO RESTRITA DA APRENDIZAGEM.
CSA	CRA	CRA	CRA	
CPA	CSA	CSA	CSA	07. EMBORA TENHA UM DESEMPENHO DE CONSTRUÇÃO SATISFATÓRIA NA APRENDIZAGEM, ALGUNS PROBLEMAS DE ATITUDES E PROCEDIMENTOS INADEQUADOS PARA A SÉRIE IMPEDIRAM-LHE SUA FORMAÇÃO INTEGRAL.
CPA	CSA	CPA	CPA	08. EMBORA TENHA UM DESEMPENHO SATISFATÓRIO NOS OBJETIVOS CONCEITUAIS, ALGUNS PROBLEMAS DE ATITUDES E PROCEDIMENTOS INADEQUADOS PARA A SÉRIE BEM COMO MAU DESENVOLVIMENTO EM S.I. LEVARAM-NO (A) À CONSTRUÇÃO PARCIAL DA APRENDIZAGEM.
CPA	CSA	CRA	CPA	
CPA	CPA	CSA	CPA	09. EMBORA TENHA UM DESEMPENHO PARCIAL NOS OBJETIVOS CONCEITUAIS, ALGUNS PROBLEMAS DE ATITUDES E PROCEDIMENTOS INADEQUADOS PARA A
CPA	CPA	CPA	CPA	

CPA	CPA	CRA	CPA	SÉRIE O LEVARAM APENAS À CONSTRUÇÃO PARCIAL DA APRENDIZAGEM.
CPA	CRA	CSA	CRA	10. GRANDES DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, ALIADAS A PROBLEMAS DE ATITUDES E PROCEDIMENTOS INADEQUADOS E EXCESSO DE FALTAS O(A) LEVARAM À CONSTRUÇÃO RESTRITA DA APRENDIZAGEM.
CPA	CRA	CPA	CRA	
CPA	CRA	CRA	CRA	
CRA	CSA	CSA	CPA	11. APESAR DO BOM APROVEITAMENTO NOS OBJETIVOS CONCEITUAIS E NO PROJETO VIVENCIAL, PROBLEMAS DE ATITUDES E PROCEDIMENTOS O LEVARAM À CONSTRUÇÃO PARCIAL DA APRENDIZAGEM.
CRA	CSA	CPA	CPA	12. EMBORA TENHA ATINGIDO UM BOM DESEMPENHO NOS OBJETIVOS CONCEITUAIS, SÉRIOS PROBLEMAS DE ATITUDES E PROCEDIMENTOS INADEQUADOS PARA A SÉRIE, NÃO LHE PERMITIRAM ULTRAPASSAR A CONSTRUÇÃO PARCIAL DA APRENDIZAGEM.
CRA	CSA	CRA	CPA	
CRA	CPA	CSA	CPA	13. O DESEMPENHO PARCIAL NOS OBJETIVOS CONCEITUAIS, MESMO COM SÉRIOS PROBLEMAS DE ATITUDES E PROCEDIMENTOS INADEQUADOS PARA A SÉRIE AINDA GARANTIU-LHE UMA CONSTRUÇÃO PARCIAL DA APRENDIZAGEM.
CRA	CPA	CPA	CPA	
CRA	CPA	CRA	CRA	14. O DESEMPENHO PARCIAL NOS OBJETIVOS CONCEITUAIS ALIADO A SÉRIOS PROBLEMAS DE ATITUDES E PROCEDIMENTOS INADEQUADOS À SÉRIE E NO TRABALHO VIVENCIAL LEVARAM-NO(A) À CONSTRUÇÃO RESTRITA DA APRENDIZAGEM.
CRA	CRA	CSA	CRA	15. SÉRIAS DIFICULDADES NOS OBJETIVOS CONCEITUAIS BEM COMO SÉRIOS PROBLEMAS NAS ATITUDES E PROCEDIMENTOS, ALIADOS AO GRANDE N° DE FALTAS, O LEVARAM À CONSTRUÇÃO RESTRITA DA APRENDIZAGEM.
CRA	CRA	CPA	CRA	
CRA	CRA	CRA	CRA	

Anexo 2 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, _____, responsável pelo (a) menor _____, matriculado no Ensino Médio Politécnico da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, autorizo a professora Aurélia Valesca Soares de Azevedo a fazer uso das respostas e representações do (a) mesmo (a) em sua pesquisa sobre Avaliação. Estou ciente também de que a professora poderá utilizar estes dados para produzir trabalhos científicos que poderão ser publicados, ficando claro que a identidade do (a) menor deverá ser preservada e que a participação do (a) mesmo (a) é voluntária. Diante do exposto, expresso meu consentimento para a participação do (a) menor acima referenciado (a) na pesquisa, bem como, nas ações e na divulgação de trabalhos provenientes da mesma.

Pelotas, ____/____/____.

Assinatura do Responsável