

A avaliação da aprendizagem em tempos de prova escrita

Learning assessment in times of written text

Thalita H. Faleiros*
Maria A. A. Pimenta**

UNIUBE

Tratamos da avaliação da aprendizagem, por considerá-la parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem. Procurou-se desvelar a relação que se estabelece entre o que os professores pensam sobre a avaliação e como avaliam de fato. Os tipos de avaliação adotados e praticados revelam uma preocupação exacerbada voltada para a promoção. O objetivo do estudo foi analisar a maneira como as concepções de avaliação se manifestam nos instrumentos de avaliação dos professores, com a tentativa de verificar de que maneira ela é feita no contexto educacional. Foi realizada uma pesquisa de campo no Ensino Fundamental I, na qual foram realizadas entrevistas com doze professoras e uma pesquisa documental com os Planos de Gestão e com instrumentos de avaliação utilizados. Foram tratados os aspectos conceituais e históricos da avaliação, bem como as implicações das políticas públicas nesse contexto. A análise dos dados (das entrevistas e dos documentos) mostraram que, apesar das concepções dos sujeitos pesquisados demonstrarem conhecimento das novas teorias de avaliação, a inércia do sistema vigente se sobrepõe às suas possibilidades de incorporar essas concepções às práticas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Prática pedagógica, Concepções de avaliação, Instrumentos de avaliação.

Assessment is considered an indispensable part of the teaching-learning process. We tried to uncover the relationship established between what teachers think about assessment and how they really evaluate. The way teachers think assessment influences their behavior and hence the quality of the whole process of teaching and learning adopted in the classroom. The objectives of the study were: identify the conceptions that teachers have about assessment; detect how the assessment is carried out in the educational context, or, in other words, describe how the teachers evaluate the knowledge of their students in practice; and see how the concepts are presented in the way teachers assess. To reach this objective, was made, besides the research of literature on the subject, a field research through interviews and documentary analysis with the assessment tools provided by the interviewed people. Was treated the conceptual and historical aspects, which are instrumental in how people think the assessment process today. The analysis of the interviews and documents have shown that, despite the conceptions of the individuals surveyed demonstrate knowledge of new theories of assessment, the inertia of the current system overrides their ability to incorporate these concepts to practice.

Keywords: Assessment, Pedagogical practice, Conceptions of assessment, Assessment tools.

*Contacto: thalita_haber@yahoo.com.br

**Contacto: pimenta@mpc.com.br

Introdução

Os sistemas de avaliação, bem como seus métodos e práticas, têm merecido atenção por parte dos pesquisadores, pois denunciam “a extensão dos desníveis e dos desequilíbrios que se instalam no ensino brasileiro” (Sousa, 1993:13). Índices como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – a despeito de toda polêmica acerca da legitimidade desse tipo de avaliação – atestam que há ainda muito a se avançar para que a prática do ensino corresponda à efetiva aprendizagem.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador “calculado por meio de uma fórmula matemática que combina o desempenho dos alunos em Avaliações Externas Nacionais (SAEB e Prova Brasil) com a taxa de aprovação do Censo Escolar” (Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2011). Os resultados do IDEB de 2009 mostram que temos um desempenho abaixo da média dos países desenvolvidos, que é a meta que o governo brasileiro pretende alcançar (média 6). O índice atingido foi de 4,6 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 4,0 nas séries finais e 3,6 no Ensino Médio.

No PISA, o Brasil ficou entre os três países que mais cresceram entre 2000 e 2009, saindo de 368 pontos para 401. Porém, ficou evidenciada uma falta de equidade interna com relação à qualidade do ensino já que:

No país, é possível encontrar estudantes com desempenho comparável ao dos chilenos - que contam com o melhor sistema de ensino da América Latina, segundo as avaliações internacionais - e outros com o aprendizado semelhante ao do Panamá ou Azerbaijão (Cieglinski, 2010:17).

Considerando a importância do professor no processo de avaliação, pensamos em pesquisar como as concepções dos professores sobre a avaliação influenciam sua prática avaliativa? O que se intentou buscar foi a relação que se estabelece entre o que os professores pensam sobre a avaliação, que importância atribuem a ela, de que maneira ela está ligada ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, com aquilo que, de fato, é realizado em sua prática educativa, quais tipos de avaliação são adotados, como é feita.

Os tipos de avaliação praticados revelam uma preocupação exacerbada com a promoção, isto é, com as notas, mesmo que essas não reflitam o percurso de construção e aquisição do conhecimento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Luckesi, 2001). Em contrapartida, ao longo dos últimos anos, o conhecimento sobre avaliação tem evoluído no sentido de uma perspectiva formativa, que privilegia o processo. Para tanto, as concepções sobre avaliação vêm sendo reformuladas na tentativa de se compreender o processo em que o estudante está envolvido, abandonando-se a visão de que ela seja um mero recurso de classificação. Entretanto, em geral, essa perspectiva mantém-se, ainda, no âmbito do discurso.

A escolha dessa temática se apoiou também na ideia de que a avaliação é parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, mas ao se estudar esse fenômeno nas práticas atuais das escolas, observa-se que há um longo caminho a ser percorrido rumo ao aprimoramento das técnicas existentes. Caminho esse que, somente poderá ser trilhado, se ocorrer também uma mudança nas condições sócio-político-culturais predominantes. Luckesi (2001:29) desvela os determinantes do que se pratica nas escolas, ao afirmar que:

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada in genere, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa.

Pensando assim, percebe-se a relação que há entre o que é praticado –desenvolvido junto aos estudantes no que se refere à avaliação– com a ideologia dominante, socialmente construída, e que desencadeia o que hoje se pratica nas escolas.

Dentre os objetivos da pesquisa realizada, destacaram-se: a) geral: analisar se as concepções de avaliação dos professores são coerentes com os instrumentos utilizados por eles para avaliar; e b) específicos: identificar quais as concepções que os professores têm acerca da avaliação; detectar as diretrizes que orientam a realização da avaliação no contexto educacional; e descrever como e o quê o professor avalia na prática.

Diante do cuidado que envolve o objeto e os procedimentos desta pesquisa, o protocolo de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Universidade de Uberaba e aprovado em 19/05/2011, sob o parecer número 041/2011.

Coletar dados sobre as concepções dos professores e analisá-los juntamente com os instrumentos de avaliação utilizados não costuma ser uma prática comum no meio acadêmico. Esse fato pode se justificar a partir de uma visão de que este tipo de investigação poderia expor desnecessariamente o professor. Sobre esse aspecto concordamos com a perspectiva de Freitas (2002) que explica a forma da escola atual, dizendo que:

As necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na atual forma. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano. (p. 80)

Pensamos que, para servir ao modelo descrito, as escolas compartilham de práticas que estimulam a classificação numérica nas avaliações. O delineamento teórico desta pesquisa pretendeu dar mais ênfase nos aspectos culturais presentes no contexto das concepções e práticas dos professores, por saber que esse “formato” da escola influencia diretamente nessas concepções e, ainda mais, nos instrumentos que são utilizados para avaliar. Devemos reiterar que as instituições pesquisadas têm nosso respeito por exercerem a prática do ensino com seriedade, bem como pelo fato de terem aberto suas portas a esta pesquisa, o que proporcionou a realização desta discussão.

Como afirma Freitas (2002),

O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial. Não foi o professor quem inventou esta lógica; ela faz parte da própria gênese da escola. Não é apenas uma questão de sistema seriado ou não; trata-se de uma concepção de como se organiza o trabalho pedagógico, em que a existência de séries é apenas mais um elemento. Esta lógica é tão comum que é dada como certa, sem questionamento; o professor não tem poder para mudá-la, deve trabalhar supondo-a. (p. 80)

1. Fundamentação teórica

É recente a concepção de que a aprendizagem não é sinônimo de acúmulo de conteúdos e que o estudante deve ser também sujeito de seu processo de formação. Segundo essa visão, a aprendizagem é um fenômeno que ocorre de dentro para fora. Não é a realidade externa que simplesmente se impõe ao sujeito, mas é ele que, no processo, capta-a de modo reconstrutivo, interpretativo (Aquino, 2009 e Demo, 2004, *Apud* Cavalcanti Neto). O contrário dessa concepção é o que Freire (1996), chama de “educação bancária”, ou seja, a prática pedagógica concebida exclusivamente como transmissão.

O professor cumpre um papel relevante, pois é ele o responsável por fazer todo o processo acontecer, de fato, em sala de aula. Sendo ele o mobilizador da dinâmica de aprendizagem, é necessário o estudo de suas concepções à medida que a avaliação é um elemento fundamental na prática pedagógica.

Muito já se cogitou sobre o real papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem (Dias Sobrinho, 2003; Estrela e Nóvoa, 1999; Hadji, 2001; Hoffmann, 1991, 2003; Moretto, 2008; Luckesi, 2001; Perrenoud, 1999; Sousa, 2008; dentre outros). “As primeiras ideias sobre avaliação da aprendizagem estavam ligadas à ideia de medir” (Depresbiteris, 1989:5), ou seja, tinha um caráter técnico, mecânico e quantitativo. Sob o domínio dessa concepção, a avaliação possuía um caráter instrumental, sendo utilizada apenas para verificar o grau de domínio que os alunos possuíam sobre certos conteúdos. Esse entendimento de que a avaliação é um instrumento neutro, indiferente ao processo de ensino-aprendizagem, vem sendo contestado nos últimos anos pelos estudos dos autores supracitados.

De fato, Haydt (2004) comenta a existência dessa concepção de avaliação neutra, classificatória e “bancária” (Freire, 1996) quando observa que:

O termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Esta associação, tão frequente em nossas escolas, é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante. Nela, a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Em consequência, a avaliação se restringe a medir quantidade de informações retidas. Nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo. (p.286)

Isso significa que a avaliação, tal como vem sendo praticada, faz parte de um contexto que caracteriza um modo de ver e pensar a Educação. Contexto este que vem sendo revisto por autores que acreditam na transformação das práticas pedagógicas à medida que novas concepções sobre essas mesmas práticas podem ser pensadas. Além disso, Haydt (2004) aponta para a evolução nas maneiras de conceber a avaliação, afirmando que:

Dentro de uma concepção pedagógica mais moderna, [...] a educação é concebida como a vivência de experiências múltiplas e variadas, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do educando. Na sucessão de experiências vivenciadas, os conteúdos são o instrumento utilizado para ativar e mobilizar os esquemas mentais operatórios de assimilação. Nessa abordagem, o educando é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento (p.286).

Assim sendo, o âmbito da avaliação da aprendizagem tem-se deslocado do lugar que vinha ocupando ao longo dos anos, pois segundo uma visão mais contemporânea, o estudante deveria passar de uma condição de aprendizagem passiva, para outra ativa. Para que seja possível alocar-se a avaliação em um processo de ensino-aprendizagem

mais dinâmico (como o observado na citação acima), é preciso que se tenha uma proposta metodológica e, como ressalta Zabala (1998:27), “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino”, e é esta concepção que buscamos desvelar.

Como a avaliação está intimamente implicada em todo o processo de escolarização, Zabala propõe uma ampliação da definição de educar para o âmbito político e afirma que “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (1998:28); ou seja, a avaliação desse sujeito deve corresponder ao que se espera dele como cidadão.

Esta ampliação é reiterada por Morin (2006:65) ao afirmar que “a Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Sendo assim, a educação não pode se limitar ao aprendizado de conteúdos específicos e fragmentados, mas proporcionar condições para se compreender a complexidade em que estamos enredados, tanto na natureza, quanto nas relações sociais.

Educar, então, pressupõe bem mais do que a assimilação de conteúdos. É modificar estados e processos mentais, é oferecer um espaço produtivo para que os estudantes criem novas realidades e se desenvolvam, promovendo modificações significativas e duradouras em suas vidas.

E qual seria, então, o papel da avaliação nesse processo? O que é avaliar? Quais são os mecanismos que possibilitam obter informações acerca do rendimento individual de cada aluno? Por quais motivos se avalia? Essas são questões que, ao longo do tempo, têm sido levantadas para se compreender, bem como para aprimorar os conceitos e as práticas educativas.

2. Metodologia

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada em duas escolas situadas na região Sudeste do Brasil. Está alinhada com uma abordagem qualitativa, que visa problematizar a maneira como os professores de Ensino Fundamental I veem a avaliação e a sua prática no contexto educacional.

Para tentar responder à questão proposta, foi realizada uma pesquisa de campo. Nela, foram feitas entrevistas com professores, cujo objetivo era coletar suas concepções sobre avaliação para comparar, posteriormente, com os instrumentos que utilizavam. Além disso, para contribuir na análise do problema de estudo, foi feita uma pesquisa documental, que englobou os instrumentos de avaliação utilizados por esses professores em suas práticas e os Planos de Gestão das escolas.

A pesquisa documental se justificou pela necessidade de comparar aspectos sobre as informações apresentadas nas entrevistas, e de que modo as práticas adotadas pelos sujeitos da pesquisa se relacionavam com suas concepções. Como afirmou Quinquer (2003:15) “A maneira como se aborda a avaliação das aprendizagens escolares está intimamente relacionada com as concepções que têm os docentes sobre o ensino e a aprendizagem”; ou seja, a construção de uma avaliação depende de como o professor a concebe, de onde se quer chegar com ela, de quais respostas se quer obter dos estudantes.

O referencial teórico foi buscado de modo a privilegiar a interpretação das respostas colhidas nas entrevistas, bem como destacar (Gamboa, 2007):

As críticas e a necessidade de que a investigação revele e denuncie as ideologias subjacentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, [...] ou expresse as contradições, os conflitos, os interesses antagônicos etc. (p.87)

Para atender à necessidade da pesquisa, a seleção dos sujeitos entrevistados foi pensada da seguinte forma: como a intenção era pesquisar as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e suas práticas, pensou-se na possibilidade de se fazer uma entrevista com professores do ensino público e do ensino privado, tendo como perspectiva as possíveis diferenças normativas e contextuais dessas duas realidades escolares distintas, e a riqueza que isso poderia trazer à discussão.

O interesse por pesquisar o Ensino Fundamental I se deu pelo fato de compreender o início do processo escolar dos estudantes e seu primeiro contato com a avaliação. Além disso, a Educação Infantil não permitiria a natureza deste estudo, e o contexto da avaliação no Ensino Médio está muito focado nos vestibulares.

Desse modo, o estudo realizou-se em duas escolas da região Sudeste do Brasil, uma pública e outra privada. Foi definido um número de seis professores de cada instituição, compondo um grupo total de doze pessoas.

O número específico de sujeitos foi uma intenção de conferir representatividade ao estudo, mesmo não sendo um critério da pesquisa qualitativa. A quantidade foi pensada de modo a corresponder a, pelo menos, 20% do corpo de docentes do Ensino Fundamental I das escolas.

Para se analisar e interpretar os dados colhidos nas entrevistas optou-se pela utilização da análise de conteúdo, tendo como referência a obra de Bardin (1977) e Franco (2008). Essa opção se deve ao fato dessa técnica ser “um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo” (Bardin, 1977:30). De acordo com essa definição, a análise de conteúdo serviu para se fazer uma apreciação dos significados das categorias presentes nas concepções.

Dentro dos tipos de unidades de registro usados em Análise de Conteúdo, optou-se em fazer por tema, considerando que, segundo Franco (2008) “Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito” (p.42).

A pesquisa documental atendeu a uma necessidade de agregar informações que pudessem ser confrontadas com os dados colhidos nas entrevistas, uma vez que estas nos deram uma perspectiva do professor sobre suas concepções e práticas. Sendo assim, identificou-se, primeiramente nos Planos de Gestão, a caracterização das escolas quanto ao perfil da clientela atendida, dados sobre os professores do Ensino Fundamental I e as informações que instituem a prática da avaliação nessas escolas. Em um segundo momento, com o manuseio dos instrumentos de avaliação disponibilizados pelos professores, procurou-se subsídios para descrever: a) que tipos de instrumentos são usados; e b) o que eles demandam do aluno em termos de operações mentais.

Por ser a prova escrita o material principal da avaliação praticada nas escolas, foi também o mais fornecido para a pesquisa documental. Assim sendo, para a análise das provas, a exemplo de Moretto (2008), procuramos utilizar a parte da “Taxionomia de

Bloom” que trata das operações mentais. Bloom (1971 *apud* Moretto, 2008:114) considerava que “a construção do conhecimento é proposta em diferentes níveis de complexidade: (re)conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, julgamento (avaliação)”. Nesse sentido, concordamos que a escola deve ajudar a desenvolver a capacidade cognitiva dos estudantes, permitindo operações cada vez mais complexas.

Contudo, temos ciência de que esse modelo, a princípio, pode parecer inadequado à abordagem pretendida porque ele é reduzido nas possibilidades de interpretação e atribuição de sentido, além de ser mecanicista, considerando a perspectiva que compartilhamos de que a avaliação deve ser formativa (Fernandes, 2006; Villas Boas, 2001). Entretanto, foi destacado “[...] apenas o que é pertinente para o enfoque dado à avaliação da aprendizagem, sem nos atermos aos aspectos teóricos e detalhados da teoria em foco” (Moretto, 2008:113).

A opção pela entrevista semiestruturada pautou-se no pressuposto de que ela poderia permitir um diálogo mais aberto, em que os aspectos individuais dos entrevistados pudessem ser abordados no momento de sua realização. A respeito desse instrumento, Lüdke e André (1986:34) afirmam que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. E, na mesma obra e página, as autoras indicam que “As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”. Esses aspectos puderam ser observados e confirmados, pois as entrevistas serviram também como espaço para as professoras discutirem e refletirem sobre suas práticas, expressarem seus pontos de vista.

O roteiro utilizado para a entrevista foi:

- Como você define a avaliação?
- Qual a função da avaliação?
- Como se deve avaliar?
- Em qual estágio do processo de ensino-aprendizagem se deve avaliar?
- Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza?
- De que maneira você constrói as questões?
- Quais os métodos avaliativos usados na instituição que você trabalha? O que você pensa sobre eles?
- Como se dá a aplicação do que você pensa sobre a avaliação na prática?

Na questão cinco da entrevista não foi aplicada a análise de conteúdo, por ser mais objetiva e não oferecer possibilidades de categorização e busca de sentido. Assim sendo, ela é descrita e analisada diferentemente das demais. A questão sete não foi discutida, porque consideramos que o conteúdo das respostas não trazia contribuições à compreensão das concepções dos professores e, tal como a pergunta cinco, não era passível de ser aplicada a análise de conteúdo. O que as respostas a essa questão trouxeram de contribuição foi a informação de que, na escola pública, as provas escritas correspondem a 80% da nota bimestral e, na particular, essa porcentagem atinge 90%. A diferença entre uma e outra se revela também na normatividade com que isso é posto aos

professores, isto é, na escola particular, essa porcentagem é uma regra (discutida anualmente nos Conselho de Classe e estabelecida por consenso), que deve ser seguida desde o segundo ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Na pública, esse valor acaba sendo compartilhado pelo corpo docente, porém não é imposto como norma. Mas, como esse aspecto também é estabelecido mediante um consenso, acaba sendo, portanto, seguido por todas.

3. Resultados

A escola pública situa-se em um bairro da periferia da cidade. É de porte médio e possui a estrutura física bem estruturada, com espaços amplos para a recreação. Ela atende a crianças do Ensino Fundamental I, no período da manhã e da tarde, no ensino regular de primeira a quarta séries, de modo que ainda não se adaptou ao novo sistema do Ensino Fundamental de nove anos. As professoras que participaram da pesquisa são responsáveis por ministrar todas as disciplinas da série em que dão aulas, com exceção de Educação Física e Educação Artística, que possuem professores especializados. Assim sendo, cada professora é responsável por lecionar Português, Matemática, Ciências, História e Geografia (quadro 1).

Quadro 1. Descrição de sujeito, idade, formação e série em que ministra aulas (escola pública)

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO	SÉRIE
Cibele	36	Pedagogia	3 ^a
Carolina	32	Pedagogia	2 ^a
Luciana	59	Pedagogia	2 ^a
Beatriz	24	Pedagogia	1 ^a
Vera	45	Matemática	3 ^a
Ana	49	Pedagogia	4 ^a

Fonte: elaboração própria

A escola particular está localizada na região central da cidade em que foi realizada a pesquisa. É de porte grande, e atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os alunos são de classe média e alta. A escola particular já adaptou seu currículo ao novo modelo que institui nove anos para o Ensino Fundamental. Os três primeiros anos do Ensino Fundamental I são ministrados por uma única professora, que tem a incumbência de trabalhar todas as disciplinas (com exceção de Educação Física e Educação Artística, que possui um professor especializado para cada uma), que são: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, além das aulas de Ética, que também fazem parte do currículo. O primeiro ano, diferentemente dos demais, oferece somente as disciplinas de Português e Matemática e, durante o qual, não se aplicam provas. A avaliação do primeiro ano se baseia no uso do Portfólio, em que o acompanhamento das produções dos estudantes é feita ao longo ano e, no final, pode ser observada toda a evolução da aprendizagem naquele período. Cumpre observar que essa prática, ainda que restrita ao primeiro ano, serve de exemplo no sentido de apontar para uma nova forma de avaliação, que se aproxima da formativa (Fernandes, 2006; Villas Boas, 2001; Freitas, 2002) (quadro 2).

Quadro 2. Descrição de sujeito, idade, formação, disciplina e ano em que ministra aulas (escola particular)

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO	DISCIPLINA/ANO
Soraia	47	Pedagogia	Todas/3º
Isabela	31	Pedagogia e Ciências Biológicas	Ciências/5º
Joana	42	Pedagogia	Hist. e Geografia/5º
Fátima	32	Pedagogia e Matemática	Matemática/5º
Fernanda	35	Pedagogia	Todas/3º
Ivana	41	Pedagogia	Todas/2º

Fonte: elaboração própria

Os dados das respostas dos sujeitos à entrevista, tanto da escola pública quanto da particular, foram agrupados conjuntamente de modo a se ter uma dimensão global do que foi respondido em cada pergunta. Para saber de qual escola os sujeitos são, utilizou-se da sigla “pu” para designar a escola pública e “pa” para a escola particular. Elas estão colocadas ao lado dos nomes dos sujeitos, entre parênteses.

Na pergunta 1, as respostas definiam a avaliação:

a) Descrevendo a função:

- *Avaliar o aluno é verificar se houve aprendizagem; Joana (pa)*
- *Avaliação é um meio de diagnosticar, é um meio de verificar. [...] É uma reflexão da aprendizagem da criança; Carolina (pu)*
- *É ver o que as crianças aprenderam, e ver quais foram as dificuldades maiores; Soraia (pa)*

b) como “feedback” para o professor:

- *Serve para fazer um replanejamento daquilo que eu estou trabalhando; Vera (pu)*
- *O meu objetivo é acompanhar o progresso do aluno, ou mesmo as dificuldades, pra eu tentar solucionar isso; Ivana (pa)*
- *Entender dentro de cada particularidade do aluno aquilo que ele tem mais dificuldade, [...] pra que eu possa voltar num outro momento e fixar melhor; Isabela (pa)*
- *É o ponto de partida do professor. Daí vai partir todo o trabalho metodológico; Luciana (pu)*

c) como processo:

- *Eu acho que é um processo, não só o resultado final; Joana (pa)*
- *Avaliação, pra mim, é um processo; Fernanda (pa)*

Referente à primeira pergunta da entrevista, pode-se dizer que houve uma preponderância de concepções associadas ao que há de mais recente em termos de teoria sobre avaliação: diagnóstico, *feedback* e processo. Um aspecto que se destaca é a funcionalidade da avaliação, na concepção dos professores, ela deve servir para informar sobre a qualidade da aprendizagem.

Essas respostas sugerem que a avaliação deve ser entendida como um processo e não, somente, um resultado final. Sendo assim, não há como a avaliação ser pontual, fruto do registro de respostas na prova. Os estudantes são avaliados a todo momento e dão mostras de seus progressos e dificuldades no cotidiano; por isso, é necessário que sejam desenvolvidos novos métodos de registrar a aprendizagem dos estudantes, que não seja somente a nota. Uma alternativa é a elaboração de relatórios e o Portfólio (Freitas, 2002; Villas Boas, 2001). Para tanto, o professor necessitaria de uma reformulação geral dos

métodos, uma vez que os vestibulares e históricos escolares cultuam os valores numéricos, na busca da precisão. Mas como medir o que uma pessoa sabe?

Em relação à questão número dois: *qual a função da avaliação?*, houve preponderância de respostas que consideram o caráter diagnóstico da avaliação como sendo muito importante para a prática avaliativa – seguido da função de verificação da aprendizagem e de classificar. A questão que se coloca, diante de respostas que afirmam que a avaliação é fonte rica de informações sobre os estudantes, é o que se tem feito com elas? Será que esse rico material tem sido bem aproveitado? As respostas colhidas referente à pergunta dois foram:

a) Diagnóstica:

- *É pra ver em que nível eles estão e se estão avançando ou não, senão eu vou ter que mudar a forma, para que a aprendizagem possa ocorrer; Beatriz (pu)*
- *Avaliação, pra mim, é “feedback”. Ela é o retorno, pra eu saber exatamente o que o aluno adquiriu de conhecimento e aquilo que ele não adquiriu de conhecimento, onde eu tenho que atuar mais, onde eu tenho que retomar; Fernanda (pa)*
- *Tem o diagnóstico inicial que a gente faz no começo do ano, com a intenção de detectar os problemas, e fazer um planejamento a partir dali; Ana (pu)*

b) Verificação da aprendizagem:

- *É ver se a criança atinge as suas expectativas de aprendizagem, que ela consiga atingir o objetivo da série que ela está; Cibele (pu)*
- *Eu acho que é pra verificar os avanços dos meus alunos e as dificuldades deles; Ivana (pa)*
- *É pra ver mesmo o que o aluno aprendeu e o que ele não aprendeu também; Joana (pa)*

c) Classificatória:

- *É mais para atingir a nota, um mínimo, para poder passar de ano. Isso é o que eu vejo dela [avaliação] hoje, mas a função dela, o ideal não seria essa. Mas a função principal que eu vejo é a classificatória; Fátima (pa)*
- *Existe a função classificatória, que é o que a maioria das escolas fazem, e eu acho a parte mais penosa, mais dura da escola, porque você vai excluir ali aqueles que mais precisam; Ana (pu)*

Quando indagadas sobre: *como se deve avaliar?* (pergunta 3), as professoras responderam:

a) Continuamente:

- *Ela é contínua, ela é toda hora; Ana (pu)*
- *No dia-a-dia, em todos os momentos; Cibele (pu)*
- *No dia-a-dia, na avaliação contínua, você vê todos os aspectos da criança; Soraia (pa)*
- *Pelo dia-a-dia, pelo comportamento do aluno, o que é possível em algumas escolas, a gente vê, principalmente no exterior; Fátima (pa)*

b) Com múltiplos instrumentos:

- *Não só a avaliação escrita, que é o que você tem que fazer. [...] No trabalho, em aulas práticas eu avalio muito, e o bacana que eu vejo é a avaliação através de jogos; Isabela (pa)*
- *Acho que você não deve avaliar de uma única maneira, [...] porque com uma única avaliação, você não vai avaliar uma criança; Luciana (pu)*

c) Qualitativamente:

- *Eu acho que nós não deveríamos dar nota. [...] Acho que poderia ser avaliado sem nota e a gente vai anotando tudo no dia-a-dia, as dificuldades da criança; Ivana (pa)*

- *No meu ponto de vista, não deveria ter nota. [...] Porque aí você avaliaria o seu aluno como um todo, no dia-a-dia mesmo, e ele teria a nota pelo que ele é em sala e não pelo que ele tirasse na prova; Fernanda (pa)*

Na pergunta três, houve predomínio de assertivas que consideram que a avaliação deve ser feita continuamente. Essa perspectiva se alinha com parte das políticas públicas (PCN's), bem como com os Planos de Gestão tratados na caracterização das escolas, que apresentam o caráter qualitativo previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Contudo, sabe-se que não existem critérios para se avaliar qualitativamente, com relatórios, portfólios, etc. A avaliação acaba tendo uma abordagem quantitativa, expressa em notas.

Com relação à pergunta número quatro, (em qual estágio do processo ensino-aprendizagem se deve avaliar), as professoras responderam que:

a) Ao final de um conteúdo ministrado:

- *A avaliação tem que ser por ciclo, você trabalhou um conceito, um conteúdo, você tem que avaliar aquilo ali, você tem que fechar aquilo ali, antes de dar início a outro conteúdo; Fernanda (pa)*

- *Conclui uma unidade e já avalia; Joana (pa)*

- *Durante uma semana, eu desenvolvo, por exemplo, um conceito com as crianças. [...] Na outra semana, eu já avalio aquelas crianças. Eu não deixo acontecer de, durante um bimestre inteiro, aquele monte de conteúdo pra ser pedido; Carolina (pu)*

b) Ao longo de todo o processo:

- *Eu acho que tem que ser durante todo o processo. [...] Na hora que você vê que o aluno não aprendeu, você tem que parar ali. Porque, pensa bem, imagina se um aluno não aprendeu lá no comecinho, ele vai ficar até o fim do processo sem entender nada?; Ana (pu)*

- *Durante todo o processo, porque tem coisas que eu vejo lá no comecinho, que precisam ser trabalhadas durante o ano todo; Fátima (pa)*

- *Eu acho que a todo momento; Ivana (pa)*

- *Diariamente; Vera (pu)*

- *O professor avalia o tempo inteiro em sala de aula. No momento em que o aluno entrou na sala, você já começa a avaliar; Soraia (pa)*

- *Eu não posso avaliar a criança só com um recurso, então eu vou anotando tudo o que ela faz, o que ela já dominou e o que ela não dominou; Luciana (pu)*

- *A avaliação é cotidiana. [...] Eu vejo o empenho, se está fazendo a atividade, se está se interessando, e isso é uma avaliação; Isabela (pa)*

c) Ao final do bimestre:

- *A gente sempre aplica, principalmente, no final do bimestre; Beatriz (pu)*

- *A gente não pode deixar de lado também o final, porque a gente tem um objetivo. Então, a gente tem que chegar lá no final, mas começa no dia-a-dia; Cibele (pu)*

Tal como se apresentou na terceira questão, a maior incidência de respostas sobre em qual estágio do processo de ensino-aprendizagem se deve avaliar defende que seja ao longo dele, reforçando a ideia de continuidade, presente em outras respostas e se coadunam com as ideias dos teóricos atuais.

Com relação à pergunta número cinco, sobre *Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza?*, todas as professoras disseram que utilizam a prova escrita como instrumento primordial de avaliação, o que corresponde a uma incidência de 12 respostas. O uso de atividades também foi unânime -correspondendo, igualmente, a uma incidência de 12

respostas-, porém, cabe lembrar, que essas atividades avaliativas variam de acordo com a disciplina ministrada. Assim sendo, faz-se uso de: bingos de tabuada e desafios (Matemática); produção de texto escrito e oral, leitura em voz alta, ditados e atividades relacionadas à leitura de livros (Português); jogos e pesquisas (Ciências, História e Geografia). Houve uma única incidência de respostas que apontaram para o uso de dinâmicas de grupo, seminários e desenhos, também como sendo importantes para a avaliação.

Foi elencado, exclusivamente, na escola particular, o uso do portfólio como componente da avaliação. Ele possui um caráter de acompanhar o progresso dos estudantes ao longo do ano, sem, contudo, estar representado na nota. É utilizado nas reuniões de pais, ao final do ano, como um arquivamento das atividades que comprovam o avanço dos filhos.

Houve, também, duas respostas que indicaram o uso da observação e uma que cita a correção de cadernos. Vale ressaltar que esses dois critérios foram entendidos e, portanto, apresentados como instrumentos de avaliação unicamente na escola pública. As respostas colhidas na escola particular deixaram claro que tudo o que é representado na nota deve ser passível de comprovação no papel, por isso não podem avaliar comportamento, assiduidade nas tarefas de casa e participação em sala. Com isso, mais uma vez ficou evidente a lacuna que as notas deixam em relação a tudo o que um estudante produz em sala em termos de avaliação. É mais do que urgente a necessidade de transformar essa situação (Freitas, 2002; Villas Boas, 2001).

Já na pergunta de número seis (de que maneira você constrói as questões?), as respostas foram:

a) De maneira diversificada:

- *Eu tento diversificar a formulação. [...] Coloco interpretação de textos, jogo da velha, verdadeiro ou falso; Isabela (pa)*

- *Nós fazemos assim, [...] questões abertas, questões de teste, complete, marcar verdadeiro ou falso... porque se o aluno tem dificuldade em responder questões abertas, ele vai saber responder as outras; Fernanda (pa)*

- *Eu gosto de variar as questões, eu não gosto de ficar repetindo o mesmo tipo de questão; Joana (pa)*

- *Eu procuro trabalhar de tudo um pouco, porque tem criança que tem mais facilidade pra escrever, tem outras que não; Cibele (pu)*

b) Utilizando um texto para introduzir uma questão:

- *[...] busco textos da realidade, coisas que estão acontecendo no cotidiano, para eles buscarem aquilo no cotidiano deles. Então, eu coloco interpretação de texto [...]; Isabela (pa)*

- *Eu sempre dou um texto, e a partir desse texto é pra localizar informações. A busca de informações num texto é muito importante pra essa faixa etária; Carolina (pu)*

- *A gente é orientada a colocar um texto para eles relacionarem, não é para retirar as respostas do texto não. Eles vão relacionar com o que eles viram em sala; Joana (pa)*

c) Buscando situações do cotidiano:

- *[...] busco textos da realidade, coisas que estão acontecendo no cotidiano, para eles buscarem aquilo no cotidiano deles. Então, eu coloco interpretação de texto [...]; Isabela (pa)*

- *Eu acho muito importante o conteúdo da atividade estar dentro do cotidiano da criança, porque se estiver dentro do cotidiano dela, ela tem interesse; Luciana (pu)*

d) Dentro do que foi trabalhado em sala:

- *Tento variar, mas com o objetivo de não fugir daquilo que foi dado em aula; Fátima (pa)*
- *Baseado em tudo o que foi trabalhado no bimestre; Beatriz (pu)*
- *A gente tenta trabalhar com aquilo que você deu em sala de aula, não pode ficar dentro do que você não deu; Ivana (pa)*

e) Despendendo tempo na formulação do instrumento:

- *Eu faço a minha avaliação na segunda, na terça eu mudo de novo, na quarta eu olho ela de novo, eu dar ela na quinta ou sexta-feira. Eu fico uma semana por conta da avaliação; Isabela (pa)*
- *Eu demoro até pra fazer uma prova. É pra você oferecer um instrumento de qualidade, porque é o aluno que tem que ir bem, mas, ao mesmo tempo, você não pode facilitar; Joana (pa)*

f) Tentando abranger três níveis de dificuldade:

- *A gente divide essa prova e coloca questões de graus de dificuldades diferentes. Grau de dificuldade maior, médio e fácil; Soraia (pa)*
- *A gente já teve orientação de fazer 50% de questões médias, 25% mais fáceis e 25% mais difíceis. Eu não fico muito na porcentagem; Joana (pa)*

g) Focando nas necessidades das crianças:

- *É dessa maneira, com base e focando naquilo que essa criança tem necessidade de aprender; Vera (pu)*
- *A gente tem que ver aquilo que é mais importante pra criança, aquilo que ela vai utilizar mais; Ivana (pa)*

h) Utilizando um vocabulário adequado:

- *A gente tenta fazer as questões utilizando um vocabulário adequado para a idade delas; Ivana (pa)*
- *Eu busco olhar pra questão e ver se eu, como aluno, entendo o que a pergunta está me pedindo, se eu vejo que ficou vago eu mudo, vejo que ficou complicado, eu mudo; Isabela (pa)*
- *O meu cuidado na hora de elaborar a prova é justamente esse, é de tornar bem clara a questão, pra não causar dúvida; Joana (pa)*

i) Outros motivos:

- *Tanto a prova como qualquer atividade avaliativa que eu vou fazer, eu nunca deixei de trabalhar primeiro coletivamente; Ana (pu)*
- *Eu me preocupo com a questão reflexiva. [...] E eu me preocupo em tirar deles na prova o que eles entenderam, o que eles podem fazer, o que eles podem contribuir; Carolina (pu)*

Para responder à questão seis, nota-se que muitos aspectos são considerados para a elaboração das provas, o que denota uma real preocupação em oferecer um instrumento de qualidade. Se a prova detém a maior importância na hora de atribuir a nota ao estudante, na concepção dos sujeitos pesquisados, ela precisa ser bem elaborada. No entanto, a avaliação não deixa de ser pontual e deslocada do dia-a-dia, o que contradiz as categorias apresentadas na questão 3.

E, finalmente, para a pergunta oito (*Como se dá a aplicação do que você pensa sobre a avaliação na prática?*) foram dadas as seguintes respostas:

a) Efetivamente:

- *A gente tenta colocar em prática tudo isso; Ivana (pa)*
- *Na maioria das vezes, sim. Nessa escola, aqui eu consigo; Cibele (pu)*

- *Do jeito que eu vim estudando, que vim elaborando isso, é o jeito que eu faço na sala; Beatriz (pu)*
- *Eu vejo que eu consigo muito. [...] Todo conhecimento, eu consigo colocar em prática de maneira carinhosa, afetiva, que eu consigo buscar o interior das crianças; Isabela (pa)*
- *Acho que sim. [...] Eu acho que na alfabetização a avaliação é mais nítida; Vera (pu)*
- *Eu tento colocar em prática aquilo que a gente estuda. [...] Aquela avaliação que eu dava há cinco anos, eu já não dou mais hoje; Ana (pu)*
- *Eu consigo e acho que todo professor tem condições de realizar, se ele conhece o grupo em que está trabalhando; Carolina (pu)*

b) A aplicação não ocorre:

- *A gente faz o possível, mas o planejamento, a estrutura, os dias, o tempo que você fica numa sala de aula não é suficiente pra você realizar tudo conforme gostaria; Joana (pa)*
- *Não consigo, por causa do próprio sistema. [...] Às vezes, eu percebo que o aluno cresceu, melhorou, mas chegou na hora da prova ele ficou tenso, ele travou, e aí ele não vai ter uma nota lá que mostre o quanto ele progrediu. Infelizmente, é assim; Fernanda (pa)*

Apesar da maioria das respostas considerarem que a avaliação ocorre da forma que os sujeitos acreditam que deveria ser, o observado e analisado nos instrumentos utilizados contrariam essa visão. Os dados colhidos nas entrevistas e na análise documental mostram o enorme valor atribuído às provas, consolidando uma perspectiva classificatória e não formativa. Apenas essas duas últimas falas apresentadas parecem estar ciente dessas contradições que o sistema impõe.

Pode-se dizer que as concepções apresentadas revelam uma compreensão da avaliação como um processo mais amplo do que, simplesmente, aplicar provas e atribuir notas. Elas acreditam que é necessário utilizar uma variedade de instrumentos, pois a prova escrita demanda habilidades específicas. Compreendem que nem todos os estudantes possuem as mesmas capacidades cognitivas, sendo que, muitos, ainda que apresentem dificuldades na elaboração escrita, por outro lado, desenvolvem os aspectos sociais e comunicacionais, também importantes para a vida em sociedade.

Ficou evidenciado o distanciamento entre teoria e prática, uma vez que a evolução dos conceitos em avaliação é abordada, tanto nas entrevistas quanto nos Planos de Gestão. Porém, o alto valor atribuído às provas escritas e sua importância na nota final indicam o predomínio do uso de instrumentos e métodos tradicionais, a despeito de toda compreensão teórica da necessidade em evoluir esses métodos

Para a análise documental dos instrumentos de avaliação utilizados pelos sujeitos da pesquisa, procuramos aplicar os procedimentos utilizados por Moretto (2008) em seu trabalho sobre a prova escrita. Nessa obra, o autor sistematizou as características da prova elaborada na perspectiva tradicional e na construtivista, que são apresentadas, resumidamente (quadro 3).

A maior parte do material cedido para análise (aproximadamente 95% do total de instrumentos) constituiu-se apenas de provas. Isso merece ser mencionado, uma vez que revela certo descompasso entre o que foi dito nas entrevistas, em que as professoras reiteraram a necessidade do uso de diversos instrumentos para avaliar.

Para efeito da discussão proposta, será apresentado um instrumento de cada escola, número que consideramos suficiente para ilustrar o presente estudo, de modo a favorecer a compreensão do leitor, porém sem nos estender demasiado e desnecessariamente (quadro 3).

Quadro 3. Comparação entre a prova tradicional e a prova construtivista, a partir de Moretto (2008)

PROVA TRADICIONAL	PROVA CONSTRUTIVISTA
<ul style="list-style-type: none"> • Demanda exagerada de memorização; • Falta de parâmetros para correção; • Utilização de palavras de comando sem precisão de sentido 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da questão a partir do texto introdutório (que não deve servir de pretexto); • Parametrização para facilitar e legitimar a correção; • Convoca a capacidade de leitura e escrita; • Exige operações mentais com diferentes graus de complexidade e não apenas transcrição de informações.

Fonte: elaboração própria

Instrumento 1 (escola pública)

Primeiramente, pode-se observar no instrumento 1 que ele é todo elaborado em questões de múltipla escolha. Tal como foi dito nas entrevistas, as professoras dessa escola costumam usar esse tipo de recurso para preparar os alunos para a avaliação externa, que, por sua vez, é igualmente elaborada nesse formato de múltipla escolha, com exceção de uma questão que demanda a produção de um texto.

Instruções: Para responder às questões de números 1 a 3 leia a história em quadrinhos abaixo.



(Revista Ciência Hoje das Crianças, Ano 20/n. 176, Jan./Fev. 2007)

1. Observe as expressões de Rex. Ele começa a história ...e termina... .
- (A) triste e contente.
 - (B) "exibindo-se" e envergonhado.
 - (C) desesperado e animado.
 - (D) bravo e feliz.

Figura 1. Parte do Instrumento 1

Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

Nas questões 1 e 2, somente é demandada a operação mental de identificação. Na primeira, deve-se considerar que a imagem é simbólica, sendo, portanto, interpretada subjetivamente, o que pode implicar que nem todos concordem que a expressão de Rex, no início da história em quadrinho, é "exibida" e, no final, "envergonhada". É necessário prever que possam ocorrer diferentes interpretações dessa imagem. Sendo assim, nesse tipo de questão com estrutura de múltipla escolha, é possível solucioná-la por exclusão – condição que envia a avaliação (figura 1).

Outro aspecto a ser considerado é que o enunciado da segunda questão da prova contém a resposta da primeira, fato que garante, ao estudante atento, acertar a resposta. Seria o objetivo dessa prova identificar quem está atento? (figura 2).

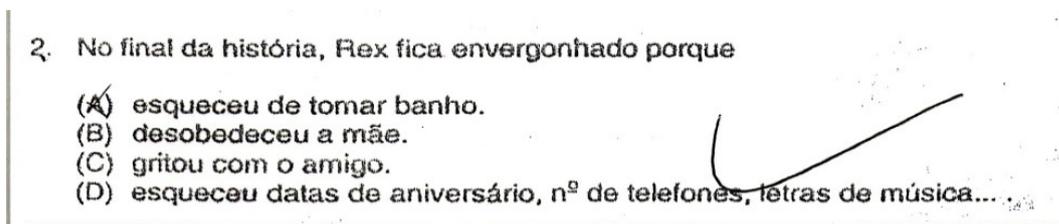


Figura 2. Parte do Instrumento 1
Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

Considerando o uso da história em quadrinho para explorar a interpretação, talvez fosse mais adequado discutir sua linguagem visual propiciando que os estudantes se expressassem em uma avaliação oral/dialogada. As questões de múltipla escolha impedem que o professor conheça e aproveite pedagogicamente a riqueza de interpretações possibilitada por esse tipo de linguagem, ou seja, há um reducionismo presente nesse contexto.

Nas questões que se sucedem, nesse mesmo instrumento, sobre a fábula da pomba e da formiga, há uma prevalência de operações mecânicas de identificação e de memorização, que não ajudam a exercitar o raciocínio, a reflexão e a análise, que a prática pedagógica deveria desenvolver. A identificação está presente na questão que requisita que o aluno saiba o significado de sedenta, tendo como opção as palavras: fome, frio, sede e calor. Ainda que o estudante não saiba o significado, a presença da palavra *sede* facilita a identificação da resposta correta. Até aqui, fica difícil avaliar o conhecimento dos estudantes que acertaram ou que erraram essas questões, pois quem acertou demonstrou atenção e capacidade para localizar as respostas certas na prova, sem grandes esforços que uma atividade de interpretação de texto poderia demandar (figura 3).

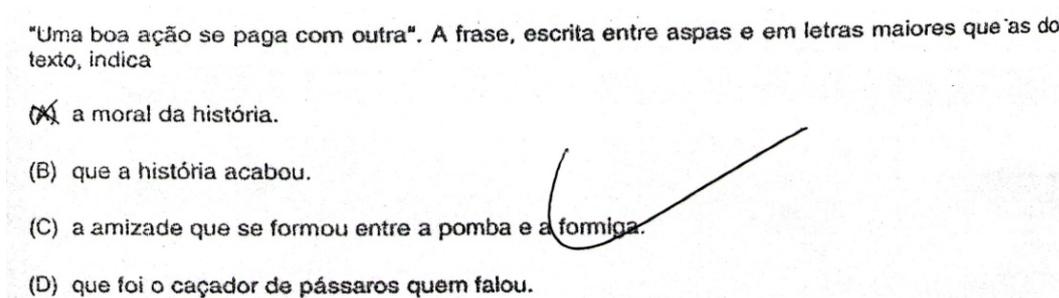
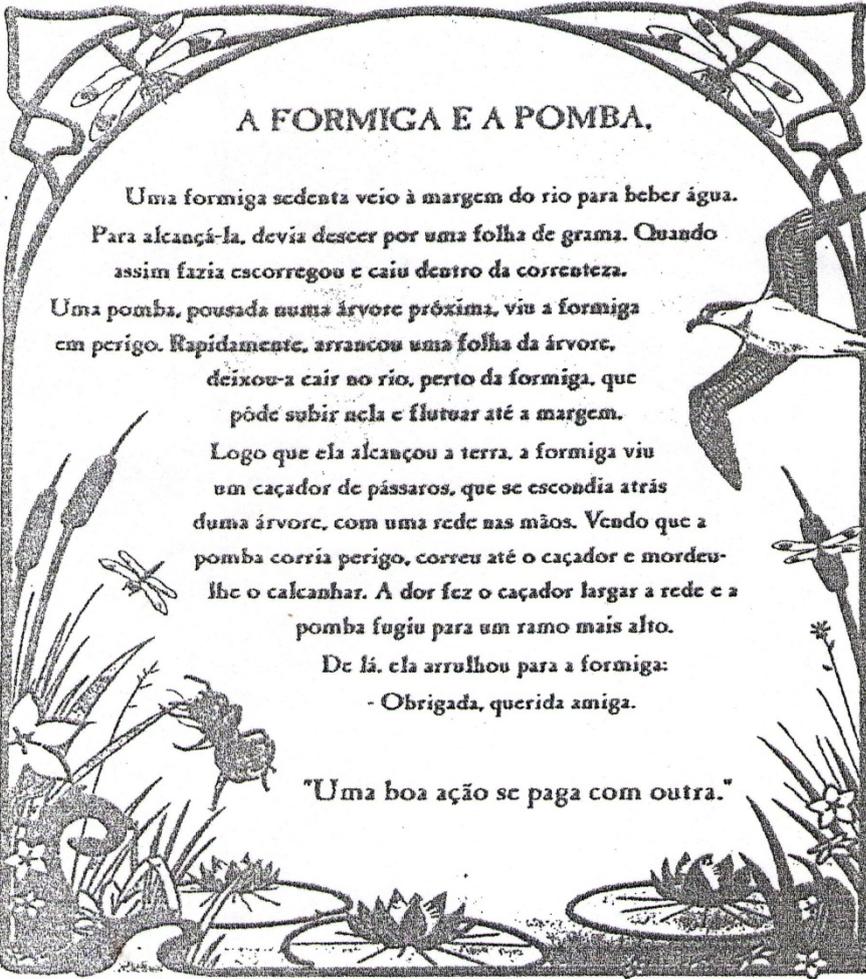


Figura 3. Parte do Instrumento 1
Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

ões: Para responder às questões de números 4 a 9 leia o texto abaixo.



A FORMIGA E A POMBA.

Uma formiga sedenta veio à margem do rio para beber água. Para alcançá-la, devia descer por uma folha de grama. Quando assim fazia escorregou e caiu dentro da correnteza.

Uma pomba, pousada numa árvore próxima, viu a formiga em perigo. Rapidamente, arrancou uma folha da árvore, deixou-a cair no rio, perto da formiga, que pôde subir nela e flutuar até a margem.

Logo que ela alcançou a terra, a formiga viu um caçador de pássaros, que se escondia atrás duma árvore, com uma rede nas mãos. Vendo que a pomba corria perigo, correu até o caçador e mordeu-lhe o calcanhar. A dor fez o caçador largar a rede e a pomba fugiu para um ramo mais alto.

De lá, ela arrulhou para a formiga:
- Obrigada, querida amiga.

"Uma boa ação se paga com outra."

(A formiga e pomba - www.contandohistoria.com/formiga.html)

Figura 3. Parte do Instrumento 1 (continuação)
Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

A memorização é observável nessa questão que requisita associar aspas e letras maiores (formas de escrever) com a “moral da história”. Será que o aluno sabe o que significa “moral da história”? Será que ele é capaz de identificá-la (ou abstraí-la) sem que ela venha expressa entre aspas e em letras maiores? O que está sugerido é que ele associa que essas características são aquilo que indica qual é a “moral da história”.

Nas questões seguintes, podemos perceber que também não há uma demanda de esforço na interpretação do texto para se chegar à resposta correta (figura4).

Instruções: As questões de números 10 a 15 baseiam-se no texto apresentado abaixo.

Árvores por todo o Brasil – Pau-brasil

Pau-brasil (Caesalpinia echinata) – Após o descobrimento do Brasil, esta árvore foi muito arrubada e vendida para os países da Europa. Isso trouxe riqueza, o que estimulou a adoção do nome "Brasil" para o nosso país. A madeira avermelhada do pau-brasil era usada para fazer móveis, casas e embarcações, enquanto sua casca servia para produzir um corante chamado brasileína, usado para tingir tecidos e fazer tintas para escrever. Hoje a madeira é apenas empregada na confecção de arcos de violino. Abundante no litoral brasileiro – sobretudo entre Pernambuco e Rio de Janeiro – na época da descoberta do país, o pau-brasil está quase extinto atualmente. Ele apresenta flores perfumadas, que florescem entre setembro a dezembro. A árvore pode atingir 30 metros de altura e tem vários nomes populares, como ibirapitanga, abutã, brasileto e pau-de-pernambuco. Uma árvore de 30 metros!!! Dá pra acreditar!!!



(Adaptado de Revista Ciência Hoje das Crianças. Ano 15 n. 126. julho de 2002)

11. A madeira do pau-brasil é
- (A) acastanhada.
 - (B) amarelada.
 - (C) avermelhada.
 - (D) amarronzada.
-
- No texto acima, o pau-brasil é
- (A) um personagem de um conto.
 - (B) o assunto de um texto informativo-científico.
 - (C) o personagem de uma história em quadrinhos.
 - (D) o garoto-propaganda de um anúncio publicitário.
12. O corante do pau-brasil era utilizado para
- (A) fazer tintas para pintura e tingir tecidos.
 - (B) tingir tecidos e fazer corante alimentício.
 - (C) fazer tintas cosméticas e tingir tecidos.
 - (D) tingir tecidos e fazer tintas para escrever.
-
13. A madeira do pau-brasil era utilizada na fabricação de
- (A) casas, móveis e barcos.
 - (B) móveis, carroças e casas.
 - (C) barcos, arcos de violino e casas.
 - (D) embarcações, arcos de violino e casas.

Figura 4. Parte do instrumento 1

Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

Na questão número 14, também referente ao texto do pau-brasil, falta precisão na linguagem, pois o que o autor demonstra ao final do texto não é uma opinião, mas seu espanto diante do tamanho da árvore. Outro problema é a pontuação errada. No texto, há pontos de exclamação, enquanto o que daria sentido de espanto seria haver pontos de interrogação. Cabe ressaltar que o texto foi adaptado pela professora para utilizar nessa prova, como mostra os dizeres em parênteses abaixo da imagem na figura acima (figura 5).

14. O autor do texto demonstra sua opinião pela frase
- (A) "Ele apresenta flores perfumadas".
 - (B) "Isso gerou riqueza, o que estimulou a adoção do nome "Brasil" para nosso país".
 - (X) "Dá para acreditar!!!"
 - (D) "tem vários nomes populares como ibirapitanga, orabutã, brasileto e pau-de-pemambuc"

Figura 5. Parte do Instrumento 1
Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

Instrumento 2 (escola particular)

No instrumento 2, as perguntas A, B e C se referem ao texto sobre a poluição dos oceanos (figura 6).

LEIA O TEXTO A SEGUIR E RESPONDA ÀS QUESTÕES:

OCEANO DE PLÁSTICO

TEM MUITA GENTE QUE AINDA NÃO ENTENDEU QUE LUGAR DE LIXO É NO LIXO.

O LIXO NO AMBIENTE ACABA TRAZENDO GRANDES PROBLEMAS PARA AS PESSOAS, COMO AS ENCHENTES NAS CIDADES E VÁRIOS TIPOS DE DOENÇAS. MAS NEM OS ANIMAIS ESCAPAM DESTES PROBLEMAS. OS SACOS PLÁSTICOS QUE NÃO SÃO JOGADOS NO LIXO OU NÃO VÃO PARA A RECICLAGEM, ACABAM SENDO LEVADOS PARA RIOS E CHEGAM AOS MARES. COM ISSO, MUITAS ESPÉCIES DE VIDA MARINHA ACABAM MORRENDO.



MORREM DEPOIS DE INGERIR SACOS PLÁSTICOS, QUE CONFUNDEM COM COMIDA.

A) QUE ANIMAL MARINHO APARECE NESSA FIGURA?

20 _____

B) POR QUE OS SACOS PLÁSTICOS ACABAM MATANDO ALGUNS ANIMAIS MARINHOS?

20 _____

C) PODEMOS EVITAR QUE ANIMAIS MARINHOS CONTINUEM MORRENDO POR CAUSA DO LIXO. ENTÃO DEVEMOS:

- () JOGAR LIXO NA AREIA.
- () RECOLHER TODO O LIXO QUE EU PRODUZIR NA PRAIA.
- () JOGAR LIXO NA ÁGUA DO MAR.

Figura 6. Parte do Instrumento 2
Fonte: Prova de Ciências do segundo ano da escola particular

Na pergunta A, observa-se que, ao contrário do que se pode pensar ser o objetivo da questão, não se avalia se o estudante compreendeu o que é um animal marinho. Uma vez que só existe uma figura, a questão restringe a operação mental à identificação. Se houvesse mais figuras de animais que não fossem marinhos, a questão envolveria discriminação e raciocínio, mas da forma como foi colocada parece não demandar muito

esforço dos alunos. De fato, eles apenas teriam que saber que o animal da figura é uma tartaruga.

Nas questões B e C, observa-se a linguagem sendo usada de maneira imprecisa, uma vez que o texto não fala o porquê da morte dos animais (asfixia). É mencionado, apenas, que eles morrem ao ingerir o plástico, que não foi encaminhado para reciclagem, por confundi-lo com comida. Além disso, essa frase, que é a resposta solicitada, está em destaque ao lado da ilustração, o que, como na pergunta A, não demandaria uma operação mais complexa que a identificação. Do mesmo modo, as alternativas colocadas na pergunta C estão desconectadas do texto, pois não se fala sobre o lixo produzido diretamente nas praias, como as alternativas mostram, mas sim, que o lixo que produzimos em casa e que não é separado corretamente, vai para os rios e depois para os mares. O texto fez essa ligação, mas as alternativas da pergunta não.

Em uma avaliação, em que noventa por cento da nota (como é o caso da escola particular pesquisada) é baseada em um único tipo de instrumento (prova escrita), a compreensão do aluno sobre seu sucesso ou insucesso fica restrita. O que se pretende com uma análise desse tipo é pensar em quais aspectos o sistema avaliativo precisa ser revisto, de modo que novas maneiras de avaliar também possam ser possíveis. Um ato tão importante como esse, que implica considerar o outro na sua construção de conhecimento, não pode ser tão reducionista. Sobre essa questão, Perrenoud (1999) afirma que:

Globalmente, a avaliação privilegia os saberes e competências que podem se traduzir em desempenhos individuais e se manifestar através das questões de múltipla escolha ou dos exercícios aos quais se pode imparcialmente atribuir um certo número de pontos. [...] O sistema clássico de avaliação [...] força os professores a preferir as competências isoláveis e cifráveis às competências de alto nível – raciocínio, comunicação –, difíceis de circunscrever em uma prova escrita e em tarefas individuais (p.73).

O que o autor fala sobre o sistema clássico de avaliar pode ser observado nas provas utilizadas atualmente, o que leva a crer que, apesar da teoria apontar outros caminhos, a prática ainda não mostra alternativas para superar o antigo modelo. Além disso, a frequente presença de um texto introdutório, característica de uma perspectiva construtivista (Moretto, 2008), não permitiu o uso de operações mentais mais elaboradas.

4. Discussão e conclusões

A escolha das escolas para a realização da pesquisa de campo foi motivada pela tentativa de confrontar duas realidades administrativas diferentes, a pública e a particular. Porém, essas duas conjunturas se mostraram muito semelhantes, depois de terem sido observadas mais de perto.

Além disso, o uso da prova escrita e a importância que esta adquiriu ao longo dos anos estão incorporados às escolas, independentemente do fato de serem públicas ou privadas. Constatou-se que a concepção e a prática que tratam a avaliação como sinônimo de prova é uma realidade, que está ligada a um curso histórico de acontecimentos e desenvolvimento científico que beneficia esse tipo de situação.

Para tentar melhorar a prática da avaliação, os PCN sugerem que as escolas utilizem mais de um instrumento, isto é, não se pode atribuir nota de um bimestre baseando-se somente na prova escrita. Deveriam ser usados/aplicados outros tipos de atividades, como trabalhos, pesquisas, dependendo da disciplina em questão. É preciso considerar

que o atual sistema proposto pelo governo instituiu a progressão continuada e ampliou para nove anos o Ensino Fundamental, demandando que a avaliação seja mais flexível, no sentido de incorporar novos instrumentos, para ajudar na superação das características excessivamente classificatórias.

Contudo, é importante salientar que nos encontramos em uma situação, em que é possível perceber as contradições do nosso sistema educativo, mas nos deparamos com uma dificuldade em transpô-las. Criou-se uma dissonância entre a teoria e a prática, a qual gera conflitos, mas é reveladora de uma condição de pouca autonomia para a escola e para o ensino em geral, já que os estudos e pesquisas realizados nas universidades ajudam a compreender a realidade em que se vive, mas pouco consegue transformá-la. A propósito, as políticas públicas têm tentado sanar algumas lacunas da legislação, promovendo reformulações importantes, no intuito de oferecer suporte às práticas escolares. Mas qual é o alcance dessas propostas? Como elas têm ajudado a transformar as práticas?

Conforme o exposto, podemos pensar que existem entraves para que as mudanças necessárias no âmbito da avaliação possam, de fato, ocorrer, de modo a torná-la mais qualitativa. Consideramos que essas mudanças só poderiam acontecer se o sistema educacional, as políticas públicas, as condições de formação e trabalho dos professores, dentre outros fatores, oferecessem condições práticas para que os entraves fossem superados, uma vez que eles são criados pelo próprio modelo educacional e político.

Na análise das entrevistas, houve predomínio de assertivas que consideram que a avaliação deve ser feita continuamente. Questionamos se os métodos que defendem a neutralidade da prova escrita, como se ela representasse fielmente o conhecimento do aluno não são uma falácia, já que por ela ser um instrumento elaborado pelo professor, está, portanto, impregnada de subjetividade.

A análise realizada evidenciou características de uma prova elaborada em uma perspectiva tradicional (Moretto, 2008), a saber: demanda excessiva de memorização; falta de parâmetros para a correção; e a utilização de uma linguagem e de palavras de comando sem precisão de sentido. Sobretudo, reforça o enraizamento tradicionalista apontado por Vianna (2003) na prática avaliativa, uma vez que não demanda dos estudantes um domínio de conceitos, princípios e relações, e sim, de conhecimentos factuais e imediatos.

Ficou confirmado que os tipos de avaliação praticados revelam uma preocupação excessiva com a promoção, ou seja, com as notas, mesmo que estas não reflitam o percurso de construção e aquisição de conhecimento dos estudantes (Luckesi, 2001). Apesar da evolução teórica, na prática, a concepção de avaliação que está sendo transmitida é a classificatória, com foco no conteúdo e na memorização, e não na importância da construção do conhecimento como um processo dialógico. Ao relacionar as concepções dos professores com os instrumentos que utilizam, foi possível identificar esse descompasso entre as proposições teóricas e a efetiva prática das escolas. Consideramos que isso acontece porque, apesar de, no discurso, os sujeitos pesquisados demonstrarem conhecimento das novas concepções de avaliação, a inércia do sistema vigente se sobrepõe às suas possibilidades de incorporar essas concepções às práticas.

Sobre esse aspecto, cumpre lembrar que mudanças na forma de se avaliar na escola tendem a ser inibidas, uma vez que ela tem a responsabilidade de preparar os estudantes para realizarem concursos (vestibulares) para ingressarem na universidade e no mercado

de trabalho. Sendo as provas de múltipla escolha o modelo de avaliação comumente utilizado em concursos, a escola acaba privilegiando um tipo de instrumento semelhante.

Além disso, nota-se que a avaliação está impregnada por “modismos” teóricos que nem sempre são utilizados de maneira adequada. Por exemplo, o uso de um texto (ou de uma imagem) para introduzir as questões das provas é característico de uma perspectiva construtivista, e esse uso se mostrou indiscriminado e, muitas vezes, até impróprio. Essa inadequação pode ser observada pelo fato dos textos servirem mais como pretexto do que como contexto (Moretto, 2008). No caso dos instrumentos por nós analisados, as imagens e os textos introdutórios serviam, basicamente, para a operação mental de identificação, ou para ilustrar a questão.

Os sujeitos pesquisados deixaram claro nas entrevistas que eles acreditam na insuficiência da prova escrita, revelando a necessidade da utilização de múltiplos instrumentos. Essa perspectiva se alinha com a avaliação formativa, proposta pelos autores contemplados na pesquisa bibliográfica (Perrenoud, 1999; Villas Boas, 2001; Fernandes, 2006; dentre outros). Contudo, em cada uma das escolas, há um consenso que estabelece o valor a ser atribuído às provas, que correspondem a 80% da nota bimestral na escola pública e 90% na particular. Nesse ponto, reside uma incoerência: por que se atribui tanto valor a prova escrita, se a maioria entende que se deveriam valorizar mais os outros instrumentos?

A resposta a essa pergunta pode residir no fato de que as próprias políticas públicas, embora queiram melhorar a maneira de avaliar e considerar as diferentes formas de construção de aprendizagem, apresentam propostas para a prática que continuam atreladas aos modelos tradicionais. Sendo assim, apesar de haver acesso a diferentes formas de avaliação, a prova escrita ainda tem sido altamente valorizada, por ser entendida como documento que registra o conhecimento do estudante.

Faz-se necessário considerar, também, que alguns procedimentos de avaliação poderiam ser sistematizados pelo professor, mas não o são, em virtude do sistema educacional não lhes dar credibilidade. Exemplos disso são as atividades como leitura e jogos; a participação dos estudantes durante as aulas; as observações dos professores sobre os progressos e dificuldades deles; o comportamento e as atitudes frente às tarefas solicitadas; dentre outros. Se a sistematização do que o professor observa fosse validada como registro fiel do processo, tal como é a prova escrita, talvez não fosse necessário dar tanto crédito a esse instrumento, que não permite a superação do tão contestado modelo tradicional de educação.

Levando em conta esses fatores, sugerimos a mudança do foco da prova escrita para relatórios descritivos que registrem o percurso de aprendizagem do estudante. Sabe-se que para se concretizar essa proposta, seriam necessárias mudanças nas práticas escolares, que considerassem as condições de trabalho dos professores. É necessária uma ampla reformulação da proposta e metodologia do ensino, para que seja possível a prática da avaliação qualitativa.

Este estudo, além das considerações específicas a respeito da avaliação da aprendizagem, permitiu-nos pensar sobre os seguintes aspectos:

- Propostas ousadas como a de Moretto (2008) deveriam servir de exemplo para outras pesquisas uma vez que a análise minuciosa realizada pelo autor traz contribuições significativas à prática da avaliação;

- É urgente que haja uma aproximação maior entre a universidade e as escolas para que os professores vejam com mais naturalidade o processo de pesquisa e não resistam a ela. Da mesma forma, que essa aproximação sirva para que a teoria estabeleça maior consonância com a prática;
- A cultura em que estamos inseridos, o modelo governamental instituído e a bagagem histórica que permeiam a prática avaliativa ao longo dos anos são determinantes naquilo que lhe está intrínseco. É necessário, portanto, promover o desvelamento desses mecanismos, contribuindo para entendê-la com maior clareza e, conseqüentemente, transformá-la. Para tanto, são necessárias mais pesquisas nos demais graus de ensino, Médio e Superior, as quais se voltem criticamente para esse tema e problemática.

Finalmente, consideramos que o descompasso entre concepções e práticas de avaliação, observado no restrito universo pesquisado, não é exclusivo, ao contrário, está presente em outras conjunturas sendo, portanto, urgente a mudança dessa condição para que a educação seja garantida a todos.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cieglinski, A. (2010, 08 Diciembre). *Desigualdades na Educação iguala Brasil a países com melhores e piores resultados no ranking*. Instituto de Estudos Avançados (IEA). Recuperado de <http://www.iea.org.br/noticias/desigualdade-na-educacao-igual-a-brasil-paises-com-melhores-e-piores-resultados-no-ranking>
- Depresbiteris, L. (1989). *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU.
- Dias Sobrinho, J. (2003) *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Distrito Federal (2011). Secretaria de Estado de Educação. Recuperado de: http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=13393.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (orgs.). (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Franco, M.L.P.B. (2008). *Análise do conteúdo* (3ªed). Brasília: Liber Livro Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L.C. (2002). Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Ecco revista científica*, 4(1), 79-93.
- Gamboa, S.S. (2007). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
- Hadji, C. (2000). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Haydt, R.C. (2004). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Hoffmann, J. (1991). *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2003). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.

- Luckesi, C.C. (2001). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. e André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Moretto, V.P. (2008). *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Morin, E. (2006). *A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quinquer, D. (2003). Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: o modelo comunicativo. En M. Ballester et al. (eds.), *Avaliação como Apoio à Aprendizagem* (pp. 47-60). Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, C.P. e Vieira, V.M. (2008). Algumas contribuições teóricas para formação de professores sobre avaliação educacional: dos clássicos ao portfólio como instrumento de avaliação. En A.R. Donatoni (org.), *Avaliação escolar e formação de professores* (pp.89-102). Campinas: Alínea.
- Vianna, H.M. (2003). Avaliação de sistemas e outras avaliações em larga escala. En L.C. Freitas (org.), *Questões de avaliação educacional* (pp.25-62). Campinas: Komedi.
- Villas Boas B.M. (2001). Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. En I.P.A. Veiga y M. Fonseca (orgs.), *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escolar* (pp.45-53). Campinas: Papirus.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.