



CAROLINA DE CASTRO NADAF LEAL

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PORTFÓLIO:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Rio de Janeiro
AGOSTO 2012**

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

CAROLINA DE CASTRO NADAF LEAL

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PORTFÓLIO:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada à
Universidade Estácio de Sá como
requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenice Maia

Rio de Janeiro

2012

L435 Leal, Carolina de Castro Nadaf

Avaliação da aprendizagem por portfólio: representações sociais de professores nos anos iniciais do ensino fundamental / Carolina de Castro Nadaf Leal. – Rio de Janeiro, 2012.

98f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estácio de Sá, 2012.

1. Representações sociais. 2. Avaliação. 3. Portfólio. I. Título.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

***AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PORTFÓLIO: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL***

elaborada por

CAROLINA DE CASTRO NADAF LEAL

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 01 de agosto de 2012.

BANCA EXAMINADORA



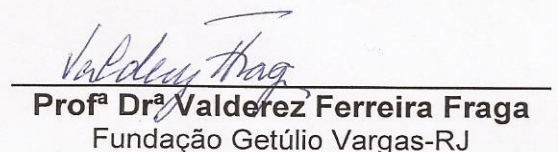
Prof^a Dr^a Helenice Maia Gonçalves

Presidente
Universidade Estácio de Sá



Prof^a Dr^a Alda Judith Alves-Mazzotti

Universidade Estácio de Sá



Prof^a Dr^a Valdeez Ferreira Fraga

Fundação Getúlio Vargas-RJ

A minha mãe, que me ensinou o valor da vida; ao meu esposo Rodrigo, fontes de inspiração e motivação, que me apoiaram nesta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador e redentor, sem o qual os alvos se tornam mais longínquos e cansaço se transforma em enfado.

À professora Doutora Helenice Maia, minha querida orientadora, pelo exemplo da mais perfeita combinação entre competência e humildade. E, acima de tudo, pela habilidosa capacidade de fazer com que eu confiasse mais em mim. Muito Obrigada!

À professora Doutora Alda Judith Alves-Mazzotti, por sua generosidade, sua atenção, dedicação à educação e, por aceitar fazer parte da banca.

À professora Doutora Valdevez Ferreira Fraga por aceitar fazer parte da banca.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que foram fundamentais no processo de crescimento pessoal e profissional, que é o Mestrado.

À secretaria de Pós-Graduação pelo atendimento sempre cordial e gentil.

Aos amigos do Mestrado: Marcos, Cleusa, Ivan pelas angústias, alegrias e conhecimentos compartilhados.

A Maria Célia, minha diretora, e Marize, minha orientadora pedagógica, pelos momentos de incentivo e ajuda.

A todos os professores que colaboraram com nosso estudo, em especial àqueles que aceitaram responder ao instrumento de coleta.

A minha querida Mãe Julia que sempre esteve ao meu lado me dando amor, apoio e muito incentivo, exemplo de mulher, força, sabedoria e compromisso. Meu ideal!

Ao meu esposo Rodrigo, pela dedicação e companheirismo, em especial pela paciência em compreender minhas ausências e por entender o caminho profissional que escolhi.

“...aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação...”

Paulo Freire

APRESENTAÇÃO

Diante das dificuldades que se impõem atualmente à melhoria da qualidade da educação, a avaliação destaca-se como um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano docente, na medida em que se constitui como prática reflexiva do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, pensar em avaliação no contexto escolar significa pensar em tomada de decisões dirigidas a melhorar o ensino e, conseqüentemente, à aprendizagem dos alunos. Refletir sobre como direcionar a avaliação para esse caminho supõe pensar no objetivo de avaliar e perguntar-se sobre as funções da avaliação.

E é nesse contexto que se insere a presente pesquisa que tem sua origem a partir da minha trajetória acadêmica e profissional. Toda a minha inquietação com a avaliação da aprendizagem teve seu início, em 1999, quando ingressei no curso normal. Em 2002, comecei a lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental e a cursar Pedagogia e Letras. Foi quando os questionamentos aumentaram e me indaguei se realmente sabemos o que é avaliação, qual o seu papel, se avaliamos de forma consciente e assim, à medida que o tempo passava, tinha certeza que o que se praticava e se pratica nas escolas são exames, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são diagnosticadas para subsidiar uma intervenção adequada, mas são classificadas, tendo em vista a aprovação ou a reprovação.

Em 2009, com a aprovação em um concurso para atuar como professora efetiva nos anos iniciais de uma instituição pública federal tive a oportunidade de vivenciar uma avaliação diferenciada. Nesta instituição, a avaliação não se resumia apenas em exames, mas no registro de atividades cotidianas dos alunos (trabalho em grupo, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, etc.) que serviam como parâmetro para o conceito final. Era a avaliação da aprendizagem realizada por meio de portfólio.

Nesta instituição pude perceber que a avaliação não era apenas classificatória, mas possibilitava visualizar informações detalhadas sobre cada aluno através de suas produções e das atividades desenvolvidas. São situações e atividades vivenciadas pelos alunos que indicam a maneira como estão aprendendo. Isso facilita o registro da vida escolar dos alunos e oferece ao professor possibilidades de intervenção no processo

ensino-aprendizagem, além de permitir que o professor também analise sua prática pedagógica e perceba suas interações com o aluno em seu trabalho diário.

Porém, algumas indagações sobre esse tipo de avaliação me instigaram: como os professores percebem a utilização desse tipo de avaliação em seu trabalho? Essa avaliação possibilita o envolvimento do aluno com a aprendizagem ou é considerada apenas uma exigência da instituição para informar o trabalho do professor com a criança?

Essas inquietações e indagações levaram-me a buscar respostas, e para isso o Mestrado em Educação desta instituição me deu a oportunidade, através de uma pesquisa de campo, responder a essas questões.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo buscar indícios das representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito da avaliação por portfólio, tendo sido baseado em estudos sobre avaliação da aprendizagem com foco no uso de portfólio. Fundamentou-se na teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici e na abordagem processual, uma vez que a análise dos processos formadores das representações, objetivação e ancoragem, permitem compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere nas interações e práticas sociais e como estas interferem na elaboração cognitiva. Esta abordagem conduz um novo olhar aos objetos a que se propõe compreender, trazendo à tona elementos importantes para a compreensão das construções sociais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em um colégio público federal no Rio de Janeiro e definiu como sujeitos 10 professores que atuavam nos três primeiros anos do ensino fundamental. Foram utilizadas técnicas de investigação variadas como análise documental do Projeto Político Pedagógico do colégio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Atas dos Conselhos de Classe; observação em vários momentos do cotidiano do colégio, em atividades realizadas em sala de aula, nos intervalos, tempos vagos e em eventuais reuniões. Por fim, foram realizadas entrevistas conversacionais com os professores cujo roteiro contou com questões relativas aos temas avaliação da aprendizagem e avaliação por portfólio. O material coletado foi tratado com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin tendo como norteadoras as perguntas formuladas por Denise Jodelet sobre o objeto representacional. Pôde-se concluir que os professores têm pouca informação sobre o portfólio e o que foi apreendido advém de informações fornecidas pela coordenação pedagógica do colégio e pelos professores que já trabalhavam com esse instrumento avaliativo. Também há uma lacuna na formação inicial dos entrevistados, uma vez que o portfólio não foi tema de discussão sobretudo nas aulas de didática. Quanto ao processo de ancoragem, os professores parecem ancorar as representações sociais de avaliação da aprendizagem na avaliação somativa, processo enraizado na história da avaliação e da educação e, por isso, familiar a eles. Quanto ao processo de objetivação, os professores distorcem a avaliação por portfólio, quando a associam a um porta-papel, onde ao final de um período nele colocam um conceito de aprovação ou reprovação dos alunos. Subtraem de si mesmos a responsabilidade da não aplicação efetiva do instrumento, uma vez que se sentem presos à ficha e aos descritores impostos pela instituição. Os professores consideram o portfólio promissor, mas afirmam que há necessidade de estudar e aprofundar conhecimentos em relação a esse instrumento avaliativo. Entendemos que uma melhor apropriação deste instrumento pode contribuir para haja ruptura das práticas tradicionais de avaliação que classificam e rotulam os alunos.

Palavras-chave: Representações Sociais; Avaliação; Portfólio.

ABSTRACT

This work aimed to seek evidence of social representations of teachers of the early years of elementary school about the portfolio assessment, having been based on studies on assessment of learning with a focus on the use of portfolio. Was based on the theory of social representations developed by Serge Moscovici and procedural approach, since the analysis of the processes of trainers, objectification and anchoring, allow the student to understand how the functioning of the cognitive system interferes in interactions and social practices and how these interfere with cognitive development. This approach brings a new look to the objects to which it intends to understand, bringing up important elements for the understanding of social constructions. The research of qualitative approach, was held at a public College in Rio de Janeiro and defined as subjects 10 teachers who acted in the first three years of elementary school. Various research techniques were used as documentary analysis of Pedagogical political project of the College of national curriculum Parameters, of the acts of the Councils; Note in various moments of the daily life of the College, on the activities carried out in the classroom, in the intervals, vague and times in any meetings. Finally, conversational interviews were held with teachers whose script included with issues relating to learning and evaluation evaluation themes for portfolio. The material collected was treated based on content Analysis proposed by Laurence Bardin as the guiding questions formulated by Denise Jodelet about representational object. It was concluded that teachers have little information about the portfolio and what was seized comes from information provided by the pedagogical coordination of the College and by teachers who have already worked with this evaluative instrument. There is also a gap in the initial formation of the interviewees, once the portfolio has been topic of discussion especially in teaching lessons. Regarding the process of anchoring, teachers seem to anchor the social representations of learning summative assessment, evaluation, process rooted in history and education and assessment, so familiar to them. Regarding the process of objectification, teachers distort evaluation by portfolio, when the associate a paper holder, where at the end of a period, put a pass-or-fail concept of students. Subtract themselves responsibility for the effective application of the instrument, not once feel trapped to plug and descriptors required for the institution. Teachers consider promising portfolio, but say that there is a need to study and deepen knowledge in relation to this evaluative instrument. We believe that a better appropriation of this tool can contribute to rupture of the traditional practices of evaluation which classify and pigeonhole students.

Keywords: Social Representations; Evaluation; Portfolio.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -	12
CAPÍTULO 1- A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	21
CAPÍTULO 2 -AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	31
CAPÍTULO 3 – O CONTEXTO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
1- Caracterização do Local	44
2- Sujeitos Participantes	45
3- Técnicas de Coleta de Dados	45
3.1- Análise Documental	45
3.2- Observação	46
3.3- Entrevistas	46
3.4- Indução de Metáforas	48
4- Técnica de Análise de Dados	49
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	52
4.1-Perfil dos Professores	52
4.2-Análise Documental	53
4.3-Entrevista	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS -	84
REFERÊNCIAS -	87
APÊNDICES -	94

INTRODUÇÃO

A avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” fazem parte de nosso cotidiano, “seja por meio de reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia, seja formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p. 66).

A avaliação tem sido um dos temas mais estudados e discutidos no campo da educação nos últimos anos. Assumiu grande importância nas políticas dos governos, devido ao crescimento das avaliações externas como Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem, realizadas como forma de medir a evolução educacional de um país. Consequentemente, as escolas também passaram a trabalhar com um olhar voltado para essas avaliações. A avaliação também ganhou um espaço muito amplo nos processos de ensino, exigindo maior discernimento e mudanças na prática pedagógica avaliativa dos profissionais envolvidos.

Guba e Lincoln (1989) desenharam um percurso histórico da avaliação nos últimos cem anos, dividindo-o em quatro gerações. A primeira, referente aos 30 primeiros anos do século XX, é caracterizada pela mensuração do desempenho escolar e pela relação entre medida e desempenho. O avaliador é visto como um técnico que deve produzir instrumentos que meçam os resultados escolares. O sentido técnico dado à avaliação persiste até os dias de hoje e medida e avaliação ainda são entendidos como sinônimos, o que não são. O processo avaliativo inclui a medida, mas nela não se esgota. A medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade e descreve os fenômenos com dados qualitativos. Já a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade e descreve os fenômenos e os interpreta, utilizando-se também de dados qualitativos.

A segunda geração está relacionada à descrição de padrões e limitações relativos aos objetivos estabelecidos, pois se torna necessário identificar e descrever o processo ensino-aprendizagem, entender como funcionam os currículos escolares na prática e verificar como os resultados são alcançados. Embora o papel do avaliador seja, agora, o de descritor, os aspectos técnicos da geração anterior permaneceram, sendo a medição redefinida como um instrumento a serviço da avaliação. É nessa geração que aparece o

termo avaliação educacional.

Cabe lembrar que esse termo surgiu em 1930, e é uma denominação atribuída a Ralph Tyler, educador norte-americano, que defendia a ideia de que a avaliação é um procedimento que poderia e deveria contribuir para um modo eficiente de fazer o ensino. A avaliação por objetivos de Tyler (1979) permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino e é nessa perspectiva que se desenvolveram os primeiros estudos referentes à avaliação da aprendizagem no Brasil, nos primeiros 20 anos do século passado.

A terceira geração tem seu início no final dos anos 50 e se caracteriza pelo julgamento. Nela, o avaliador julga os méritos do programa, com base em referenciais externos, mas mantém suas funções técnica e descritiva das gerações anteriores. No Brasil, é possível identificar, nas décadas compreendidas entre 30 e 70, a passagem de uma concepção de avaliação efetivada por meio de testes com a intenção de medir as habilidades dos alunos para uma concepção voltada para a ênfase nos métodos e procedimentos operacionais.

A quarta geração, caracterizada pela negociação, foi proposta pelos autores nos anos 80, com a intenção de eliminar as limitações das avaliações anteriores — supremacia do ponto de vista gerencial; dificuldade de abarcar o pluralismo dos atores e dos projetos; hegemonia do paradigma positivista, que privilegia métodos quantitativos e desconsideração do contexto onde ocorre a avaliação. Tal proposta se baseia na perspectiva construtivista e enfatiza a participação, sendo a avaliação denominada responsiva. É entendida como um modo responsivo de focar e um modo construtivista de fazer. Nela, parâmetros e limites são determinados por meio da interação e negociação dos envolvidos e o avaliador conduz a avaliação de forma que os interessados confrontem suas construções.

Na primeira metade da década de 80, o Brasil passa pelo processo de transição democrática que envolve movimento de revalorização da escola, considerada um espaço possível de transformação política e construção da democracia. Giusti e Lopes (2007, p. 745) explicam que:

Influenciadas por esse movimento, as pesquisas educacionais direcionaram-se para entender ao funcionamento interno da escola, evidenciando seus mecanismos, regras, relações, possibilidades e limites. Valorizavam-se as investigações sobre as relações no interior da escola, a elaboração do currículo e suas avaliações.

Na segunda metade da mesma década, pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem possibilitaram o conhecimento da prática da avaliação da aprendizagem escolar. Os autores revelam que, nessa época, a avaliação se volta aos aspectos qualitativos da aprendizagem e começa a ser definida como “um processo contínuo que prevê a mudança do comportamento do aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e relacionados aos objetivos propostos” (GIUSTI; LOPES, 2007, p. 745).

A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos, segundo Luckesi (2002, p. 174): “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”.

Uma necessidade do contexto educacional é fazer com que a prática educativa seja desenvolvida de maneira coerente e que esteja comprometida com a promoção da transformação social e a formação de cidadãos conscientes. Para alcançar esse objetivo, a avaliação não pode ser um ato técnico e mecânico, no qual o professor propõe atividades, o aluno as realiza e apenas é medido o que ele reteve do conhecimento transmitido. A avaliação da aprendizagem é mais do que isso: é um ato no qual a reflexão é inerente, contribuindo para a construção de competências técnicas e sócio-político-culturais.

Segundo Perrenoud (2000), a avaliação da aprendizagem não se esgota em si mesma. Ele enfatiza que os alunos possuem diferentes competências e que avaliamos para intervir, para agir e corrigir os rumos de nosso trabalho. Para o autor, uma avaliação deve “dar aos alunos a oportunidade de se autoavaliarem ou de participarem em sua avaliação” (PERRENOUD, 2000, p. 177).

Na mesma direção, Sousa (1994) acredita que a avaliação da aprendizagem, quando transparente e participativa, leva em conta não só as diferenças culturais dos alunos sem limitar suas singularidades como também procura colocá-los diante de situação de aprendizagens.

Luckesi (2002), Hoffmann (1997) e Esteban (2004) defendem um redirecionamento da proposta de avaliação da aprendizagem mais voltada para reflexão e valorização do processo do conhecimento, com ênfase na avaliação qualitativa. Souza (2003) e Villas-Boas (2004) parecem concordar com aqueles autores ao defenderem uma posição dialógica e mediadora da avaliação, direcionada para o processo.

Souza (2003) aponta, ainda, que a avaliação educacional possui princípios e valores comprometidos com a transformação social e que possibilita aos professores identificar as causas de insucesso ou sucesso escolar dos educandos. Portanto, como expressa Villas-Boas (2004), a avaliação escolar é um processo pelo qual se analisa o trabalho pedagógico desenvolvido por toda a escola, a atuação de todos os que estão nele envolvidos e as aprendizagens de alunos e educadores.

Barriga (2003) considera que, apesar dos avanços promovidos pelos estudos no campo da avaliação, avaliar ainda remete a medir e, muitas vezes, o critério de medida é baseado no resultado final, que é feito de forma pontual, descontínua e opressora, e que, quando atribui a cada aluno a responsabilidade por seu desempenho, a escola nega suas funções sociais.

É o que Freire (1996) já alertava ao afirmar que a forma de avaliar como julgamento e punição estava baseada em concepções sobre o papel da escola e do aluno nesse processo, uma vez que se a escola se considera detentora do saber, o aluno é visto como um recipiente onde esse saber é depositado¹.

Avaliar o desempenho do aluno ao final do processo de ensino é característica da avaliação somativa, cuja finalidade é verificar a aquisição de conhecimento ao final do processo de ensino. Azzi (2001, p. 19) explica que este tipo de avaliação

é sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor.

A avaliação deve voltar-se para a melhoria da aprendizagem e a reajustes de processos. Portanto, buscar uma avaliação formativa, que se fundamenta em princípios do cognitivismo, do construtivismo, nas teorias socioculturais e sociocognitivas, parece ser um caminho mais produtivo.

Segundo Allal (1986, p. 176), a expressão “avaliação formativa” foi introduzida por Scriven em 1967, em um artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (currículo, manuais, métodos). Posteriormente, Bloom e seus seguidores (1986 apud ALLAL, 1996) aplicaram a avaliação formativa à avaliação dos alunos, com o objetivo de

¹ “A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. [...] Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2006, p. 62).

orientá-los para a realização de seu trabalho, ajudando-os a localizar suas dificuldades e a progredir em sua aprendizagem.

A avaliação formativa considera que o aluno aprende ao longo do processo, que vai reestruturando o seu conhecimento por meio das atividades que executa. Do ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa centra-se em compreender o funcionamento da construção do conhecimento. A informação procurada neste tipo de avaliação se refere às representações mentais do aluno e às estratégias utilizadas por ele para chegar a um determinado resultado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante.

Villas-Boas (2004) constatou que o desenvolvimento da avaliação formativa, nas escolas brasileiras ainda é incipiente, pois essa modalidade de avaliação está presente de maneira "informal". Realizada nos momentos em que o professor e aluno estabelecem interação, os discentes trabalham, a partir de propostas colocadas pelo docente e este observa o desempenho dos alunos, concluindo sobre as aprendizagens construídas.

A avaliação formativa é fundamentada no paradigma construtivista, segundo o qual as pessoas desenvolvem construções por meio dos significados e dos sentidos que atribuem aos fenômenos que as rodeiam, nos contextos em que vivem, havendo múltiplas realidades resultantes dessas construções. É uma perspectiva relativista, pois se destina à compreensão dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, não havendo a possibilidade de avaliar, em sua totalidade, os saberes dos alunos (ESTEBAN 2004) .

Sousa (1994, p. 89) ressalta que “a avaliação deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações”. É nesse contexto que se inclui o portfólio como instrumento capaz de superar uma avaliação excludente, classificatória e seletiva, permitindo ao aluno e professor se apropriarem de uma avaliação formativa, com vistas a orientar e organizar o processo ensino-aprendizagem.

É essa a razão da opção pela temática, que envolve questões relativas a práticas educativas e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em particular a avaliação da aprendizagem por meio do portfólio. E é, nesse contexto, que entra em questão o propósito desta pesquisa – o de apreender os significados que os professores dos três primeiros anos do ensino fundamental de um colégio público federal no Rio de Janeiro atribuem à avaliação da aprendizagem a partir da experiência com o portfólio.

Muito utilizado no ensino europeu e americano, a partir da década de 90, o

portfólio recebe denominações diferentes, como, por exemplo, processofólio (GARDNER, 2000) e *dossier*, na França (ALVES L., 2002). Independentemente do termo empregado, sua concepção tem suas raízes no mundo das artes (o cinema, a fotografia, o *design*), como um suporte eficaz para uma amostra dos melhores trabalhos de um artista.

Crockett (1998) conceitua portfólio como uma amostra de exemplos, documentos, gravações ou produções que evidenciam habilidades, atitudes e/ou conhecimentos e aquisições obtidas pelo estudante durante um espaço de tempo. Harp e Huinsker (1997, p. 224), com ideia semelhante, caracterizam portfólio o como “uma coletânea de trabalhos, que demonstram o crescimento, as crenças, as atitudes e o processo de aprendizagem de um aluno”. Sendo assim, um portfólio deve incluir, entre outros itens, planos e reflexões sobre os temas importantes tratados em sala de aula, estudos de caso pertinentes aos conteúdos em evidência, relatórios, sínteses de discussões, produções escritas ou gravadas, que devem ser a base para a avaliação contínua e evolutiva do progresso dos alunos em relação ao aprendizado.

Endossando essa mesma direção, Gelfer e Perkins (1998, p.44) afirmam que portfólios

são mais que simples arquivos ou uma coleção de performances dos alunos. Um portfólio pode ser considerado como um arquivo em expansão dos trabalhos do estudante. Pode ser estruturado de acordo com a área de interesse, conhecimento, habilidades, temas e progressos diários.

As informações que o compõem podem e devem representar os esforços do indivíduo numa área de estudo determinada e demonstrar sua integração e aplicação no desenvolvimento dos trabalhos.

Portfólio, de acordo com Shores e Grace (2001, p. 43) é “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”. De acordo com essas autoras, dois portfólios nunca podem ser iguais, porque os alunos são diferentes e, assim, suas atividades também devem ser diferentes. Acrescentam, ainda, que uma avaliação realizada por meio do portfólio encoraja a reflexão e a comunicação por todos os envolvidos no processo educativo: professores, alunos, famílias e outros.

Ao individualizar as experiências da aprendizagem, o portfólio permite que cada criança possa crescer no seu próprio potencial máximo; possibilita a cada professor determinar seu próprio ritmo, encorajando seu desenvolvimento profissional; e acompanhar o trabalho da criança através de diferentes domínios das aprendizagens.

Para Rangel (2003, p.152) a implementação do uso do portfólio “é uma ruptura do modelo técnico e quantitativo de avaliação para um processo multidimensional, solidário e coletivo de ensino/aprendizagem”. É, portanto, uma proposta que convida o aluno a retomar suas produções, analisá-las, para em seguida assumir um compromisso com o aprender. Em consonância com a tendência atual da educação, a avaliação da aprendizagem por portfólio permite que os professores tenham clareza do que os alunos realmente aprenderam e que os alunos tenham uma referência do que necessitam aprender. É um instrumento de avaliação capaz de organizar o processo de ensino aprendizagem.

A partir de um levantamento bibliográfico realizado nos sites do Banco de Teses e de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Científica Online (SciELO), Portal da Universidade Estácio de Sá, cadernos de pesquisa publicados pela Fundação Carlos Chagas e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, utilizando como palavras-chave avaliação da aprendizagem, avaliação da aprendizagem por portfólio, representação social de avaliação, foi possível perceber que poucos são os estudos específicos sobre avaliação por portfólio e, principalmente, sobre representações sociais de avaliação da aprendizagem por meio de portfólio.

Uma tese de doutorado foi encontrada no site da CAPES e o objetivo de Vieira (2006) era investigar as representações sociais sobre avaliação da aprendizagem que alunos dos cursos de licenciaturas de uma universidade em Uberaba (MG) têm construído a partir do uso do portfólio como instrumento avaliativo. O pesquisador encontrou três grupos de representações: (1) os que aprovavam uma avaliação realizada por portfólio como instrumento avaliativo, considerando-a uma forma de minimizar avaliações que punem, excluem e selecionam; (2) os que desaprovavam esse tipo de avaliação; (3) os que a aprovavam, mas com ressalva. Os futuros-professores dizem que para empreender avaliação por portfólio é preciso tempo e dedicação, uma vez que esse tipo de instrumento é cansativo e difícil de ser construído. Porém, esta avaliação não é

dirigida aos anos iniciais do ensino fundamental, o que a pesquisa que se pretende desenvolver tem como foco.

Assim, acreditamos que o estudo das representações sociais de professores sobre avaliação da aprendizagem por meio de portfólio constitui-se uma perspectiva promissora para a compreensão de sua aplicação como instrumento avaliativo.

As representações sociais dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem são importantes porque revelam aqui sua importância, porque são saberes do senso comum, se constroem coletivamente e influenciam as práticas sociais. Nas palavras de Abric (1998, p. 28), “a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”. Compreendemos, portanto, as representações sociais como orientadoras de conduta que influenciam o nosso modo de pensar, sentir e agir diante das experiências da vida prática.

O estudo das representações sociais de professores sobre avaliação da aprendizagem por meio de portfólio possibilitará perceber suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos, tal como são expressas por elas mesmas. Os resultados encontrados contribuirão para refletirmos se esse tipo de avaliação da aprendizagem por portfólio realizada por um colégio público federal no Rio de Janeiro e aplicada nos três primeiros anos do ensino fundamental promove efetivamente autonomia, reflexão, progresso, criatividade, desenvolvimento individual e a superação de dificuldades e do fracasso escolar de seus alunos.

Diante do exposto, o objetivo dessa pesquisa é buscar indícios das representações sociais de avaliação por portfólio, elaborada pelos professores de um colégio público federal no Rio de Janeiro. Para isso foram propostas as seguintes questões de estudo:

- Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem?
- Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem por portfólio?
- Que valores, comportamentos, crenças são associados pelos professores à avaliação por portfólio?

O desenvolvimento da pesquisa está relatado nos quatro capítulos que se seguem.

No primeiro capítulo, encontra-se o referencial teórico, **A Teoria das Representações Sociais**, no qual a pesquisa está alicerçada. No segundo, **Avaliação da Aprendizagem**, apresentamos um breve histórico sobre a avaliação da aprendizagem e, em seguida, procuramos entrelaçar discussões de diferentes autores contemporâneos que sinalizam mudanças no campo da avaliação da aprendizagem e defendem a superação de uma avaliação excludente e classificatória. Por fim, buscamos definir e entender o portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem. O terceiro, **O contexto e os Procedimentos Metodológicos**, apresenta a metodologia desenvolvida para a realização da pesquisa: a contextualização do colégio, os sujeitos envolvidos e os procedimentos para coleta e análise dos dados. No quarto capítulo, **Apresentação dos resultados**, discutimos os dados coletados por meio das entrevistas conversacionais realizadas com 10 professores que atuavam nos três primeiros anos do ensino fundamental e apresentamos a interpretação acerca dos resultados encontrados.

Finalmente, nas **Considerações finais**, procurou-se responder as questões de estudo, mostrando que os professores que participaram dessa pesquisa ainda percebem a avaliação da aprendizagem em sua perspectiva quantitativa, cuja prática é atravessada pela lógica somativa ou calcada em uma concepção classificatória de avaliação.

CAPÍTULO 1

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O referencial teórico-metodológico que orienta essa pesquisa é a Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici, em 1961. Este buscava estudar, compreender e discutir os processos que levam os sujeitos sociais a construir teorias sobre determinados objetos, que tornam possíveis a comunicação e a organização dos comportamentos. Também considerava importante entender o dinamismo da relação sujeito-meio social, ou seja, como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estes interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem.

As representações sociais, segundo o autor, são “teorias do senso comum” que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituições, num determinado tempo, numa cultura e num espaço determinado. Através das representações sociais, estudam-se indivíduos e grupos não como receptores passivos, mas como sujeitos que pensam de forma autônoma, produzem e comunicam suas ideias no seu meio social, o que influencia, de forma efetiva, a maneira como se desenvolvem suas relações sociais (MOSCOVICI, 2010).

Ao formular a Teoria das Representações Sociais, Moscovici (2010) toma como objeto de pesquisa a apropriação da psicanálise pelo grande público francês e, assim, busca compreender como o conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, difunde-se enquanto ‘saber prático do senso comum’.

As representações sociais têm em suas origens, influências da antropologia de Lévi-Bruhl e da sociologia de Durkheim, no conceito de Representação Coletiva. Além destes, outro teórico também contribuiu para a construção do conceito de representações sociais: Piaget, com as representações infantis (MOSCOVICI, 2010).

Durkheim contribuiu com a Teoria das Representações Sociais ao descrever o conceito de “representações coletivas”, diferenciando-as das “representações individuais”. Definiu que as primeiras têm como substrato a sociedade em sua

totalidade, enquanto as últimas, a consciência de cada um, sendo, desta forma, variáveis. As representações coletivas não são o denominador comum das representações individuais. Elas referem-se à forma como a sociedade pensa as coisas referentes à sua própria existência. Por serem produzidas e reproduzidas na coletividade, as mesmas são homogêneas e compartilhadas pelos membros de um grupo, perdurando por gerações e tendo por função “preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme” (MOSCOVICI, 2001, p. 47).

As representações coletivas de Durkheim incluíam excessos de formas intelectuais: qualquer crença, ideia ou emoção presente na sociedade, era considerada uma representação (MOSCOVICI, 2010).

Além disso, Durkheim tinha uma concepção estática das representações. Mas na sociedade atual, que é a que interessa a Moscovici, em meio à heterogeneidade e às rápidas transformações, as representações possuem caráter plástico. Então, se em Durkheim as representações possuíam um caráter estático, em Moscovici elas passam a ser consideradas dinâmicas. Segundo Sá (1993), na perspectiva de Moscovici, as representações deveriam ser reduzidas a formas de conhecimento da vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e orientar comportamentos.

Moscovici (2010, p.49) sintetiza as transformações do conceito de representações coletivas da seguinte maneira:

Se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”.

Para Moscovici (2001) a representação social só ganha forma na ação, nas trocas, na interação entre os sujeitos e os grupos. Daí a diferença entre o seu pensamento e o de Durkheim, pois o autor prioriza essa relação indissociável entre o sujeito e a sociedade, considera que a linha que separa os dois é tênue, não sendo possível determinar onde começa um e termina o outro. Ou seja, um se constitui no outro e ambos exercem papel ativo na construção da realidade. O sujeito é co-construtor da história do seu grupo social, não apenas mero espectador dos fenômenos sociais.

Lévy-Bruhl estudou as relações entre as sociedades e suas representações, procurando elaborar uma ciência de costumes. Para tal, distinguiu dois tipos de sociedades: as primitivas e as civilizadas, marcadas por modos de pensar opostos, denominados de mentalidade primitiva e de mentalidade civilizada. A primeira não estava submetida aos princípios de contradição e causalidade, mas voltada para o sobrenatural e, desta maneira, os vínculos que estabelecia entre os fenômenos eram de natureza mística e a última se orientava pela busca lógica das informações relativas a um fenômeno e as causas que servem para explicá-lo (MOSCOVICI, 2001, 2010).

Piaget, por meio da sua contribuição a respeito do desenvolvimento do pensamento infantil, a forma como se estrutura e se configura, mostra que ele se dá por imagens, juntando fragmentos do que a criança já conhece para formar uma configuração que traduza o que ela desconhece, o que muitas vezes se manifesta mais claramente para os adultos como o “falar errado” das crianças. Mas também, a partir do julgamento moral, indicando a importância do contato com os adultos, primeiramente, e com outras crianças, mais tarde, para o desenvolvimento desse tipo de juízo e para a construção das regras pelas crianças (MOSCOVICI 2010).

Segundo Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens na mídia, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais. Portanto, são saberes do senso comum construídos nas relações entre os indivíduos.

Em seu cotidiano, as pessoas analisam, conversam e pensam sobre os mais diferentes temas e elaboram representações. Essas representações passam a influenciar suas relações e comportamentos sociais. As representações constituem-se em um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes, sendo um objeto social (ABRIC, 2001). A preocupação dos estudos sob esta perspectiva é dar conta da gênese histórica de uma representação, analisando-as e explicando-as. Para tal, Moscovici (1978) propõe os processos formadores das representações sociais: objetivação e ancoragem. A objetivação torna concreto o que é abstrato, enquanto a ancoragem significa a incorporação do novo ou desconhecido a uma teia de significados que estão presentes no universo simbólico dos sujeitos.

Ainda, de acordo com Jodelet (1989), representação social é uma forma que os

sujeitos sociais aprendem a respeito dos conhecimentos da vida cotidiana, as características do ambiente, as informações que nele circulam e os relacionamentos entre os indivíduos. De outra maneira pode-se dizer que é conhecimento espontâneo, ingênuo (senso comum).

A representação social refere-se à maneira do homem pensar e interpretar o cotidiano. Ela é constituída por um conjunto de imagens, dotado de um sistema de referência que permite ao ser humano interpretar e dar sentido a sua vida. Também constitui uma organização psicológica, uma forma de conhecimento específico da sociedade e não se reduz a nenhuma outra forma de conhecimento. Assim, ele diferencia as representações sociais de outras formas como a ideologia, os mitos, a ciência e as visões de mundo, embora considere que elas partilham aspectos comuns com cada uma (MOSCOVICI, 1978).

A partir da construção de Moscovici, três grandes correntes teóricas podem ser distinguidas: a liderada por ele e por Denise Jodelet, em Paris, que dá continuidade ao trabalho de Moscovici, conhecida como abordagem processual; a de Willem Doise, em Genebra, cuja abordagem volta-se a uma perspectiva mais sociológica das representações; e a de Jean-Claude Abric, em Aix-em-Provence, que enfatiza a dimensão cognitiva–estrutural das representações.

Em Paris, na *École des Hautes Études em Sciences Sociales* (EHESS), Jodelet privilegia a abordagem processual, genética ou dinâmica, ao preocupar-se centralmente com a construção da representação, sua gênese, seus processos de formação: (1) a objetivação, que é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível e (2) a ancoragem, que se refere à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído, ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes.

Segundo Alves-Mazzotti (1994, p. 11), o estudo das representações sociais se refere a uma modalidade de pensamento social, quer em seu caráter constitutivo – como produto, quer sob o aspecto constituinte – como processo. Assim, para estudar as representações sociais é necessário apreender seu conteúdo e sentido por meio de seus elementos constitutivos: “informações, imagens, crenças, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc”. Porém, para que esses elementos constituam uma representação, eles devem se apresentar como campo estruturado, com a organização e a hierarquização dos

elementos que configuram seu conteúdo. Enquanto processo, interessa-se pela relação entre a estrutura da representação e suas condições de produção, assim como as práticas sociais que induz e justifica. A autora sugere que as representações sociais devem ser entendidas como o estudo dos processos e dos produtos, por meio da articulação entre dimensões sociais e culturais que regem as construções mentais e coletivas.

A abordagem processual enfatiza os “suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais esses se manifestam” (SÁ, 1998, p. 73). Este autor complementa ainda que Jodelet tem se ocupado com um detalhamento cuidadoso teórico-metodológico, insistindo na necessidade de apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos que mantêm a representação de um dado objeto; apreender os comportamentos e as práticas sociais através das quais essas representações se manifestam; examinar os documentos e registros, onde estes discursos, práticas e comportamentos são institucionalizados; examinar as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, os quais contribuem tanto para a manutenção como para a transformação das representações sociais (SÁ, 1998).

A escola societal, Escola de Genebra, fundada por Doise, articula as representações com uma perspectiva mais sociológica, enfatizando explicações de ordem individual com explicações de ordem societal. Ele segue essa perspectiva, buscando entender como as inserções sociais concretas dos sujeitos condicionam suas representações.

De acordo com Doise (2002), esta proposta pressupõe a integração de quatro níveis de análise: o primeiro focaliza os processos intraindividuais, analisando o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente; o segundo centra-se nos processos interindividuais e situacionais, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais; o terceiro refere-se aos processos intergrupais, levando em conta o posicionamento que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisando como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis; e o quarto, o societal, enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam essas diferenciações

sociais, a partir de princípios gerais.

Abric lidera a Escola do Midi, na *Université de Provence*, onde privilegia a dimensão cognitivo-estrutural. O autor desenvolveu a chamada Teoria do Núcleo Central, que postula que a representação é organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico (1998). Segundo ele, o núcleo central - ou sistema central, como ele redefiniu mais tarde (CAMPOS, 2003) - é o elemento mais estável e resistente às mudanças da representação.

O núcleo central “é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto” (ABRIC, 1998, p. 31); se baseia no coletivo, no contexto sócio-histórico-cultural do grupo, ou seja, no sistema de valores e normas sociais que o constituem. Tem papel fundamental na estabilidade e coerência da representação, independente do contexto imediato, estando sua origem no contexto global que define as condutas do grupo.

O sistema periférico ou elementos periféricos constituem o essencial do conteúdo da representação; são os componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos; sua determinação é individualizada e associada ao contexto imediato, permitindo uma adaptação da representação, de acordo com as experiências cotidianas. Protege o núcleo central, permitindo em seu nível, a heterogeneidade de comportamentos e conteúdo. Ele é instável e sofre transformações em função das modificações do contexto social, porém é um indicador das modificações ou evoluções das representações.

As representações sociais são sempre representações de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito), e manifestam características do sujeito e do objeto. Têm como objetivo uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz das representações uma construção e uma expressão do sujeito (MOSCOVICI, 1978).

De acordo com Moscovici (2010), a representação social tem duas faces indissociáveis: a face figurativa (a objetivação), que corresponde ao objeto, e a face simbólica (a ancoragem), que corresponde ao sentido atribuído ao objeto pelo sujeito.

Para a elaboração da representação social como um objeto compartilhado por um determinado grupo são necessários dois processos: a objetivação e a ancoragem. Esses processos “indicam a maneira como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social” (JODELET, 1992, p.

367). Eles mostram uma das funções de base das representações sociais: a integração do novo, do inesperado e do inexplicável.

O processo de objetivação torna algo abstrato em algo quase concreto, pois “une a ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível” (MOSCOVICI 2010, p. 71).

O objeto percebido e o concebido estão constantemente em relação, pois a objetivação está sempre materializando ideias e significações, estabelecendo correspondência entre coisas e palavras, ou seja, “é a forma como se organizam os elementos constituintes da representação ao percurso, através do qual, tais elementos adquirem materialidade” (VALA, 1993, p. 360).

No processo de objetivação, Jodelet (2001) distingue três fases:

(1) a “construção seletiva”, na qual o sujeito se apropria das informações sobre o objeto, retendo alguns elementos e ignorando outros, segundo critérios culturais e normativos ditados pelos valores e códigos do grupo ao qual o sujeito pertence;

(2) a “esquematização estruturante” ou “formação do núcleo figurativo”, o qual sintetiza e concretiza o objeto da representação em uma imagem coerente e facilmente exprimível; e

(3) a “naturalização”, onde os conceitos transformam-se em categorias sociais de linguagem que expressam diretamente a realidade, ou seja, o abstrato torna-se concreto, através da sua expressão em imagens e metáforas, e a percepção torna-se realidade, permitindo a equivalência da realidade e dos conceitos.

De acordo com Jodelet (2001), no processo da objetivação são apontados três tipos de efeito nos conteúdos representados:

(1) as distorções – embora todos os atributos do objeto estejam presentes, alguns se encontram especialmente acentuados ou minimizados;

(2) as suplementações – são um acréscimo de significações a determinado objeto, com a inserção de novos atributos e sentidos que não apareciam, originalmente, como próprios a ele; e

(3) as subtrações – correspondem à supressão de atributos pertencentes ao objeto representado.

A ancoragem possibilita que algo desconhecido seja incorporado à rede de categorias já existente, permitindo comparar com algo que já faz parte desta. Este processo é dinâmico, pois a ancoragem é mantida enquanto preserva alguma coerência entre o que é conhecido e o que é desconhecido. É um processo de classificação em que o “não familiar” deve ser relacionado com outro objeto familiar e integrado ao sistema de pensamento dos indivíduos ou grupos. O familiar é, para nós, o conhecido, a confirmação de nossas crenças, enquanto que o “não familiar” intriga e gera desconforto. Assim “o ato de re-apresentação é um meio de transformar o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo” (MOSCOVICI, 2010, p. 56-57).

É na ancoragem que a representação assume seu caráter eminentemente social. Os novos elementos são percebidos através do “filtro” do indivíduo ou do grupo. É preciso “localizar” socialmente o agente da representação social, em lugar de tratá-lo genericamente. Ou seja, cada grupo social poderá agir de forma diferente em relação a um mesmo elemento e na interação entre os grupos, o resultado desse processo (o que passa e o que se fixa; o que muda e o que expulsa o novo) não pode ser dito a priori. O fato de “não poder ser dito antes”, porém, não significa que não se possa identificar tendências.

De acordo com Jodelet (2001), a ancoragem, dialeticamente articulada à objetivação assegura as três funções fundamentais da representação: (a) incorporação do estranho ou do novo, (b) interpretação da realidade e (c) orientação das condutas e das relações sociais.

A ancoragem também é organizada por três condições estruturantes: (a) “atribuição de sentido”, que consiste no enraizamento de um objeto e a sua representação num grupo ou numa determinada sociedade inclui-se numa rede de significações e são articulados e hierarquizados com os valores já existentes na cultura. O princípio de significações refere-se aos aspectos culturais nas representações, vinculado ao sistema de valores de um grupo ou sociedade; (b) “instrumentalização do saber”, confere um valor de utilidade à estrutura de uma representação. Na relação entre sujeito e objeto, o conhecimento novo é transformado em um saber útil na tradução e compreensão do mundo; e (c) enraizamento no sistema de pensamento, o que significa que a integração da novidade se faz sempre sobre um “já pensado”, assim, a ancoragem, com essa condição, articula os elementos inovadores com aqueles que são rotineiros.

Em contato com as modalidades de pensamento permite novas interpretações da realidade. No entanto os pensamentos já estabelecidos tendem a predominar, e, através de mecanismos de classificação, comparação e categorização, faz-se o julgamento do novo objeto.

Levando-se em conta esses dois processos, Jodelet (2001, p.17), propõe que as representações sociais nascem da necessidade do homem em estar informado sobre o mundo que o cerca e de como agir nesse mundo, dando sentido a sua existência. O homem não reage apenas automaticamente aos estímulos de seu ambiente físico e simbólico. Em relação a esta questão a autora afirma que:

Frente ao mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos apenas automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelos conflitos, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo.

Concordando com Jodelet (2001), Jovchelovitch (1995, p. 81) considera que esses dois processos “são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para o nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta das representações sociais na vida social”.

As representações sociais dos grupos compõem o olhar que eles lançam sobre a sua vida cotidiana e, como apontado por Moscovici (1978), influenciam sua ação. Percebe-se, desse modo, a relação entre o subjetivo (olhar do sujeito) e o objetivo (a realidade). Nela, a realidade ganha nuances de subjetividade, pois é relacionada pelos indivíduos a símbolos, particularidades, no esforço para alcançar o seu entendimento.

De uma maneira geral, estudar representações sociais é buscar conhecer o modo de como um grupo humano constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social, as representações que ele forma sobre uma diversidade de objetos, tanto próximos como distante e principalmente o conjunto dos códigos culturais que definem em cada momento histórico as regras de uma comunidade.

É nesta perspectiva que os professores dos anos iniciais podem construir representações sociais sobre avaliação da aprendizagem por portfólio. Este é o objeto desse trabalho, um objeto que deve fazer sentido para o grupo, já que faz parte do universo da educação e do cotidiano escolar.

Quando pensamos em representação social de avaliação por meio do portfólio,

sabemos que esta é um objeto de diferentes significados. Nos espaços educacionais, a avaliação vem geralmente associada à representação de uma avaliação classificatória, punitiva, seletiva e excludente. Assim, esses elementos interferem e contribuem para a prática avaliativa dos professores. Embora o uso do portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem seja relativamente novo na educação, como aponta Gardner (1994) foi introduzido na década de 90, contempla um significado social importante, na medida em que passa a ser vivenciado por grupos de educandos e educadores e está intimamente associado à qualidade da educação.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O conceito de avaliação da aprendizagem evoluiu bastante do início do século passado ao início deste século. Mesmo considerando essa evolução, a apropriação dos avanços não logrou os mesmos resultados, pois ainda predomina uma avaliação tradicional, final e classificatória, desconsiderando a possibilidade do seu uso processual, contínuo. Como parte integrante do ensino, deve ser realizada de modo que o aluno possa utilizá-la para seu desenvolvimento, construindo saberes que possam contribuir para a sua formação.

Avaliar a aprendizagem não se traduz em tarefa simples e para tanto se faz necessário compreender os caminhos percorridos do conceito até se chegar às teorias contemporâneas sobre avaliação.

No início do século XX, Robert Thorndike destaca o valor de mensurar as mudanças comportamentais. Esse movimento resultou no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. (SOUSA, 1994)

A partir da década de 1930, intensificaram-se as pesquisas sobre avaliação, que passaram a incluir procedimentos mais abrangentes e sistemáticos para a medida do desempenho do aluno (testes, escalas de atitudes, inventários, registros etc).

Na década de 60, Michael Scriven (1986 apud ALLAL, 1996) contribuiu com ideias fundamentais para a teoria da avaliação educacional. Para ele a avaliação desempenha muitos papéis, mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Sua principal contribuição foi apresentar dois conceitos que influenciaram as pesquisas em educação: a avaliação somativa e a avaliação formativa.

A primeira se refere ao estudo dos resultados para verificar a eficácia de um programa e tomar decisões sobre o seu futuro. Envolve a descrição e a determinação do valor de algum aspecto do aluno, que o possa classificá-lo ao final de uma unidade, semestre ou ano e que é expresso em graus ou conceitos (DUTRA; TAROUCO; PASSERINO, 2008). A segunda, caracteriza-se pela análise do processo de ensino–

aprendizagem, fornecendo *feedback* a professores e alunos sobre o que este aprendeu, tendo em vista as intervenções necessárias para o seu aperfeiçoamento (VIANNA, 2000).

Vale ressaltar que entre as décadas de 1930 e 1970, no Brasil, de acordo com Souza (2010), a produção do conhecimento no campo da avaliação educacional centrava-se na medida de habilidades e aptidões dos alunos, agregando-se gradualmente a esta concepção a ideia de avaliação relacionada ao planejamento, objetivando a eficiência e eficácia do processo ensino-aprendizagem.

A partir daí, durante a década de 1980, a discussão sobre a avaliação focou na predominância da aprendizagem dos alunos. Guba e Lincoln (1989) se referem à avaliação como um processo interativo, negociado, fundamentado num paradigma construtivista, onde todos são responsáveis, reunindo aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, para além do modelo científico. A avaliação caracteriza-se por ser responsiva, isto é, à priori não estabelece parâmetros ou enquadramentos. Ela se situa e se desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção.

Sousa (1994) afirma que a finalidade da avaliação é fornecer informações sobre o processo pedagógico que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno.

Concordando com Sousa, Vasconcellos (1998a), considera que a avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados, planejar tomadas de decisão sobre atividades didáticas posteriores. Nesse contexto, a avaliação deveria acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem. Seguindo a mesma concepção, Hoffmann (2001) aponta a ação avaliativa como interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do aluno frente a qualquer situação de aprendizagem, sendo necessário entendê-la como acompanhamento de uma trajetória.

Vieira (2003, p. 2), chama atenção para o fato de que “a forma de avaliar traz implicitamente as concepções de aprender e ensinar de quem avalia”. Nesses termos, uma avaliação excludente, classificatória, punitiva e autoritária reflete um processo de

ensinar com a mesma orientação. A avaliação realizada pelo professor traduz sua forma de ver o processo ensino e aprendizagem e indica a possibilidade de mudança que ele constrói no cotidiano com seus alunos.

Luckesi (2002) considera que a avaliação com função classificatória não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno e do professor, pois se constitui num instrumento estático de todo o processo educativo. Segundo ele, a avaliação com função diagnóstica, ao contrário da classificatória, constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação e do crescimento da autonomia. Em outros termos, a avaliação deverá ser utilizada para identificar a possibilidade de novos rumos, funcionando como um instrumento auxiliar para que se consiga melhoria de resultados. Ela deve ser utilizada como fundamentação de tomada decisão na construção de resultados. Por isso ratifica o fato de a avaliação só fazer sentido na medida em que servir para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. Nessa condição, a avaliação diagnóstica deve ser pensada como caminho que possibilita o exercício da docência de forma planejada e executada para auxiliar o aluno em seu aprendizado.

Sousa (1994, p. 89) adverte que uma avaliação, “utilizada de forma transparente e participativa, permite também ao aluno reconhecer suas próprias necessidades, desenvolver a consciência de sua situação escolar e orientar seus esforços na direção dos critérios de exigência da escola”. Na mesma direção, Hoffmann (2006) propõe uma ação avaliativa que denomina de mediadora. A mediação promove o encontro por meio do diálogo entre educador e educando. O professor ensina e aprende e o aluno também ensina e aprende, ao mesmo tempo. É um diálogo constante, em que não existe julgamento, classificação ou fracasso. Contudo, é um espaço de aceitação do outro, das diferenças e das potencialidades para a aprendizagem. Esta autora considera que partimos de uma avaliação a serviço da classificação, seleção, seriação, rumo a uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, da formação, da promoção, da cidadania. Afirma que “ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e estabelece laços” (HOFFMANN, 2006, p.18).

Segundo Saul (2010), como reação às concepções tecnicista e quantitativa da avaliação, a partir da década de 60, inúmeras críticas surgiram sobre os modelos e práticas da avaliação em nossas escolas e se verificou um rápido desenvolvimento de

enfoques de avaliação alternativos, com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem diferentes. Nesse sentido, a autora afirma:

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação “qualitativa”. Esse movimento deveu-se, em grande parte, ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem (SAUL, 2010, p. 47).

Saul (2010, p.50) explica que a concepção qualitativa de avaliação preocupa-se em compreender o significado de produtos complexos a longo prazo, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, que se dá, da ênfase nos produtos à ênfase no processo. Por esse motivo, ‘a “avaliação qualitativa” passa a incorporar um conjunto de técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo’. Outra característica dessa avaliação é a flexibilização que permite um enfoque progressivo, isto é, a avaliação está intrinsecamente ligada ao processo pedagógico. Na avaliação de cunho qualitativo, a autora propõe uma modalidade por ela denominada de avaliação emancipatória.

De acordo com Nunes C. (2002), o fundamento antropológico da emancipação considera que a condição humana é essencialmente uma condição isonômica. Assim, a emancipação só pode existir entre homens livres e iguais e consiste na representação ética e política da necessidade humana de contar com a ação do outro.

A consciência crítica que possibilita ao professor superar dificuldades tem fundamentos nessa proposta de avaliação emancipatória (SAUL, 2010), que busca a transformação da realidade a partir da sua análise crítica. Nessa perspectiva, a avaliação emancipatória contribui para a cooperação a partir de ações coletivas, permeadas pelo reconhecimento intrínseco da importância da ação do outro o que revela o seu caráter eminentemente ético.

Assim, para os autores mencionados, avaliar está para além da mensuração de conhecimentos e da classificação. Trata-se de mediar o conhecimento e respeitar o tempo de cada um, analisando o erro como um degrau para o acerto. Também se pode observar nesses autores a concepção de avaliação como um processo, uma oportunidade de aprendizagem. Para tanto, a avaliação deve perder sua condição de avaliação como

exame final, classificatória, autoritária, condição esta que permeou a educação até praticamente o final do século XX.

Estes princípios são encontrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), especificamente em seu artigo 24 que estabelece que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualificativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Assim, o que se propõe é um sistema aberto, a serviço da aprendizagem e não a serviço da constatação, da certificação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), a tradicional avaliação com base em provas individuais ao final de cada período não deve ser a única forma de verificar o aprendizado do aluno, embora não possa ser dispensada. O aproveitamento pode ser diagnosticado com mais abrangência se forem utilizadas outras técnicas, como portfólios e pesquisas diagnósticas, por exemplo.

De um modo geral, as outras formas de avaliação devem ser agrupadas em dois segmentos: (a) de um lado incluem-se a observação sistemática por parte do professor durante as aulas sobre as perguntas feitas pelos alunos, as respostas dadas, os registros de debates, entrevistas, pesquisas, filmes, experimentos, desenhos de observação, etc; (b) em outro plano estão as atividades específicas de avaliação, como comunicações de pesquisa, participação em debates, relatórios de leitura, experimentos efetuados e provas dissertativas ou de múltipla escolha. Por fim, a avaliação deve considerar o desenvolvimento dos alunos, não só na aquisição de conceitos, como também procedimentos e atitudes.

De acordo com Perrenoud (1999), nossas práticas de avaliação são atravessadas por duas vertentes não necessariamente excludentes: a somativa e a formativa. A avaliação somativa, segundo Miras e Solé (1996), pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno ao final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados e também determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem. Quanto a essa modalidade de avaliação, Azzi (2001, p. 19) afirma que:

A avaliação que acontece ao final nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final

necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor.

No entanto, a avaliação somativa feita no contexto de um processo de avaliação contínua, formativa, diagnóstica, que leve em conta momentos e instrumentos diferentes, pode fornecer um conceito ou nota, fundamentada no processo realizado no decorrer do período, diferentemente de uma avaliação somativa que se limite a um instrumento único.

Esteban (2003) reafirma a ideia, já defendida por Scriven (1967), sobre a avaliação como uma orientação das propostas pedagógicas, quando aborda a função da avaliação formativa, afirmando que neste tipo de avaliação, o professor deve ter como objetivo analisar os resultados obtidos para orientar o planejamento de suas ações. Essa postura de utilizar os resultados da avaliação para planejar as aulas, contribui para a construção da identidade do professor como um profissional que reflete, a partir de suas práticas e, assim, constrói conhecimentos durante sua execução. Portanto, a avaliação formativa possui, também, como função, a característica de ser fonte para a construção do conhecimento do professor na prática (GARCÍA, 2002).

Porém, existem resistências a um ou a outro tipo de avaliação, por parte de muitos educadores. Em relação à avaliação somativa, muitos a acusam de classificatória e excludente, já que estaria fornecendo um “juízo final” a respeito de alunos. No caso da avaliação formativa, muitos temem que leve a uma pouca clareza sobre a qualidade da aprendizagem, pois não forneceria um conceito, nota ou uma apreciação final (CANEN, 2005).

O caráter educativo está presente na avaliação, constituindo-se um elemento de formação. O aluno aprende alguma coisa ao ser avaliado; a avaliação permitir-lhe firmar suas aquisições. Ela ajuda o aluno a avançar e estimulá-lo, além de oferecer os meios para que o aluno supere suas eventuais dificuldades. O objetivo principal de um projeto pedagógico é o de proporcionar aprendizagens, portanto, a avaliação escolar existe a serviço da construção de aprendizagens.

Em pesquisa realizada por Alves (2008) buscou as representações sociais de avaliação escolar construídas por professores do Ensino Fundamental do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. À luz da abordagem processual, verificou que o núcleo figurativo dessa representação se condensava em torno da metáfora *arma*. Esse resultado indica que a avaliação escolar ainda é vista como punitiva, sendo

implementada por meio de recompensas e sanções com base em resultados de avaliações.

Tomaz (2010) investigou as representações sociais de 12 discentes do curso de Pedagogia a respeito da avaliação da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foram formados dois grupos focais: o primeiro com sete alunas já atuantes e o segundo com cinco que somente atuavam por meio dos estágios. Também à luz da abordagem processual, Tomaz mostra que o núcleo figurativo da representação de avaliação, no grupo focal 1, é “postura do avaliador” (avaliação do comportamento, do saber prático, pautada nas exigências da família e baseada no afeto) e no grupo focal 2, “rótulo” (bagagem que o aluno traz consigo: avaliação do comportamento, do saber prático, que pode se traduzir em etiqueta de mercadoria).

Entre as alunas que compõem o grupo de docentes sem prática em avaliação aparece a dissociação de noções² relativas à "avaliação", sendo que o primeiro termo dessa dissociação é *injusto* e o segundo, *justo*. A avaliação tradicional é considerada *injusta* e outra, identificada como progressiva, *justa*. Para as que já atuam em sala de aula ficou explícito que os aspectos qualitativos são ancorados no afeto. Neste caso há menção ao *rótulo*, cujo sentido revela que os alunos que não obtêm sucesso com as notas são rotulados e tendem a fracassar. Por isso, ao avaliá-los, as participantes consideraram que é preciso valorizar a *bagagem* que eles têm e também levar em conta suas carências pessoais. Nos dois grupos o que prevalece é a valorização do afeto sendo menos considerado o conhecimento adquirido pelos alunos.

Azamor (2008) investigou as representações sociais de avaliação da aprendizagem construídas por 84 professores do Ensino Fundamental de cinco escolas da rede pública municipal de Niterói. A eles aplicou um Teste de Associação Livre de Palavras e as palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC, que forneceu um quadro que expõe a estrutura dessa representação social. A análise dos dados indicou a avaliação como necessária, distante da idéia de aprovar ou reprovar o aluno, mas próximo da ideia de o professor reorganizar suas práticas.

Esses resultados mostram que a avaliação colocada a favor das aprendizagens, pode torna-se uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso escolar, propondo-se

² Perelman; Olbrechts-Tyteca (2003) recorrem aos chamados pares filosóficos e que envolve a ruptura de associações e noções previamente estabelecidas e aceites. “A *dissociação de noções* toma o usual, o que se apresenta unido, como se fosse composto por dois aspectos antagônicos, comparando-os para estabelecer uma diferença” (MAZZOTTI, 2008, p. 5).

a ser formativa, pois está a serviço do sucesso escolar. A avaliação necessita estar a serviço da aprendizagem dos alunos e a metodologia da avaliação formativa caracteriza-se por desencadear aprendizagens, observar e interpretar essas aprendizagens.

A avaliação formativa, segundo Hadji (2001), tem o objetivo de fazer com que os estudantes evoluam em relação ao estágio em que se encontram. Os desvios encontrados nas produções escritas, por exemplo, não seriam faltas a serem condenadas, mas fonte de informação para o professor, cujo intento é analisar a produção e a situação do aluno.

Este tipo de avaliação possibilita aos professores acompanhar as aprendizagens dos alunos, ajudando-os no seu percurso escolar. É uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, que possui, como objetivo, o reajuste constante do processo de ensino. Exige muito envolvimento por parte do professor e uma disponibilidade de tempo que vai além do dispensado no momento das aulas, pois entre suas atividades, passa a ser necessária a construção de um registro sobre cada aluno e a atualização desse registro, sempre que novos dados surgirem. É fundamental planejar, diariamente, as atividades que serão desenvolvidas pelos alunos e elaborar estratégias individualizadas.

A respeito da contribuição da avaliação formativa, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, Esteban (2004, p. 19) faz as seguintes considerações:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Para realizar esse tipo de avaliação, Perrenoud (1999) entende ser importante colocar os alunos frequentemente em situações interativas diversas, seja em situações de troca, de explicação, de argumentação, de justificativa, exposição de ideias, de relatos de experiências vividas, etc., para que se habilitem mais proficuamente na expressão escrita.

A avaliação formativa, não seletiva, não exclusiva, não classificatória e não punitiva, contribui para o aluno aprender e conseqüentemente aperfeiçoa a

aprendizagem. Nessa perspectiva de avaliação é possível atender à diversidade das necessidades, individualizando as aprendizagens e diferenciando o ensino. Diferenças e necessidades individuais são respeitadas no todo heterogêneo da sala de aula.

A interação estabelecida entre o professor e aluno livre de pré-conceitos e estigmas desencadeia as necessárias intervenções diferenciadas por parte do professor no processo de aprendizagem do aluno. Perrenoud (1999) afirma que o professor comprometido em uma interação com o aluno constitui o principal instrumento de toda avaliação formativa.

Villas Boas (2001), referindo-se ao processo de avaliação formativa, sugere o uso do portfólio ou pasta avaliativa como um instrumento eficaz para realização de tal avaliação, visto que reúne as produções dos alunos e professores, para que, eles próprios e outras pessoas conheçam seus esforços, seus progressos e suas necessidades numa determinada área.

A palavra portfólio teve sua origem no campo das artes, referindo-se a uma pasta grande e fina, na qual artistas, arquitetos, fotógrafos e desenhistas colocavam uma seleção ou mostra de seu trabalho para apresentá-lo a seus clientes. No campo da educação, Hernandez (1998, p. 100) define portfólio como

continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da Escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizados e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.

De acordo com essa definição, podemos dizer que portfólio é muito mais que uma reunião de trabalhos ou materiais colocados numa pasta. Além de selecionar e ordenar evidências de aprendizagem do aluno, ele possibilita também identificar questões relacionadas ao modo como estudantes e educadores refletem sobre os objetivos de sua aprendizagem, quais foram atingidos e os que não foram alcançados.

Sá-Chaves (2000) e Villas-Boas (2010) concordam com Hernandez quando compreendem o portfólio como sendo um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, facilitando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem. Nessa direção, Alves (2003, p. 104) afirma que um portfólio não pode ser confundido com um caderno diário, “pois não se trata de

um espaço onde se registram todos os trabalhos do estudante”. O portfólio, para a autora é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda como relevantes, após um processo de análise crítica e devida fundamentação. O que é importante não é o portfólio em si, mas o que o estudante aprendeu ao criá-lo ou, dito de outra maneira, é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo. É o que defende Parente (2004) ao evidenciar que portfólio é uma coleção que documenta o processo de aprendizagem e permite a tomada de decisão sobre a continuidade do processo educativo. Pernigotti (2000, p. 55), por sua vez, já afirmava no final dos anos de 1990, que “o portfólio pode muito mais que uma prova”, pois oportuniza professores e alunos refletirem sobre suas trajetórias, interagindo e redefinindo ações para sua caminhada. Gardner (1994) e Alvarenga e Araújo (2006) também consideram que os portfólios documentam o desenvolvimento e as habilidades do indivíduo, pois na sua construção está caracterizado o processo que envolve auto-reflexão do aluno e o induz a autoavaliação.

Nunes J. (1999) afirma que os portfólios contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, dotando-os da capacidade de investigar, de espírito crítico, do pensamento divergente, capacidade de resolver problemas. O autor complementa que o portfólio é uma sistemática e organizada coleção de evidências usadas pelos professores e alunos, onde não faltam análises e reflexões sobre suas aprendizagens.

Carvalho e Porto (2005) concordam com Nunes J. quando apontam que a própria realização do portfólio fornece um sentido à aprendizagem e permite a cada estudante apropriar-se do seu conteúdo, visualizar e tornar presente o andamento dos seus esforços para saber, conhecer e ser. O aluno participativo é estimulado a pesquisar, buscar o conhecimento, refletir sobre a dinâmica do estudo, retomar os conteúdos. Com autoestima elevada o aluno sente confiança, motivação e predisposição a aprender novos conteúdos disciplinares. O portfólio apresenta flexibilidade para trabalhar conteúdos disciplinares e oferece possibilidade para dar autonomia ao aluno.

Hernández (2000) destaca que a proposta de avaliação portfólio fundamenta-se na intenção de levar adiante uma avaliação que esteja em consonância com a natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O que pode ser referendado por Sordi (2000), quando apresenta o portfólio como uma possibilidade interessante para avaliar a aprendizagem do estudante de modo contínuo e processual, uma vez que reúne sistematicamente as diferentes produções dos alunos e os estimulam às mais diversas

formas de expressões de suas qualidades. Isso faz com que se rompa com o vício de supervalorizar a escrita e a comunicação em situações formais previamente estipuladas pelo professor.

Portanto, para este autor, a avaliação por portfólio é recolher da melhor maneira o processo vivido pelo aluno, pronunciar-se sobre seu valor, utilizá-lo como referencial e guia para melhorar os processos de aprendizagem e compreensão dos alunos, empregá-lo como elemento de reflexão no momento de planejar as atividades de ensino. Alvarenga e Araújo (2006) alertam que avaliar por portfólio demanda tempo, paciência e prática. Decisões sobre quais trabalhos são informativos ou quais objetivos são mais importantes para documentar, requerem certa aprendizagem por parte do professor e do aluno.

O portfólio não se apresenta como produto final, mas como todo o processo de construção e reconstrução da prática pedagógica, tanto para docentes, como para discentes, apontam Alves e Anastasiou (2006). Para elas, o portfólio possibilita uma leitura atenta dos caminhos percorridos pelo educando, ajudando o professor a organizar suas ações subsequentes e, ainda, contribuindo para que a própria criança compreenda seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O grande mérito do portfólio é sua tendência a centrar a reflexão na prática já que esta é a referência para construção, reconstrução e socialização do conhecimento. Ganha relevo a ideia de continuidade, formação, diálogo, construção-reconstrução que pode se caracterizar como uma forma alternativa de prover o aluno com um rol de atitudes encadeadas, que acumuladas demonstram se o objetivo final foi alcançado.

Expor o aluno a uma variedade de situações suficientemente complexas que envolvam estimulação de uma variedade de inteligências além de verificar como as soluções são processadas (GARDNER, 2000) é trabalho do avaliador quando se propõe a usar o portfólio. A avaliação é mais efetiva quando o foco é direcionado para o desempenho da tarefa e para questões metacognitivas. O que importa é que através da coleta de informações sobre os tipos de projetos nos quais o aluno se envolve, se faça o acompanhamento e se perceba que produtos foram alcançados. Neste sentido, Gardner (2000, p. 191), afirma que

a maior parte do trabalho humano produtivo ocorre quando os indivíduos estão empenhados em projetos significativos e relativamente complexos que acontecem ao longo do tempo, são

atraentes e motivadores e conduzem ao desenvolvimento do entendimento e da habilidade.

Shores e Grace (2001) acreditam que todos se beneficiam ao desenvolver bons portfólios, pois esse tipo de avaliação aumenta a cooperação e o entendimento entre professores e pais. Sugerem a aplicação de técnicas de avaliação com portfólio em crianças, afirmando que essas técnicas encorajam o ensino centrado no desenvolvimento infantil. As crianças que desenvolvem o hábito de refletir sobre suas experiências aprendem a definir objetivos de aprendizagem por si mesmas. Salientam ainda a importância da avaliação com portfólio, o envolvimento e atenção de todos: crianças, professores e familiares, enfatizando que este processo pode estimular além da participação, a discussão e reflexão dos envolvidos no processo.

Com o uso de portfólio, o conhecimento transita em várias direções e os colegas passam a ter um lugar significativo, visto que também oferecem *feedbacks*, trocas de opiniões. Está implícito, portanto, que cada portfólio é único, uma vez que é de exclusiva responsabilidade do aluno, mesmo que, em momentos demarcados, professor e aluno, os colegas entre si, conversem sobre as produções ocorridas, confirmando a ideia de que a avaliação demanda a interação, a troca e a negociação entre os sujeitos envolvidos com um determinado objeto (HADJI, 2001).

Uma vez que o portfólio é personalizado, isto é, se constitui de um material único, exige do professor criatividade, conteúdos mais significativos em que ele procure estimular a criatividade e a autonomia do aluno, incentivá-lo a “personalizar” seu portfólio com mensagens, fotos, desenhos e principalmente que acompanhe o processo, o enfrentamento das limitações e as possibilidades de crescimento e superação, incentivando-o e motivando-o.

No site da CAPES foi encontrada uma dissertação cujo tema era avaliação por portfólio e estava relacionada ao Ensino Fundamental. Ferreira (2004) teve por objetivo analisar, em uma turma de 5º ano de uma escola particular de Brasília, as contribuições e os limites do uso do portfólio para o desenvolvimento do processo de avaliação. Os resultados obtidos mostraram que o trabalho com o portfólio é capaz de acolher e viabilizar, de forma abrangente, pressupostos da avaliação formativa. Na turma observada, seu uso contribuiu para o desenvolvimento de um processo colaborativo de avaliação, capaz de retratar continuamente os progressos e as necessidades de aprendizagem de cada aluno, o que, por sua vez, permitiu o desenvolvimento de um

trabalho pedagógico planejado a partir de múltiplos indicadores individuais. A pesquisa ressaltou que o trabalho com o portfólio requer planejamento, envolvimento e clareza dos seus propósitos por parte de todos os sujeitos participantes do processo. Caso contrário, o caráter processual e formativo desse trabalho fica comprometido.

O portfólio, portanto, pode ser considerado uma ferramenta que tem o potencial de contemplar as produções dos alunos em um longo período de tempo, geralmente um período letivo, e de traduzir, não somente sua maneira de pensar (dimensão cognitiva) como seus sentimentos e atitudes (dimensão afetiva) e sua maneira de agir (dimensão procedimental) (RANGEL, 2003). Ou seja, este instrumento permite que cada aluno se defronte com sua produção e reflita sobre o que realizou e como conseguiu enfrentar os desafios propostos, reconstruindo saberes, estabelecendo interlocuções, esclarecendo perspectivas, construindo autonomia. Desta forma é possível realizar uma avaliação capaz de ser incluída nas próximas ações produtivas do sujeito.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa assume uma abordagem qualitativa, considerando a aproximação que se estabelece com o seu objeto, para melhor compreensão das representações sociais que os professores de um colégio público federal do Rio de Janeiro fazem a respeito da avaliação por portfólio nos três primeiros anos do ensino fundamental. Optou-se pelo paradigma Construtivismo Social porque “ênfatiza a intencionalidade dos atos humanos e o “mundo vivido” pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER. 1999, p. 133). Ainda de acordo com a perspectiva de Schutz (1967, p. 11), o objetivo dos construtivistas é “interpretar as ações dos indivíduos no mundo social e as maneiras pelas quais os indivíduos atribuem significado aos fenômenos sociais”. A apresentação deste capítulo está distribuída em quatro seções: (1) Caracterização do local onde foi realizada a pesquisa; (2) Sujeitos participantes; (3) Técnicas de coleta de dados; e (4) Técnica de análise de dados.

1 - Caracterização do local

A pesquisa foi realizada em cinco unidades do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, após a obter a autorização da direção de cada uma delas.

O colégio é uma tradicional instituição de ensino público federal, sendo o segundo mais antigo dentre os colégios em atividade no país (o mais antigo é o Atheneu Norte-Riograndense).

Foi fundado na época do período regencial brasileiro em 2 de dezembro de 1837 e integrava um projeto civilizatório mais amplo do império do qual faziam parte a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Arquivo Público do Império, seus contemporâneos. No plano da educação pretendia-se a formação de uma elite nacional, razão pela qual a instituição se propunha a formar quadros políticos e intelectuais para os postos da alta administração, principalmente pública.

Somente em 1984, foi criada a primeira Unidade de Ensino de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, instalada em bairro da zona norte do Rio de Janeiro. Seguindo-se a ela, foram criadas três unidades na década de 1980, sendo uma na zona sul e duas na zona norte, e a mais recente, já em 2010, também na zona norte. As unidades do primeiro segmento são denominadas Unidades I, as do segundo segmento, Unidades II e as do ensino médio, Unidades III. Atualmente a instituição conta com 14 unidades escolares espalhadas na cidade do Rio de Janeiro e também possui uma unidade em Niterói e outra em Duque de Caxias.

Desde a criação do ensino fundamental, o primeiro ano tem sua avaliação pautada no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, utilizando como base os trabalhos realizados e armazenados ao longo do ano.

A partir de 2003, a avaliação da aprendizagem para os três primeiros anos do ensino fundamental é feita por meio de portfólio. O portfólio serve também como base para o replanejamento do trimestre seguinte e para reforço escolar, quando o aluno ainda não conseguiu alcançar a competência devida, ajudando-o a superar as dificuldades e avançar.

2 - Sujeitos participantes

Atualmente, há 35 professores que trabalham em cinco unidades do colégio e que lecionam nos três primeiros anos do ensino fundamental utilizando o portfólio como instrumento de avaliação. Foram entrevistados 10 professores de acordo com sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas sempre ao final das aulas, que corresponde ao turno contrário ao que estão em regência.

Cabe ressaltar, que na instituição existem professores contratados e efetivos, porém a pesquisa só será feita com os efetivos, tendo em vista que os contratos são feitos por um período de tempo curto (dois anos) e há uma alta rotatividade desses professores.

3 – Técnicas de coleta de dados

3.1 - Análise documental

A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas (CELLARD, 2008).

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 38). A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Os documentos analisados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Projeto Político Pedagógico e as atas dos Conselhos de Classe.

3.2 - Observação

Uma observação cuidadosa de fatos e comportamentos proporciona dados não verbais relacionados com o tema de estudo. A observação possibilita entender como e porque os processos são realizados e oportuniza a identificação de problemas para serem propostas melhorias (TURA, 2003).

As observações aconteceram em diferentes momentos do cotidiano do colégio, durante um período de seis meses. Foram feitas 10 observações em sala de aula, sete nos períodos de descanso nas salas de professores, cinco na hora da entrada e saída, cinco nos tempos vagos e duas em reuniões de professores.

Essa série de observações nos permitiu perceber se há interação entre os docentes, se eles conversam sobre a avaliação por portfólio e seu posicionamento em relação à avaliação.

Cada professor observado comporta-se de uma maneira particular, assim a observação se faz essencial no sentido de desvelar esses comportamentos e compreender as falas dos entrevistados.

3.3 - Entrevistas

A pesquisa qualitativa tem por base fundamental a comunicação entre pesquisador e sujeitos. Sobre a conversação, Berger e Luckmann (1985 apud TURATO, 2003, p. 494) explicam que:

O processo aparentemente simples da conversação entre as pessoas de uma mesma comunidade constitui-se num veículo para estabelecer a visão que temos da realidade: os indivíduos têm um aparelho de conversa, que continuamente mantém, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva.

A entrevista “é processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p. 86). Por meio dela, dados subjetivos podem ser obtidos, pois se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

O tipo de entrevista utilizado foi à entrevista conversacional que é um processo vivo e dinâmico cujo objetivo é propiciar à pessoa estudada falar sobre campos significativos de sua experiência pessoal e, conseqüentemente, possibilitar ao pesquisador a visibilidade de indicadores, elementos hipotéticos que surgem durante a processualidade da fala do sujeito. Além disso, o pesquisador interfere o mínimo possível, podendo acessar diferentes elementos constitutivos do sentido subjetivo e da subjetividade social. A narração do sujeito não é compreendida somente como um produto das concepções individuais, mas uma complexa rede de símbolos e imagens, em que estão envolvidas a trajetória individual, a cultura, os valores, os tabus etc.

A maior vantagem deste tipo de entrevista é a elasticidade quanto a sua duração, permitindo que o pesquisador possa cobrir determinados assuntos com maior profundidade. Selltiz et al (1987, p. 644) consideram que “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas”.

Um roteiro (Apêndice 1) foi preparado levando-se em conta o objetivo a ser alcançado; a seleção dos professores entrevistados, que deveriam ter familiaridade com a utilização de portfólio na avaliação da aprendizagem de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; a disponibilidade dos docentes; o local e o momento mais propício para realização das entrevistas (LAKATOS; MARCONNI, 1996). As questões do roteiro foram elaboradas tomando-se o cuidado de que observassem a sequência do pensamento dos professores para que fosse possível obter uma narrativa natural (BOURDIEU, 1999).

O roteiro foi composto por duas partes e 33 questões. A primeira, com 13 questões, se refere à avaliação da aprendizagem e se propõe responder a seguinte questão de estudo: “Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem?”. A segunda, composta por 20 questões, se refere à avaliação por portfólio e se propõe responder as seguintes questões de estudo: “Que informações os

professores têm sobre avaliação da aprendizagem por portfólio?” e “Que valores, comportamentos, crenças são associados pelos professores à avaliação por portfólio?”.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente ao final de cada uma. A transcrição é uma parte integrante da metodologia e, conforme Bourdieu (1999), procuramos registrar pausas, silêncios, risadas, entonação da voz e gestos do entrevistado, pois estes são importantes no momento da análise. Levamos também em consideração as frases confusas de redundâncias verbais ou tiques de linguagem (né, sabe, então etc).

3.4 – Indução de metáforas

Ao final da entrevista foram propostas duas questões para a indução de metáforas: (1) Se a avaliação por portfólio fosse uma coisa, que coisa seria? e (2) Por quê? Tal questão foi elaborada com o objetivo de remeter o sujeito a um universo de situações fictícias provocador de respostas pouco convencionais em um contexto relacional que envolvesse pesquisador e informante com menor pressão normativa possível.

A identificação de metáforas contribui para a análise das representações sociais de avaliação por portfólio na medida em que elas organizam o pensamento coletivo.

Passeggi (2003) defende que enquanto não nos apropriamos de determinado objeto, ideia ou noção são as metáforas que permitem a interação entre figura e sentido, categorizando o objeto desconhecido e integrando-o a conhecimentos anteriores. Assim, as metáforas são um mecanismo do pensamento que se norteia por uma lógica de atribuição de significados aos objetos e aos acontecimentos.

A utilização da metáfora enquanto meio de apreensão das representações sociais se mostra eficaz no contexto de estudo dos significados sociais, pois possibilita que na linguagem cotidiana, alguns conceitos elaborados sejam facilmente partilhados pelo grupo.

Na educação, como em qualquer outra ciência, o discurso está marcado pela condição retórica “em que alguém expõe, negocia significados em um contexto próprio, e o auditório que permanentemente julga o que lê, ouve e vê” (MAZZOTTI, 2007, p. 96). O discurso é toda uma produção verbal, escrita ou oral que possua unidade de sentido e que tem a capacidade de argumentar, convencer ou persuadir e obter a adesão do outro. Argumentar, convencer e persuadir são as bases da retórica e a principal figura

é a metáfora.

A metáfora não é uma mera figura de linguagem ou figura ornamental, como foi considerada por longo tempo, mas cognitiva, expressiva e praxiológica. “*Cognitiva*, por transferir certos predicados de um objeto para outro por uma relação analógica. *Expressiva*, por expor o desejável ou indesejável para um grupo social. *Praxiológica*, por orientar o que deve ser feito” (MAZZOTTI, 2007, p. 98). Por exemplo, no verso de Chico Buarque “sua boca é um cadeado e meu corpo é uma fogueira” expõe o eu lírico do autor. Existe uma similaridade entre os termos ‘cadeado e boca’ e aos termos ‘corpo e fogueira’. Ele transfere características do cadeado – fechado – à boca, e do calor da fogueira ao corpo.

A metáfora está presente na vida cotidiana e opera com conceitos para a assimilação do novo, familiarizando-o e tornando-o mais pessoal e conhecido pelos integrantes do grupo (MAZZOTTI, 1998).

4 – Técnica de Análise de dados

Para analisar os dados deste estudo, foi utilizada a Análise de Conteúdo conforme proposta por Bardin (2011, p.42) e que a conceitua como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Em termos de aplicação, a análise de conteúdo permite o acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana, seja ela verbal ou escrita, entre outros.

Algumas perguntas básicas nos fornecem o parâmetro de análise, busca de dados e construção das representações sociais, conforme propõe Jodelet (2001): Quem sabe e de onde sabe?; O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos? Responder

esses questionamentos, que abarcam dimensões básicas em estudos que se orientam a partir da Teoria das Representações Sociais, é fundamental para a compreensão dos significados socialmente partilhados.

De acordo com a autora, “quem sabe e de onde sabe” diz respeito às condições de produção e de circulação das representações sociais; “o que e como sabe” se refere aos processos e estados das representações sociais, que se relacionam aos suportes das representações sociais, como os discursos, práticas, documentos, comportamentos e tudo quanto possa servir de subsídio para que os indivíduos de determinado grupo elaborem teorias do senso comum que sustentem explicações de sua realidade objetiva; e “sobre o que sabe e com que efeitos” têm a ver com a focalização do grupo relativa ao seu grau de aproximação e interesse acerca de determinado objeto de representação.

O Quadro 1, apresentado a seguir, mostra a relação entre as questões propostas por Jodelet (2001) e as questões desenvolvidas para este estudo.

Quadro 1 – Relação entre as questões de estudos, questões propostas por Jodelet (2001) e as perguntas do roteiro de entrevista.

Questões propostas por Jodelet (2001)	Questões de estudo	Perguntas do roteiro de entrevista aplicado aos professores
Quem sabe e de onde sabe?	Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem? Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem por portfólio?	Perfil Onde você obteve informações sobre avaliação e avaliação por portfólio?
O que e como sabe?	Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem? Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem por portfólio?	O que você sabe sobre avaliação e avaliação por portfólio? Você já leu livros sobre avaliação e avaliação por portfólio? Quais? Você já leu revistas sobre avaliação e avaliação por portfólio? Quais? Você já fez algum curso sobre avaliação e avaliação por portfólio? Qual? O que você achou? Você já participou de algum congresso sobre avaliação e avaliação por portfólio? Qual? O que você achou? O que você aprendeu na universidade durante sua formação sobre avaliação e avaliação por portfólio? O que você achou? Você conversa sobre avaliação e avaliação por portfólio com alguém? Quem? O que vocês conversam? Como você explicaria a um professor que não conhece avaliação por portfólio o que é avaliação por portfólio?

<p>Sobre o que sabe e com que efeitos?</p>	<p>Que valores, comportamentos, crenças são associados pelos professores à avaliação por portfólio?</p>	<p>Como você acha que deveria ser ensinado avaliação e avaliação por portfólio? Você já teve uma experiência ruim com avaliação e avaliação por portfólio? Qual? Você já teve uma experiência boa com avaliação e avaliação por portfólio? Qual? Outros professores de outras escolas que usam avaliação por portfólio disseram que não é muito fácil fazer esse tipo de avaliação. Você concorda com o que eles disseram? Por quê? Você poderia dizer quais são os pontos positivos da avaliação por portfólio? Que dificuldades você tem para aplicar a avaliação por portfólio? Os alunos de outras escolas que são avaliados por meio de portfólios disseram que é melhor ser avaliado dessa forma. Você concorda com o que eles disseram? Por quê? Que contribuições o uso do portfólio pode trazer para o desenvolvimento do aluno? Como você faria a avaliação de seus alunos utilizando o portfólio?</p>
--	---	--

A análise das respostas dos professores permitirá compreender a representação que os professores têm acerca do portfólio como instrumento avaliativo.

No capítulo a seguir serão apresentados os resultados e as análises empreendidas.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

**O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.
Paulo Freire, 1996.**

A análise dos dados coletados será apresentada de acordo com as perguntas formuladas por Jodelet (2001).

4.1 – Perfil dos professores

Todos os 10 professores são mulheres e seu perfil foi levantado de acordo com idade, formação, tempo de magistério, tempo de atuação no colégio e tempo de atuação com avaliação por portfólio.

As idades foram distribuídas da seguinte forma: duas professoras têm entre 31 e 35 anos; três; entre 41 e 45 anos, três entre 46 e 50 anos; uma entre 51 e 55; e outra entre 56 e 60.

Todas têm formação em nível superior, sendo sete formadas em Pedagogia; duas em História e uma em Letras. Seis professoras possuem especialização na área da educação, duas têm Mestrado em Educação e uma Doutorado em Educação.

Quanto ao tempo de magistério: duas professoras têm entre 11 e 15 anos de atuação; três entre 21 e 25; e cinco entre 26 e 30 anos.

O tempo de atuação dos professores no colégio é assim distribuído: cinco professoras entre 1 e 5 anos; uma entre 6 e 10 anos; uma entre 21 e 25 anos; e três entre 26 e 30 anos.

Quanto ao tempo de experiência com avaliação por portfólio, quatro professoras fazem este tipo de avaliação entre 1 e 2 anos; uma entre 3 e 4 anos; uma entre 5 e 6 anos; duas entre 7 e 8 anos: duas há mais de 11anos.

De acordo com os dados do perfil, as professoras entrevistadas têm curso superior, a maioria possui especialização na área da educação, atuam há mais de 10 no magistério e têm pouca experiência com avaliação por portfólio.

4.2 – Análise documental

Os documentos analisados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e documentos disponibilizados pela instituição, tal como atas de reunião de Conselho de Classe.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997), a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo.

Na instituição pesquisada, o PPP começou a ser implementado em 2001 e destacava a proposta de ensino por competências. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação por competências segue uma lógica diferente daquela de uma avaliação voltada para uma função classificatória. Ela busca verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não é apenas na tarefa, mas na mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe e que foram construídos formal ou informalmente.

Considerando que o PPP está voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, a avaliação das metas alcançadas deverá ser produto de ações definidas dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática na vida social (LUCKESI, 1995). Assim, a avaliação terá caráter processual e diagnóstico-formativo e será realizada em função de competências gerais e específicas da disciplina, de acordo com o que está definido no planejamento didático da área de conhecimento. Portanto, a avaliação deverá ser contínua, cumulativa e qualitativa. Não despreza os dados quantificáveis, nas situações em que eles forem pertinentes, porém vai além deles, interpretando-os, num conjunto de dados para abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, conduzindo à interferência pedagógica mais adequada à melhoria de sua aprendizagem.

Segundo relatos dos próprios professores nos Conselhos de Classe, sobre a proposta em avaliar por portfólio, esta precisa ser muito discutida, uma vez que este trabalho ainda é incipiente e longe de ser o ideal de uma avaliação qualitativa.

Com a implementação do PPP, ocorreram diversas reuniões com o intuito de rever a avaliação que era realizada nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante o

ano de 2002, aconteceram diversos encontros entre coordenadores de série e chefia de departamento e nessas reuniões foi elaborada uma ficha individual de descritores, baseada nas competências propostas pelo PPP e que deveria ser utilizada na avaliação da aprendizagem nos anos iniciais.

A organização curricular por Níveis de Competência considerou como referencial teórico a literatura produzida por Philippe Perrenoud, sobretudo aquela dedicada à construção de competências (PERRENOUD, 1999); as indicações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e experiências de sistemas municipais que adotaram a estruturação curricular por ciclos de formação. De acordo com esse autor, compreende-se competência como um saber-mobilizar, ou seja, a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, conhecimentos, *know how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas e atitudes, a fim de enfrentar, com eficácia, situações complexas e inéditas.

A sequência curricular foi proposta, então, a partir da identificação de competências, levando-se em conta as características do desenvolvimento do aluno, por faixa etária, e distribuídas em dois níveis (1) Primeiro Nível de Competência (atendendo os alunos de 6 anos incompletos aos 8 anos completos, aproximadamente, e correspondendo ao 1º, 2º e 3º anos) e (2) Segundo Nível de Competência (atendendo os alunos de 9 anos incompletos aos 11 anos completos, aproximadamente, e correspondendo ao 4º e 5º anos).

Como “a abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos nem as disciplinas, mas sim acentua a sua implementação” (PERRENOUD 1999, p. 15), para cada componente curricular foram identificadas também as competências disciplinares, isto é, as relativas aos respectivos campos de conhecimento.

Os componentes curriculares adotados do 1º até o 5º ano são: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Educação Artística, Educação Física e Educação Musical, estando em consonância com a Resolução n. 2 de 7 de abril de 1998, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa, serão focalizados o primeiro nível de competência e os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais que são os componentes que aprovam e reprovam.

O ensino de Língua Portuguesa tem como finalidade a expressão das

possibilidades de uso da linguagem, que se relaciona com o desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas básicas: falar, ouvir, ler e escrever. As competências a serem desenvolvidas neste campo foram selecionadas em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizadas em torno dos eixos básicos: uso da língua oral (em situação de intercâmbio oral), uso da língua escrita e análise e reflexão linguísticas.

O propósito é que os alunos possam escrever adequadamente e com autonomia. O desenvolvimento dos conhecimentos gramaticais, ortográficos e de pontuação é gradual e cabe ao professor estar atento e interferir nas hipóteses que os alunos formularem, à medida que conceitos e regras forem investigados, durante a construção do saber compartilhado.

As competências disciplinares propostas no ensino de língua portuguesa são: compreender sentidos nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto; ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias metacognitivas: seleção, antecipação, inferência e verificação; utilizar a linguagem oral e escrita, planejando previamente o discurso, demonstrando o domínio de registros formais e a coerência na defesa de pontos de vista e na argumentação; analisar, na leitura e na escrita, os gêneros textuais e suas relações com as operações, com os paradigmas e com a variação linguística; relacionar as informações contidas em um mesmo texto e entre diferentes textos; relacionar informações textuais com o conhecimento de mundo; produzir textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar, cuidar da apresentação, visando à legibilidade do escrito; e produzir textos dentro dos gêneros previstos para o ciclo, expressando o domínio de determinados aspectos formais da língua: pontuação, acentuação, ortografia e organização básica da frase.

O ensino da Matemática, assim como das demais áreas, tem se transformado na direção de sua constituição como instrumento de cidadania, favorecendo e, antes, permitindo, a ação concreta do homem no mundo. Saber Matemática é se apropriar de uma linguagem que garante uma visão mais abrangente da realidade. O acesso a esse saber deve ser meta prioritária da escola, possibilitando a democratização do ensino da matemática.

O professor deve compreender os processos de pensamento, os diferentes modos de explicar, de entender e de atuar na realidade, dentro do contexto cultural do próprio aprendiz, para assim, intervir de um modo eficaz.

Para compreensão da realidade, na atual sociedade, cujo desenvolvimento se apoia em crescente avanço tecnológico, é preciso, cada vez mais, comparar quantidades, compreendendo como as diferenças interferem nas relações; analisar gráficos e tabelas, que demonstram e caracterizam a realidade; medir, calcular, resolver problemas, entre outras competências fundamentais. Por isso, foi eleito como temas básicos o conhecimento dos números, das operações, das relações espaciais e das formas geométricas, das medidas e dos diferentes modos de organizar, divulgar e analisar a informação. Os conteúdos, relativos a esses temas, deverão ser selecionados e organizados levando-se em conta sua relevância social, o desenvolvimento intelectual da criança e a articulação entre os diferentes blocos de conteúdo.

Assim, as competências disciplinares propostas no ensino da matemática são: estabelecer pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificar relações de posição entre objetos no espaço; interpretar e fornecer instruções de localização e movimentação, usando terminologia adequada; perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, identificando formas tridimensionais ou bidimensionais, em situação que envolvam descrições orais, construções e representações; reconhecer grandezas mensuráveis, como comprimento, massa, capacidade e elaborar estratégias pessoais de medida; utilizar instrumentos de medida, usuais ou não, estimar resultados e expressá-los por meio de representações não necessariamente convencionais; identificar, reconhecer e interpretar os significados dos números em situações cotidianas que envolvam códigos numéricos, medidas e contagem; interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidade, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática; resolver situações-problemas e construir, a partir delas, os significados das operações fundamentais; desenvolver procedimentos de cálculo-mental, escrito, exato, aproximado – pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados; identificar o uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e interpretação de informações; construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas; demonstrar interesse para investigar, explorar e interpretar os diferentes conceitos e procedimentos matemáticos, reconhecendo sua utilidade na vida cotidiana; valorizar a linguagem matemática como uma das formas de comunicar suas ideias; e utilizar tecnologias contemporâneas.

Os objetivos de Ciências Naturais, propostos no PCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), são concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica.

Entende-se que o ensino de Ciências deve colaborar para o desenvolvimento das capacidades de refletir e agir, de solucionar problemas individuais e coletivos, de buscar o conhecimento através da investigação e contribuir para o desenvolvimento do respeito à vida e ao ambiente. Para tanto, foram selecionados como conteúdos a serem desenvolvidos, não apenas conceitos, mas também procedimentos, valores e atitudes.

Assim, foram elaboradas as seguintes competências disciplinares: explorar ambientes e seus elementos identificando semelhanças e diferenças; estabelecer relações entre características e comportamentos dos seres vivos e condições do ambiente em que vivem; compreender a importância dos elementos da Natureza e de suas interações para a vida; conhecer o próprio corpo, compreendendo-o como um todo integrado; compreender a saúde como bem-estar físico, social e psíquico do indivíduo; adotar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde individual e ambiental; reconhecer a importância dos recursos naturais na obtenção de produtos consumidos pelo homem; reconhecer a importância dos recursos tecnológicos na preservação, conservação, recuperação e reabilitação ambientais; e utilizar conceitos científicos básicos, associados à energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida.

Se a dinâmica da vida em sociedade no espaço e no tempo é o que se pretende, torna-se necessário buscar os fundamentos do trabalho a ser desenvolvido, não só na História e na Geografia (como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais), como também na Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política.

Foram selecionados quatro eixos conceituais organizadores das competências a serem desenvolvidas pelo aluno, ao longo do Primeiro Segmento: espaço, tempo, grupo social e cultura. A introdução deste último eixo deve-se a um acúmulo de observações e reflexões feitas durante esses anos.

Em relação à proposta metodológica, fundamentou-se no princípio dialógico, que se acredita existir na relação aluno-professor. Portanto, o trabalho desenvolve-se com a participação efetiva dos alunos, buscando suas experiências anteriores, capacitando-o a construir seu próprio conhecimento a partir das informações obtidas em diferentes fontes e nas relações sociais, travadas tanto no seu meio cultural como em

outros. Acredita-se também que os ambientes para a exploração da realidade não devam ficar restritos à sala de aula.

Para melhor levantamento e aproveitamento das informações e/ou dados, no processo de construção do conhecimento, ressaltasse a importância de atividades como a excursão pedagógica. Dependendo da etapa do desenvolvimento do tema estudado, os alunos poderão, nas excursões pedagógicas, levantar ou confirmar hipóteses suscitados por questões propostas, inferir, a partir dos dados observados no ambiente ou descobrir novas possibilidades que gerem outras hipóteses. Para isso, foram elaboradas as seguintes competências disciplinas na área de Estudos Sociais: reconhecer a importância dos ciclos e fluxos que ocorrem na Natureza; relacionar noções de diferença e semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de uma identidade individual, coletiva e social; compreender as diversas formas de relações sociais observando que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História Nacional e de outros lugares; apropriar-se de informações históricas relevantes, na intenção de estabelecer identidade e diferenças com os outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida e formular algumas explicações para questões presentes e passadas; conhecer histórias de outros tempos relacionadas ao espaço em que vive possibilitando a compreensão de si mesmo e da vida coletiva de que faz parte; e interpretar paisagens, estabelecendo comparações e analisando as múltiplas relações entre sociedade e natureza de determinado lugar.

A partir dessas competências foi elaborada uma ficha de descritores do 1º ao 3º ano, onde as atividades propostas em sala de aula têm a finalidade de trabalhar cada descritor. Além disso, existem parâmetros mínimos para aprovação e retenção dos alunos ao final do ano letivo (Apêndice 2).

Em seguida, foi marcada uma reunião de colegiado, momento em que foi apresentada a nova proposta de avaliação. Houve uma votação para que essa avaliação feita por ficha de descritores fosse implementada do primeiro ao quinto ano. Porém, os professores decidiram que a ficha de descritores seria aplicada apenas nos três primeiros anos e nos demais anos a avaliação seria por nota.

Em 2003, por meio da portaria número 200 de 4 de abril, ficou estabelecido que a avaliação seria diagnóstica-formativa. Para que essa avaliação ocorra, devem ser registradas observações e produções dos alunos, bem como o preenchimento da ficha

individual a cada trimestre. O desempenho do aluno é indicado pela legenda (PL), para plenamente satisfatório; (S), para satisfatório; e (I), para insatisfatório.

Em 2005, após nova votação em reunião de colegiado, ficou mantida a ficha para os três primeiros anos, mas agora com novas legendas: (A), que indica se o aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência; (AR), apresenta com restrições os aspectos esperados; e (NA), quando o aluno não apresenta os aspectos esperados.

Essa ficha é mantida até hoje com as legendas mencionadas. Nos últimos anos houve diversas reuniões para discutir sobre a manutenção ou não desse tipo de avaliação e se ela deveria ser estendida até o quinto ano. Porém, em todas as votações, se optou por essa avaliação apenas nos três primeiros anos.

4.3 – Entrevistas

Conforme dito anteriormente, para análise das respostas dos professores, as perguntas do roteiro foram agrupadas a partir das questões propostas por Jodelet (2001) e serão apresentadas nesta ordem.

4.3.1 - Quem sabe e de onde sabe?

De acordo com as professoras, com relação às informações obtidas sobre avaliação, estas vieram da prática cotidiana, embora tenham conhecido alguma coisa sobre avaliação durante a formação. As falas dessas quatro professoras representam significativamente o grupo entrevistado:

Acho que no estudo, na formação enquanto professora e na prática também. Acho que na prática e na formação. Os dois em conjunto. (Professora E)

Ao mesmo tempo em que tive contato com produção teórica do assunto, avaliação especificamente, a própria prática vai dando um pouco dessa bagagem. (Professora F)

Não só através de estudos, mas eu acho que a prática ajuda muita gente a ver pra que serve a avaliação. (Professora J)

Eu não obtive informações (pausa). Bom, desde sempre se ouviu falar que avaliação é isso, maneira que você vai analisar alguma coisa (pausa). No decorrer mesmo do meu trabalho. (Professora A)

Quando perguntadas sobre as informações que tiveram sobre avaliação por portfólio, suas respostas mostram que todo o conhecimento que tiveram a cerca da avaliação por portfólio, remete à prática vivenciada na instituição e que elas só o tem, porque estão trabalhando com esse tipo de instrumento. Elas declararam ainda que não tiveram contato com esse tipo de avaliação ao longo da vida profissional, conforme registram estas professoras:

Bom, quando eu cheguei aqui, foi o colégio mesmo que me apresentou essa visão de trabalho de usar o portfolio como avaliação.
(Professora A)

Aqui, com a coordenação e com outras pessoas que já trabalhavam.
(Professora G)

E foi aqui no colégio que eu aprendi a trabalhar com portfólio.
(Professora I)

Eu comecei agora a trabalhar com portfólio. A minha experiência é muito limitada porque praticamente eu preenchi pela primeira vez um portfólio há algumas semanas. Então, eu ainda não tenho formado um pensamento muito concreto sobre o uso do portfólio. (Professora D)

Estas falas estão voltadas aos saberes que são produzidos e apropriados ao longo da história de vida dos professores, em sua prática pedagógica diária, nas relações entre docentes, entre estes e os alunos, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, que são classificados como os saberes da experiência por Tardif (2007). Estes, “fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2007, p. 50).

Portanto, a prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada e nem nos currículos impostos pela instituição escolar.

Porém, cabe aos formadores de professores repensar seu papel e o modo como trabalham à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Se quisermos nas escolas professores que reflitam sobre as suas práticas e sobre os propósitos e valores que lhes são subjacentes, então os cursos de formação inicial e contínua têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. Um ensino

de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira.

O tema avaliação não pode ficar em segundo plano, por ser parte central do processo ensino-aprendizagem e por isso precisa ser muito estudado. Apesar de haver um discurso em prol de mudanças no processo de avaliação, inclusive de paradigmas, tais mudanças não têm sido testemunhadas na prática. Há que se minimizar a eloquência dos discursos e maximizá-las nas ações avaliativas, buscando romper com a dicotomia entre o discurso e a prática. Das intenções às ações, da utopia à realidade, constitui-se trajetória a ser percorrida pelo professor que, em construção, deve buscar o exercício de práticas avaliativas que contribuam para mudanças.

4.3.2 - O que e como sabe?

Com relação ao que sabem sobre avaliação, as professoras dizem que a avaliação é feita para que se possa perceber o que o aluno aprendeu, como foi seu desenvolvimento e a partir daí, reavaliar o planejamento. As falas das duas professoras mostram o que o grupo compartilha:

Eu entendo que avaliação é uma forma de você descobrir o desempenho dos alunos, o desenvolvimento que eles conseguiram aprender, o que eles apresentam dúvidas e aí, poder reformular o planejamento para melhor atendê-lo. (Professora J)

De uma maneira geral, a avaliação é período, é uma coisa que acontece durante um ano letivo, pra gente avaliar o trabalho a partir do desenvolvimento da criança, aquilo que deu certo e aquilo que não deu certo, pra gente modificar, melhorar, ver o que a gente conseguiu alcançar, o que as crianças conseguiram alcançar. (Professora E)

As falas das professoras parecem estar de acordo com Sousa (1994, p. 89) quando afirma que a avaliação da aprendizagem configura-se numa “prática valiosa, reconhecidamente educativa, quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo em um dado curso”. Acresce ainda que, nesse sentido, o desempenho do professor e outros recursos devem ser modificados para favorecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos pela escola.

Sobre avaliação por portfólio, como já foi apresentado anteriormente, o grupo de professoras considera que sabe sobre este tipo de avaliação porque aprenderam na prática, na instituição em que trabalham. De acordo com as respostas, o portfólio oferece a oportunidade de refletir sobre os progressos dos alunos nas atividades propostas, bem como sobre suas dificuldades, como evidenciado na fala destas professoras:

O portfólio, o sentido do portfólio é uma ideia de processo. É uma ideia de arquivar atividades numa pasta que possam ao final de um determinado período te dar uma ideia de um processo que mostra como aquela criança evoluiu. (Professora F)

Primeiro que é não é quantitativa, você não quantifica, você não dá nota. Segundo porque é uma avaliação cumulativa e comparativa porque você faz um processo, através de um processo que você vai guardando os trabalhos que você vai fazendo. (Professora C)

Pra mim, avaliação de portfólio seria uma avaliação que ocorre durante todo um período e que você não espera o final do trimestre pra aplicar uma prova. Você vai separando uma série de atividades, essas atividades vão sendo realizadas ao longo do período com as crianças e você vai registrando nessas atividades como esse aluno se saiu, seus sucessos, as suas dúvidas e mediante isso você vai propondo novas para poder colocá-lo em dúvida e garantir assim que ele cresça, cresça pedagogicamente. (Professora J)

Todas as professoras declararam que os trabalhos realizados pelos alunos e que vão para o portfólio, são feitos sem a ajuda do professor, o que nos faz lembrar da prova, que é feita sempre sem o auxílio do professor. Nesse colégio, a prática corrente é que todas as atividades selecionadas para o portfólio sejam sempre feitas pelos alunos em sala de aula e sem qualquer tipo de interferência, seja por parte do professor ou dos colegas, o que elas afirmam conhecer. As falas registradas a seguir são emblemáticas:

Só, só vai pro portfólio o que eles fazem sem o meu auxílio. Claro, se for uma leitura de enunciado, explicar qual é a tarefa, isso sim. Mas ficar ajudando, fazer junto, não. As atividades do portfólio são individuais e sozinhas. (Professora G)

Eu não ajudo não. Eles vão fazer sozinhos as atividades, sem nenhuma interferência minha. (Professora E)

Aqui fica evidente a inversão do papel do portfólio. Um portfólio pode conter atividades sem ajuda do professor, mas nada impede que ali sejam colocadas atividades feitas em grupo, em casa, com a família e com o auxílio do professor. É preciso que se tenha conhecimento desse instrumento avaliativo para que o trabalho seja feito de acordo com a proposta do portfólio e não se torne um instrumento avaliativo calcado na perspectiva somativa.

Para algumas professoras, esse tipo de instrumento era desconhecido e por isso há dificuldades em aplicá-lo. Por não saber ainda como utilizá-lo, elas não fazem a construção efetiva do material, esquecendo de resgatar o material trabalhado com os alunos. É preciso que em diversos momentos sejam lembradas desse resgate por parte da coordenação. As falas selecionadas e apresentadas em seguida mostram como as professoras se posicionam quanto a essa dificuldade:

Isso é uma novidade enorme pra mim. Foi só o primeiro período que eu trabalhei com essa avaliação. Então o que acontece: eu esquecia de colocar os trabalhos na pasta, até hoje tenho que ficar me lembrando. Eu peço as coordenadoras pra me lembrar, colocar um “p” nas folhas pra eu lembrar de colocar no portfólio. (Professora G)

Eu comecei agora a trabalhar com portfólio. A minha experiência é muito limitada porque, praticamente, eu preenchi pela primeira vez um portfólio há algumas semanas. Então eu ainda não tenho formado um pensamento muito concreto sobre o uso do portfólio comparando com nota, porque eu já trabalho há mais de 20 anos com nota e então há algumas semanas com o portfólio. Então, dentro da minha visão, como sempre trabalhei com nota é a maneira que eu sei trabalhar. (Professora D)

Para que a avaliação por portfólio seja eficaz, entendo que é necessário conhecer mais profundamente seu processo de construção dentro da perspectiva da avaliação formativa, como prática de investigação que implica um olhar aberto para o novo, para o diferente, para os pequenos detalhes como a criança está aprendendo.

Segundo Hernandez (2000), o portfólio representa um instrumento de desenvolvimento da capacidade de reflexão, uma vez que constitui um conjunto coerente de documentação, refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo. Trata-se de construção pessoal, a qual representa as evidências da aprendizagem, dotada de peças únicas, singulares.

Ao construir seu portfólio, o aluno escolhe como organizá-lo e busca formas diferentes de aprender, sendo incentivado a procurar novas ideias e evitar a repetição. Assim, é possível estimular o senso de responsabilidade, a criatividade e a livre expressão. O uso do portfólio como meio e não fim, como inovação e não novidade exige a postura vigilante do docente que o escolhe como recurso de aprendizagem e não apenas como recurso de avaliação (VILLAS BOAS, 2010).

No que se refere à literatura sobre avaliação, todas disseram que já haviam lido livros, mas que naquele momento, não lembravam nem de seus títulos. Já com relação às revistas, a mais lida foi a Nova Escola. Esta é uma revista mensal, destinada aos professores e distribuída gratuitamente nas escolas. Apresenta propostas de projetos a serem implementados por professores nas turmas em que trabalham, depoimentos de docentes que tenham realizado algum curso de aperfeiçoamento, dados e notícias importantes sobre a carreira docente e ainda entrevistas com educadores, pesquisadores e figuras públicas. Isso indica que o professor tem maior acesso às publicações e a diversos temas relacionados a educação e não somente a avaliação. O que talvez tenha facilitado a memorização do nome da revista.

As respostas que se referiam às informações sobre avaliação obtidas em cursos ou congressos mostraram que grande parte das professoras não fez nenhum curso ou participou de qualquer congresso sobre avaliação. As professoras também não mencionaram que buscam informações em documentos impressos oferecidos pelo colégio e nem no site disponibilizado por ele.

Quando perguntadas sobre o que aprenderam na formação sobre avaliação, a maioria das professoras disseram que já fazia muito tempo desde sua formação e que apenas se lembravam dos tipos de avaliação. As falas destas duas professoras são representativas:

(Risos) Olha só, eu fiz há muito anos atrás Pedagogia na UFRJ e lá nós tínhamos uma disciplina sobre avaliação. Nessa disciplina, a gente aprendia, na época, diferentes tipos de avaliação: uma avaliação diagnóstica, uma avaliação que seria formativa, uma avaliação classificatória, diferentes tipos. (Professora J)

Olha, já foi há tanto tempo (risos). Olha, eu acho que a gente aprendia vários tipos de avaliação, maneiras de avaliar, através de testes, através de conversas. Eu acho que era isso. Já tem tanto tempo. (Professora I)

Essas falas apontam que a avaliação ficou relegada a um segundo plano, o que denota pouca reflexão sobre o quanto é importante a avaliação enquanto fator de inclusão, de replanejamento e de estímulo para o próprio trabalho do professor, embora na sua própria formação, fossem submetidos a constantes avaliações.

Três das professoras responderam que aprenderam que a avaliação está ligada ao processo de aprendizagem do aluno:

Que ela deve ocorrer durante o processo, durante todo, no caso ano letivo e que a gente tem uma visão errônea de que a prova seria o único instrumento de avaliação. Se ela é processual, ela tem que acontecer durante todo o tempo. Então, avaliação é do conjunto da aprendizagem em si, que é o mais importante, já que a escola tem esse papel de formação que contém um conhecimento científico. (Professora E)

Olha, eu tive, principalmente na pós-graduação, uma professora de metodologia do ensino superior e ela falou muito sobre avaliação. Então, ela falou sobre como planejar aula, porque eu acho que o planejamento está super ligado a avaliação. A gente aprendia que não é importante fazer questão de prova que a gente já esteja esperando o erro do aluno, essa não é a função da avaliação. A função da avaliação é você saber o que o aluno sabe, pra você poder a partir dali, dar oportunidade pra ele conhecer outras coisas, desenvolver outras coisas. (Professora C)

Essas falas nos remetem à Sousa (1994), ao afirmar que a avaliação tem como função oferecer dados que permitam ao professor conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para providenciar os meios para que ele aprenda o necessário e dê continuidade aos estudos. Assim, a avaliação deixa de girar exclusivamente em torno da preocupação técnica de medir o rendimento do aluno, ou seja, deixa de ser sinônimo de “mensuração”.

Quando as professoras foram perguntadas se conversam com alguém sobre a avaliação, todas disseram que conversam com seus pares no trabalho e com as coordenadoras pedagógicas das disciplinas (Matemática, Português, Ciências e Estudos Sociais). Elas dizem que conversam sobre como avaliar o aluno e os instrumentos utilizados - provas, testes, exercícios; o que irão selecionar para avaliar o aluno ao final do trimestre e que o portfólio não pode ficar restrito apenas a aplicação de provas. Consideram que se deve procurar estratégias para que tanto o professor quanto o aluno não fiquem reféns de uma avaliação classificatória, conforme suas falas:

A gente trata do assunto. A principal questão está na forma, aliás, no instrumento que nós vamos usar para avaliar. Então, tem a questão do uso do portfólio. Essa é a principal questão que a gente fala que a gente trata. (Professora D)

Qual é a melhor forma de se expressar a avaliação dos nossos alunos, procurando sempre a melhor forma possível. (Professora J)

A gente conversa sobre a melhor forma de avaliar o aluno e os instrumentos. (Professora C)

Os saberes que as professoras têm a cerca da avaliação por portfólio, são saberes da experiência, uma vez que eles não leram livros, nem revistas, não fizeram cursos, não participaram de congressos e não tiveram acesso a esse instrumento avaliativo na faculdade.

Sabemos que a experiência docente não pode ser limitada ao momento em que o futuro professor inicia a formação, como afirma Tardif (2007, p. 71): “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”.

Tardif (2007) identifica saberes que influenciam a prática docente e que são anteriores a ela, saberes provenientes das suas histórias de vida, da cultura familiar, saberes provenientes de outros tipos de educação, saberes provenientes da observação dos professores com os quais manteve contato durante toda sua vida escolar, e saberes da experiência socialmente construída.

As professoras afirmam que conversam sobre avaliação por portfólio com seus colegas de série e com as coordenadoras pedagógicas. Apenas uma professora disse que não conversava e explica que esse tipo de instrumento é muito confuso, que se sente perdida na hora de avaliar e que, por isso, prefere uma avaliação por nota:

Eu acho que a nota seria melhor, porque ela é mais numérica, eu acho ela mais quantitativa. A questão por portfólio é muito assim, digo, na verdade é muito, me falta à palavra, (pausa) abrangente. Ela não te dá um limite, até onde você pode ir, até onde você pode parar. Eu acho que a numérica, não.

Essa fala nos remete a avaliação classificatória, uma vez que é muito mais fácil aplicar uma prova e dar uma nota, do que registrar diversas atividades e analisar aluno por aluno ao longo e final de cada período. Entendemos que a prática avaliativa não pode ser feita simplesmente de forma medida, calculada, expressa por um valor

numérico, pois ela é parte de um processo e não um fim em si mesma, e deve ser vista como um instrumento para a melhoria da aprendizagem do aluno.

No portfólio, o professor precisa ficar atento constantemente ao progresso do aluno e se sentirem seguros para utilizar esse instrumento avaliativo.

Duas professoras disseram que conversam sobre a dificuldade de trabalhar com esse tipo de avaliação e explicam que o portfólio tem muitos itens e muitos conteúdos para avaliar de cada aluno:

A gente fala assim: as dificuldades de trabalhar com portfólio. Tem muita gente que tem dificuldade de trabalhar com portfólio porque como eu te falei, é trabalhoso. Às vezes o portfólio tem muitos itens que dificulta o professor na avaliação dessa criança, já que são muitos itens. Pelo menos o nosso portfólio aqui é assim, tem muito itens. (Professora I)

Tem muito conteúdo em cada disciplina, o que muitas vezes complica pra você estar selecionando, fazendo uma avaliação verdadeira de cada item através dessa coleção. (Professora J)

Esses itens mencionados pelas professoras são na verdade os descritores que constam na ficha de avaliação e que variam de acordo com os anos. No primeiro ano são em torno de 30 descritores por trimestre, no segundo ano, 40 descritores e no terceiro, 50. Ou seja, as professoras colocam que já há muito conteúdo nas disciplinas e que ainda tem que preencher essa quantidade de descritores por aluno. Elas se queixam que isso pode inviabilizar uma avaliação coerente de cada aluno, tendo em vista o trabalho que elas têm na hora de avaliar. Assim, é preciso que se reveja à ficha para que se pondere a quantidade de descritores e o trabalho se torne menos árduo e mais satisfatório para as professoras.

As demais professoras disseram que conversam sobre o instrumento, abordando sua aplicabilidade, como sugerem as falas selecionadas e apresentadas a seguir:

A gente decide que instrumentos a gente vai colocar no portfólio e assim, basicamente isso. (Professora C)

Como melhor avaliar por meio do portfólio, que atividades realmente vão mostrar como aquela criança tá caminhando ou não, escolhas de materiais, de elementos, de instrumentos de avaliação, escolha de momentos pra essa avaliação acontecer. (Professora H)

A gente conversa que atividade a gente vai fazer, o que é preciso avaliar, como se fosse um encontro pra: serve essa, serve aquela, vamos botar essa. (Professora E)

Podemos depreender nessas falas que somente a professora decide que instrumentos irão fazer parte do portfólio, qual o momento de aplicar as atividades, por que escolher uma e não outra. Não há momento de interação com o aluno, de escolhas que incluem esse aluno como participante do processo, como sujeito ativo desses registros.

O portfólio não representa somente uma seleção de trabalhos, demanda um envolvimento maior de professores e alunos, em que o estudante e o educador possam analisar os problemas que foram localizados e resolvidos, bem como as estratégias de aprendizagem utilizadas.

De acordo com Villas Boas (2010) sendo o portfólio uma coleção das evidências de aprendizagem do aluno, permite que estes participem da formulação dos objetivos de sua aprendizagem, assim como da avaliação do seu progresso. Além disso, serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias ideias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola. Desta forma, se estabelece uma avaliação comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões.

Com relação à explicação que dariam a um professor que avalia por portfólio, todas as professoras concordaram que esse é um tipo de avaliação onde constam os registros dos trabalhos dos alunos ao longo de um período, mostrando seu desenvolvimento e que, a partir deles, se tem informações para replanejar seu trabalho. e As professoras compreendem a importância desse tipo de instrumento de avaliação e as falas registradas a seguir mostram o posicionamento do grupo:

Avaliação por portfólio é uma avaliação em que você avalia o seu aluno durante o processo, resgatando alguns momentos, uma atividade, alguma coisa que tenha sido feita durante o processo e você vai guardando pra ter esse registro e com essas atividades você vai vendo o desenvolvimento do seu aluno. (Professora E)

A avaliação seria o ato de observação da evolução do aluno ao longo do processo, através de instrumentos diversificados – quanto mais diversificado, melhor! – com trabalhos individuais, em duplas, em grupos, em família... Por isso, a avaliação – essa observação –

acontece ao longo de todo o ano e não apenas ao fim de um período.
(Professora F)

Avaliação serve para que nós possamos replanejar. Para que a gente possa estar aberto a novas aprendizagens, tanto aluno quanto professor. (Professora J)

Com o portfólio, ele te dá uma base pra você ver como o aluno é mesmo... (Professora A)

De acordo com a literatura, as professoras apontam que o portfólio pode oferecer uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos alunos, seu aprendizado e levá-las a planejar melhor seus conteúdos e avaliações e retomar o conteúdo quando necessário. Ainda pode apontar caminhos para mudanças no planejamento de aulas, de avaliações e de currículo. Possibilita uma sistematização e organização dos conteúdos estudados, demonstra registros da realidade do contexto do aluno, organizando e facilitando estudos posteriores. Permite que o professor avalie a evolução do aprendizado do aluno, na aquisição do conhecimento, na transferência e aplicação dos conteúdos estudados. Aproxima os professores do trabalho dos alunos, não de uma maneira isolada e pontual, como observado em provas, mas, sim, no dia-a-dia em diferentes atividades do contexto do ensino, evidenciando todos os momentos de aprendizagens. Porém, as professoras não citam o aluno como sujeito participante deste processo avaliativo, o que numa avaliação por portfólio é fundamental. O portfólio permite uma ação voltada para a autoria, uma vez que propicia ao estudante desenvolver o processo de auto-reflexão sobre a maneira de aprender, fazer escolhas. Avaliar não está separado do processo de rever-se.

Porém, cinco professoras disseram que todos os registros são únicos para a turma. Isso quer dizer que independentemente da turma e do nível em que ela se encontra, todas as atividades realizadas são iguais, sem haver diversidade de registros e feitas por todos os alunos ao mesmo tempo, o que indica que todos os portfólios são iguais, indo de encontro à própria concepção de portfólio e indicando similaridade com a perspectiva de avaliação somativa. Todas as turmas de primeiro ano terão as mesmas atividades armazenadas na pasta e assim com os anos subsequentes, como expressa a professora:

Se é do indivíduo, portfólio é um registro do indivíduo, não deveria ser um registro único para todas as turmas, porque cada uma tem o seu

ritmo, cada professor ensina de uma maneira, cada coisa foi aprendida de cada maneira, então os registros deveriam ser diferentes. (Professora C)

Os portfólios como ferramentas de ensino não são “pastas” prontas e acabadas, e que serão classificadas e avaliadas de acordo com o material depositado nelas. Os portfólios são dinâmicos e sempre há novas e inúmeras possibilidades de se fazer alterações e inclusões, evidenciando o desenvolvimento de cada aluno e como este ocorreu. Os portfólios não são iguais, portanto não devem ser padronizados, pois devem ter como princípios a organização e seleção a partir da reflexão dos alunos.

Shores e Grace (2001, p. 18) consideram que “a padronização dos portfólios arruinaria o verdadeiro benefício da avaliação com portfólios, o qual é a base para o processo de ensino individual e íntimo centrado na criança”. Ao padronizar os portfólios perde-se a perspectiva da avaliação formativa e a avaliação da aprendizagem do aluno fica comprometida, pois passa a ser calcada na aproximação ou distanciamento do que foi estabelecido como padrão pelo professor. O portfólio é um documento único, personalizado, não existindo dois iguais, justamente porque os itens selecionados dependem do estilo de cada estudante e da ênfase privilegiada ao processo de aprendizagem de cada um (SELDIN, 1997).

4.3.3. - Sobre o que sabe e com que efeitos?

Quanto aos valores, comportamentos, crenças associados pelas professoras à avaliação por portfólio, seis professoras consideram que ao se ensinar sobre o tema, deve-se oferecer uma visão teórica, uma base de leitura, serem apresentados os tipos de avaliação e os instrumentos que a compõe, ajudando aos futuros professores, efetivamente, na sua prática, conforme as falas das professoras registradas a seguir:

Você deve ensinar todos os tipos de avaliação, você deve ter uma discussão ampla, vasta, porque dependendo do lugar que você esteja usando a avaliação você vai por um caminho, por um autor, por um estudioso, alguém vai te servir praquela momento. (Professora C)

A gente precisa ter uma base de leitura de textos, de teóricos que já estudaram, que já fizeram pesquisas sobre o assunto, porque quando a gente chega na escola, a gente chega pra prática e a gente muitas vezes não sabe como fazer em determinadas questões ou instrumentos que a escola usa. (Professora D)

Acho que é dar pro aluno que está em formação uma visão ampla das possibilidades, das correntes teóricas que tem dentro dali... (Professora F)

Isso mostra que os professores veem sua formação acadêmica como muito deficitária quanto ao conhecimento teórico que embasa o tema avaliação. Na prática fica evidente que tal deficiência as deixam inseguras e descrentes quanto ao uso do portfólio como instrumento avaliativo usado na instituição onde trabalham.

Segundo Moss (2006, p. 9), os significados conferidos à avaliação são sempre diversos e multifacetados, “existem muitas abordagens da avaliação, cada uma com seus próprios valores, suposições e ferramentas, cada uma com seu próprio modo de pensar e falar, cada uma com uma linguagem diferente”.

Para uma outra professora o estágio deveria ser mais valorizado:

Eu acho que a coisa do estágio e do dia a dia tem que ser mais aprofundado, mais valorizado, do que somente a teoria. Buscar a prática é que falta pra você perceber realmente a importância da avaliação e pra que ela serve.

O que percebemos nesta fala é a necessidade de durante a formação acadêmica, o professor ter um contato maior e mais prolongado com as classes onde ele irá atuar quando se formar, isto é, o tempo como estagiário deveria ser maior e melhor aproveitado para buscar uma interação entre a prática e teoria que ele está estudando na academia.

Outra ainda afirma que tudo é uma questão de tempo e bom senso:

Eu acho, engraçado, eu acho, eu penso assim, eu acho que tudo na vida é uma questão realmente de tempo pra que a gente perceba as coisas. É, eu acho que o magistério exige do professor um pouco mais de bom senso, um pouco mais de foro íntimo pra equilibrar as coisas. Eu acho que não se ensina avaliar, eu acho que se sente.

Na educação é preciso que haja também sensibilidade por parte dos professores em relação às diferenças individuais dos alunos, quanto ao trabalho a ser realizado, ao tempo necessário para a execução das tarefas, ao estado emocional de cada um. O portfólio nos permite contemplar e aprofundar essa sensibilidade.

Quando perguntadas sobre como deveria ser ensinada a avaliação por portfólio, cinco professoras apontaram a necessidade de terem sido apresentadas a este

instrumento: o que é, como fazer. Reafirmam a prática como ponto importante para que não se sintam perdidas e despreparadas para esse tipo de avaliação:

Eu acho que pegar até escolas que trabalhem com isso, como modelo e mostrar, explicar qual o objetivo, como é o processo. Eu acho que é fazer parte da disciplina de avaliação. (Professora E)

Eu acho que mostrar como fazer isso e mostrar experiências bem sucedidas, teóricos que falem sobre isso. (Professora I)

Eu acho que deveria ser discutido, o que é avaliação por portfólio e apresentado instrumentos de pessoas que trabalham com portfólio. Isso aqui é um portfólio, pra que serve, o que vocês acham que tem aqui dentro. (Professora C)

Conhecer e saber que existe e que outras pessoas já tiveram experiências válidas, é sempre bom. (Professora A)

As professoras sentem necessidade de concretizar a avaliação por portfólio na sua formação e também relatam a necessidade de ter conhecimento através de relatos da utilização desse instrumento avaliativo e que foram bem sucedidos, isto é, nos parece que elas precisariam ter passado por este tipo de avaliação ao longo de sua formação.

Cinco professoras apontam que precisa haver mais discussão sobre avaliação:

Eu acho que deveria ser de forma confrontando vários tipos de avaliação e buscar o pensar sobre qual seria a melhor forma e até vivenciado isso, indo a lugares, conversando, mostrando experiência e várias formas de avaliação que usam diferentes instrumentos e diferentes métodos e analisar cada um e verificar a importância ou não. (Professora E)

Se ofereça conhecimento teórico para que cada professor tenha possibilidade de adotar propostas de avaliação de forma consciente, fundamentada e principalmente, coerente com a sua concepção pedagógica. (Professora F)

Eu acho que, assim como, tem que se falar mais sobre avaliação de um modo geral, tem que no mínimo dar explicações, trazer material com conhecimento, discutir sobre o portfólio. (Professora D)

O tema avaliação é sempre bastante polêmico. Diversos autores têm se dedicado ao tema e deveria ser estudado mais profundamente ao longo da formação do professor, o que na realidade não acontece. Na maioria dos cursos de Pedagogia o tema avaliação

só aparece na disciplina Didática, geralmente no final do semestre, quando os professores não aprofundam o tema, passando rapidamente sobre os tipos de avaliação.

Foi perguntado se as professoras já tiveram alguma experiência ruim com avaliação. Duas professoras disseram que não. A professora (A) relatou que quando aluna, por diversas vezes, não concordou com a maneira com que foi avaliada. Por isso, ela tem a preocupação de não cometer equívocos com seus alunos. Essa professora por já ter passado por situações frustrantes quando ainda estudava, sendo avaliada por seu professor de uma maneira que ela não concordava, tem hoje muito cuidado em não cometer equívocos quando avalia seus alunos para não causar sentimento semelhante ao vivenciado por ela. Isto significa que essa professora tem sensibilidade suficiente para saber o quanto uma avaliação equivocada pode causar danos a autoestima e prejudicar o desenvolvimento de um aluno.

A professora (D) relatou a dificuldade em avaliar um aluno incluído com os instrumentos que haviam na escola, isto é, aluno que apresenta uma dificuldade, seja ela visual, auditiva, motora ou mental e que frequenta classe regular de ensino:

Foi uma grande dificuldade, uma discussão que mobilizou boa parte da escola pra se definir a vida da criança e que os instrumentos que nós tínhamos não davam conta de resolver o problema. Eram provas. Nós tínhamos provas, testes com notas. Então, a grande questão tinha haver até com isso, porque como era nota, como fazer com que o aluno alcançasse a nota sem que o professor tivesse que dar os pontos.
(Professora D)

Pensamos que essa dificuldade em avaliar um aluno incluído poderia ser minimizada com o uso correto do portfólio como instrumento avaliativo, pois assim este aluno poderia ter seu desempenho avaliado em relação ao seu próprio desenvolvimento durante um determinado período de tempo. O que poderia ser mais satisfatório tanto para o professor quanto para o aluno, uma vez que ele seria avaliado em relação a si próprio e quanto já avançou na aquisição das competências previstas para aquele trimestre.

Há ainda, seis professoras que dizem que suas experiências ruins advêm da avaliação aplicada na instituição pesquisada. Elas dizem que fazer uso de uma avaliação formativa, mas ao final, ter uma ficha de descritores, onde você deve enquadrar os alunos, é muito complicado. A fala selecionada e apresentada a seguir é representativa:

Quando eu cheguei e até agora está assim, também temos três grupos: alcançado, não alcançado e alcançado com restrição. São três grupinhos de criança: a que alcança, aquela que às vezes é regular e aquela criança que não alcança. Enquadrar alguma habilidade ou competência, como quer que chamem, num desses grupos é complicado, porque é como se você tivesse o tempo todo que rotular alguma coisa específica da criança. (Professora F)

Avaliar por portfólio exige do professor uma postura avaliativa diferente da tradicional: “ele não ‘ensina’ para que os alunos ‘tirem boas notas’ e sejam aprovados. Ele coordena o trabalho pedagógico por meio do qual os alunos aprendam e se desenvolvam como pessoas”. (VILLAS BOAS, 2010, p. 62)

Vasconcellos (1998 b, p. 17) acredita que “a avaliação, para assumir um caráter transformador e não de mera constatação e classificação, [...] deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem por parte de todos os alunos”.

Quanto a experiências ruins com avaliação por portfólio, seis professoras mostraram insatisfação quanto à aplicabilidade do portfólio na instituição. A fala da professora (F) foi selecionada, pois representa bem as demais:

Quando o portfólio se transforma num acúmulo de avaliações preparadas com o objetivo de verificar “competências” que constam na ficha final de avaliação com a qual o Colégio trabalha para registrar o desempenho dos alunos. Desta forma, o portfólio perde o seu sentido, pois deixa de documentar o processo para agrupar instrumentos de avaliação estanques. Por atuar em uma escola que prevê reprovação, muitas vezes o portfólio, em sua essência, pode ser maravilhoso, pois pode apresentar a evolução de uma criança em todos os aspectos em todas as áreas; mas se ao fim do ano esta evolução não corresponder ao que se espera do aluno em sua série, ele repete de ano. (Professora F)

Estas professoras mostram sua frustração quanto a valorização do portfólio como instrumento de êxito do aluno, uma vez que não alcançados os objetivos propostos para o período letivo, o aluno fica retido. Porém o que ele já alcançou fica registrado e servirá de base para novas aquisições.

Villas Boas (2010, p. 41) enfatiza que com os portfólios os alunos não estudam para passar de ano, mas para aprender. E acrescenta que “os alunos declaram sua identidade, isto é, mostrando-se não apenas como alunos, mas sujeitos dispostos a aprender”.

As respostas de duas professoras apontam nitidamente para uma avaliação somativa, que identifica em que grau os objetivos propostos foram alcançados ao final de uma unidade de aprendizagem:

Eu não posso dizer que seria uma avaliação por portfólio. Eu tive uma experiência ruim já, com uma avaliação que nós dávamos o nome de avaliação por portfólio, mas que não era uma avaliação por portfólio porque quando você só escolhe trabalhos ao final de um período para por num portfólio, isso não é avaliar por portfólio. (Professora J)

A gente peca no sentido que a gente é quase engolido pelo dia a dia mesmo, pelas coisas que tem que dar, pelas as coisas que a gente tem que trabalhar e às vezes a gente esquece de resgatar as atividades. Aí chega ao final do período, a gente fica quase assim: Ah, vamos pegar essa, vamos pegar essa, quase uma semana (risos). Então, não é, a gente perde esse sentido da avaliação por portfólio. Não pode acontecer no final do período, numa semana eu tentar pegar as atividades. Isso vai acabar virando uma prova na verdade, não é? Não é um portfólio, é uma prova. (Professora E)

Ao mencionar a “perda de sentido da avaliação por portfólio” a professora (E) acaba por evidenciar a perda de sentido da avaliação formativa, propriamente dita. A transformação do portfólio em “prova” parece indicar que este instrumento, rico em informações sobre o crescimento do aluno durante o período letivo, perde seu valor, passando a se constituir apenas uma medida do que o aluno é capaz de responder numa prova.

Wachowicz e Romanowski (2003) afirmam que a avaliação somativa atrela-se diretamente a função classificatória, tendo como propósito verificar se os objetivos elencados no planejamento foram alcançados. Por outro lado, Zaballa (1998), aponta que avaliação somativa contempla um panorama global do processo, que parte da avaliação inicial, acompanha a trajetória seguida pelo aluno, acompanha também as medidas tomadas e o resultado final do processo.

Uma professora afirma que sente dificuldade em transformar o portfólio num conceito:

Nesse momento, no momento de você transpor. O que eu sinto de ruim é isso. É você transformar aquilo num conceito. Você transformar aquilo, aquelas atividades, aquele crescimento que ele tá demonstrando num conceito que realmente mostre a possibilidade daquele aluno avançar pra série seguinte. (Professora H)

O que nos parece é que falta esclarecimento quanto a importância dos descritores e talvez do próprio entendimento do professor quanto ao que se refere determinado descritor e como mensurar em tendo alcançado, alcançado com restrição e não alcançado. Existem descritores mínimos necessários para alcançar o êxito ou não. Se o aluno ao longo do período demonstra dificuldade em avançar em relação aos descritores exigidos é necessário que se reveja o planejamento e ações para a recuperação desse aluno.

Perguntadas sobre experiências boas com avaliação, todas as professoras disseram que estas se relacionavam ao retorno da aprendizagem ao aluno. As duas falas apresentadas a seguir são representativas das falas das demais professoras que compõem o grupo:

Já. Eu acho que quando você pensa em algum tipo de atividade que possa te dar um retorno sobre o desempenho da criança e que dá, é uma boa experiência. Foi um objetivo alcançado. (Professora F)

Eu me lembro de uma avaliação que nós fizemos e a turma como um todo não se saiu bem e nós tivemos que fazer um retorno, mudar a maneira até de como foi feita anteriormente, fazer de uma maneira diferente. Não sabemos porque não ficou legal, mas de qualquer maneira, a gente mudou até a maneira de fazermos essa avaliação. (Professora I)

Quando a professora aponta que a turma não se saiu bem numa determinada avaliação e que ela buscou replanear sua ação para atender à necessidade demonstrada pela turma naquela atividade, isso traz a ela a satisfação de ter percebido que era necessário mudar e pode assim refazer seu planejamento e ajudar a turma a avançar.

Quanto a boas experiências com avaliação por portfólio, conforme as falas das professoras, estas também se relacionavam ao crescimento e ao desenvolvimento do aluno ao longo do processo. As professoras (F), (H) e (J) expressam bem o sentimento do grupo:

Sim, várias, principalmente quando é possível observar o resultado de um trabalho a partir dos registros arquivados de uma criança. (Professora F)

O que eu acho de bom é ele mostrar esse perfil de crescimento do aluno ao longo do ano. Eu acho que o que é bom nele é isso, é que você vai vendo todo o desenvolvimento da criança porque você vai

selecionando diversas atividades que mostram todo um caminhar.
(Professora H)

A experiência boa foi assim, não que a avaliação por portfólio, como eu já falei, a gente não tem realmente realizado uma avaliação chamada portfólio, mas eu acredito que foi positivo iniciar esse olhar em cima de diferentes instrumentos e olhar em cima do que o aluno está mostrando, o que ele sabe e não o que ele erra. (Professora J)

O portfólio dá ao professor a segurança de poder observar ao longo do tempo o avanço do desempenho do seu aluno, o que dá grande satisfação ao profissional porque ele pode perceber mais fielmente a evolução do aprendiz com o qual trabalha, e que no dia a dia talvez não consiga visualizar com tanta precisão tudo o que ele já foi capaz de realizar.

Embora sete das professoras tenham dito que avaliação por portfólio não era muito fácil, duas professoras afirmaram que não era difícil avaliar desde que houvesse organização e programação para sua execução. Assim, as atividades que eram para serem feitas ao longo do período, acabam sendo realizadas muito próximas do final do trimestre.

Segundo Villas Boas (2010), é importante destacar que na falta de objetivos e de princípios norteadores, os portfólios podem facilmente tornar-se pastas com trabalhos dos alunos. É preciso estabelecer objetivos, seguir formas de organização, combinar critérios para montagem e explorar diferentes fontes de aprendizado.

As demais professoras apontaram que era muito difícil aplicar esse tipo de instrumento, uma vez é necessário observar e analisar o portfólio de cada aluno e ainda enquadrá-lo nas competências que constam na ficha de descritores, que deve ser preenchida sempre ao final de um período. A fala da professora (H) e reproduzida a seguir, expressa bem o posicionamento do grupo sobre a aplicação do portfólio:

É você traduzir aquele crescimento, aquele caminhar num conceito. Eu acho que esse acúmulo de atividades e você depois é obrigado, de uma maneira ou de outra, traduzir num conceito único ao final do ano é que complica. Então, eu acho que é por isso que não é fácil.
(Professora H)

É importante lembrar que o uso do portfólio não elimina a necessidade de propor aos alunos momentos em que são chamados a fazer sínteses de suas aprendizagens, a confeccionar relatórios das investigações que vêm realizando. Entretanto, a existência

de um registro de processo oferece mais segurança no momento de realizar a avaliação do desempenho do aluno e do professor. Com o portfólio é preciso que a cada dia seja feito pelo menos um registro, pois isso possibilita ao professor e ao aluno terem um retrato dos passos percorridos na construção das aprendizagens.

Essa característica de registro diário tem o sentido de mostrar a importância de cada aula, de cada momento, como uma situação de aprendizagem. O aluno é, então, avaliado por todos esses momentos. Com esse instrumento avaliativo, valorizam-se todas as etapas, mesmo inacabadas, dos processos de busca e de investigação que os alunos realizam, do mesmo modo que as impressões, opiniões e sentimentos despertados pelo assunto em pauta ou até pela forma de trabalho, questionamento aos encaminhamentos dados e assim por diante. O portfólio merece, ainda, um lugar de destaque no sentido de oportunizar a professores e alunos uma reflexão sobre suas trajetórias, interagindo e redefinindo coordenadas para a sua caminhada.

Quando perguntadas sobre os pontos positivos da avaliação por portfólio, todas as professoras parecem concordar com o que está expresso na literatura: “a opção pelo portfólio implica em aceitá-lo como instrumento de diálogo entre professor e aluno” (BEHRENS, 2006, p. 106), pois durante todo o processo haverá necessidade de permuta de conhecimento, o aluno necessitará de apoio ao longo do tempo e não apenas de um conceito final. As professoras consideram o portfólio um instrumento que permite ao professor observar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, o que permite, replanejar suas atividades. As duas falas reproduzidas a seguir, evidenciam o posicionamento do grupo entrevistado:

O portfólio te dá à liberdade de observar o aluno, descobrir aquilo que ele sabe e que, muitas vezes na hora de uma prova, pelas questões emocionais, o aluno erra. (Professora D)

É que ela não classifica o aluno. Ela mostra o desenvolvimento cognitivo que esse aluno apresenta num determinado período. Ela permite que o professor modifique a sua prática em função do desempenho demonstrado por um aluno e pela turma. (Professora J)

Essas professoras, especialmente, parecem cientes da importância e da aplicabilidade do portfólio como um instrumento eficaz para o replanejamento da ação do professor em função do desenvolvimento cognitivo demonstrado pelo aluno num determinado período.

Quanto às dificuldades para aplicar a avaliação por portfólio, todas as professoras se referem à seleção dos trabalhos, principalmente, quando esses chegam na última hora para avaliar; a deixar os alunos fazerem todas as atividades sozinhos, chegando até a classificá-las como prova; e ao preenchimento dos descritores que constam na ficha, como registrado nestas falas:

Dificuldade em selecionar as atividades respeitando esse caráter de singularidade, pois as aulas ainda são pautadas em um caráter universalizante do processo: todos fazem a mesma atividade na mesma hora. Outra dificuldade é fugir da ideia de aplicar as avaliações ao final dos trimestres para verificar o alcance ou não de determinados objetivos estipulados para o fim de cada trimestre. (Professora F)

Quando vem tudo na última semana. Quando é tudo em cima da hora. Quando a gente esquece disso, professor, coordenador, quando todo mundo esquece que tem o portfólio. Aí a gente constrói conhecimento e a gente não registra esse conhecimento, não pega a atividade pra ver o quanto a criança está conseguindo ou não registrar o que ela construiu dentro dela e a gente deixa tudo pra cima da hora porque tem que fazer o portfólio. (Professora E)

Eu acho que o portfólio tem o objetivo de ser o retrato de um processo, só que a nossa escola não trabalha com a ideia de processo. É uma escola que reprova. Então pra mim uma escola que reprova, trabalha com a ideia de produto final. (Professora J)

Ao se referirem ao caráter “universalizante do processo”, ao esquecimento do o portfólio e evidenciar que “a nossa escola não trabalha com a ideia de processo, é uma escola que reprova”, é possível identificar a cristalização da avaliação somativa na prática destas professoras. Por essa razão, as dificuldades apontadas estão mais ligadas ao período em que as atividades avaliativas são aplicadas, isto é, ao final do período, o que dificulta a revisão do seu próprio trabalho enquanto professor e a busca de novas ações que poderiam ajudar ao aluno que ainda não conseguiu alcançar o conhecimento cognitivo exigido no período.

Para Behrens (2006, p. 106), “os portfólios não concebem a avaliação de maneira estanque, pontual e irrecuperável; ao contrário, criam possibilidades de refazer as atividades, pois tem como foco a aprendizagem significativa”. Não se encaixam, portanto, na perspectiva de avaliação somativa. Na avaliação da aprendizagem por portfólio, o aluno tem a oportunidade de alcançar os objetivos propostos, porque pode reorganizar suas ações e, principalmente, refazer suas tarefas para atingir as metas

propostas.

Ao serem perguntadas sobre a avaliação por portfólio ser a melhor forma de avaliar o aluno, todas as professoras disseram que sim e justificam seu posicionamento afirmando que com ela, o aluno é capaz de visualizar seu desenvolvimento e a prova é menos estigmatizada, como expressado nas falas selecionadas e apresentadas a seguir:

Porque os alunos sabem que aquilo dali, foi realmente o que eles fizeram em sala, aquilo ali é representação deles mesmos, vivência deles na sala. (Professora A)

Eu concordo, porque se a gente levar essa visão certa do portfólio que é uma construção e aí se a gente quer ver o progresso da criança, então se a atividade vai ser feita ali na hora, não vai ser avisada pra estudar, não é uma prova, então é verdadeiro. (Professora E)

Eu acho, sabia, porque tira um pouco essa pressão da prova, da semana de prova. (Professora G)

Eu acredito que pra eles seja melhor, porque eles vão estar ao longo de todo o período, eles não são obrigados, num único momento, estudar aquilo e fazer aquela avaliação. (Professora H)

Apreendemos dessas falas que a autoestima do aluno é valorizada, que ele se sente parte do processo de ensino-aprendizagem, pode ser revisor do seu próprio conhecimento e assim visualizar o que de fato já sabe e o que ainda precisa aprender, contribuindo para a construção de autonomia, sendo sujeito do seu próprio saber.

Sobre as contribuições do portfólio para o desenvolvimento do aluno, todas as professoras concordaram que avaliar por portfólio permite que se conheça o que o aluno já aprendeu, que se faça um replanejamento para que assim possam ser providenciados meios para que ele aprenda o necessário à continuidade dos estudos. As falas apresentadas a seguir são representativas do grupo:

É você trabalhar em cima daquilo que você tá percebendo que eles estão precisando mais. (Professora G)

Orienta o processo ensino-aprendizagem. Ele permite que se faça um replanejamento. (Professora J)

O portfólio pode oferecer ao aluno a visão do seu processo de construção do conhecimento, além de dar a ele a oportunidade de demonstrar seu desempenho em atividades diversificadas, realizadas de formas distintas em diferentes momentos do período que se estabelece. (Professora F)

As professoras apontam ainda, que a avaliação por portfólio permite avaliar aquilo que a prova não consegue e que fica mais claro para os responsáveis perceberem o desenvolvimento de seus filhos. As falas das professoras (B) e (D) expressam o que o grupo ponderou:

Eu acho que, tanto o aluno quanto a família vão percebendo a evolução. (Professora B)

Então, o portfólio, além da avaliação do conhecimento dos conteúdos, você consegue muitas vezes registrar a avaliação da atitude, da cooperação, da maneira como aquele aluno pensa, o raciocínio dele. Às vezes com o portfólio é mais fácil disso ficar claro pra criança e pro pai também. (Professora D)

Conclui-se que o portfólio, se utilizado corretamente, isto é, alicerçado na perspectiva de avaliação formativa, é um instrumento facilitador da compreensão por parte de alunos e responsáveis do trabalho realizado na sala de aula pelo professor e pelo aluno. Todos podem observar a evolução do aprendizado e do desempenho dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Perguntamos também às professoras como fariam avaliação de seus alunos utilizando o portfólio e elas disseram que seria por meio de atividades dadas no dia a dia, ao longo do período, sem a interferência do professor, mas trariam o aluno e o responsável para participar dessa avaliação, já que no colégio isso não acontece.

Elas apontam que um desafio encontrado hoje, é diferenciar os portfólios de acordo com as questões individuais, pois ainda recaem no arquivamento das mesmas atividades para todos, o que ratifica a cristalização da prática de avaliação somativa. As professoras também pontuaram que não concordam com a ficha de descritores, devendo esta ser substituída por um relatório dissertativo sobre o aluno, conforme expressaram três professoras:

É colocando trabalhos feitos durante a sala, sem a minha interferência. Eu acho, realmente, que o trabalho do portfólio tem que mostrar o processo do aluno, o processo onde o aluno está, o que que ele já atingiu, sem a minha interferência. (Professora C)

Eu primeiro, talvez simplificasse um pouco mais o discurso do portfólio de forma que o pai compreendesse um pouco melhor. Eu

traria esse aluno pra participar também dessa avaliação. (Professora D)

Acho que isso, dia a dia, uma atividade. Nesse momento eu pego essa atividade, guardo por portfólio, não diariamente, mas depois de um conhecimento que a gente vivenciou muito, construiu. (Professora E)

Parece que, muito provavelmente, estas professoras trabalhariam com autoavaliação feita pelo aluno e com um portfólio em que ele pudesse indicar ou não o trabalho que deveria ser armazenado para posterior avaliação, tanto sua quanto do professor. As professoras reconhecem o portfólio como um instrumento de avaliação formativa importante no desenvolvimento pedagógico do aluno, porém, na prática cotidiana, o portfólio não tem sido utilizado conforme esta perspectiva, isto é, subsidiando professores e alunos

em seus processos de trabalho, nas tarefas de autorreflexão que antecedem a autoavaliação. Os estudantes aprendem a refletir sobre sua experiência acadêmica e a avaliá-la. O corpo docente, por outro lado, tem a oportunidade de examinar a experiência curricular como um todo e oferecer importante e relevante *feedback*. Dessa forma, ele é importante instrumento de avaliação, onde os alunos participam ativamente, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio (FRIEDRICH et al, 2010, p. 3).

Com relação à indução de metáfora, perguntamos às professoras: Se avaliação por portfólio fosse uma coisa que coisa seria? Por quê? As respostas apontaram valores positivos e negativos associados à avaliação por portfólio.

Seis palavras agregam valor positivo a este tipo de avaliação. As palavras “diário”, “baú de memórias”, “álbum de fotografias”, “mala”, “porta-papel” e “caixa de surpresas” parecem estar bem próximas de um aspecto da avaliação por portfólio, uma vez que são “lugares” onde são guardados registros do que acontece em nossa vida. No entanto, as professoras não vão além disso em suas falas, ficando restritas à “forma” do instrumento.

A palavra “barco” remete a um meio de transporte que leva a algum lugar e, dependendo da maré, precisamos alterar o rumo, o que também parece próximo da proposta do portfólio, porque às vezes precisamos alterar o que nos propomos a fazer, em função de alguma questão que possa surgir. No entanto, as justificativas não se referem à autoria dos alunos, evidenciando que a alteração de rumo é empreendida pelo

professor, o que descaracteriza a principal função do portfólio e parece expor a perspectiva somativa de avaliação.

A expressão “carroça sem cavalos” tem valor negativo, pois indica é algo que corre sem direção, pode-se chegar a qualquer lugar e durante a corrida há risco de acidentes. Tal expressão parece relacionar a avaliação da aprendizagem por portfólio à pedagogia não diretiva, onde o professor interfere o mínimo possível no processo de aprendizagem do aluno (BECKER, 2008).

A palavra “Mundo” também tem valor negativo, uma vez que é tudo e nada é ao mesmo tempo, parecendo indicar o desconhecimento não apenas do instrumento – portfólio – como a perspectiva da avaliação formativa.

O que se verifica é que a metáfora que parece melhor condensar os significados e coordenar a representação social de avaliação da aprendizagem por portfólio no grupo dessas professoras é “porta-papel”, uma vez que ela se torna apenas a pasta onde são colocadas as atividades realizadas pelos alunos. O portfólio deixa de ser um instrumento que registra o processo de construção do saber e do desenvolvimento do aluno e passa a ser uma “pasta de prova” que mostra os resultados alcançados pelos alunos de acordo com as fichas de descritores elaborados pela instituição. Um processo que deveria estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão e conseqüentemente a aprendizagem efetiva, passa a privilegiar estratégias que incluem atitudes burocráticas ou padronizadas, reforçando práticas de avaliação somativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou indícios das representações sociais de avaliação por portfólio construídas por professores dos três primeiros anos do ensino fundamental de um colégio público federal no Rio de Janeiro.

Diante dos dados coletados e analisados podemos concluir que estes professores possuem poucas informações sobre a proposta de avaliação por portfólio e essas informações foram obtidas no colégio, por meio das coordenadoras pedagógicas e de professores que já utilizavam esse tipo de avaliação.

As professoras até o momento da realização desta pesquisa não tinham obtido outras informações sobre avaliação por portfólio, quer por meio de leituras, quer por terem participado de cursos ou congressos realizados sobre o tema avaliação, contando apenas com as informações fornecidas pela escola.

Ao serem perguntadas sobre o que aprenderam sobre avaliação durante sua formação inicial, as professoras disseram que aprenderam muito pouco e nada sobre avaliação por portfólio. Com base no que foi expresso por elas, sugere-se ampliar o tema avaliação da aprendizagem e focalizar a avaliação por portfólio na disciplina Didática nos cursos de formação, de forma que este tipo de avaliação seja conhecido e vivenciado pelos futuros professores.

Para as professoras desse colégio, a avaliação por portfólio é uma tarefa difícil, pois para elas é preciso haver uma maior organização das atividades realizadas, na medida em que algumas delas esquecem de reunir a produção dos alunos ao longo do período. Além disto, elas se queixam que há muitos descritores na ficha de avaliação para serem avaliados. Tanto o esquecimento quanto a queixa evidenciam a impregnação da perspectiva somativa de avaliação, embora as professoras entendam que a avaliação por portfólio é mais justa e enfatiza mais a aprendizagem.

É possível depreender de suas falas que as professoras decidem os instrumentos que utilizam para avaliar o desempenho de seus alunos, seja através de provas, testes, os aplicam e não discutem os resultados com os alunos. Os registros são únicos para todos os alunos, quer dizer, todas as atividades realizadas em sala de aula e que compõe o portfólio são iguais, independente do nível que o aluno se encontre, não havendo diversificação dos trabalhos compilados.

Ao evidenciar que o portfólio não é elaborado pelos alunos conjuntamente com as docentes, as professoras parecem não compreender o papel que este instrumento tem no processo ensino-aprendizagem. Elas não incentivam a participação dos alunos, conduzindo elas mesmas sua construção. Se o aluno não participa da construção do portfólio, ele se torna um conjunto de registros do professor sobre o aluno e perde o sentido de processo em que o aluno reconhece em suas produções sua aprendizagem.

Quando se utiliza o portfólio com base em uma perspectiva somativa, ele se reduz a um arquivo de papéis, em que as produções são guardadas e depois são entregues aos pais sem um processo de reflexão conjunta.

Quanto às representações sociais dos professores a cerca da avaliação por portfólio, entendemos que estas estejam ancoradas na avaliação somativa, processo enraizado na história da avaliação e da educação e, por isso, familiar a elas. As professoras utilizam o portfólio para arquivar as produções dos alunos, provas, testes, e ao final de um período, lançam conceitos de aprovação e reprovação. Avaliar apenas o produto, portanto, parece ser mais fácil, dar menos trabalho para um profissional já com tantas atividades a serem realizadas em sala de aula e na escola, embora em seu discurso as docentes defendam um tipo de avaliação – a formativa - que acompanhe o progresso do aluno.

No que diz respeito à objetivação, as professoras parecem distorcer a avaliação por portfólio, conferindo-lhe um sentido negativo ao associá-lo a “porta papel”, um lugar onde se guarda papéis e onde, ao final de um período, irão escrever um conceito de aprovação ou reprovação para o aluno. Parecem subtrair de si mesmas a responsabilidade da aplicação do instrumento, afirmando não só desconhecê-lo como também considerá-lo de difícil aplicação. Parecem, ainda, suplementar as fichas e os descritores que lhes são impostos pela instituição e que as fazem sentirem-se presas a elas, impedindo-as de utilizar o portfólio como deveriam. Tal aprisionamento confere à avaliação da aprendizagem por portfólio, um instrumento a serviço a perspectiva formativa de avaliação, o peso da avaliação somativa, mais voltada ao produto e que se materializa na nota.

Face aos dados analisados, verifica-se que a proposta do colégio em avaliar por portfólio está de acordo com as concepções do PPP, mas ainda é preciso romper com as práticas tradicionais de avaliação que classificam e rotulam os alunos. É possível perceber também que para as professoras o instrumento é adequado e promissor, pois

pode evitar que alunos sejam rotulados por conta de práticas mais pautadas em notas ou conceitos em função de provas ou testes.

Isso também nos remete à concepção de avaliação, no que tange à auto-avaliação do próprio trabalho do professor, processo que não se afigura como simples, já que implica assumir o risco de admitir, expor falhas e procurar ajuda para as dúvidas e os problemas encontrados. Por outro lado, esse risco envolve inovar, aprender, descobrir, trocar ideias, sugestões, compartilhar com os colegas, enfim, movimentar-se diante de uma prática estagnada com o intuito de dinamizar sua atuação.

A avaliação da aprendizagem por portfólio é afinada a concepções de ensino mais progressistas, que exige do profissional uma postura de ruptura com práticas pedagógicas cristalizadas.

Podemos afirmar então, que a implementação do portfólio na instituição pesquisada apresenta boa aceitação por parte das entrevistadas, mas há necessidade de estudar e aprofundar conhecimentos em relação a esse instrumento avaliativo; as fichas devem ser revistas, pois a maioria das professoras se queixa da quantidade de descritores que precisam preencher ao final do período. É necessário também haver esclarecimentos acerca dos descritores, pois nos parece que dúvidas são frequentes quanto ao que se referem alguns descritores.

O grande desafio enfrentado pelas escolas gira em torno da aprovação e reprovação dos alunos. É preciso pensar na mudança dessa cultura escolar já estabelecida, pois com o portfólio pretende-se que ele seja o eixo orientador de outra lógica de trabalho escolar.

Entende-se que o uso de portfólios não resolverá todos os problemas educacionais, mas os mesmos podem influenciar positivamente as formas como se ensina e se aprende. No momento em que torna o aluno mais participativo e reflexivo, ao valorizar o saber e o trabalho do aluno, dar-lhe autonomia, melhorar a sua autoestima, e que as dificuldades devam ser superadas e com elas também é possível se aprender; pode-se então pelo menos apontar um caminho significativo no processo de melhoria da qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 155-172.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Orgs). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986, p. 175-209.

ALVARENGA, G. M.; ARAÚJO, A. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 33, p.137-147, jan/abr. 2006.

ALVES, L. P.; ANASTASIOU, L. G. C. (Org). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. 6ª ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

ALVES, L. P. *Portfólios como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem*. Disponível em: <http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com.br/textos>. Acessado em: 02 nov. 2011.

ALVES, M. C. R. P. *Avaliação Escolar. Ameaça ou Proteção? Esboço de Análise Psicossocial*. 141p. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Brasília: Em Aberto, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

AZÂMOR, C. R. *Representações Sociais da Avaliação da Aprendizagem em Professores do Ensino público Fundamental de Niterói*. 148p. 2008.. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro, 2008.

AZZI, S. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (Coord). *Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes*. 19p. Belo Horizonte, SMED, out. 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p.

51-82.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, G. (Org). **Metodologia**: construção de uma proposta científica. Curitiba: Camões, 2008, p. 45-56.

BEHRENS, M. A. *Paradigma da complexidade*: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia:Ed da UCG, 2003, p. 21-36.

CARVALHO, M. J. S.; PORTO, L. S. *Portfólio educacional*: Proposta alternativa de avaliação: Guia didático. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CROCKETT, T. *The portfolio journey*: a criative guide to keeping studentmanaged portfolios in the classroom. Englewood Colorado: Teacher Ideas. A Division of Libraries Unlimited, 1998.

DALBEN, A. I. L. F. *Conselhos de classe e avaliação*. Respectivos na gestão pedagógica da escola. São Paulo: Papyrus, 2005.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

DUTRA, R. L. de S.; TAROUCO, L. M. R.; PASSERINO, L. A avaliação formativa usando objetos de aprendizagem SCROM. *Novas tecnologias da Educação*, CINTED-UFRGS, v. 6, n. 1, 11p, 2008. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14588/8495>

ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, Currículo e avaliação. *Série Cultura Memória e currículo*, vol. 5. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Avaliação*: uma prática em busca de novos sentidos. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRA, M. B. *Contribuições do uso do portfólio para o desenvolvimento do processo de avaliação: um estudo de caso*. 111p. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

FIEDRICH, D. B. de C. et al. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação de enfermagem. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, v. 18, n. 6, p. 01-08, nov/dez 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 61-80.

GARCÍA, C. M. *La Formación inicial y permanente de los educadores*. Consejo Escolar Del Estado. Los educadores em la sociedad Del siglo XXI. Madri: Ministério de Educación,Cultura y Deporte, 2002, p.161-194.

GARDNER, H. *Educacion artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. 1994.

_____. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GELFER, J. I.; PERKINS, P. G. Portfolios: focus on young children. *Teaching Exceptional Children*, v. 31, n. 2, p. 44-47, nov./dez. 1998.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1993.

GIUSTI, S. R.; LOPES, J. de A. Marcos interpretativos da história da avaliação e sua expressão no SENAC-São Paulo. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 739-750, dez. 2007.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Fourth generation evaluation*. Sage Publications: Newbury Park, 1989.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HARP, K. S.; HUINSKER, D. M. Implementing the assessment standards for school mathematics. *Teaching Children Mathematics*, v.3, p. 224-228, 1997.

HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, J. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, Mediação, 1997.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 25ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JODELET, D. *Folie et représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

_____. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *La psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992, p. 357-389.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17- 44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 61-85.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Técnicas de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M .E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MAZZOTTI, T. B. *Investigando os núcleos figurativos como metáforas*. Jornada Internacional sobre Representações Sociais: Teoria e Aplicações. Natal (RN), 25 – 28 de novembro de 1998. Trabalho completo apresentado no Grupo de Trabalho n. 9. Disponível em: < <http://www.mazzotti.pro.br/styled/page5/files/nfcomometaforas.pdf>>. Acesso em: 25 mai 2011.

_____. Para uma “pedagogia das representações sociais”. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 5, n.11, jul./dez. 2008.

_____. *As linguagens da experiência da educação*. In: Simpósio Internacional de “Educação e Filosofia”, 2008, São Paulo. Disponível em <http://www.mazzotti.pro.br/styled/page14/files/aslingexperemeduc.pdf>. Acesso em 15/11/11.

MIRAS, M; SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: Coll, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 375-383.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 45-66.

_____. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOSS, P. As diversas linguagens da avaliação. *Revista Pátio*. Porto Alegre, v. 4, n.10, p. 09-11, mar/jun 2006.

NUNES, J. Portfólio: uma nova forma de encarar a avaliação? *Revista Noesis*, n. 52 out/dez, 1999. Disponível em <http://www.terravista.pt/nazare/4420/portfolio.html>. Visitado em 02/11/11.

NUNES, C. *Conferência: educar para emancipação*. Memento Consultoria Pedagógica. Disponível em: memento@memento.com.br. Campinas: UNICAMP, 2002. Acesso em: 11 nov de 2011.

PARENTE, M. C. C. *A construção de práticas alternativas na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2004.

PASSEGGI, M. da C. F. B. S. *As metáforas conceituais na gênese e transformações das representações sociais*. In: III Jornada internacional e I Conferência brasileira sobre representações sociais, 2003, Rio de Janeiro. III Jornada internacional e I Conferência brasileira sobre representações sociais. Relações entre práticas e representações, 2003. Publicação eletrônica.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Sul, 2000.

_____. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, v. 8, n. 5, p. 499-505, 1996.

RANGEL, J. N. M. O Portfólio e a avaliação no Ensino Superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, n. 28, p. 169-189, julho/dezembro, 2003.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SANTOS, C. D. *Pesquisando...* Guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROMANOWSKI, J. P., WACHOWICZ, L. A. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. In: ANASTASIOU, L. das G. C. SC: UNIVILLE, 2003, p. 121-139.

SÁ-CHAVES, I. *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro, Universidade, 2000.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org). *O conhecimento no cotidiano*. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993, p.19-45.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SAUL, A. M. G. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHUTZ, A. *The phenomenology of the social world*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1967.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. *American Educational Research Association Monograph series on curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, v. 1. 1967, p. 39-83.

SELDIN, P. *The teaching portfólio: a practical guide to improved performance and promotion / tenure decisions*. Boston, MA: Anker Publishing, Company, 1997.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 2ª ed. São Paulo: EPU, 1987.

SHORES, E.; GRACE, C. *Manual de Portfolio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudanças: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000, p. 231-248.

SOUSA, C. P. *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: FDE, 1994.

SOUZA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org). *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papirus, 2003, p.27-49.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TOMAZ, A. *Representações sociais de discentes do curso de pedagogia a respeito da avaliação da aprendizagem de alunos*. 102p. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2010.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. ; VILELA, R. A . T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.

TYLER, R. W. *Princípios básicos do currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979.

VALA, J. Representações Sociais: para uma psicologia social do pensamento Social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Orgs). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, p. 353-384.

VASCONCELLOS, C. S. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação*. Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998a.

_____. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad: 1998b.

VIEIRA, V. M. de O. *Representações sociais e avaliação educacional: o que revela o portfólio*. 261p. 2006. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Avaliação em holograma: interações professor-orientador/alunos no trabalho de construção de aprendizagens. In: *VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2003, Água de Lindóia*. VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores Teorias e Práticas. Imagens e Projetos, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001, p. 175-212.

_____. A avaliação em curso de pedagogia para professores em exercício: desenvolvendo a autonomia intelectual do professor-aluno. In: ROMANOWSKI, J. P; ARTINSD, P. L. O; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 115-129.

_____. *Portfólio*. Avaliação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2010.

ZABALLA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artemed, 1998.

APÊNDICE 1

Roteiro para entrevista conversacional:

- 1- O que você sabe sobre avaliação?
- 2- Onde você obteve informações sobre avaliação?
- 3- Você já leu livros sobre avaliação? Quais?
- 4- Você já leu revistas sobre avaliação? Quais?
- 5- Você conversa sobre avaliação com alguém? Quem?
- 6- O que vocês conversam?
- 7- Você já fez algum curso sobre avaliação? Qual? O que você achou?
- 8- Você já participou de algum congresso sobre avaliação? Qual? O que você achou?
- 9- O que você aprendeu na universidade durante sua formação sobre avaliação?
- 10- O que você achou?
- 11- Como você acha que deveria ser ensinado avaliação nos cursos de formação?
- 12- Você já teve uma experiência ruim com avaliação? Qual?
- 13- Você já teve uma experiência boa com avaliação? Qual?
- 14 - O que você sabe sobre avaliação por portfólio?
- 15 -Onde você obteve informações sobre avaliação por portfólio?
- 16 -Você já leu livros sobre avaliação por portfólio? Quais?
- 17 --Você já leu revistas sobre avaliação por portfólio? Quais?
- 18 Você conversa sobre avaliação por portfólio com alguém? Quem?
- 19 -O que vocês conversam?
- 20- Você já fez algum curso sobre avaliação por portfólio? Qual? O que você achou?
- 21- Você já participou de algum congresso onde avaliação por portfólio era tema de discussões? Quais? O que você achou?
- 22- O que você aprendeu na universidade durante sua formação sobre avaliação por portfólio?
- 23- O que você achou?
- 24- Como você acha que deveria ser ensinado avaliação por portfólio nos cursos de formação?

- 25- Você já teve uma experiência ruim com avaliação por portfólio? Qual?
- 26- Você já teve uma experiência boa com avaliação por portfólio? Qual?
- 27- Outros professores de outras escolas que usam avaliação por portfólio disseram que não é muito fácil fazer esse tipo de avaliação. Você concorda com o que eles disseram? Por quê?
- 28- Você poderia dizer quais são os pontos positivos da avaliação por portfólio?
- 29- Que dificuldades você tem para aplicar a avaliação por portfólio?
- 30- Os alunos de outras escolas que são avaliados por meio de portfólios disseram que é melhor ser avaliado dessa forma. Você concorda com o que eles disseram? Por quê?
- 31- Que contribuições o uso do portfólio pode trazer para o desenvolvimento do aluno?
- 32- Como você faria a avaliação de seus alunos utilizando o portfólio?
- 33- Como você explicaria a um professor que não conhece avaliação por portfólio o que é avaliação por portfólio?

Indução de Metáfora

Se a avaliação por portfólio fosse uma coisa que coisa seria:

Por quê?

APÊNDICE 2

PARÂMETROS MÍNIMOS PARA APROVAÇÃO/RETENÇÃO

1, 2 e 3 anos – Aspectos esperados para o desenvolvimento das competências:

1 ano:

- Ler sozinho de forma autônoma, ainda que com alguma orientação do interlocutor, atribuindo sentido a textos verbais (narrativas curtas e pequenos textos informativos)
- Escrever sozinho palavras utilizando o alfabeto como base da sua escrita.
- Escrever com autonomia pequenos textos (narrativas e/ou relatos) compreensíveis, utilizando escrita alfabética.
- Ler e representar, com algarismos, números até 30.
- Comparar e ordenar esses números.
- Demonstrar, em diferentes situações, a compreensão das ideias da adição (juntar e acrescentar) e de ideias da subtração (retirar).

2 ano:

- Ler sozinho de forma autônoma (sem orientação do interlocutor), atribuindo sentido a textos verbais (pequenas notícias, relatos, narrativas ou fábulas).
- Escrever com autonomia pequenos textos (narrativas, relatos, fábulas e/ou bilhetes) com coesão e coerência, empregando os recursos trabalhados no ano: ortografia, marcas de segmentação e pontuação.
- Ler e representar, com algarismos, números até 999.
- Comparar e ordenar esses números.
- Compor e decompor números.
- Completar sequências numéricas.
- Demonstrar, em diferentes situações, a compreensão das ideias da adição (juntar e acrescentar) e da subtração (retirar e completar).
- Realizar adições, usando técnica convencional.

- Reconhecer possíveis trocas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barras.

3 ano:

- Ler sozinho diferentes tipos de textos, atribuindo-lhes sentido.
- Escrever diferentes tipos de textos com coerência, empregando os recursos trabalhados no ano: ortografia, pontuação, marcas de coesão e concordância.
- Comparar e ordenar: números, fatos, fenômenos.
- Completar sequências de: números, fatos, fenômenos.
- Ler e representar, com algarismos, números até 9999.
- Compor e decompor números.
- Demonstrar, em diferentes situações, a compreensão das ideias da adição (juntar e acrescentar), da subtração (retirar, completar e comparar), multiplicação (adicionar sucessivas vezes e configuração retangular) e divisão (repartir)
- Realizar, utilizando a técnica convencional, adições, subtrações e multiplicações com multiplicador até 9.
- Realizar trocas entre cédulas e moedas, em função de seus valores.
- Interpretar tabelas e gráficos de barras.

APÊNDICE 3

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UNESA/RJ TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **Avaliação da Aprendizagem por Portfólio: Representações Sociais de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, que tem como objetivo: **buscar indícios das representações sociais de avaliação por portfólio, elaborada pelos professores de um colégio público federal no Rio de Janeiro**. Este é um estudo baseado em uma abordagem **qualitativa**, utilizando como método, questionário e entrevistas semi estruturadas.

A pesquisa terá duração de um ano, com o término previsto para dezembro de 2012. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **nesta** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará seus dados, como também na que trabalha.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob forma de entrevista e grupo focal. O mesmo será gravado em **áudio** para posterior transcrição e fotografado.

Você não terá **custos** ou **quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação.

Orientador

Orientando

Sujeito da pesquisa: _____

Cel.: _____ E-mail: _____

Comitê de Ética em Pesquisa UNESA/RJ: (21) 3231-6135

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2012.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____