



Estácio

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

MARIA TEREZA LYRA LOPES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
POR PAIS E PROFESSORES DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro

2012

MARIA TEREZA LYRA LOPES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
POR PAIS E PROFESSORES DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

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

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

Rio de Janeiro

2012



Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
POR PAIS E PROFESSORES DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

elaborada por

MARIA TEREZA LYRA LOPES

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, 31 de maio de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Helenice Maia Gonçalves

Presidente

Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Elisângela da Silva Bernardo

Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Cristina Novikoff

Universidade Unigranrio

Aos meus pais, Yeda e Nataniel (*in memoriam*), amigos incondicionais, que sempre me fizeram acreditar na possibilidade de vencer desafios.

Ao Alexandre, meu companheiro, amigo, amado. Motivador, ouvinte e compreensivo .

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, pelo apoio e incentivo.

À minha orientadora Prof. Dra. Helenice Maia, pelo seu carinho, dedicação e paciência diante das minhas dificuldades.

Aos professores e pais participantes desta pesquisa, pela acolhida e colaboração.

À minha colega de Mestrado, Graziela, amiga e companheira em todos os semestres.

Às amigadas que conquistei e dividi momentos de angústia e solidão, por estar distante da minha família.

A minha família, que me deu total apoio nessa empreitada.

Ao meu marido, Antonio Alexandre, pelo incentivo e por compreender minha ausência.

É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado.

Edgar Morin, 2000.

RESUMO

Esta pesquisa buscou indícios das representações sociais de avaliação da aprendizagem elaboradas por pais e professores de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de onze escolas das três esferas administrativas: uma escola federal, quatro municipais e seis estaduais. À luz da Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici, a pesquisa foi desenvolvida articulando a abordagem processual e estrutural, e utilizou as seguintes técnicas de coleta de dados: observação em uma das escolas, no momento do Encontro Pedagógico e nas salas de aula; aplicação de questionários a professores e responsáveis dos alunos com questões fechadas e abertas; e teste de associação livre de palavras (ALP) com justificativa. Para a ALP foi utilizado o software EVOC (*Esemble de programmes permettant l'analyse des evocations*) 2000, que forneceu a estrutura da representação social de avaliação da aprendizagem. Os demais dados coletados foram analisados de acordo com seu conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin. A triangulação dos dados possibilitou perceber a importância atribuída à avaliação da aprendizagem por professores e responsáveis dos alunos. Embora os professores defendam a avaliação formativa em seus discursos, os significados atribuídos pelos professores à avaliação da aprendizagem estão condensados pela metáfora “a avaliação é como se fosse um mal necessário”, pois é o meio mais rápido e mais fácil de avaliar a aprendizagem dos alunos. Esta avaliação se refere à tipologia somativa, já conhecida e vivenciada pelos docentes, ainda sendo o veículo de comunicação mais frequente entre professores e responsáveis. Os significados atribuídos pelos pais à avaliação da aprendizagem mostram que estes consideram que tanto a avaliação formativa quanto a somativa são boas, porque uma acompanha o desenvolvimento escolar e a outra porque mostra o quanto foi desenvolvido por seus filhos. No entanto, para eles, a melhor forma de avaliar é a verificação do conhecimento realizada por meio de provas e testes, porque não apenas incentivam os estudos, como comprovam o nível de aprendizagem que vai garantir o sucesso profissional de seus filhos. Os significados atribuídos pelos pais à avaliação da aprendizagem podem ser condensados também pela metáfora “a avaliação é como se fosse um mal necessário”, mas porque ela leva a um futuro melhor. Verifica-se a necessidade de empreender formação continuada nessa escola a fim de que os docentes possam realizar uma avaliação mais adequada da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: representação social, avaliação, aprendizagem, prática docente.

ABSTRACT

This research sought evidence of social representations of learning assessment prepared by teachers and parents of students of the early years of elementary school for eleven schools of the three administrative levels: one federal, four municipal and six public school. In light of the Social Representation Theory, developed by Serge Moscovici, the research was developed articulating the procedural and structural approach, and used the following data collection techniques: observation in a school at the time of the Meeting and teaching in the classroom; questionnaires to teachers and guardians of students with open and closed questions, and test of free association of words (ALP) with justification. For ALP the software EVOC 2000 was used, which provided the structure of the social representation of learning assessment. Other collected data were analyzed according to their content, as proposed by Laurence Bardin. With the triangulation of data it was possible to realize the importance given to evaluation of learning by teachers and guardians of students. Although teachers defend formative assessment in their speeches, the meanings attributed by teachers to the assessment learning are condensed by the metaphor "the assessment is like a necessary evil" because it is the quickest and easiest way to assess the learning of students. This evaluation refers to the summative typology already known and experienced by teachers, and this is the most common vehicle of communication between teachers and guardians. The meanings attributed by parents in the assessment of learning show that both the summative and formative assessment are good, because one follows the school development and the other how much has been developed for their children. However, for them, the best way to evaluate is the assessment of knowledge through trials and tests, because not just encourage the studies, as evidenced the level of learning that will ensure the professional success of their children. The meanings attributed by the parents to the assessment of learning can also be condensed by the metaphor "the assessment is like a necessary evil," but because it leads to a better future. There is a need to undertake continuing education at the school so that teachers can do a better assessment of student learning of the early years of elementary school.

Keywords: social representation – assessment - learning - teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|----------|---|----|
| Quadro 1 | Categorização das repostas dos Professores para as perguntas: “O que mais gosta e o que menos gosta na escola em que leciona?”..... | 64 |
| Quadro 2 | Categorização das repostas dos professores para as perguntas: “Para avaliar seu aluno você considera que o melhor é... “e “Por que?..... | 66 |
| Quadro 3 | Possível estrutura da representação social de avaliação da aprendizagem elaborada pelos professores que atuam em escolas das três esferas administrativas..... | 73 |
| Quadro 4 | Categorização das repostas dos pais para as perguntas: “O que mais gosta e o que menos gosta na escola em que seu filho estuda?”..... | 80 |
| Quadro 5 | Categorização das repostas dos pais para as perguntas: “Para avaliar seu filho você considera que o melhor é...” e “Por que?..... | 84 |
| Quadro 6 | Possível estrutura da representação social de avaliação da aprendizagem elaborada por pais e mães cujos filhos estudam em escolas das três esferas administrativas..... | 90 |
| Quadro 7 | Dissociação de noção de avaliação..... | 98 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|---|----|
| Tabela 1 | Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos professores de escola da esfera federal de acordo com a frequência em que essas são realizadas..... | 49 |
| Tabela 2 | Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos professores de escola da esfera estadual de acordo com a frequência em que essas são realizadas..... | 50 |
| Tabela 3 | Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos professores de escola da esfera municipal de acordo com a frequência em que essas são realizadas..... | 52 |
| Tabela 4 | Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos pais cujos filhos estudam em escola da esfera federal de acordo com a frequência em que essas são realizadas..... | 54 |
| Tabela 5 | Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos pais cujos filhos estudam em escola da esfera estadual de acordo com a frequência em que essas são realizadas..... | 56 |
| Tabela 6 | Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos pais cujos filhos estudam em escola da esfera municipal de acordo com a frequência em que essas são realizadas..... | 57 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ALP | Associação Livre de Palavras |
| Aneb | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| COLUN | Colégio Universitário |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EVOC | Esemble De Programmes Permettant L'analyse Dês Evocations |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAPNEE | Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SEDUC | Secretaria de Educação |
| UCA | Um Computador por Aluno |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO 1 - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 20 |
| CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 29 |
| CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 41 |
| 3.1 O local | 41 |
| 3.2 Os sujeitos | 43 |
| 3.3 A coleta de dados | 43 |
| 3.3.1 A observação..... | 43 |
| 3.3.2 O instrumento..... | 44 |
| 3.4 A análise dos dados | 46 |
| CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 48 |
| 4.1 Perfil dos respondentes | 48 |
| 4.1.1 Professores..... | 48 |
| 4.1.1.1 Professores de escola da esfera federal..... | 48 |
| 4.1.1.2 Professores de escolas da esfera estadual..... | 49 |
| 4.1.1.3 Professores de escolas da esfera municipal..... | 51 |
| 4.1.2 Pais e mães | 53 |
| 4.1.2.1 Pais e mães de alunos de escola da esfera federal..... | 53 |
| 4.1.2.2 Pais e mães de alunos de escola da esfera estadual..... | 55 |
| 4.1.2.3 Pais e mães de alunos de escola da esfera municipal..... | 56 |
| 4.2.2 Nas salas de aula..... | 60 |
| 4.2 Observando a prática | 58 |
| 4.2.1 O encontro Pedagógico do COLUN..... | 58 |
| 4.2.2 Nas salas de aula..... | 57 |
| 4.3 Analisando os questionários | 63 |
| 4.3.1 Professores..... | 63 |
| 4.3.2 Pais e mães..... | 80 |
| 4.4 Dissociação da noção de avaliação empreendida pelos professores | 97 |
| CONCLUSÃO | 99 |
| REFERÊNCIAS | 102 |
| APÊNDICES | 108 |

INTRODUÇÃO

Estudar a avaliação da aprendizagem acerca dos significados que lhe são atribuídos por pais e professores de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, como foi colocado por Almeida (2008, p. 12), é “navegar num mar de conjecturas, análises e proposições, que nem sempre encontram, no contexto escolar, um porto onde possam ancorar”. É, portanto, por esse mar, que envolve a utilização de julgamentos, tomadas de decisão, de juízos de valor e de escolhas, que o ato de avaliar se torna tarefa complexa e desafiante para aqueles que se encontram no papel de avaliadores.

O interesse por essa tarefa surgiu a partir das experiências vividas enquanto professora no cotidiano da sala de aula e como integrante de conselhos de classe, que me permitiram testemunhar diferentes discursos sobre a avaliação dos alunos muitas vezes utilizada como mecanismo de punição e de afirmação da autoridade docente. Estes discursos reforçavam o caráter burocrático do ato de avaliar, traduzido em provas, exames e testes classificatórios que não chegam a mostrar, de maneira eficaz, o que o realmente o aluno sabe ou não sabe. Conforme explicam Nez et al (2011, p. 512),

Tal prática evidencia a avaliação externa ao sujeito, e se preocupa simplesmente em punir, repreender e controlar o comportamento deste, usando a avaliação como forma de seleção. Nesse sentido, a aprendizagem, o principal foco da avaliação, é tomada em segundo plano, sem critérios e alheia ao real conhecimento que o aluno obteve de determinado assunto.

A temática avaliação da aprendizagem tem suscitado produções de autores brasileiros como Esteban (2000, 2001), Hoffmann (1993, 1998, 2005), Luckesi (1983, 1996, 2005, 2011) e Vasconcelos (2008) que referendam um posicionamento comprometido com a melhoria da educação, ressaltando como a avaliação da aprendizagem é colocada em prática nas salas de aula das escolas e como esta não tem mostrado avanços muito significativos.

A avaliação está presente em vários momentos da atividade humana. Os julgamentos e as comparações estão no nosso cotidiano. Como prática educativa é realizada consoante a objetivos explícitos e/ou implícitos, refletindo valores e normas sociais. Portanto, independente do nível de ensino, a avaliação acontece de acordo com conceitos teóricos dominantes, isto é, é determinada por concepções que fundamentam uma proposta de ensino.

Como afirma Caldeira (2000 apud VASCONCELOS; SANTOS R.; SANTOS J.,2011, p. 5),

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é um processo que ocorre a partir de uma construção teórica e está atrelada a valores sociais, culturais e ao interesse dos grupos que a formulam, refletindo suas idéias e paradigmas. Considero que, a partir dessa premissa, para identificar os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por pais e professores de Ensino Fundamental, é necessário mergulhar no contexto em que ela ocorre e analisar seus determinantes. Compreender os significados que influenciam e organizam as ações docentes, possibilita identificar práticas avaliativas que se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva de avaliação que considera a diversidade dos sujeitos, seus conhecimentos e diferentes ritmos de aprendizagem, e que está associada à melhoria do desempenho escolar.

Abordar o tema não é tão simples. Um caminho utilizado por Chueiri (2005) para explicar avaliação, foi partir de dois pressupostos: o primeiro é que a prática avaliativa nos contextos escolares não é atividade neutra, nem se dá em um vazio conceitual. Está fundamentada em um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzido em prática pedagógica. O segundo é que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos. Ao analisar o conteúdo das representações sociais de avaliação da aprendizagem por professores, Chueiri (2005) verificou que sua imagem está centrada na relação professor e aluno e nos sentimentos de prazer e desprazer que mobilizam essa relação, tanto para quem avalia como para quem é avaliado, por meio do lugar de poder instituído pela avaliação.

O poder do professor via avaliação da aprendizagem também foi identificado por Alves (2008) ao tentar compreender as informações a respeito da avaliação escolar presentes em discursos e práticas docentes. Em seu estudo, a autora verificou que o professor ao se sentir ameaçado pela avaliação que os alunos fazem dele e de seu trabalho, faz dela uma “arma” que defende quem a porta e subjuga quem é ameaçado.

Avaliação é uma construção social e, conseqüentemente, está associada às condições históricas, econômicas, afetivas, ideológicas, culturais e sociais dos que a aplicam, isto é, aos valores sociais, vivenciados e estabelecidos por aqueles que a praticam na escola. Como expõe Canen (2005, p. 16), a avaliação “envolve sentimentos, auto-estima, filosofia de vida, posicionamento político. Ainda que essas dimensões nem sempre sejam percebidas

pelos professores”.

Olhando, também, nessa direção, Vasconcelos (2008) afirma que a prática avaliativa está inserida em determinadas condições objetivas e vinculadas, mesmo que de forma não consciente, a valores, representações, crenças, superstições, imaginário, mitos, conceitos, história de vida, desejos, tecnicidades, concepção de humanidade, de sociedade.

Em seus estudos Perrenoud (1999, p. 57) já se referia à avaliação como “uma representação construída por alguém do valor escolar ou intelectual do outro indivíduo” e que sempre se insere numa relação social específica que une mais do que avaliador e avaliado, pois um é agente de uma organização complexa e o outro pertence a uma família, não podendo ser ignorados os vínculos existentes entre ambos, assim como seus respectivos grupos de pertencimento.

Daí a relevância de se conhecer também os significados atribuídos por pais de alunos à avaliação, uma vez que eles parecem contribuir para a vigência de um modelo de avaliação que é efetivado por meio de provas, testes e exames, conforme constatou Almeida (2008). Em sua pesquisa, a autora verificou que as professoras entrevistadas argumentavam que as escolas organizadas em ciclos continuavam com a prática de avaliação bimestral devido à cobrança dos pais que acompanhavam o desempenho de seus filhos por meio das notas alcançadas por eles nas diversas disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental.

Hadji (2001) afirma que esse tipo de avaliação identificada como medida de desempenho está enraizada tanto na mente dos alunos quanto na dos professores e a dificuldade de superar esta concepção encontra-se na “confiabilidade” das medidas e nos parâmetros “objetivos” que os professores utilizam para atribuição de notas às atividades dos alunos. Para o autor, a redução da avaliação à medida ou à prova implica em aceitar sua confiabilidade e desconsiderar a subjetividade do avaliador que pode influenciar os resultados. As notas são tomadas como registro inquestionável e soberano, ocupando o centro do processo educativo e se tornando a única preocupação de alunos, professores e pais.

É o que Furlan (2006) percebeu ao analisar as representações dos professores e alunos de uma escola pública sobre o papel desempenhado pela avaliação no processo ensino aprendizagem. Seus resultados evidenciaram que tanto professores quanto alunos mostraram que entendem a importância da avaliação. Porém, os professores, apesar de seu discurso revelar a compreensão de avaliação processual e contínua de caráter investigativo, continuavam a desenvolver práticas autoritárias e classificatórias. Tais práticas estavam presentes no discurso dos alunos quando estes identificavam, por exemplo, notas de provas

como inquietações e temores, pois elas os classificavam e os excluíaam.

Por compreender a avaliação como um processo permanente e diário, Demo (2005) descarta a prova como critério relevante de avaliação, pois afirma que este instrumento é precário, suspeito e, sobretudo, não é parte natural do processo educativo. Para ele, a prova é vista como um ato de força, tanto para o aluno quanto para o professor, sendo uma barreira dura de ser superada, com tendência nítida a ser excludente. Este autor admite que a prova não possa ser totalmente descartada, pois ainda é necessária em circunstâncias específicas, como grandes concursos e atendimento a requisitos legais.

Mesmo depois que o termo exame foi substituído por avaliação nas escolas brasileiras, o que chegou ao país por meio do movimento da tecnologia educacional, como observou Luckesi (2011), as práticas escolares continuaram marcadas pelo ato de examinar, pois ainda são usados termos como “sistema de avaliação”, “instrumentos de avaliação”, “práticas de avaliação”. Para o autor, dever-se-ia utilizar “sistemas de exame”, “instrumentos de exame”, “práticas de exame” para se referir às diferentes avaliações realizadas na escola, uma vez que ainda subsiste o modelo vinculado a exames, pois na prática de sala de aula, o acompanhamento dos alunos tem sido baseado na perspectiva da classificação, da seletividade e da prática autoritária.

Sobre esse trânsito da “prática de examinar” para a “prática de avaliar”, Luckesi (2011, p. 212) também salienta que, além do envolvimento de professores, pais, alunos e administradores da educação, é necessário realizar intensas campanhas para que todos os envolvidos nesse processo “compreendam que o importante na vida é saber usar a sabedoria a favor da vida, da melhor forma possível. Ser aprovado é consequência e não ponto de partida”.

Ao refletir sobre o posicionamento assumido pelos professores ao atuarem como examinadores ao invés de avaliadores mesmo depois de compreenderem as diferenças existentes entre exame e avaliação, o autor conclui que a resistência deles a essa mudança ocorre devido a quatro razões:

- 1- a replicação psicológica por parte do educador daquilo que ocorreu com ele em sua vida pessoal e escolar;
- 2- as relações de poder administradas no espaço microssocial da escola que sustentam o modelo macrossocial;
- 3- os efeitos da herança histórica que temos dos exames presentes em nossas ações cotidianas de ensino;
- 4- o modelo autoritário e excludente da sociedade burguesa na qual vivemos, que os exames reproduzem (LUCKESI, 2011, p. 261).

A cultura da avaliação instalada na escola é um problema que acaba deixando de lado as iniciativas de mudanças, como afirma Caramão (2009). A autora analisou o discurso de professores sobre saberes docentes e avaliação e concluiu que a utilização de modelos antigos que ainda causam medo aos alunos parece ser uma constante por aqueles que não conseguem se desvincular do poder de aprovar e reprovar, fazendo com que os que investem em alternativas de mudanças também fiquem desestimulados a adotarem novas propostas avaliativas.

Analisando relatos de professores sobre avaliação, Hoffmann (1993) enfatiza que existe entre os docentes o mesmo espírito de competição despertado entre os alunos pela avaliação. Ela considera que criticar o professor sobre o que ele faz em avaliação, torna-o resistente à participação em discussões sobre o tema. Portanto, respeitar sua sensibilidade significa oportunizar trocas de idéias e refletir sobre seu cotidiano com os outros; é possibilitar que ele seja capaz de sugerir alternativas construídas em sua prática. Hoffmann (1993, p. 183) entende que não é possível haver mudanças

[...] na prática avaliativa impostas via decretos ou mudanças de regimentos. O inverso, sim, vejo acontecer em escolas e municípios. Mudanças regimentais reivindicadas pelos professores que assumem posturas avaliativas diferenciadas a partir de grupos de estudo após muito tempo de discussão. Porque novas práticas revelam, mais do que ditames legais, novas posturas assumidas.

Tais posicionamentos estão relacionados ao processo ensino aprendizagem que é promovido pelos docentes, às condições do entorno da escola, dos alunos e dos professores, ao dia a dia da escola, à utilização de diversificados instrumentos de avaliação no decorrer do ano letivo e à dimensão política da avaliação, cujos resultados podem influenciar a permanência ou abandono dos alunos na escola. Portanto, avaliar a aprendizagem — a avaliação que é realizada em sala de aula — é um processo complexo e não pode estar separado de uma visão de educação (CANEN, 2005).

Um novo modo de compreender a avaliação foi proposto por Guba e Lincoln (1989) partindo das discussões acerca da avaliação presentes no final da década de 1980. De acordo com esses autores, a partir do processo histórico pela qual é gestada, a avaliação passou por gerações que lhe atribuíram diferentes funções e influenciaram as práticas avaliativas a partir do século XX.

A primeira geração, conhecida como “geração da medida”, estabelecia que os termos avaliação e medida fossem sinônimos. Os testes eram determinantes para verificar o rendimento dos alunos por meio da assimilação ou não dos conteúdos ensinados. O professor era visto como um técnico que conhecia e aplicava instrumentos, sendo os critérios da avaliação definidos antecipadamente. “Em termos práticos, significa que a avaliação se reduz a pouco mais do que a administração de um ou mais testes, com vistas à classificação em períodos determinados” (VIEIRA; TENÓRIO, 2009, p. 2).

A segunda geração foi denominada “descrição” e enfatizava a definição dos objetivos da aprendizagem. Estabelecia que a avaliação não se limitasse a medir, indo um pouco mais longe ao descrever até que ponto os alunos atingiam os objetivos estabelecidos nos currículos. A medida passou a ser um dos meios da avaliação. A diferença em relação à concepção anterior está no fato de serem definidos objetivos comportamentais e verificar se estes foram ou não atingidos.

A terceira geração surgiu no final da década de 60 como a “geração da formação de juízos de valor ou julgamentos”, a partir da necessidade de superar os pontos fracos na avaliação das gerações anteriores. A avaliação se voltava para o mérito (valor intrínseco) e a relevância (valor extrínseco) do objeto a ser avaliado, buscando questionar os objetivos da educação numa perspectiva técnica. Para Vieira e Tenório (2009, p. 2),

[...] às três gerações foram apontadas algumas limitações tais como: tendência para atribuir a responsabilidade do fracasso nas aprendizagens apenas aos alunos; dificuldade excessiva dependência do método científico, traduzida em avaliações pouco ou nada contextualizadas que liberta o avaliador de quaisquer responsabilidades.

No Brasil, como explica Canen (2005, p. 17), essas três gerações podem ser identificadas, sobretudo, nos anos 70, momento em que, tanto os cursos de formação de professores quanto às pesquisas realizadas no campo da Educação “enfatizavam os testes, a construção das questões, a distribuição dos objetivos de ensino e a porcentagem em que tais objetivos eram contemplados nos instrumentos de avaliação”. De acordo com a autora, na década seguinte, com o início do processo de democratização no Brasil, se intensificam as críticas aos modelos de avaliação que promoviam a exclusão social e a desigualdade de oportunidade por meio de contínuas reprovações de alunos e, conseqüentemente, sua expulsão do sistema de ensino.

Com a rejeição a esse tipo de avaliação, denominada classificatória, surge a distinção entre avaliação somativa — associada à prestação de contas, seleção e certificação —

e avaliação formativa ou diagnóstica — atrelada à melhoria da aprendizagem e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem — “entendida como um processo que acompanha os alunos e as próprias instituições, levando em conta sua diversidade cultural e baseando-se em uma perspectiva de crescimento, de transformação” (CANEN, 2005, p. 20).

A quarta geração de avaliação proposta por Guba e Lincoln (1989) foi denominada “negociação” e procurou responder às limitações atribuídas às três gerações precedentes. É caracterizada por não estabelecer, a priori, qualquer parâmetro ou enquadramento, que “serão determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação e que os autores designam por avaliação responsiva” (VIEIRA; TENÓRIO, 2009, p. 2). É uma proposta construtivista responsiva, expressão que designa a epistemologia que lhe está subjacente, assim como a metodologia que é posta em prática na avaliação. Tanto os critérios como tomadas de decisão são construídos entre avaliadores e avaliados, a partir de seus valores e culturas.

No entanto, para Vieira e Tenório (2009), embora Guba e Lincoln (1989) tenham estabelecido um marco sobre a forma de perceber a avaliação a partir do que nomearam “gerações de avaliação”, há lacunas em seu estudo que o comprometem. Consideram que após 20 anos as discussões sobre as “gerações de avaliação” continuam acirradas e destacam duas dessas lacunas como sendo as mais relevantes: (1) a insuficiência do próprio conceito de gerações; e (2) a de que a quarta geração, que incorpora a negociação, não garante a sustentabilidade dos resultados e que esta “carece de relatos e pesquisa que ilustrem e validem a proposta, deixando ao leitor a responsabilidade de testar essa nova perspectiva” (VIEIRA; TENÓRIO, 2009, p. 2). Afirmam ainda que se verificada a necessidade de avançar a definição de sustentabilidade dos resultados, deve-se inaugurar um novo paradigma e conceito de avaliação com a intenção de repensar seus elementos constitutivos para atualizá-lo. Dessa maneira, esse novo conceito estenderia a ação avaliativa para depois da tomada de decisão, ou seja, para depois daquilo que hoje são considerados os resultados da avaliação.

Críticas à parte, a quarta geração influenciou, no Brasil, a defesa de uma avaliação da aprendizagem calcada no diagnóstico e na responsabilidade, menos discriminatória, respeitando a cultura dos alunos e acompanhando o processo ensino aprendizagem. A avaliação somativa e a avaliação formativa, como aposta Canen (2005), podem contribuir para uma avaliação balizada e que promova eficazmente o aprendizado dos alunos.

Ao buscar conhecer os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pelos pais dos alunos, e ainda o papel

desses professores enquanto avaliadores com base em suas concepções, vivências e conhecimentos, tomei como ponto de partida a afirmativa de Hoffmann (1998, p. 12) de que viemos sofrendo avaliação em nossa trajetória de alunos e professores e que temos necessidade da tomada de consciência dessas influências, pois “temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um ‘ressignificado’ para avaliação e desmistificando-a de fantasma de um passado ainda muito em voga”.

Para compreender como os professores e pais dos alunos representam avaliação da aprendizagem numa realidade específica — um colégio de aplicação, escola pública federal que é reconhecida pelo trabalho pedagógico que ali se desenvolve — recorri à Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici. Para ele, na constituição das representações sociais de um dado objeto (a avaliação da aprendizagem), as informações que circulam sobre ele e que são acessíveis aos sujeitos do grupo considerado (pais e professores), são filtradas por valores e crenças que distinguem este grupo, sendo reorganizadas em coerência com conhecimentos anteriormente apropriados pelo grupo e no grupo (MOSCOVICI, 1978).

Dessa forma, quando se apropriam de uma concepção de avaliação, pais e professores lhe atribuem significados cunhados por meio de suas vivências, experiências e troca de informações, elaborando uma representação social. Como explica Alves-Mazzotti (1994, p. 17) “[...] enquanto grupo sócio-profissional construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas”. A autora complementa ainda que se o conhecimento de nossas representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração referente aos problemas educacionais estará mostrando sua utilidade.

Assim, com o objetivo de buscar indícios das representações sociais construídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e por pais dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem foram propostas as seguintes questões de estudo:

- a) Como os professores avaliam a aprendizagem de seus alunos?
- b) Que dificuldades os professores enfrentam para avaliar a aprendizagem de seus alunos?
- c) Como os pais percebem a avaliação realizada pelos professores sobre a aprendizagem de seus filhos?
- d) Que sentidos, valores e crenças pais e professores associam à avaliação da aprendizagem?

Para responder a essas questões foram elaborados quatro capítulos. No primeiro, intitulado **A Teoria das Representações Sociais**, são apresentados aspectos fundamentais da teoria proposta por Serge Moscovici, pois constitui o referencial teórico-metodológico em que esta investigação se apoiou.

No segundo capítulo, **Avaliação da aprendizagem**, discute-se o significado de avaliação da aprendizagem em concepções pedagógicas predominantes no contexto escolar a partir da institucionalização do ensino no Brasil chegando ao momento atual, focalizando a prática de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas.

No terceiro capítulo, **Procedimentos metodológicos**, é mostrado o contexto de realização da pesquisa, os sujeitos participantes, as técnicas e os instrumentos de coleta e a metodológica de análise dos dados empreendida.

No quarto capítulo, **Representações sociais de avaliação da aprendizagem**, são apresentadas as análises dos dados coletados à luz da Teoria das Representações Sociais, onde procurei articular os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem a valores, imagens e cultura dos sujeitos participantes, tentando identificar como eles objetivam e onde ancoram tais significados.

Na **Conclusão**, buscou-se responder as questões de estudo propostas e evidenciando divergências e convergências acerca da avaliação da aprendizagem representadas por pais e professores de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi introduzida por Serge Moscovici, em 1961, na França, a partir da obra *La Psychanalyse: son image et son public*. Este trabalho permaneceu sem tradução para o inglês durante um bom tempo e, conforme Duveen (2009, p. 9), isso “contribuiu para a problemática recepção da teoria das representações sociais no mundo anglo-saxão”, mas não constituiu seu principal entrave. Pelo contrário, teria ajudado a reduzir a quantidade de maus entendimentos sobre o estudo pioneiro de Moscovici.

Duveen (2009) observa ainda que a Teoria das Representações Sociais sobreviveu e prosperou tornando-se não apenas uma das contribuições teóricas mais duradouras da Psicologia Social, mas também uma teoria difundida por todo o mundo, devido à descontinuidade de paradigmas existentes na Psicologia Social contemporânea, que mudam e se substituem, deixando um pequeno espaço de tempo para que idéias sejam assimiladas e para que tenham um uso produtivo.

O prestígio conquistado pelas teorias construtivistas e pelas abordagens qualitativas e o crescente interesse pelo papel simbólico na direção das condutas humanas, conforme expõe Alves–Mazzotti (1994), contribuíram para que o estudo das representações sociais ocupasse espaço. Nos últimos anos uma quantidade considerável de trabalhos e de pesquisa tem surgido nesse campo, ratificando que a obra seminal de Moscovici se constituiu em um novo paradigma na Psicologia Social, “na medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e aprofundamentos posteriores” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 63).

Moscovici (1978) partiu do conceito de representações coletivas de Émile Durkheim que via as representações de forma genérica, sem explicar os processos que davam origem a uma pluralidade de fenômenos. Para ele,

[...] do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidade de tempo e espaço, etc.[...] Isso representa um problema sério, pois pelo fato de querer incluir demais, inclui-se muito pouco: querer compreender tudo é perder tudo. A intuição, assim como a experiência, sugerem que é impossível cobrir um raio de conhecimento e crenças tão amplo (MOSCOVICI, 2003, p. 45-46).

Moscovici (2003) acrescenta que conhecimento e crença são demasiadamente heterogêneos, portanto, não devendo ser definidos por características gerais.

Farr (2009) considera que Moscovici, ao substituir representações coletivas por representações sociais, modernizava a Ciência Social, tornando-a mais adequada ao mundo moderno. Para ele, a Teoria das Representações Sociais se justificava pelo fato de que há poucas representações que são verdadeiramente coletivas, devido ao pluralismo e a rapidez com que as mudanças ocorrem nas sociedades modernas.

Jodelet (2001, p. 21-22) registra que “Durkheim (1895) foi o primeiro a identificar tais objetos como produções mentais sociais, extraídos de um estudo sobre a ideação coletiva”, mas foi Moscovici quem insistiu “[...] sobre a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência, pluralidade e mobilidade sociais”.

Ao abordar as diferenças de concepção acerca das representações coletivas de Durkheim, Moscovici (2003, p. 48) enfatiza que o seu interesse eram as representações sociais cunhadas na sociedade atual, que são dinâmicas, apresentam caráter móvel, plástico e circundante. Tal dinamicidade não as deixa se transformarem em tradições mutáveis, pois a importância destas tradições cresce em relação diretamente proporcional à “[...] heterogeneidade, à flutuação dos sistemas unificadores (as ciências, religiões e ideologias oficiais) e às mudanças que elas devem sofrer para penetrar na vida cotidiana e se tornarem parte da realidade comum”. Para o autor, as representações sociais são “[...] fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto realidade quanto senso comum”. (MOSCOVICI, 2003, p.49).

Segundo Moscovici (2003, p. 46), a sociedade é pensante e ao estudarmos as representações sociais, devemos estar atentos às circunstâncias em que os grupos se comunicam, tomam decisões, fazem omissões ou revelações de algo; suas crenças, ideologias, ciências e representações. Tudo isso na realidade brota da comunicação social. De acordo com ele, “[...] as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”.

A linguagem tem um papel importante na Teoria das Representações Sociais. A linguagem tem muitos sentidos dependendo de quem a utiliza e como utiliza e é através dela que se distingue o ser humano de outras espécies e que permite sua interação com o outro. Não só a língua falada e a escrita são consideradas como linguagem, mas os gestos,

expressões e as entrelinhas também possibilitam compreender como se dá a articulação entre o individual e o social.

Porém, a compreensão provisória dessa comunicação polissêmica pressupõe “[...] que articula aquilo que particulariza o indivíduo e os diferentes grupos, próximos ou distantes, nas relações com os quais o estar e o agir de cada um no mundo vão sendo configurados numa história, num tempo pessoal e social” (MADEIRA, 2001, p. 133). Isto é, utilizamos nossa fala, nossos referentes, e o outro ouve utilizando suas próprias referências, possibilitando que a comunicação às vezes possa originar desentendimentos entre pessoas e grupos.

Para Jovchelovitch (2009, p. 81), a análise das representações sociais se concentra nos processos de comunicação e de vida, sendo essas mediações sociais que geram as representações, pois

[...] comunicação é mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas e o material bruto da natureza, ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo.

As representações sociais, de acordo com esta autora, se constituem no espaço público, pois é espaço de fabricação comum, onde o sujeito ultrapassa sua individualidade para entrar em domínio da vida em comum, interpretando, compreendendo e construindo o mundo.

Moscovici (2003, p. 35) define que as representações sociais apresentam natureza convencional e prescritiva. Convencional porque pessoas, objetos e acontecimentos fazem parte de grupos organizados convencionalmente. “Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos que são impostos por representações, linguagem ou cultura”. Nossos pensamentos são organizados de acordo com as convenções instituídas tanto pelas representações quanto pela cultura; permanecemos inconscientes dessas convenções e vemos apenas o que elas permitem.

Todas as imagens e sistemas de classificação que estão inseridos em uma sociedade nada mais são do que prévios sistemas e imagens, estratificação na memória coletiva e reprodução na linguagem, refletindo conhecimento anterior e quebrando amarras da informação presente. Portanto, não estamos livres de conhecimentos anteriores. Vemos apenas o que nos é permitido ver e criamos, organizamos nosso pensamento a partir das representações, linguagem e cultura que já conhecemos. Podemos até escapar de algumas

convenções ou preconceitos, mas não eliminá-los totalmente. O que o autor sugere é que ao invés de negar convenções e preconceitos, devemos reconhecer as representações como uma realidade, separando as representações que são inerentes às pessoas e aos objetos e procurar descobrir exatamente o que representam.

As representações sociais apresentam natureza prescritiva a partir do momento em que estão presentes em nossas vidas através de gerações nos sendo impostas irresistivelmente, ou seja, os conhecimentos do passado controlam os do presente. Nesse sentido, desenvolvemos o nosso pensamento a partir de representações já existentes, prescrito por idéias e experiências anteriores. “Elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma seqüência completa de elaboração e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”. (MOSCOVICI, 2009, p. 37). Moscovici (2003, p. 46) explica também que elas possuem duas faces como uma folha de papel, a icônica e a simbólica, ou seja, “[...] a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem”.

Para Jodelet (2001, p. 22-23), principal colaboradora de Moscovici,

[...] representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto, este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria etc; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto.

Ao abordar o campo e a pesquisa em representações sociais Sá (1998) enfatiza que Jodelet parte dessa noção — uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto — para formular três perguntas acerca do saber e do valor prático do saber:

(1) “Quem sabe e de onde sabe”, cujas respostas apontam para o estudo das condições de produção e circulação das representações sociais;

(2) “O que e como se sabe”, que corresponde à pesquisa dos processos e estados das representações sociais;

(3) “Sobre o que se sabe e com que efeito”, o que leva a uma ocupação com o estatuto epistemológico das representações sociais.

As repostas a essas perguntas revelam três planos: as condições de produção e de circulação das representações sociais; os processos e estados das representações sociais; e o estatuto epistemológico dessas representações sociais e que se refere à relação da

representação e o real.

Arruda (2002, p. 139) explica que “a representação social é um modo de conhecimento sociocêntrico, que segue as necessidades, os interesses e desejos do grupo”. Criamos representações sociais a partir do desconhecido, ou seja, tornamos familiar algo não-familiar. E, para isso, é necessário colocar em funcionamento dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação, definidos por Moscovici (2003, p. 60-61), em sua abordagem processual ou genética, como processos formadores de uma representação social:

O primeiro mecanismo tenta ancorar idéias estranhas reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico.

Ancorar, portanto, é classificar, criar categorias. Para explicar a ancoragem, Jodelet (2001, p. 35) lembra que a repercussão do surgimento da psicanálise causou sentimento de ameaça em diferentes grupos religiosos e políticos, pois transgredia os valores da época. “Todavia, quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo do pensamento preexistente”.

Moscovici (2003) considera ainda que ao tornarmos o não-familiar em familiar, estamos falando de forma diferente que as representações dependem da memória, pois é a solidez da memória que nos impede de sofrer mudanças inesperadas e nos protege de situações de penúria. São das experiências e das memórias comuns que se extraem imagens, linguagens e gestos que são necessários para superar o desconhecido.

Quanto à objetivação, Moscovici (2003) a define como a descoberta da qualidade icônica de uma idéia, a reprodução de um conceito em uma imagem. Tanto a ancoragem quanto a objetivação são, portanto, maneiras de lidar com a memória, pois a primeira mantém a memória em movimento, colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, classificando-os e rotulando-os; e a segunda funciona direcionada para fora, pois tira da memória conceitos e imagens, reproduzindo-os no mundo exterior, para tornar conhecido o que já conhecido.

Jodelet (1996) afirma que tanto objetivação como ancoragem são responsáveis pela elaboração de uma representação social. A objetivação é uma operação imaginante e estruturante que corporifica esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações. Esta autora distingue três fases nesse

processo:

(1) construção seletiva, processo pelo qual o sujeito se apropria de informações de um dado objeto;

(2) esquematização estruturante, onde uma estrutura imaginante reproduz conceitos proporcionando imagem de fácil comunicação, permitindo ao sujeito compreender de forma individual e em suas relações; e

(3) naturalização, que é o resultado das outras fases, também chamado de núcleo figurativo ou esquema figurativo, onde é admitido concretizar cada uma dos elementos tornando-os “seres da natureza”.

A ancoragem está articulada dialeticamente à objetivação com o intuito de assegurar as três condições básicas de uma representação:

(1) incorporação do estranho ou do novo;

(2) interpretação da realidade;

(3) orientação das condutas e das relações sociais.

A ancoragem apresenta também três condições estruturantes:

(1) atribuição do sentido, que compreende o enraizamento de um objeto e sua representação em um grupo ou em uma determinada sociedade e que está inscrito em uma rede de significações em que são articulados e hierarquizados os valores já existentes numa cultura;

(2) instrumentalização do saber, que confere um valor funcional à estrutura imaginante da representação à medida que esta se torna uma teoria de referência que permite aos indivíduos compreenderem a realidade; e

(3) enraizamento no sistema do pensamento em que a representação se inscreve sobre um sistema de idéias já existentes; é o movimento de “incorporação social da novidade” atrelada à “familiarização do estranho” (JODELET, 1990 apud NÓBREGA, 2001).

Como a representação social é a reconstrução de um objeto pelos sujeitos, suas necessidades e interesses mascaram certos elementos e provocam uma defasagem com relação ao seu referente. Esta defasagem é uma marca do grupo, da cultura impressa no processo de construção da representação. De acordo com Jodelet (2001), esse mascaramento pode causar três tipos de efeito durante o processo de objetivação:

(1) distorção, quando os sujeitos acentuam ou minimizam características do objeto;

(2) suplementação, quando os sujeitos atribuem características ao objeto que ele não tem; e

(3) subtração, quando os sujeitos retiram características do objeto devido às normas e valores do grupo.

Essas características são essenciais para a análise da objetivação porque aponta “o interesse de observar como e por que acontecem essas modificações, o que elas indicam, e como elas constituem a representação, dando-lhe um sentido de verdade e uma eficácia simbólica” (ARRUDA, 2002, p. 139).

A abordagem estrutural das representações, elaborada por Jean-Claude Abric, com a colaboração de Flament (1989), Guimelli (1988) e Moliner (2001), também norteou a pesquisa sobre avaliação da aprendizagem ora apresentada e que foi desenvolvida no âmbito do Ensino Fundamental.

Abric (1998) desenvolve a Teoria do Núcleo Central a partir da ideia de Núcleo figurativo definido por Moscovici (1978). Para Abric (1998) uma representação é formada por um conjunto de informações, crenças, opiniões e de atitudes a respeito de um dado objeto e esse conjunto estruturado e organizado constitui um sistema sociocognitivo específico. Isto é, as representações sociais são organizadas num duplo sistema: central e periférico.

Alves-Mazzotti (2007, p. 562) explica que a ideia essencial desse autor é a de que “toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna”. O núcleo central está assentado na natureza do objeto representado e ao tipo de relações mantidas pelo grupo com esse objeto, que é determinado principalmente pelos valores e normas sociais que constituem o contexto do grupo. O núcleo central, ou núcleo estruturante, segundo Abric (idem) assume duas funções: (1) função geradora, porque os elementos que o compõe criam ou transformam o significado da representação; e (2) função organizadora, pois determina a natureza dos elos que se estabelecem entre os elementos, possuindo características unificadora e estabilizadora da representação. Possui, também, três características: (1) estabelece ligação com a memória coletiva, normas e história do grupo; (2) é consensual, definindo a homogeneidade do grupo; (3) é estável, coerente e rígido, resistindo a mudanças e é pouco sensível ao conteúdo imediato. Para afirmar que dois grupos têm a mesma representação de um objeto, é necessário que os núcleos centrais sejam iguais.

Em torno do núcleo central se organizam outros elementos denominados de periféricos e que constituem a essência da representação. É dinâmico e expressa as interações das experiências cotidianas, permitindo a adaptação à realidade concreta, respeitando a diferença de conteúdo. Seus componentes são acessíveis e concretos, e possuem três funções: (1) concretização, resulta da ancoragem na realidade e permitem a concretização da

representação; (2) regulação, porque permite adaptação da representação às mudanças do contexto; (3) defesa, por funcionar como proteção do núcleo central, pois é nos elementos periféricos que podem ocorrer e ser suportadas contradições. São suas características: (1) permitir a integração das experiências individuais; (2) tolerar as contradições do grupo; e (3) ser flexível e evolutivo, isto é, sensível ao conteúdo imediato.

A combinação das duas abordagens, estrutural e processual, é possível e vem sendo utilizada por pesquisadores na área da Educação, como Alves-Mazzotti (2007, 2008), que tem estudado a representação social de formação e o trabalho docente.

Ao conhecer a estrutura da representação social de avaliação da aprendizagem e compreender como os sujeitos (professores e pais) objetivam os significados atribuídos ao objeto (avaliação da aprendizagem) e onde os ancoram, poderei identificar especialmente, como elas influenciam a prática avaliativa dos professores e como tais práticas, por sua vez, influenciam as representações sociais de avaliação de aprendizagem por eles elaboradas. Isto é possível porque, conforme explica Jodelet (2009, p. 697),

[...] as representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo.

Nesse sentido, Alves-Mazzotti (1994, p. 61) ao focalizar a aplicação da Teoria das Representações Sociais à Educação, enfatiza que os resultados de estudos da área educacional que a utilizam têm ajudado a “[...] compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam”. A autora sustenta ainda que “[...] a intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreenda os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61). Desse modo, a pesquisa educacional deve adotar “um olhar psicossocial” para impactar sobre a prática educativa, isto é, preenchendo o sujeito social com o mundo interior por um lado e por lado restituindo o sujeito individual ao mundo social.

É o que pretendo fazer ao colocar em foco a avaliação da aprendizagem, pois este implica “um olhar psicossocial” ao ser humano “[...] enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender” (MOSCOVICI,

2009, p. 43).

Spink (2009) destaca que as representações sociais enquanto formas de conhecimento não podem ser reduzidas ao conteúdo cognitivo, precisam também ser entendidas a partir do contexto e das interações sociais do cotidiano. Apoiada em Jodelet, afirma que o estudo das representações pressupõe articular elementos mentais, afetivos e sociais incorporando a linguagem, cognição e comunicação às relações sociais e realidade material, social e ideativa que sofrem sua interferência. Conclui que,

[...] é a atividade de reinterpretação contínua que emerge do *processo de elaboração das representações* no espaço da interação que é, a nosso ver, o real objeto do estudo das representações sociais na perspectiva psicossocial (SPINK, 2009, p. 121, grifo da autora).

Precisamos, portanto, compreender os processos formadores das representações sociais de avaliação da aprendizagem no espaço escolar e para isso acredito ser necessário entender como a avaliação da aprendizagem têm sido abordada ao longo dos anos no campo da Educação, isto é, o contexto em que ela se move, a ao que será tratado a seguir.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação está presente em vários momentos da atividade humana. O homem, como ser histórico, necessita da avaliação para seu crescimento, pois é através da reflexão acerca dos seus erros e acertos que elabora novos conhecimentos, buscando sua realização pessoal. Sempre que fazemos julgamentos estamos avaliando. Hadji (1984, p. 178) define o ato de avaliar como “um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa idéia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados fatuais respeitantes a esta realidade”.

Para maior compreensão do termo avaliação e sua relação com a prática educativa, parti da legislação educacional brasileira, sobretudo das Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL 1961, 1996) que orientaram nosso sistema de ensino e da literatura sobre o tema produzida nas últimas três décadas.

Com relação ao significado de avaliar no cotidiano escolar, Hoffmann (1993) aponta para a existência de uma dicotomia fortemente estabelecida, pois o significado da avaliação na escola difere da avaliação do nosso dia-a-dia, isto é, na escola é obrigação penosa, com tempo programado e num espaço característico. No entanto, nos atos diários significa refletir para mudar, para tentar melhorar, e isso se dá pela formalização do processo avaliativo pelo homem.

Saul (2010, p.26), comparando as avaliações que fazemos de forma assistemática com as executadas no cenário educacional, comenta que “estas costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apóiam-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos”. Portanto, avaliar é uma tarefa complexa por ser ato humano influenciado por valores e concepções construídas a partir de interesses sociais.

Muitas discussões em torno da avaliação tem se voltado às práticas educativas onde predomina o ato puro e simples de medir. Hoffmann (1993) afirma que a maioria dos professores utiliza nos seus procedimentos de avaliação, saberes de suas vivências enquanto alunos da pré-escola à universidade, pois poucos são os cursos de formação que incluem mais de uma disciplina ou algumas poucas horas para fundamentação teórica desse assunto.

Para compreendermos como foi instituída a prática da avaliação da aprendizagem,

vale a pena verificar as mudanças ocorridas na educação brasileira desde a institucionalização do ensino, que se deu no final do século XIX.

Naquela época, o poder público não tinha como objetivo a educação popular e proclamava a institucionalização do ensino fomentada pelo contexto social e político vigente (CASTANHO, 2006). Somente às elites locais, ou seja, a uma pequena parcela da população, era facultado o acesso às escolas. O processo ensino-aprendizagem era inspirado na Pedagogia Humanista Tradicional, predominando a memorização dos conteúdos ensinados em sala de aula e a avaliação da aprendizagem era centrada na realização de provas. Aos que obtinham êxito, prêmios; aos demais, punição.

Segundo Luckesi (2003), o processo de avaliação sob a forma de exames e provas foi sistematizado nos séculos XVI e XVII, quando a avaliação por meio de exames era usada nas escolas jesuítas. A prática das provas e de exames teve como ponto alto a consolidação da burguesia, que recorreu ao trabalho e aos estudos para sua ascensão social. O autor considera que apesar do tempo continua-se a praticar exames no lugar das avaliações da aprendizagem. Essa prática de avaliação é denominada por ele de Pedagogia do Exame.

As idéias positivistas chegam ao Brasil com a proclamação da República, proporcionando mudanças no ensino por meio de reformas educacionais, sendo a Reforma Benjamin Constant, em 1890, considerada uma das principais, pois “[...] funcionava como ponto de referência e modelo para outras iniciativas ou particulares no campo da instrução nacional” (CARTOLANO, 1994, p. 125). No entanto, nela não aparece um tratamento específico para a avaliação. O ideal republicano de educação para o cidadão seguiu os moldes da educação já instituída.

A concepção de avaliação da aprendizagem como medida surgiu nas primeiras décadas do século XX, com o movimento dos testes educacionais, desenvolvido por Robert Thorndike, que resgatava o valor da mensuração às mudanças comportamentais (SAUL, 2010). Na década de 1930, essa idéia foi ampliada e os meios educacionais da época foram influenciados por estudos norte-americanos, principalmente pelas idéias de Ralph W. Tyler, que defendia a proposta de “avaliação por objetivos”, que deveria ser assim sistematizada:

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. [...] a avaliação deve julgar o comportamento do aluno, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (TYLER, 1949 *apud* SAUL, 2010, p. 105-6).

Nesse período, o órgão responsável pelo sistema educacional brasileiro era o Departamento de Ensino ligado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e através do Decreto n 19.890/31 (BRASIL, 1931) regulamentou a organização do ensino. Nele, o termo avaliação da aprendizagem não foi ali utilizado, mas a legislação estabelecia procedimentos referentes à centralização das provas e exames, atividades que obedeciam a orientações únicas a partir dos princípios da inflexibilidade e da imparcialidade. O primeiro princípio se encontra no art. 35, parágrafo 2º: “A falta da média mensal, por não comparecimento, qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero [...]” e o segundo, na omissão do nome do aluno em suas provas.

Após a Revolução de 1930, surgem críticas mais acirradas à educação então vigente, que contribuíram para o surgimento do movimento conhecido como Escola Nova. Para os “escolanovistas”, a avaliação da aprendizagem assumia a predominância dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos com finalidade diagnóstica, com a perspectiva do levantamento das dificuldades dos alunos para posterior mensuração de seu rendimento escolar e explicação das possíveis diferenças de desempenho.

Ao analisar o cotidiano escolar dessa época, Melo (2009) conclui que, na realidade, os docentes que abraçaram os ideais escolanovistas, quando se depararam com as classes lotadas, a falta de material didático e a inexistência de ambiente favorável, se sentiram impossibilitados de pôr em prática a teoria que defendiam.

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942, também conhecida como Reforma Capanema (BRASIL, 1942), poucas mudanças ocorreram na avaliação da aprendizagem. Com relação à contribuição dessa Reforma para avaliação, Sousa (2009, p. 5) salienta que “[...] quanto à avaliação da aprendizagem, nota-se que não houve renovação com relação à concepção até então vigente, expressa no decreto anterior”. Na tentativa de identificar a definição de avaliação na legislação nos anos 40, a autora afirma que esta “[...] encontra-se no Decreto-lei n 4.244/42, cap. IV, art. 30: A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez” (idem).

Podemos dizer que nesse período a concepção de avaliação estava relacionada com a representação quantitativa do rendimento, com o objetivo de classificar e selecionar aqueles que apresentavam melhor aproveitamento e condições de continuar ou terminar os estudos. É a avaliação classificatória, explicada por Perrenoud (1999, p. 11) como aquela que cria hierarquias de excelência, sendo os alunos “[...] comparados e depois classificados em

virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”.

Tal perspectiva permanece inatingível, mesmo com a promulgação da Lei n 4.024/61 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação em 20 de dezembro de 1961. Nela, o termo avaliação não aparece como nas legislações anteriores, porém sua finalidade continua sendo seletiva, desaparecendo somente a elaboração de provas únicas. Sousa (2009) observa que apesar da utilização do termo “verificação” ao invés de “avaliação da aprendizagem”, é mantida a previsão de momentos especiais para provas e exames. “Entretanto, o que não se compreende é a não-consideração dos momentos de provas e exames como pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, não constando sequer como dias letivos” (SOUSA, 2009, p. 7). Sua afirmação pode ser verificada por meio da leitura do art. 38, inciso I, da Lei n 4.024: ao estabelecer a duração mínima do período escolar fixa em 180 dias de trabalho escolar efetivo, não inclui nesse período o tempo reservado a provas e exames.

O final da década de 1960 vê surgir a Pedagogia Tecnicista fundamentada na teoria da aprendizagem behaviorista, na qual o processo de ensino assume caráter operacional e pragmático. Como resultado, a avaliação da aprendizagem adota a instrução programada, opta por métodos das respostas rápidas e prontas, testes de múltipla escolha, tele-ensino e recursos audiovisuais. Nesse contexto, os comportamentos dos alunos são observáveis, válidos, mensuráveis e controláveis.

Melo (2009) considera que as várias tentativas de melhorar a educação através de formas diferentes de pensar o ensino, trouxeram para a prática docente certo sincretismo, onde se percebe não só a influência da Pedagogia Tradicional, com ênfase no aprender, como da Pedagogia Moderna, com o aprender a aprender, e também da Pedagogia Tecnicista, que enfatiza o aprender a fazer.

Nos anos de 1970, a Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971, revoga quase toda a Lei n 4.024/61, principalmente no que se refere à avaliação, com considerações estabelecidas no art.14, que determina que “[...] a verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade” (BRASIL, 1971). Esse mesmo artigo contempla quatro parágrafos que se referem à organização do processo de avaliação, reproduzidos a seguir:

§1º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expresso em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§2º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§3º - Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§4º - Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento (BRASIL, 1971).

A análise dos parágrafos acima mostra que a avaliação está relacionada com o acompanhamento do aluno a partir dos objetivos estabelecidos, devendo servir à aprendizagem dos alunos, como especificado no Parecer n. 360/74 do Conselho Federal de Educação:

A aprendizagem não se restringe à aquisição de conhecimentos. Ela se constitui num processo amplo, pois envolve a formação de conceitos, a aquisição de habilidades e a formação de atitudes, levando em conta as potencialidades do aluno (BRASIL, 1974).

A avaliação tem, portanto, a finalidade de “propiciar o replanejamento do trabalho educativo, em função dos objetivos educacionais visados e das potencialidades do aluno”, conforme registrado no mesmo Parecer. Os princípios norteadores desse processo de avaliação passam a ser continuidade, amplitude, compatibilidade.

O princípio da continuidade é referente ao rompimento com os instrumentos avaliativos (provas e exames), pois os resultados obtidos durante o processo ensino aprendizagem preponderam sobre os de provas finais. A avaliação, portanto, deverá ser realizada ao longo do ano letivo. A amplitude é a intenção de se considerar a avaliação das habilidades psicomotoras, afetivas e cognitivas, isto é, priorizar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. O princípio da compatibilidade diz respeito à relação entre processo e objetivos, ou seja, “[...] o que se avalia é determinado pelos objetivos definidos, os quais expressam as mudanças de comportamento esperadas dos alunos [...]”, como esclarece Souza (2009, p. 11).

A partir da Lei n 5.692/71, o ato de avaliar é entendido como um processo que tem como objetivo o acompanhamento e o julgamento dos alunos; a produção de dados decisivos para a promoção ou retenção do aluno; o replanejamento das atividades; e a utilização de diversos procedimentos, ocorrendo durante todo ano letivo, sob a responsabilidade do professor.

Sousa (2009) pondera que, se comparada à legislação anterior, percebe-se que houve fortalecimento da concepção de avaliação enquanto processo amplo e contínuo, integrante do plano de trabalho de cada estabelecimento de ensino, e quanto à finalidade da avaliação. Além da função classificatória, foi enfatizada a função de retroalimentação.

Mais à frente, na década de 1980, debates sobre a educação e a concepção histórico-crítica ganham destaque. A Pedagogia volta-se aos interesses populares, incentivando a utilização de métodos de ensino que estimulasse a atividade e a criatividade dos alunos e favorecessem o diálogo entre aluno e professor, sem deixar de valorizar a cultura acumulada historicamente, levando em conta os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico (SAVIANI, 1989).

Na escola, o processo de avaliação proporciona ao professor conhecer seus alunos, identificando seus avanços e dificuldades. O aluno tem a oportunidade de aprender a se avaliar para descobrir o que é necessário mudar para melhorar seu desempenho. Vasconcelos (2008, p. 41) ressalta que “[...] a avaliação, para assumir o caráter transformador (e não de mera constatação e classificação), antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos”.

Um balanço na produção da área na década de 1990 revela que esse tipo de avaliação não se firmou e que grande número de educadores do campo crítico se deslocou para análises de cunho culturalista e particularista do pensamento pós-moderno. Os processos de avaliação apresentavam propostas e diretrizes voltadas para uma concepção produtivista e competitiva. O papel da avaliação era o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade com o objetivo de formar em cada indivíduo competências que lhe assegurassem empregabilidade (FRIGOTTO, 2005).

Analisando esse contexto, Demo (2006, p. 26) afirma que “[...] a escola continua aplicando provas e dando aula, o que esconde um mundo de problemas que não se restringe, em absoluto, ao problema de avaliação”. Para o autor, o problema não está nos métodos de avaliação e sim na aprendizagem quase inexistente, pois estamos avaliando algo que não valeria a pena avaliar devido à futilidade de nossas aulas e provas.

Em meados dessa década, surgem novos paradigmas que visam a desconstruir os mais diversos entendimentos acerca dos componentes educacionais que pautam o ensino e o trabalho docente: as teorias críticas e pós- críticas. Silva (2010, p. 16-17), ao comentar sobre essas teorias, aponta que

[...] as teorias críticas e as pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. [...] estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. [...] enfatizam o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia.

Além dessas teorias, outras inovações contribuíram para a composição do cenário educacional contemporâneo: as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais; a sanção da Lei de Diretrizes e Bases n 9394/96; o avanço das tecnologias exigindo das escolas inúmeras mudanças; a inclusão incorporada na educação escolar; o crescimento das pesquisas sobre os saberes docentes em consequência do movimento pela profissionalização do ensino e, da profissionalização docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entra em vigor a partir de 20 de dezembro de 1996 e contempla a avaliação no art. 24, inciso V. O termo utilizado continua sendo o de “verificação do rendimento escolar” e seus objetivos são avaliar contínua e cumulativamente; possibilitar a aceleração de estudos; avançar nos cursos e nas séries; e proporcionar estudos de recuperação.

A responsabilidade das instituições escolares pela avaliação, bem como, o aproveitamento e assiduidade, não tem a mesma indicação da lei anterior. O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 05/97, se refere à avaliação da seguinte forma: “este entendimento é substituído pelo que separa “verificação do rendimento” e “controle de frequência”.

O rendimento do aluno é verificado por meio de instrumentos que buscam detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades visando a sua recuperação. O controle de frequência é contabilizado pela presença do aluno nas atividades escolares, estando ele obrigado a participar de pelo menos 75% do total da carga horária prevista.

Quanto à avaliação, o Parecer CNE/CEB n. 12/97 determina que “estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido, onde esta – a avaliação – é o instrumento indispensável, para permitir que se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados”.

No mesmo Parecer é possível identificar a finalidade de não relacionar avaliação à classificação, como expressado neste trecho:

[...] é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, um claro rompimento com a “cultura da reprovação”. [...] onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos [...] que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento (BRASIL, 1997).

Coube à avaliação acompanhar o desenvolvimento do aluno, com o intuito de permitir seu progresso por meio de procedimentos escolhidos pelos professores, levando em consideração resultados colhidos no decorrer do ano letivo. Em contrapartida, no art. 9º, inciso VI, está previsto que a União deve

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino [...], concretizado nos exames destinados ao Ensino Fundamental e médio, por meio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1997).

Cabe lembrar, uma vez que o foco deste estudo é a avaliação da aprendizagem de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que o SAEB é o primeiro sistema de avaliação da educação em escala nacional. É uma avaliação externa de larga escala aplicado pela primeira vez em 1990 e reformulado em 1995, quando passou a permitir a comparação de resultados de diferentes edições. Aplicado de dois em dois anos, pelo Inep/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Ministério da Educação), o SAEB avalia uma amostra de alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares, rurais e urbanas. Por ser calculado em cima de dados amostrais, não há indicadores por escola ou município, apenas por regiões e unidades da federação¹.

A partir de 2005 foi organizado em duas avaliações complementares: a Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), realizada de forma amostral com os estudantes das redes públicas e privadas das áreas urbana e rural, do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; e a Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), denominada

¹ Ver em www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp

de Prova Brasil, realizada censitariamente com alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública (esfera federal, estadual e municipal), das áreas urbana e rural, em escolas com no mínimo 20 alunos matriculados na série que será avaliada. Atualmente as duas avaliações são realizadas de dois em dois anos com provas de Língua Portuguesa e Matemática, e aplicação de questionários para coletar informações socioeconômicas dos alunos e da comunidade escolar.

De acordo com Relatório Nacional do SAEB, quando da sua implantação em 1990, a análise do rendimento dos alunos, tem como objetivo:

[...] detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares, etc.) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino (BRASIL, 1991, p.7).

O SAEB tem a finalidade de subsidiar as políticas educacionais, fornecendo informações sobre desempenho escolar; características dos alunos, professores, diretores; condições físicas e equipamentos das escolas, objetivando reverter os índices de reprovação e evasão escolar. Freitas (2002) considera que a institucionalização desses processos de avaliação externa, proporcionou uma separação dos motivadores naturais da vida, ou seja, da relação artesanal entre mestre e aprendiz, pois estes passaram a ser a principal âncora para produzir a motivação para o estudo, assim como a pressão familiar. Para ele,

[...] professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as próprias estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula (FREITAS, 2002, p. 314).

Sousa (2003), ao analisar as possíveis implicações das iniciativas de avaliação no currículo, enfatiza que as políticas educacionais estimulam a comparação, competição e classificação, causando com isso a fragilidade da população, que passa a buscar conquistas individuais. Defende que a preocupação é com a democratização do ensino e, por isso, é preciso investir na construção de propostas de avaliação que tenham como finalidade possibilitar o desenvolvimento de todos os alunos.

Essa preocupação ficou clara no Seminário de Avaliação e Políticas Públicas

Educacionais, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no período de 16 a 18 de agosto de 2011. Durante o evento, profissionais da área educacional trouxeram a público um documento denominado Carta de Campinas², onde expuseram suas preocupações com o atual momento educacional brasileiro no tocante às políticas públicas de responsabilização, meritocracia e privatização em curso. Dentre as 16 preocupações elencadas, ressaltamos aquelas que se referem à avaliação da aprendizagem propriamente dita.

A primeira foi a de que a avaliação ainda é entendida como sinônimo de medida ou prova, com função classificatória. Não se construiu a idéia de avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, estando as funções diagnóstica e formativa colocadas em segundo plano, principalmente a partir da valorização de instrumentos da avaliação como a Prova Brasil e o ENEM.

Outra preocupação do grupo está relacionada ao cotidiano escolar, que vem retomando a função classificatória, seletiva e excludente da avaliação da aprendizagem, influenciada pela aplicação de exames utilizados para avaliação externa das redes de escolas, com a ilusão social de que a avaliação do sistema garante qualidade.

Para esses profissionais a qualidade na educação é entendida com um fenômeno complexo que contém determinações intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, etc.) e extraescolares (condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros). Associadas às características de uma dada cultura de avaliação, as políticas de responsabilização têm servido como premiação e punição, intensificando a individualização e competição, favorecendo a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando com isso a organização dos agentes escolares a partir de princípios democráticos.

As recentes políticas públicas têm levado as escolas a prepararem alunos para a realização de testes restringindo o conceito de qualidade da educação e limitando as possibilidades de formação humana. Para não limitá-la, é proposto que se assegure às escolas públicas centralidade na elaboração e na implementação de políticas que considerem a singularidade da tarefa educativa desenvolvida em cada unidade escolar. Tal pressuposto exige que se desmistifique a relação simplificadora entre qualidade educacional e padronização de práticas pedagógicas, incluindo a propagandeada venda de “pacotes” aos sistemas públicos de ensino, com o apoio da mídia.

² Ver <http://www.cedes.unicamp.br/CartadeCampinas.pdf>.

A Carta de Campinas é finalizada com esta ressalva:

Vale lembrar ainda ser importante examinar as consequências positivas da implementação de políticas de **responsabilização participativa** que requerem inclusive um cuidado com os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação de modo a que assumam protagonismo na organização dos atores internos e externos da escola, em busca de sua melhoria (CARTA DE CAMPINAS, 2011, p. 3, grifo dos autores).

Com relação à amplitude das mudanças necessárias à avaliação e os processos que a engendram, Perrenoud (1999) enfatiza que nada se transforma de um dia para o outro no mundo escolar, pois a inércia é por demais forte na estrutura, nos textos e na mente das pessoas quando se trata de uma nova idéia a se impor. Entretanto, considera que há mudanças, mesmo que elas ocorram lentamente, pois as notas desaparecem em certos graus de ensino e em alguns tipos de escolas. Afirma que mudar a avaliação significa mudar a escola e, automaticamente, mudar a prática da avaliação nos leva a alterar práticas habituais, criando inseguranças e angústias e este é um obstáculo que não pode ser negado porque envolve toda comunidade escolar.

Segundo o mesmo autor, a idéia de uma avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver através da regulação dos processos educativos, surgiu com Sriven (1967) e ainda não é uma prática corrente porque introduz uma ruptura e “[...] propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la” (PERRENOUD, 1999, p. 15). A avaliação deveria ter a mesma função de uma ação médica terapêutica, quando pacientes não são classificados, mas diagnosticados individualmente. E esse diagnóstico, nessa concepção de avaliação, é inútil se não for acompanhado por uma intervenção diferenciada. Com relação às dificuldades encontradas para sua concretização no cotidiano escolar, o autor não esconde que esta encontra todo tipo de entraves:

Primeiramente, porque exige a adesão a uma visão mais igualitária da escola e ao *princípio da educabilidade*. Para trabalhar com prioridade na regulação das aprendizagens, deve-se antes de tudo acreditar que elas são *possíveis* para o maior número (PERRENOUD, 1999, p.15, grifos do autor).

Sobre as contradições presentes nas tentativas de mudança, Vasconcelos (2008) analisa que os professores se deparam com as mudanças de conteúdo, com o intuito de avaliar o aluno como um todo. No entanto, continuam utilizando a avaliação para classificar melhor

os alunos e que, apesar das mudanças na metodologia, usam a avaliação para rotular deixando o aluno preocupado com a nota em vez da aula.

Entendo que todos esses fatores contribuem para provocar certa imobilidade nos professores com relação a mudanças na avaliação da aprendizagem, uma avaliação comprometida com a emancipação dos avaliados e que contribua para torná-los capazes de participação e de construção em sua sociedade com autonomia.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada precisa ser condizente com a perspectiva epistemológica adotada na pesquisa. Sendo assim, a pesquisa qualitativa aqui desenvolvida, ao procurar compreender o fenômeno social, buscou conhecer as experiências individuais e as relações humanas estabelecidas entre os sujeitos participantes. Partiu-se do pressuposto que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 131).

Cabe ressaltar que esta pesquisa alinha-se ao paradigma do construtivismo social uma vez que busca compreender a intencionalidade dos atos humanos bem como as relações e significações dos sujeitos com o ‘mundo vivido’ e os fenômenos sociais, ou seja, trata-se de um paradigma que privilegia as percepções dos atores sociais (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

É também uma pesquisa multimetodológica por melhor se adequar à busca das representações sociais de um objeto, tendo sido utilizada uma combinação de procedimentos e instrumentos na fase de coleta de dados, conforme apresentado a seguir.

3.1 O local

A escola onde foi desenvolvida a pesquisa foi o Colégio Universitário (COLUN), Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente o colégio está situado no Campus Universitário, localizado no bairro Bacanga, área periférica da cidade, com concentração populacional de baixa renda. Sua escolha se deu por dois fatores: ser a única escola pública federal de São Luis que oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo reconhecida pelo trabalho que desenvolve com comunidades de baixa renda e apresentando proposta de oferecer um ensino que contribua para a promoção social; e por atuarmos nessa escola como docente, o que possibilitou livre acesso para coleta de dados.

O COLUN foi criado pela Resolução n. 42 de 20 de maio de 1968, através do Conselho Diretor da Fundação Universidade Federal do Maranhão para funcionar como órgão

de integração universitária, tendo por finalidade ministrar ensino diversificado da 3ª série do 2º ciclo para as diversas áreas (humana, saúde e tecnologia), dentro das diretrizes traçadas, à época, para os Colégios de Aplicação. A princípio funcionou em dependências da Universidade no centro da cidade e, posteriormente, no Campus Universitário, com um atendimento para filhos, parentes ou amigos de funcionários da UFMA.

A década de 80, que trazia as rejeições à concepção autoritária e tecno-burocrática ao centro dos debates realizados no campo da Educação, foi marcante para o processo de organização política dos Colégios de Aplicação. A UFMA assumiu o compromisso de atender o contingente populacional da classe menos favorecida e estabeleceu convênio com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) que, em contrapartida, concedeu dois prédios no bairro periférico Vila das Palmeiras, onde, a partir daquele momento, funcionaria o COLUN, oferecendo o ensino de 1º Grau e 2º Grau com formação geral e preparação para o trabalho ou formação profissional.

A partir de 2006, o COLUN passou a funcionar novamente no Campus Universitário em prédio construído com recursos do MEC, mais uma vez em parceria com a SEDUC que ocupava o mesmo espaço físico no turno noturno. Essa mudança se deu pelas condições precárias das instalações físicas da escola, que teve a suspensão de suas atividades imposta pela Vigilância Sanitária e Corpo de Bombeiros.

Atualmente, o COLUN funciona como uma instituição de Ensino Básico que também oferece cursos técnicos (Administração, Enfermagem e Meio Ambiente). Na estrutura organizacional da UFMA, faz parte do Núcleo Operacional que, por sua vez, está ligado à Reitoria da Universidade.

Como o quantitativo de professores do COLUN que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental era reduzido, foram buscadas escolas públicas de rede municipal e estadual que também oferecessem esse nível de ensino e que atendessem a comunidades de baixa renda localizadas na periferia da cidade. Este critério permitiu comparar as representações sociais de avaliação de aprendizagem construídas por pais e professores da rede pública de ensino. Assim, foram selecionadas 10 escolas, todas localizadas em bairros próximos do colégio e próximos um do outro, sendo seis delas da rede de ensino estadual e quatro da rede de ensino municipal.

A pesquisa foi realizada, portanto, em escolas das três esferas administrativas: federal (uma), estadual (seis) e municipal (quatro), sendo os dados apresentados de acordo com cada uma dessas esferas.

3.2 Os sujeitos

A pesquisa foi realizada com 100 professores e 92 pais das três esferas da rede pública de ensino de São Luís, pertencentes às 10 escolas selecionadas.

No primeiro semestre do ano letivo de 2011 foi feito contato com o COLUN. No segundo semestre, as demais escolas. Inicialmente, foi apresentada a pesquisa e seus objetivos. Foi explicitado, também, o instrumento que seria utilizado e o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 1) a ser assinado pelos participantes.

A seleção aleatória dos sujeitos foi iniciada mediante apresentação de solicitação de autorização para realização da pesquisa aos gestores das escolas selecionadas. A partir daí, participaram aqueles que se mostraram disponíveis e dispostos a contribuir.

O perfil dos participantes foi elaborado a partir das questões constantes na primeira parte do instrumento que lhes foi aplicado (APÊNDICES 2 e 3).

3.3 A coleta de dados

A coleta de dados foi realizada nos dois semestres do ano de 2011. No primeiro momento foi feito contato com a direção das escolas para autorização de realização da pesquisa que incluía observações e aplicação de instrumento.

3.3.1 A observação

A observação é uma técnica de coleta de dados fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa, pois uma observação cuidadosa contribui para relacionar fatos cotidianos e orientar futuras fases da coleta (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999).

Para documentar as observações foi elaborado um diário de campo, onde foram são anotados tudo que o pesquisador considerou relevante, visando a captar o contexto onde se realizava a pesquisa. Tais anotações foram feitas de forma precisa e bem detalhada (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999).

Foram realizadas observações durante o Encontro Pedagógico, dois dias de avaliação e três aulas em duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental do COLUN, divididas em duas turmas: A e B. Os alunos dessas turmas ingressaram por meio de processo seletivo e os professores trabalham por disciplinas, dentre elas Leitura e Escrita, que faz parte de um projeto iniciado em 2010, com o objetivo de subsidiar todas as disciplinas com o

desenvolvimento do hábito da leitura e da escrita.

Nas outras 10 escolas não foi possível empreender observações, pois a permissão para realizar especialmente este tipo de técnica de coleta de dados não foi concedida em tempo hábil.

3.3.2 O instrumento

Para Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 77), a utilização de questionário “consiste em uma série de perguntas e questões, cuja forma, aberta ou fechada, configura tipos de coleta de dados qualitativos e quantitativos, respectivamente”. As condições de aplicação deste instrumento devem ser compreendidas como um dado da investigação, assim como o momento da aplicação valorizado por sua relevância no processo de coleta de dados.

Foram aplicados dois questionários, um para professores e outro para pais e mães (APÊNDICES 2 E 3), composto por quatro partes.

Na primeira, as questões se referem ao perfil do respondente e a suas atividades de lazer. O objetivo foi obter informações sobre cada participante e buscar compreender aspectos sócio-históricos e contextuais que podem contribuir para a produção de significados atribuídos à representação social de avaliação da aprendizagem.

A segunda parte contém quatro perguntas abertas. As duas primeiras, “O que você mais gosta na escola?” e “O que você menos gosta na escola?” tiveram o objetivo de conhecer aspectos positivos e/ou negativos que os participantes apontam no cotidiano escolar.

A terceira pergunta é uma frase a ser completada: “Para avaliar seus alunos (filhos), você considera que o melhor é ...”. Buscou-se, com ela, identificar que tipo de avaliação é idealizada pelos dois grupos, o que possibilita estabelecer convergências e divergências relativas à tipologia desenhada. Em seguida, é solicitado que o respondente justifique o que complementou na questão anterior, o que permite analisar as razões pelas quais definiu esta ou aquela avaliação como melhor, complementando as informações obtidas.

A terceira parte do instrumento é um teste de Associação Livre de Palavras (ALP), apontada por Abric (1994 *apud* SÁ, 2002, p. 116) como “uma técnica maior para coletarmos elementos constitutivos do conteúdo de uma representação, permitindo a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas”.

Aos professores, pais e mães foi solicitado que associassem cinco palavras que lhes viessem à mente quando a expressão indutora “avaliação da aprendizagem” fosse

mencionada. Foi pedido também que apontassem a palavra associada de maior importância, colocando ao seu lado o número 1; para a de segunda importância o número 2 e assim sucessivamente até marcar todas as palavras de 1 a 5. O objetivo foi hierarquizar as palavras evocadas e que foram submetidas ao software EVOC (*Esemble de programmes permettant l'analyse des evocations*). O programa configura um quadro de quatro casas que fornece a estrutura de uma representação social (VERGÉS, 1994), no caso, a estrutura da representação de avaliação da aprendizagem construída por pais, mães e professores.

As palavras evocadas com frequência alta e ordem média baixa são aquelas prontamente evocadas e constituem, provavelmente, o núcleo central da representação social. O núcleo central está localizado no quadrante superior esquerdo e representa a memória coletiva do grupo.

No quadrante localizado do lado superior direito, a primeira periferia, se encontram os elementos que tiveram de alta frequência e alta ordem de evocação. Aí está representado o fluído social do grupo. É no quadrante inferior direito que está a periferia propriamente dita. Os elementos que a constituem têm baixa frequência e ordem média alta. São os elementos chamados operativos e que possivelmente interferem na relação com os elementos do núcleo central. Finalmente, no quadrante inferior esquerdo estão os elementos de contraste, aqueles que têm baixa frequência e baixa ordem média.

Aos participantes foi pedido, ainda, que justificassem as três primeiras palavras associadas à expressão “avaliação da aprendizagem” por meio de um pequeno texto, o que contribuiu para análise da estrutura daquela representação social e levantar questionamentos sobre a imprescindibilidade de um dado elemento para a representação (VERGARA, 2008). As justificativas foram categorizadas por seu conteúdo e então analisadas.

A quarta parte do instrumento se refere à indução de metáfora por meio da pergunta: Se a avaliação fosse uma coisa (animal, vegetal ou mineral), que coisa seria? Esta técnica foi utilizada como um suporte metodológico orientado para a exploração de conteúdos silenciados das representações sociais (ANDRADE; SOUSA, 2008). O objetivo foi analisar como a metáfora atua no processo de objetivação e ancoragem e como influencia a composição do núcleo central da representação social, particularmente, seu núcleo figurativo (MAZZOTTI, 1995).

Andrade e Sousa (2008, p. 39) chamam atenção de que “ao ser nomeado, o objeto é incluído em um complexo de palavras específicas que compõe a *matriz de identidade* de uma cultura, ao mesmo tempo em que ganha uma identidade social” (grifo das autoras). Afirmam que esse objeto, que poderá ser pessoa ou lugar, passa a ser descrito por

características que lhe são atribuídas e é nesse contexto que se localiza a metáfora. A metáfora se destaca como código de troca social por fazer parte da linguagem cotidiana. Esta troca “[...] trata-se de uma operação cognitiva central na construção de visões de mundo, oriundas de experiências humanas pouco familiares” (ANDRADE; SOUSA, 2008, p. 40).

Ainda nesta parte, foi solicitado que os participantes que justificassem a analogia que fizeram. Tais justificativas contribuíram para compreender as respostas geradas por uma questão provocadora, pouco convencional e que remete a um contexto relacional. As justificativas também foram categorizadas e posteriormente analisadas.

3.4 A análise de dados

Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999) o processo de análise envolve tanto a organização do material coletado para que seja possível sua compreensão pelo pesquisador e pelos outros, quanto a tomada de decisão a respeito de quais informações transmitir e como será feito.

Nesta pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2011). O material foi submetido à pré-exploração ou leitura flutuante, momento onde se discutiu o contexto onde as representações sociais de avaliação da aprendizagem foram gestadas e que foram necessárias leituras mais aprofundadas sobre o tema, com o intuito de apreender as ideias principais e os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto representacional.

Em seguida, foram definidas como a unidade de análise as respostas dadas pelos participantes às questões abertas, que foram então categorizadas de acordo com o grupo participante e a esfera administrativa da escola (Quadros 1, 2 e 3, Apêndice 2e 3).

Para os professores, a análise do conjunto das respostas às questões “O que mais gosta e o que menos gosta na escola em que leciona?” originou duas categorias: Satisfação e Insatisfação. A categoria Satisfação contém três subcategorias: (1) Relações Interpessoais; (2) Trabalho Docente; e (3) Atitudes. A categoria Insatisfação possui também três subcategorias: (1) Trabalho Docente; (2) Atitudes; e (3) Estrutura Física.

Das respostas às questões “Para avaliar seu aluno você considera que o melhor é...” e “Por que?” emergiu apenas uma categoria Avaliação Formativa, que teve sua análise balizada pelas justificativas apresentadas pelos professores.

Para pais e mães, das questões “O que mais gosta e o que menos gosta da escola em que seu filho estuda?”, emergiram duas categorias análogas àquelas dos

professores: Satisfação e Insatisfação. A categoria Satisfação contém três subcategorias: (1) Relações Interpessoais; (2) Ensino-aprendizagem; e (3) Estrutura Organizacional. A categoria Insatisfação conta com duas subcategorias: (1) Estrutura Física e (2) Organização.

Com relação às questões “Para avaliar seu filho você considera que o melhor é...” e “Por que?” foram elaboradas duas categorias: Avaliação Formativa e Avaliação Somativa, que também tiveram sua análise norteadas pelas justificativas apresentadas pelos pais dos alunos.

Para a questão que se refere à indução de metáfora, foram construídas duas categorias: Avaliação Formativa e Avaliação Somativa, tanto para as respostas dadas pelos pais quanto pelos professores. As justificativas para a analogia contribuíram para a análise das categorias estabelecidas.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As análises empreendidas serão apresentadas na seguinte ordem: (1) O perfil dos participantes, segundo grupo de sujeitos e a esfera administrativa a que a escola pertence; (2) Observações realizadas em três momentos no COLUN: o Encontro Pedagógico, as três aulas em sala e dois dias de avaliação; e (3) Questionário aplicado a pais e professores, também segundo o grupo de sujeitos e a esfera administrativa a que a escola pertence.

4.1 O perfil dos participantes

4.1.1 Professores

Dentre os 100 professores (91 mulheres e nove homens) que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, nove são da esfera federal, 50 da estadual e 41 da municipal.

4.1.1.1 Professores de escola da esfera federal

Dentre os nove professores que atuam na escola federal, oito são do sexo feminino e um do masculino. Seis são casados; um é solteiro; um é separado; e um é divorciado. Três estão têm entre 41 e 50 anos de idade e seis acima de 50.

Todos são graduados e somente um destes docentes não tem graduação em Pedagogia; seis têm pós-graduação *lato sensu* e dois possuem mestrado. Sete destes professores atuam nas séries iniciais há mais de 20 anos e dois entre 11 e 15 anos. Os nove professores atuam somente nessa escola e trabalham nos dois turnos por possuírem jornada de 40 horas. Nenhum deles exerce outra profissão.

Todos eles têm filhos e somente três dos professores têm filhos que estudam na escola aonde eles lecionam. Três afirmaram ajudar os filhos nas atividades escolares; quatro ajudam somente algumas vezes; um não ajuda; e outro não respondeu a pergunta.

Quanto ao lazer, foram apresentadas 11 atividades de entretenimento, sendo

relacionadas à frequência em que essas são realizadas, conforme apresentado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos professores de escola da esfera federal de acordo com a frequência em que essas são realizadas.

| Atividade | Todo dia | Ao menos uma vez por semana | Ao menos uma vez por mês | Ao menos uma vez por semestre | Ao menos uma vez por ano | Menos de uma vez por ano | NR | Total |
|---------------------------------------|----------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|----|-------|
| Vê televisão | 5 | 4 | - | - | - | - | - | 9 |
| Vai ao cinema | - | 1 | 1 | 5 | 2 | - | - | 9 |
| Vai ao teatro | - | - | - | 1 | 3 | 3 | 2 | 9 |
| Vai a shows | - | - | - | - | 6 | 1 | 2 | 9 |
| Visita museus ou exposições | - | - | - | 4 | 1 | 3 | 1 | 9 |
| Lê jornais | 1 | 7 | - | - | - | - | 1 | 9 |
| Lê livros da sua área de conhecimento | 3 | 3 | 2 | 1 | - | - | - | 9 |
| Lê revistas especializadas | - | 8 | 1 | - | - | - | - | 9 |
| Viaja com a família | - | - | 1 | - | 3 | 4 | 1 | 9 |
| Participa de redes sociais | 2 | 1 | | | 1 | 1 | 4 | 9 |
| Encontra com grupo de amigos | - | 3 | 1 | 4 | 1 | - | - | 9 |

Fonte: Questionário aplicado aos professores.

Os dados do perfil dos professores da esfera federal revelam que estes são em sua maioria mulheres com mais de 50 anos, graduadas e com experiência expressiva na docência. Menos da metade matriculou seu filho na escola em que trabalha e a atividade de lazer mais frequente é ver televisão.

4.1.1.2 Professores de escolas da esfera estadual

Dos 50 professores que atuam nas escolas estaduais, 45 são mulheres e cinco são homens. Dentre eles, 29 são solteiros; 16 casados; dois separados; e três divorciados. Onze deles têm idade entre 20 e 30 anos; 15 entre 31 e 40; 16 entre 41 e 50; sete acima de 50. Um dos docentes não respondeu a pergunta.

Quanto à formação dois possuem curso Normal em nível médio; um está cursando graduação; 47 são graduados. Entre eles, 28 têm pós-graduação *lato sensu* e dois têm

mestrado.

Com relação ao tempo de atuação no magistério, 21 tem até 10 anos; 11 entre 11 e 15 anos; 11 entre 16 e 20 anos; e sete acima de 20 anos. Entre os 50 professores, 28 não atuam em outra escola; 15 atuam também em outra escola pública; seis também em escola privada; e um não respondeu. Entre estes professores, 23 lecionam no turno matutino; 10 no vespertino; 16 nos dois turnos; e um não respondeu. A jornada de trabalho para dois professores era de menos de 20 horas; 21 tinham jornada de 20 horas; 13 até 24 horas; 11 tinham 40 horas. Três não responderam a essa pergunta. Somente oito professores exerciam outra profissão além do magistério.

Entre esses docentes, 23 têm filhos e quatro afirmaram que seus filhos estudam na escola em que lecionam; 13 afirmaram que auxiliam seus filhos nas atividades escolares.

Quanto ao lazer, as atividades de entretenimento foram relacionadas à frequência em que essas são realizadas, conforme apresentado na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos professores de escola da esfera estadual de acordo com a frequência em que essas são realizadas.

| Atividade | todo dia | ao menos uma vez por semana | ao menos uma vez por mês | ao menos uma vez por semestre | ao menos uma vez por ano | menos de uma vez por ano | R | total |
|---------------------------------------|----------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|-------|
| Vê televisão | 2 | | | | | | | 0 |
| Vai ao cinema | | | 3 | 2 | | | | 0 |
| Vai ao teatro | | | | 6 | 1 | | | 0 |
| Vai a shows | | | | 9 | | 3 | | 0 |
| Visita museus ou exposições | | | | 7 | 1 | 0 | | 0 |
| Lê jornais | 1 | 2 | | | | | | 0 |
| Lê livros da sua área de conhecimento | 4 | 0 | 1 | | | | | 0 |
| Lê revistas especializadas | | 8 | 3 | 2 | | | | 0 |
| Viaja com a família | | | | 2 | 8 | 1 | | 0 |
| Participa de redes sociais | 2 | 9 | 2 | | | | | 0 |
| Encontra com grupo de amigos | | 3 | 4 | | | | | 0 |

Fonte: Questionário aplicado aos professores.

Com relação ao perfil dos professores da esfera estadual, os dados apontam que a maioria é do sexo feminino, todos graduados, com idade oscila entre as faixas etárias de 31 e 40 e 41 e 50 anos de idade. Dentre esses docentes, somente quatro matricularam seus filhos na escola em que lecionam. Quanto ao entretenimento, ver televisão e ler jornais é a atividade mais realizada.

4.1.1.3 Professores de escolas da esfera municipal

Dos 41 professores da rede municipal, 38 são do sexo feminino e três do sexo masculino. Entre eles, 14 são solteiros; 25 casados; um separado; e um divorciado. Dois têm entre 20 e 30 anos; 18 entre 31 e 40; 16 entre 41 e 50 e cinco acima de 50.

Todos são graduados sendo 26 em Pedagogia e 15 em outros cursos. Dentre eles, 21 têm pós-graduação *latu sensu* e um tem mestrado. Dentre esses professores, 19 atuam entre 5 e 10 anos no magistério; oito entre 11 e 15; oito entre 16 e 20; e seis acima de 20 anos.

Quanto sua atuação profissional, 15 não atuam em outra escola; 21 atuam também em outra escola pública; quatro em outra escola privada; e um não respondeu. Com referência aos turnos em que lecionam, 10 professores atuam em dois turnos; um em mais de dois turnos; 30 em um só turno. Com relação à jornada de trabalho, 23 têm jornada de até 24 horas; nove de 20, três até 40; dois menos de 20; e quatro não responderam a pergunta. Entre esses docentes, 34 não exercem outra profissão; seis exercem outra profissão; e um não respondeu.

Dentre esses professores, 32 responderam que têm filhos; quatro têm filhos estudando na escola em que eles lecionam; e 25 afirmam auxiliar os filhos nas atividades escolares.

Quanto ao lazer, as atividades de entretenimento foram relacionadas à frequência em que essas são realizadas, conforme apresentado na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos professores de escola da esfera municipal de acordo com a frequência em que essas são realizadas.

| Atividade | Todo dia | Ao menos uma vez por semana | Ao menos uma vez por mês | Ao menos uma vez por semestre | Ao menos uma vez por ano | Menos de uma vez por ano | NR | Total |
|---------------------------------------|----------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|----|-------|
| Vê televisão | 33 | 8 | - | - | - | - | - | 41 |
| Vai ao cinema | - | 1 | 13 | 13 | 8 | 2 | 4 | 41 |
| Vai ao teatro | - | - | 2 | 8 | 11 | 11 | 9 | 41 |
| Vai a shows | - | - | 4 | 7 | 8 | 13 | 9 | 41 |
| Visita museus ou exposições | - | 1 | 5 | 11 | 8 | 12 | 4 | 41 |
| Lê jornais | 19 | 19 | 1 | - | - | 1 | 1 | 41 |
| Lê livros da sua área de conhecimento | 12 | 14 | 6 | 6 | 1 | 1 | 1 | 41 |
| Lê revistas especializadas | 7 | 13 | 16 | 2 | 1 | - | 2 | 41 |
| Viaja com a família | - | 1 | 9 | 9 | 10 | 6 | 6 | 41 |
| Participa de redes sociais | 6 | 14 | 7 | 4 | 1 | 4 | 5 | 41 |
| Encontra com grupo de amigos | 6 | 17 | 9 | 2 | 2 | 1 | 4 | 41 |

Fonte: Questionário aplicado aos professores.

O sexo feminino é maioria entre os professores também na esfera municipal. A faixa etária assemelha-se ao da estadual, oscilando entre 31 e 40 e 41 e 50 anos. Todos são graduados, a maioria tem até 10 anos de atuação no magistério, destes somente quatro tem filhos que estudam na escola em que lecionam. Quanto ao lazer a atividade mais realizada é ver televisão e ler jornal.

Ao analisarmos o perfil dos professores das três esferas, verifica-se predominância do profissional feminino nas séries iniciais, fato historicamente constatado, como observa Lelis (2001, p. 44):

Mais do que qualquer outra profissão, o magistério das séries iniciais tem sido historicamente associado ao ideário social fundado no dom ou na aptidão que só as mulheres naturalmente possuiriam, sendo a escolha da profissão explicada pela oportunidade que a mulher encontra para pôr em prática habilidades que aprendeu desde o nascimento.

De modo geral, o que se pode concluir quanto ao perfil desses professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental é que:

- a) há predominância do sexo feminino (91% são mulheres);

- b) 97% são graduados, prevalecendo formação em Pedagogia;
- c) 68% têm entre 31 e 50 anos;
- d) 40% têm até 10 anos de atuação nas escolas pesquisadas;
- e) 52% atuam somente nessas escolas;
- f) 63% trabalham em um só turno;
- g) 66% têm jornada de trabalho em torno de 20 a 24 horas;
- h) 85% não exercem outra profissão além do magistério;
- i) 64% têm filhos;
- j) 11% matricularam seus filhos na escola em que trabalha;
- k) 41% ajudam os filhos nas tarefas escolares.
- l) 51% leem jornal todos os dias;
- m) 49% leem revistas especializadas semanalmente;
- n) 77% veem televisão todos os dias; e
- o) 43% encontram com os amigos semanalmente.

4.1.2 Pais e Mães

Participaram 92 responsáveis, sendo 37 pais e 55 mães de meninos e meninas que são alunos dos professores que participaram da pesquisa. Foram muitas as dificuldades para aplicar o instrumento aos responsáveis, pois estes comparecem a escola somente quando chamados em casos emergenciais e, convocados para reuniões, não costumam estar presentes.

4.1.2.1 Pais e mães de alunos de escola da esfera federal

Foi aplicado o questionário a 64 responsáveis, sendo 25 pais e 39 mães. Dentre estes, 24 são solteiros; 38 casados; um separado; e um divorciado. Suas idades estão assim distribuídas: nove tem até 30 anos; 40 entre 31 e 40 anos; 13 entre 41 e 50; somente um tem mais de 50 anos.

Quanto à escolaridade, 12 têm Ensino Fundamental completo; três têm fundamental incompleto; 25 possuem Ensino Médio completo; seis possuem Ensino Médio incompleto; 10 têm curso técnico; quatro têm ensino superior incompleto; três têm ensino superior completo; e um tem pós-graduação. Dentre eles, 15 não exercem uma profissão; 30 passam até 10 horas no trabalho; 13 entre 11 e 16 horas; três mais de 16 horas; e 18 não responderam.

Dentre esses responsáveis, 34 têm dois filhos; 16 apenas um filho; sete tem três filhos; cinco têm quatro filhos; e dois têm mais de quatro filhos. Quanto a estudarem na escola pesquisada, 46 responsáveis afirmaram que o filho que está matriculado na escola pesquisada não estuda na mesma escola que os irmãos e 13 estudam.

Dentre esses responsáveis, 29 afirmaram ajudar os filhos nas atividades escolares e 35 somente algumas vezes. Quanto à participação em reuniões escolares, 46 afirmam estarem sempre presentes; 12 algumas vezes; e seis não participam.

Quanto ao lazer, as atividades de entretenimento foram relacionadas à frequência em que essas são realizadas, conforme apresentado na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos pais cujos filhos estudam em escola da esfera federal de acordo com a frequência em que essas são realizadas.

| Atividade | Todo dia | Ao menos uma vez por semana | Ao menos uma vez por mês | Ao menos uma vez por semestre | Ao menos uma vez por ano | Menos de uma vez por ano | NR | Total |
|------------------------------|-----------------|------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------|--------------|
| Vê televisão | 54 | 7 | - | - | - | - | 3 | 64 |
| Vai ao cinema | - | 1 | 13 | 12 | 7 | 20 | 11 | 64 |
| Vai ao teatro | - | 1 | 1 | 6 | 9 | 32 | 15 | 64 |
| Vai a shows | - | - | 7 | 5 | 12 | 28 | 12 | 64 |
| Visita museus ou exposições | - | - | - | 9 | 12 | 26 | 17 | 64 |
| Lê jornais | 25 | 28 | - | - | - | - | 11 | 64 |
| Lê livros | 20 | 23 | 22 | - | - | - | 1 | 64 |
| Lê revistas | 8 | 27 | 23 | - | - | - | 6 | 64 |
| Viaja com a família | - | - | - | 10 | 13 | 22 | 19 | 64 |
| Participa de redes sociais | - | 17 | 13 | - | - | 10 | 24 | 64 |
| Encontra com grupo de amigos | 14 | 21 | - | - | - | - | 29 | 64 |

Fonte: Questionário aplicado aos pais.

O perfil dos pais cujos filhos estudam em escola pertencente à esfera federal, a maioria dos respondentes são mães, com idade na faixa etária 31 e 40 anos, possuem Ensino Médio completo e afirmam participar das reuniões escolares. Quanto ao lazer, ver televisão, ler jornais, livros e revistas e encontrar com amigos são as atividades mais realizadas.

4.1.2.2 Pais e mães de alunos de escola da esfera estadual

O questionário foi aplicado a 20 responsáveis, sendo nove do sexo masculino e 11 do feminino. Entre eles, três são solteiros e 17 casados; 11 têm entre 31 e 40 anos, sete entre 41 e 50 anos; um entre 26 e 30 anos; e um mais de 50 anos.

Quanto à escolaridade, dois responsáveis têm Ensino Fundamental incompleto; dois têm Ensino Fundamental completo; 13 têm Ensino Médio completo; três têm ensino superior completo. Dentre eles, 12 passam até 10 horas no trabalho; três dentre 11 e 16 horas; e dois mais de 16 horas. Dois não exercem nenhuma profissão.

Entre esses responsáveis, nove têm dois filhos; seis apenas um filho; quatro têm três filhos; e um tem mais de quatro filhos. Quanto à escola em que estas crianças estudam, nove pais disseram que seu filho está mesma escola que os irmãos e nove que não estão. Oito responsáveis afirmaram ajudar os filhos nas tarefas escolares; 11 ajudam em algumas ocasiões e um não auxilia. Dentre eles, 10 afirmam participar das reuniões escolares; quatro não participam e seis participam somente algumas vezes.

Quanto ao lazer, as atividades de entretenimento foram relacionadas à frequência em que essas são realizadas, conforme apresentado na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos pais cujos filhos estudam em escola da esfera estadual de acordo com a frequência em que essas são realizadas.

| Atividade | Todo dia | Ao menos uma vez por semana | Ao menos uma vez por mês | Ao menos uma vez por semestre | Ao menos uma vez por ano | Menos de uma vez por ano | NR | Total |
|------------------------------|----------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|----|-------|
| Vê televisão | 17 | - | - | - | - | - | 3 | 20 |
| Vai ao cinema | - | - | - | 5 | 7 | 6 | 2 | 20 |
| Vai ao teatro | - | - | - | - | 13 | - | 7 | 20 |
| Vai a shows | - | - | - | - | 6 | 7 | 10 | 20 |
| Visita museus ou exposições | - | - | - | - | 11 | - | 9 | 20 |
| Lê jornais | 10 | 9 | - | - | - | - | 1 | 20 |
| Lê livros | - | 9 | 5 | - | - | - | 6 | 20 |
| Lê revistas | - | 9 | 5 | - | - | - | 6 | 20 |
| Viaja com a família | - | - | - | 7 | 5 | 6 | 2 | 20 |
| Participa de redes sociais | - | - | - | - | 6 | - | 14 | 20 |
| Encontra com grupo de amigos | - | 6 | 6 | - | - | - | 6 | 20 |

Fonte: Questionário aplicado aos pais.

Quanto aos pais cujos filhos estudam em escola pertencente à esfera estadual, a participação das mães também foi maior, embora a diferença entre a quantidade de pais e de mães fosse menor. Mais da metade dos pais tem Ensino Médio completo, idade entre 31 e 40 anos e metade participa das reuniões escolares. As atividades de entretenimento predominantes são ver televisão e ler jornais.

4.1.2.3 Pais e mães de alunos de escola da esfera municipal

Foi aplicado questionário a oito responsáveis, sendo cinco mães e três pais. Dentre eles, cinco são solteiros e três são casados. Quatro têm 30 anos; três entre 31 e 50 anos; e um com mais de 50 anos.

Quanto à escolaridade, três têm Ensino Fundamental completo; três Ensino Médio incompleto; e dois Ensino Médio completo. Apenas dois desses responsáveis não exerce nenhuma profissão. Entre os que trabalham, cinco passam até 10 horas no trabalho e um entre 11 e 16 horas.

Quatro deles têm dois filhos, três apenas um e um têm quatro filhos. Cinco pais responderam que seu filho não estuda na mesma escola que os irmãos. Seis responsáveis

afirmaram ajudar nas atividades e participar das reuniões escolares.

Quanto ao lazer, as atividades de entretenimento foram relacionadas à frequência em que essas são realizadas, conforme apresentado na Tabela 6 a seguir.

Tabela 6 – Relação das atividades de entretenimento realizadas pelos pais cujos filhos estudam em escola da esfera municipal de acordo com a frequência em que essas são realizadas.

| Atividade | Todo dia | Ao menos uma vez por semana | Ao menos uma vez por mês | Ao menos uma vez por semestre | Ao menos uma vez por ano | Menos de uma vez por ano | NR | Total |
|------------------------------|----------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|----|-------|
| Vê televisão | 8 | - | - | - | - | - | - | 8 |
| Vai ao cinema | - | 2 | - | - | - | - | 6 | 8 |
| Vai ao teatro | - | - | - | - | - | - | 8 | 8 |
| Vai a shows | - | 4 | - | - | - | - | 4 | 8 |
| Visita museus ou exposições | - | - | - | - | - | 2 | 6 | 8 |
| Lê jornais | 4 | - | - | - | - | - | 4 | 8 |
| Lê livros | 3 | - | - | - | - | - | 5 | 8 |
| Lê revistas | - | 2 | - | - | - | - | 6 | 8 |
| Viaja com a família | - | - | - | - | 2 | 2 | 6 | 8 |
| Participa de redes sociais | - | - | - | - | 2 | - | 6 | 8 |
| Encontra com grupo de amigos | - | 4 | - | - | - | - | 4 | 8 |

Fonte: Questionário aplicado aos pais.

A maior participação das mães também aconteceu na esfera municipal. Entre os oito participantes, quatro têm 30 anos, escolarização está entre Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto, a maior parte afirma auxiliar nas atividades escolares, assim como participar das reuniões. Dentre as atividades de lazer, ver televisão, ler jornais e livros são as mais realizadas.

De modo geral, o que se pode concluir quanto ao perfil dos pais cujos filhos estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental é que:

- a) a maioria é do sexo feminino (entre 92 responsáveis, 59% eram mulheres);
- b) a maioria é casada (63% dos responsáveis);
- c) 57% têm entre 31 e 40 anos;
- d) 43% têm Ensino Médio completo;
- e) 78% dos responsáveis trabalham;
- f) 51% têm jornada de trabalho de até dez horas;
- g) 51% têm dois filhos;

- h) 65% têm filhos não estudando na mesma escola;
- i) 51% ajudam algumas vezes seus filhos nas tarefas escolares;
- j) 67% participam das reuniões e atividades escolares.
- k) 85% veem televisão diariamente;
- l) 42% leem jornais diariamente;
- m) 38% leem livros semanalmente;
- n) 41% leem revistas semanalmente;
- o) 16% vão ao cinema ao menos uma vez ao ano;
- p) 13% vão ao teatro ao menos uma vez ao ano
- q) 17% vão a museus e exposições ao menos uma vez ao ano;
- r) 32% viajam com a família uma vez por ano;
- s) 21% participam das redes sociais semanalmente; e
- t) 33% encontram seus amigos semanalmente.

4.2 Observando a prática

4.2.1 O encontro Pedagógico do COLUN

Particpei do Encontro Pedagógico do COLUN realizado no período de 16 a 24/02/2011, cujo tema foi “Inclusão: desafios para a prática educativa”. Os pontos discutidos durante esse encontro foram: inclusão social, a partir de palestra proferida por docente do curso de Pedagogia da UFMA; práticas escolares inclusivas, tema apresentado e discutido pelas professoras que compõem o Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE); projetos do colégio que seriam executados no ano letivo de 2011; prestação de contas do exercício 2010 pela gestão e apresentação dos recursos para 2011; análise da minuta de resolução das eleições do colégio, prevista para ocorrer em 2011; treinamento com o corpo docente para implementação do projeto “Um Computador por Aluno” (UCA)³.

Nesse encontro, a avaliação da aprendizagem foi contemplada com um dia de discussão, onde foram mostrados gráficos com os resultados finais por turma e coordenações e professores travaram discussões, apresentando críticas e sugestões para que em 2011 pudessem melhorar os resultados finais. As falas reproduzidas a seguir, evidenciam momentos

³ Ver http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/experimentos/Pirai_Relatorio2_Infraestrutura.pdf.

em que os participantes se manifestaram acerca dos resultados das avaliações realizadas no colégio e como estas deveriam ser:

O educador deve ter a compreensão do ser humano, de sua história familiar até o seu aprendizado. É hora de procurar mecanismos que tragam condições de incentivar esses alunos a pesquisar (Professor com mais de 20 anos de docência).

Sempre haverá reprovação. Se o aluno não quer estudar, não tem jeito, nem reza braba (Professor com menos de 5 anos de docência).

Eu acho que o problema é do fundamental. Dos professores e da coordenação, os professores do fundamental são os mesmos do médio, mas no fundamental eles cobram menos (Professor com mais de 10 anos na escola).

A fala destes professores expressa sua concepção de avaliação e a necessidade de atribuir culpas a alguém pelo fracasso escolar. Observei que há uma preocupação em transferir a responsabilidade do ato de avaliar para outros que não sejam os próprios docentes. É o que Patto (2008) mostra ao analisar a produção do fracasso escolar por meio da prática avaliativa do professor. A autora considera que essa atitude revela uma reação de defesa contra angústias presentes no contexto escolar e explica que esta defesa “[...] garante a cada um e a cada subgrupo um sentimento de competência e de legitimidade graças à atribuição de incompetência e de ilegitimidade a outrem” (PATTO, 2008, p. 221).

Durante o encontro, os professores compararam o desempenho de suas turmas. De acordo com eles, aquelas formadas por alunos que ingressaram no Ensino Médio por meio de exame seletivo apresentaram melhor resultado do que as turmas de alunos que estão na escola desde as séries iniciais e que nela ingressaram por sorteio. Suas falas mostram o teor da comparação feita:

Não se pode comparar os alunos da casa com os selecionados. Estes são os melhores de suas escolas. Os nossos são heterogêneos, não há comparação (Professora com mais de 5 anos de docência).

Estou angustiada e não consigo atribuir culpas. Acho que devemos trabalhar a leitura, pois a dificuldade de resolução de problemas está na interpretação de textos (Professora da Língua Portuguesa com mais de 15 anos de docência).

Estas falas parecem confirmar a necessidade dos professores atribuírem culpas a outrem. Fernandes (2010, p. 101), quando analisa a avaliação escolar a partir do diálogo com professores, expressa que estes consideram a avaliação um desafio no seu trabalho por causar

temores, pois “[...] o julgamento; a decisão; se avaliação não existe como quantificação pode interferir na autoridade e disciplina da turma; a exigência das famílias, o desinteresse dos alunos, etc”. A autora conclui que é natural que os docentes se agarrem ao conhecido, ao que já está legitimado socialmente e de certa maneira esperado pela sociedade.

As comparações entre as turmas feitas pelos professores configuram uma situação de hierarquia de excelência pela não aceitação daqueles alunos que fogem a um padrão estabelecido. Estas comparações, segundo Perrenoud (1999, p. 37), “das mais formais às mais intuitivas são apenas representações. Entretanto, não são quaisquer representações: elas fazem lei, passam por uma imagem legítima de desigualdades bem reais de conhecimentos ou de competência”. Para ele, a escola adquire força de lei tendo o poder de declarar quem fracassa e quem tem êxito.

Ao término das discussões desse dia, surgiram propostas de trabalhar o processo de ensino em duas etapas: o fundamental ficaria responsável pelas práticas e o médio com os conceitos e organização sistemática de atividades que estimulem os alunos a trabalhar em equipe. Caberia às coordenações encaminhar para as áreas de conhecimento, o perfil das turmas no início do ano letivo.

O encontro pedagógico ou a semana pedagógica, termo mais comumente utilizado para os momentos em que as escolas discutem e organizam o ano letivo, na maioria das vezes é vista como um momento enfadonho, repetitivo e que não contribui para melhorias ou mudanças. Nessa escola também não é diferente. Um número considerável de participantes mostrava descrença nas propostas ali sugeridas para mudanças.

4.2.2 Nas salas de aula

As três observações em sala de aula foram realizadas em duas turmas do 5º ano que são oferecidas na única escola que autorizou a realização das observações. A turma A tem 12 meninos e 16 meninas e a turma B, 11 meninos e 16 meninas. As observações foram realizadas no período das avaliações do 1º bimestre.

Inicialmente, conversei com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e expliquei o objetivo da pesquisa e as técnicas e instrumentos que pretendia utilizar. Aproveitei a oportunidade para me apresentar aos alunos, sendo bem acolhidas por eles.

Iniciei as observações em sala de aula no dia 26 de abril de 2011 na turma B durante a aula de Artes. Como um dos professores faltou por motivo de saúde, os horários

foram dados por um só professor.

Durante a aula, o professor pediu que a turma fizesse uma pintura livre sobre o tema harmonia. Foram dados exemplos que retratavam a harmonia na natureza, entre pessoas, etc. Os alunos foram deixados à vontade e formaram duplas ou trios para a execução do trabalho. As carteiras da turma são organizadas em forma de “U” o que facilita esse tipo de trabalho. A cooperação entre os alunos foi percebida pelo professor, que chamou a atenção para isto.

O terceiro dia de observação aconteceu na sala do 5º ano A, na aula de Matemática. A professora que leciona a disciplina também trabalha com Estudos e Pesquisa.

A aula observada versava sobre elaboração de gráficos comparativos. A professora no decorrer do desenvolvimento da atividade menciona que na avaliação terá questão com aquele tipo de problema e que eles façam com atenção para não errar.

Após a finalização da atividade, inicia uma conversa sobre o que entendem por divisão, pedindo que os alunos participem com suas opiniões. A professora pede que aqueles que sentem dificuldade em compreender o assunto se manifestem e é atendida. A professora resolve algumas operações no quadro com a ajuda da turma para que os colegas compreendessem como se dava a resolução.

O momento observado retrata o que foi enfatizado por Perrenoud (1999), relativo ao tempo que o professor utiliza para dar pistas e instruções que permitam que os alunos se preparem para as provas, definindo e, eventualmente, negociando com os alunos seu nível de exigência.

Na quarta observação, presenciei aula de Português na turma A, que estava organizada em forma de “U” e fazia atividade de pesquisa de palavras no texto do livro didático para posterior separação silábica e classificação quanto ao número de sílabas.

Terminada a atividade, os alunos utilizaram o livro didático, dessa vez para resolver exercícios ortográficos, que foram corrigidos pela professora no quadro com a participação dos alunos. Por tratar-se da última aula antes da avaliação, a professora durante a correção das atividades perguntava aos alunos sobre outros assuntos que faziam parte do conteúdo da avaliação bimestral, como maneira de revisar o assunto, conforme ela lhes explicou. A professora alternava momentos de delicadeza e de frieza com os alunos. Este último modo de tratamento era dirigido principalmente aos alunos que apresentavam alguma dificuldade.

No dia da avaliação Matemática e Estudo e Pesquisa, iniciei a observação na turma A. As carteiras estavam dispostas em colunas, não mais em U. A professora de

Matemática que ficaria com essa sala, fez a leitura das questões da prova.

A professora se dirigiu a outra sala, que estava sob os cuidados da professora de Português, para explicar as questões. Nesse momento, alguns alunos vieram até mim para pedir esclarecimento de algumas questões. Quando a professora retornou, informei que as questões que inquietavam a alunos e ela se dirigiu ao quadro para explicá-las. Quando solicitada pelos alunos, para verificar se a questão estava correta, respondia que não podia dizer nada naquele momento, pois isso caberia somente na correção. Sua atitude pode contribuir para que o erro assuma função punitiva, como explica Luckesi (1996, p. 48):

A visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão. Todavia, uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva.

Considero que erro é uma ideia mal elaborada e que através dele se pode chegar ao correto. É preciso criar espaços para trabalhar o erro, tendo como alternativa para o aprendizado a zona de desenvolvimento proximal, pois “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje ela é capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 2002, p. 98).

Depois das explicações da professora, observei a turma B. Ali, como na sala anterior, as carteiras estavam dispostas em colunas. A professora de Matemática entrou para saber se tinham dúvidas e ela fez esclarecimentos sobre algumas questões.

Quando os alunos começaram a entregar as avaliações, recebiam uma outra folha para fazer um esquema sobre sua vida escolar, que seria a outra avaliação do dia.

No dia da avaliação de Português, Ciências e História, as professoras de Ciências e História e de Português, estavam respectivamente nas turmas A e B. As salas continuaram organizadas da mesma forma que no dia anterior e como no primeiro dia, as avaliações foram aplicadas simultaneamente.

As avaliações de Ciências e História seriam realizadas logo após o término da primeira e alguns alunos já estavam iniciando a resolução das questões. Essas eram de pesquisa, os alunos podiam utilizar os apontamentos e material dado pela professora. A professora de Português aproveitava para iniciar a correção e quando percebia que o aluno havia feito confusão com alguma questão, chamava-o e pedia que refizesse a questão. Em alguns momentos, alunos vinham pedir que ela explicasse questões da avaliação e ela pedia

que eles lessem para ela e falassem o que tinham compreendido. Na maioria das vezes, depois que faziam a leitura os alunos diziam ter conseguido entender e se davam por satisfeitos.

A dúvida dos alunos não é vista como uma fase natural da construção do conhecimento. Com essa atitude, a professora mostra estar interessada em verificar quem aprendeu, intimidando aqueles que considera que não aprenderam.

Das observações empreendidas, tanto no encontro pedagógico quanto nas salas do 5º ano, foi possível identificar que nessa escola não existe espaço para o erro, confirmando a criação de hierarquias de excelência para dar à avaliação da aprendizagem uma imagem pública e aceitável.

4.3 Analisando os questionários

As respostas dadas aos questionários serão apresentadas segundo o grupo de sujeitos e à esfera administrativa da escola.

4.3.1 Professores

As respostas dadas às questões “O que mais gosta e o que menos gosta na escola em que leciona?” originou duas categorias: Satisfação e Insatisfação, conforme apresentado no Quadro 1 em seguida.

Quadro 1 – Categorização das repostas dos Professores para as perguntas: “O que mais gosta e o que menos gosta na escola em que leciona?”

| ESFERA | | Federal | Estadual | Municipal |
|--|------------------------|---|---|--|
| CATEGORIA | | | | |
| S A T I S F A Ç Ã O | Relações Interpessoais | Professor x professor Professor x aluno | Professor x professor Professor x aluno Professor x gestão | Professor x professor Professor x aluno |
| | Trabalho docente | Autonomia Atividades desenvolvidas em sala de aula | Autonomia Atividades desenvolvidas em sala de aula Projetos | Autonomia Atividades desenvolvidas em sala de aula |
| | Atitudes | | Companheirismo Amizade | Disciplina Companheirismo |
| I N S A T I S F A Ç Ã O | Trabalho docente | | Falta de recursos Avaliações bimestrais Tempo para planejamento | Falta de recursos Número de alunos por sala |
| | Atitudes | Indisciplina Desinteresse Descompromisso Desintegração | Ausência da família Indisciplina Violência Descompromisso | Ausência da família Indisciplina Violência Descompromisso Inércia da gestão Abandono do poder público |
| | Estrutura física | Inexistência de área para lazer | Conservação Limpeza Inexistência de área para lazer | Conservação Limpeza Ausência de biblioteca Inexistência de área para lazer |

Fonte: Questionário aplicado aos professores.

Três subcategorias compõe a categoria Satisfação: (1) Relações Interpessoais, que expressa a relação entre professores, alunos e gestores; (2) Trabalho Docente, que se refere ao trabalho realizado pelos professores e à sua autonomia nas atividades desenvolvidas em sala de aula; e (3) Atitudes, que relaciona as atitudes percebidas pelos docentes quanto ao companheirismo, disciplina e amizade.

Para os professores da escola das três esferas, a satisfação no trabalho é encontrada na relação com os colegas e alunos e principalmente nas atividades desenvolvidas

em sala de aula. Os registros apresentados a seguir, mostram esse aspecto:

[Gosto] Do trabalho que faço aliado ao bom relacionamento com os colegas (Professora federal 30).

[Gosto] Das atividades desenvolvidas em sala (Professora federal 31).

[Gosto] De planejar coletivamente as atividades didático-pedagógicas e implementá-las (Professora federal 37).

[Gosto] Dos colegas de trabalho e dos alunos (Professora municipal 9).

[Gosto] Da união da equipe (Professora estadual 14).

[Gosto] Do profissionalismo dos professores (Professora municipal 40).

[Gosto] Da integração entre os professores (Professora municipal 43).

[Gosto] Dos projetos desenvolvidos na escola (Professora estadual 70).

É possível inferir que a satisfação dos professores em seu ambiente de trabalho se deve, principalmente, às relações interpessoais que tornam o trabalho docente mais prazeroso.

Três subcategorias compõe a categoria Insatisfação: (1) Trabalho docente, que se refere à falta de recursos, número excessivo de alunos por sala, pouco tempo para planejamento e avaliações bimestrais; (2) Atitudes, relacionada à indisciplina, desinteresse, falta de compromisso, ausência da família, violência, inércia da gestão e abandono pelo poder público; e (3) Estrutura Física, que expressa a inexistência da área de lazer, a má conservação, a falta de limpeza e a ausência de biblioteca.

Nas respostas dadas pelos professores das esferas estadual e municipal foi enfatizada a insatisfação com a ausência da família. A ausência dos pais não foi identificada como insatisfação pelos professores da esfera federal. Para eles, o que causa insatisfação na escola em que trabalham é o descompromisso de alguns professores, que provoca desintegração entre os docentes, estes, conforme os registros mostrados a seguir:

[Não gosto] Da falta de interesse de alguns alunos e principalmente da não participação da família no processo de ensino e aprendizagem (Professora estadual 54).

[Não gosto] Da falta de acompanhamento dos pais (Professora estadual 75).

[Não gosto] Do descompromisso por parte de alguns pais (Professor municipal 48).

[Não gosto] Da falta de integração entre os professores (Professora federal

31).

[Não gosto] Da falta de compromisso de alguns colegas (Professora federal 35).

[Não gosto] Da prática descompromissada de alguns professores (Professora federal 37).

As razões de insatisfação dos professores participantes em seu local de trabalho estão relacionadas, sobretudo a fatores encontrados nas escolas públicas brasileiras como as péssimas condições de trabalho, a falta de recursos materiais e didáticos, ao número de alunos por sala e ao desinteresse de professores e de gestores, que não se mobilizam em direção à resolução dos diferentes problemas que surgem no cotidiano da escolar.

Das respostas dadas à pergunta “Para avaliar seu aluno você considera que o melhor é... e “Por que?” emergiu a categoria Avaliação Formativa, conforme mostrado no Quadro 2:

Quadro 2 – Categorização das repostas dos professores para as perguntas: “Para avaliar seu aluno você considera que o melhor é... “ e “Por que?”

| Esfera | Federal | Estadual | Municipal |
|--------------------------------|--|--|--|
| Categoria | | | |
| AVALIAÇÃO FORMATIVA | Acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Observar o desempenho e comportamento. Considerar características individuais e conhecimentos prévios. Fazer atividades individuais e grupais. | Considerar participação, comportamento e compreensão em todas as atividades realizadas em sala de aula. Considerar características individuais, conhecimentos prévios e grau de aprendizagem. | Verificar diariamente desempenho, participação, interesse e assiduidade. Considerar características individuais, conhecimentos prévios. Conhecer as dificuldades dos alunos. |

Fonte: Questionário aplicado aos professores.

Para os professores da esfera federal, para avaliar seus alunos o melhor é acompanhar todo o processo ensino-aprendizagem, considerando o aluno em suas dimensões psicológica, emocional e social e suas formas de aprendizagem, pois a avaliação é um processo que diagnostica o que o aluno aprendeu e não aprendeu. A partir desse diagnóstico, o professor pode desenvolver estratégias que promovam uma aprendizagem eficaz, o que está evidenciado nos seguintes registros:

[Considero melhor] Acompanhar o processo ensino-aprendizagem (Professora federal 29).

[Considero melhor] Observar o desempenho e comportamento (Professora federal 33).

[Considero melhor] Considerar características individuais e, conhecimentos prévios (Professora federal 35)

[Considero melhor] Utilizar atividades individuais e grupais (Professora federal 37).

Para os professores das escolas da esfera estadual, para avaliar seus alunos é necessário conhecer a realidade em que eles estão inseridos, seu nível de desenvolvimento, suas características individuais, desejos, aspirações e expectativas, aspectos psicológicos assim como as condições físicas e sociais da escola, conforme os registros a seguir:

[Considero melhor] Avaliar através de todas as atividades realizadas em sala de aula, considerando participação, comportamento e compreensão (Professora estadual 100).

[Considero melhor] Levar em conta as características individuais, conhecimentos prévios e grau de aprendizagem. (Professora estadual 12).

Para os professores das escolas da esfera municipal, a melhor maneira de avaliar seus alunos é realizar avaliação diariamente por meio de atividades diversificadas, o que permite avaliar o aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem. Os registros apresentados a seguir ilustram esta afirmativa:

[Considero melhor] Avaliar diariamente nos aspectos: desempenho, participação, interesse e assiduidade. (Professora municipal 67).

[Considero melhor] Considerar características individuais e o conhecimento que o aluno já traz (Professora municipal 1).

[Considero melhor] Conhecer as dificuldades dos alunos, a avaliação ser contínua e gradativa (Professora municipal 53).

Para justificar sua opção pela avaliação formativa, os professores apresentam justificativas que enfatizam a importância de uma avaliação direcionada ao processo de aprendizagem, pois entendem que desta forma há possibilidade de analisar o conhecimento construído pelo aluno, direcionando o planejamento das atividades do professor levando em consideração aquilo que ele já sabe e aquilo que ele poderá aprender.

Para os professores da escola da esfera federal, diversas variáveis interferem no processo de aprendizagem, devendo a avaliação permear todo o processo de forma contínua, elucidando as dificuldades e investindo nos potenciais dos alunos. Dessa forma, o planejamento dos professores propiciará aprendizagens significativas:

[A avaliação formativa é um] Processo dinâmico e complexo (Professora federal 29).

[A avaliação formativa] Possibilita rever o planejamento (Professora federal 36)

[A avaliação formativa] Valoriza o crescimento do aluno no processo (Professora federal 34).

Para os professores das escolas da esfera estadual, a avaliação formativa é melhor porque possibilita ao professor avaliar a adequação das aulas ao contexto e selecionar temas a serem trabalhados em sala, identificando impactos e mudanças ocorridas, como mostram os seguintes registros:

[A avaliação formativa] Possibilita ao professor procurar estratégias a fim de melhorar o aprendizado dos seus alunos. (Professora estadual 96).

A avaliação é contínua e deve-se considerar toda atividade oral e escrita como instrumento (Professora estadual 70).

[A avaliação formativa] Considera o aluno como sujeito e permite outro olhar do professor para com o aluno (Professora estadual 24).

Para os professores das escolas da esfera municipal, a avaliação formativa oferece um momento de aprendizado para os sujeitos envolvidos no processo, pois por meio dela é possível verificar quais estratégias utilizar, além de ser a forma de avaliação mais justa e atender às necessidades dos alunos:

[A avaliação formativa] Permite acompanhar os avanços e dificuldades dos alunos (Professora municipal 67).

[A avaliação formativa] Consegue perceber o processo ensino-aprendizagem (Professora municipal 59).

[A avaliação formativa] Subsidiaria o professor para reflexão de sua prática (Professora municipal 8).

A melhor forma de avaliar o aluno, para esses professores, aponta para uma

prática avaliativa formativa, que leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, as características individuais e está centrada no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Eles afirmam que a avaliação da aprendizagem é dinâmica e possibilita rever o planejamento do ensino, porém no cotidiano escolar, esta avaliação se perde na prática de “cumprir com o conteúdo”. Os professores mostram dificuldades em superar essa imposição, que acaba comprometendo a aprendizagem dos alunos, como explica Vasconcelos (2008, p. 163):

Na verdade, dada a crise de sentidos da educação, mais do que nunca o grande desafio pedagógico está no conseguir mobilizar o aluno para a proposta de trabalho, despertar o gosto pelo conhecimento, e assim ficar livre de ter de recorrer ao subterfúgio da nota como forma de controle. Se os alunos estão envolvidos, não é preciso, p. ex., ficar prometendo *pontinho* para quem trouxe o material (grifo do autor).

Foi possível perceber, por meio das respostas dos professores, que eles enfatizavam a avaliação como processo, a importância dada à observação e à participação do aluno, na concordância com propostas relativas a mudanças de postura do professor quanto à prática avaliativa. Ressaltavam o valor ao respeito à individualidade de aluno, como pode ser verificado em Hoffmann (2005, p. 15):

Em termos de práticas avaliativas, pretendo dizer que tudo o que se baseia no coletivo, na turma inteira, do que só vale “se vale para todos”, deixa muitos alunos no anonimato: os objetivos que a maioria alcança, a tarefa que a maioria faz, o interesse que grande parte demonstra, o livro que quase todos leram. Ao contrário, o caminho da aprendizagem deveria ser sempre considerado único, singular, como a vida de cada um.

Foi possível identificar uma inconsistência entre o registro efetuado pelos professores no questionário e sua prática, observada nas salas de aula, nos momentos de avaliação e no Encontro Pedagógico. Apesar de registrarem uma concepção de avaliação baseada em princípios formativos, estes professores valorizam o que o aluno ainda não aprendeu e não o que ele já sabe, reproduzindo em suas práticas o que está instituído e fundamentado no erro e acerto, promovendo a reprovação.

As respostas para a questão “Se a avaliação fosse uma coisa (animal, vegetal ou mineral) o que seria?” e “Por que?” foram organizadas em duas categorias: Avaliação Formativa e Avaliação Somativa.

A primeira categoria, Avaliação Formativa, tem como pressuposto preocupação em reorientar o processo de ensino e aprendizagem. Para Perrenoud (1999, p. 15) é uma

avaliação que propõe romper com a regulação e está a serviço das aprendizagens devendo forjar seus próprios instrumentos “que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais do aluno” (grifo do autor).

Os professores da escola da esfera federal se referem esta forma de avaliação estabelecendo as seguintes analogias:

Pedra preciosa pelo valor da avaliação para ação pedagógica (Professora esfera federal 37).

Animal porque o objeto do trabalho do professor é ser humano (Professora esfera federal 35).

Animal porque passa por etapas de desenvolvimento (Professora esfera federal 30).

Vegetal frutífero, pois quando avaliado produz o que absorve (Professor esfera federal 36).

Para esses professores, a avaliação está fundamentada em aprendizagens significativas, aplicadas em vários contextos, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades humanas, ampliando a qualidade de ensino, partindo do princípio de que os seus alunos possuem diferentes ritmos e processos de aprendizagem. Portanto, referem-se à avaliação formativa.

Os professores das escolas da esfera estadual estabelecem seguintes analogias quanto à avaliação:

Água por ser essencial para o crescimento e desenvolvimento, pela transparência (Professora esfera estadual 55).

Tartaruga porque é contínua e prossegue lentamente (Professora esfera estadual 94).

Coruja pois representa sabedoria assim como a capacidade de ver o todo (Professora esfera estadual 13).

Borboleta porque pode ser um instrumento de mudança (metamorfose) da prática educativa (Professora esfera estadual 26).

Aranha porque a avaliação precisa do zelo, critérios e detalhes quando elaborada (Professora esfera estadual 71).

Animal pela sua dinâmica, e está sempre em processo de transformação (Professor esfera estadual 86).

Animal porque é dotado de capacidades múltiplas e a aprendizagem se dá conforme suas características e limitações (Professora esfera estadual 88).

Vegetal porque deve acompanhar as conquistas, dificuldades e possibilidades ao longo do processo (Professora esfera estadual 21).

Vegetal porque é através do que é semeado que obtemos bons resultados, e está em desenvolvimento e crescimento contínuo (Professora esfera estadual 17).

Para os professores das escolas da esfera estadual a avaliação é identificada como um processo abrangente, inerente à existência humana, está para além das metodologias e técnicas estabelecidas. Implica experiência, reflexão, resistência e encorajamento, o que coaduna com o conceito de avaliação formativa.

Os professores das escolas da esfera municipal estabelecem seguintes analogias quanto à avaliação:

Água porque é indispensável e necessária para o processo de aprendizagem (Professora esfera municipal 6).

Uma coruja pela necessidade de uma visão aguçada (Professora esfera municipal 50).

Uma águia pela capacidade de voar em vários ângulos, ou seja, avaliar em todos os aspectos (Professora esfera municipal 42).

Vegetal porque para sobreviver à avaliação precisa de cuidados básicos, pois começa com uma pequena semente e se torna uma bela árvore (Professora esfera municipal 40).

Para esses professores, a avaliação permite uma maior percepção do processo educativo e das aprendizagens desenvolvidas, bem como das necessidades dos alunos, não se limitando a utilizar apenas um único instrumento de avaliação. Referem-se, também, à avaliação formativa.

A segunda categoria, Avaliação Somativa, relaciona a avaliação que está a serviço da seleção, associada à criação de hierarquias de excelência, onde os alunos são comparados e classificados em virtude de normas estabelecidas, encarnada pelos professores e pelos melhores alunos, conforme define Perrenoud (1999).

Os professores da escola da esfera federal se referem à avaliação estabelecendo as seguintes analogias:

Pedra, pois avaliação está “engessada” ou “empedrada” de concepções (Professora esfera federal 29).

Recurso não renovável, pois as notas resultantes da avaliação são verdades absolutas (Professora esfera federal 34).

Mineral porque precisa ser lapidado para ser transformado (Professora esfera federal 31).

Um leão porque para muitos é encarada como fera, que serve para devorar (Professora esfera federal 33).

Vegetal porque precisa ser semeada de forma correta para dar bons frutos (Professora esfera federal 32).

Para os professores da esfera federal, após a atribuição de notas e/ou conceitos nos diários, o trabalho docente não é reorganizado nem a avaliação é feita levando em conta o que sabe o aluno e suas características individuais. Esse tipo de avaliação é definida como somativa.

Os professores das escolas da esfera estadual estabelecem as seguintes analogias quanto à avaliação:

Mineral porque pode ser lapidado e analisado minuciosamente, e não poder expressar-se e se defender (Professora esfera estadual 27).

Camaleão porque se camufla a cada dificuldade servindo tanto para a “caça”, como para o “caçador” (Professora esfera estadual 72).

Animal feroz e selvagem, porque intimidada, traz insegurança e é temida por todos (Professora esfera estadual 77).

Para esses professores, a avaliação se dá por meio da verificação do rendimento do aluno ao final das atividades realizadas, pois assim terá a comprovação do conhecimento que foi adquirido. Esse tipo de avaliação, definida como somativa, causa temor e insegurança, porque não retrata o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de aprendizagem.

Os professores das escolas da esfera municipal estabelecem seguintes analogias para a avaliação:

Ouro pelo seu valor e pelo processo que é submetido para transformar em joia (Professora esfera municipal 3).

Vegetal pela sua importância vital, pois independente de como aconteça a avaliação sempre será o “x” da questão (Professora esfera municipal 2).

Predadores porque denota força, fúria, ameaça, habilidade e observação (Professora esfera municipal 43).

Animal por sua característica dinâmica, evolutiva, instintiva e competitiva (Professor esfera municipal 48).

Para os professores da esfera municipal avaliação considera que o aluno deve estar preparado todo momento para se submeter a testes, provas e exames, que seus conhecimentos possam ser sempre verificados, pois o ser humano está sempre em disputa. Este tipo de avaliação pode ser entendida como somativa.

O que se pode depreender por meio da associação feita pelos professores, é que a forma de avaliar os alunos se distribui entre avaliar processo – que se refere à avaliação formativa – e avaliar produto – que está relacionado à avaliação somativa.

A avaliação formativa pode ser percebida quando os professores associam sua prática avaliativa à capacidade de mudança dos animais, à necessidade de cuidados e de alimentos dos vegetais para sua longevidade e a importância da água nesse processo. Ao associarem o valor quantitativo das pedras preciosas, a força, o temor e o instinto competitivo dos animais predadores, é possível identificar a avaliação somativa.

Quanto ao teste de Associação Livre de Palavras (ALP), o Quadro 3 apresentado a seguir mostra a possível estrutura da representação social de avaliação da aprendizagem elaborada pelos professores que atuam nas escolas das três esferas administrativas.

Quadro 3 – Possível estrutura da representação social de avaliação da aprendizagem elaborada pelos professores que atuam em escolas das três esferas administrativas.

| | Evocação | □ | OME ≤ 2,5 | Evocação | □ | OME > 2,5 |
|-----------------|-----------------|----|------------------|-----------------|----|---------------------|
| $f \geq 11$ | Participação | 20 | 2,250 | conhecimento | 15 | 2,533 |
| | Desempenho | 11 | 2,273 | aprendizagem | 14 | 2,571 |
| $6 \leq f < 10$ | reflexão | 10 | 2,200 | prova | 10 | 3,200 |
| | Observação | 10 | 2,100 | planejamento | 7 | 3,000 |
| | Diagnóstico | 6 | 2,167 | resultados | 6 | 3,333 |
| | Metodologia | 6 | 1,167 | conteúdo | 6 | 2,500 |

Fonte: Questionário aplicado aos professores.

No núcleo central (quadrante superior esquerdo), inegociável, resistente a mudanças, se encontram os elementos *participação* e *desempenho*. As justificativas apresentadas pelos professores revelam os significados associados a esses termos.

O termo *participação* se refere à verificação do interesse do aluno, se houve compreensão sobre os conteúdos trabalhados pelo professor:

[Participação] É o interesse do aluno nas atividades solicitadas pelo professor (Professora esfera estadual 17).

Utilizo como método da avaliação, a *participação* para avaliar o nível de interesse (Professora esfera estadual 19).

Aluno que *participa* da aula demonstra o interesse pelo assunto e entendimento, dá estímulo ao professor (Professora esfera estadual 99).

A *participação* ajuda o aluno desenvolver sua criatividade e aprendizagem (Professora esfera estadual 78).

A *participação*, pois quando o aluno tem conhecimento ele participa ativamente do meio em que está inserido (Professora esfera municipal 63).

Uma das formas de avaliar é através da *participação* dos alunos, verificando se eles aprenderam e compreenderam os conteúdos trabalhados (Professora esfera municipal 57).

Participação porque através desse item podem expor o que absorveram dos conteúdos trabalhados (Professora esfera municipal 42).

É imprescindível que o aluno *participe*, mostrando seu nível de percepção (Professora esfera municipal 41).

Com relação ao termo *desempenho*, os professores justificam que eles verificam o desempenho de seus alunos por meio da avaliação. A avaliação permite elaborar atividades desafiantes e fornece *feedback* de tudo que foi trabalhado, possibilitando quantificar a aprendizagem:

Observar o *desempenho* do aluno conduz o professor a elaborar atividades desafiantes para ele (Professora esfera municipal 46).

O *desempenho* também é outro fator, pois este quantifica o aluno quando se trata de seleção (Professora esfera municipal 2).

Desempenho é o retorno de tudo que foi trabalhado (Professora esfera municipal 42).

Desempenho - facilidade que o aluno tem de desenvolver a atividade (Professora esfera estadual 7).

Através da avaliação conseguimos verificar o *desempenho* dos nossos alunos (Professora esfera estadual 85).

O *desempenho* é importante para aquisição do conhecimento (Professora da esfera federal 31).

O sistema periférico tem como uma de suas funções defender o núcleo central, sendo flexível e mais maleável a mudanças. Os termos *conhecimento* e *aprendizagem* estão na periferia próxima (quadrante superior direito), que está relaciona às práticas dos sujeitos. São os termos que podem, em algum momento, compor o núcleo central. Ambos estão muito

próximos de desempenho e participação: para ter bom desempenho, é preciso construir conhecimento por meio de aprendizagem e da participação.

O termo *conhecimento* é apresentado de duas formas: há aqueles que acreditam ser importante considerar os conhecimentos prévios na prática avaliativa e outros que veem o conhecimento como resultado do que foi estudado:

A avaliação possibilita analisar o *conhecimento* construído pelo aluno, direcionando o planejamento das atividades do professor, entre o que o aluno já sabe e o que poderá aprender (Professora esfera federal 37).

É importante conciliar os *conhecimentos* já existentes com os novos para o aprimoramento da aprendizagem do aluno (Professora esfera municipal 66).

Através da avaliação contínua é que percebemos o nível de *conhecimento* do aluno, o que ele aprendeu e o que precisa melhorar no seu aprendizado (Professora esfera municipal 47).

Conhecimento – para saber o seu desenvolvimento (Professora esfera municipal 7).

O aluno não é uma tabula rasa, irá apenas sistematizar o *conhecimento* na escola (Professora esfera estadual 17).

Porque através do *conhecimento* o aluno tem obtido um bom rendimento escolar (Professora esfera estadual 78).

Às vezes as avaliações vêm apenas para saber se a criança sabe responder aquilo que foi ensinado (Professora esfera estadual 22).

O termo *aprendizagem* está relacionado ao objetivo da avaliação, pois os professores consideram que ela possibilita identificar as dificuldades e o nível de aprendizagem dos seus alunos:

Preciso saber o que o meu aluno *aprendeu* e o que está *aprendendo*, antes de avançar no conteúdo (Professora esfera estadual municipal 52).

Toda avaliação objetiva a *aprendizagem* dos alunos. Nesse sentido é necessário que o educador acolha esses alunos em suas dificuldades e anseio e a partir daí intervenha para que possa alcançar os objetivos (Professora esfera municipal 44).

A *aprendizagem* é o resultado não só do trabalho do professor e da escola, mas também das experiências já vividas e das relações construídas (Professora esfera municipal 66).

Apesar de ser um processo contínuo, a avaliação serve para identificar o nível de *aprendizagem* (professora esfera estadual 19)

Aprendizagem- à medida que avaliamos verificamos o que o aluno aprendeu

(Professora esfera estadual 24).

A avaliação está voltada para *aprendizagem*, para a percepção do que foi aprendido (Professora esfera estadual 84).

Aprendizagem porque é por meio de uma avaliação diagnóstica e processual é que possibilita sabermos e avaliarmos o processo ensino aprendizagem (Professora esfera federal 32).

A avaliação deve estar direcionada ao processo de *aprendizagem* (Professora esfera federal 37).

Na periferia propriamente dita (quadrante inferior direito) se encontram os termos *prova*, *planejamento*, *conteúdo* e *resultados*. Estes elementos parecem estar relacionados à avaliação do tipo somativa que enfatiza a realização de provas, testes e exames para verificar a aprendizagem dos alunos.

O termo *prova* foi justificado por um único sujeito: “Prova testa o conhecimento do aluno e seu aprendizado” (Professora esfera estadual 15). Uma única justificativa pode revelar que os professores ainda consideram a prova um bom instrumento para verificar a aprendizagem dos alunos, mas não têm como justificá-la, uma vez que apontam a avaliação formativa como a melhor forma de avaliá-los. Para os professores, em uma avaliação formativa não há lugar para provas, testes e exames.

O termo *planejamento* vem associado à importância de planejar para que os professores possam realizar uma avaliação que garanta a aprendizagem de seus alunos.

O *planejamento* deve permear todo o processo educativo, para fornecer parâmetros para condução das atividades (Professora esfera federal 29).

O *planejamento* é a estrutura de que se deseja alcançar (Professora esfera estadual 94).

O *planejamento* irá definir os resultados e os meios a serem atingidos (Professora esfera estadual 62).

A partir da avaliação podemos traçar novas ações para alcançar os objetivos (Professora esfera municipal 59).

Planejamento, pois é fundamental para seguir as metas, objetivos que queremos alcançar com os alunos. Sem ele não sabemos se conseguimos ou não alcançar os objetivos (Professora esfera municipal 49).

Planejamento é importante planejar para saber o que e como avaliar (Professora esfera municipal 50).

O *planejamento* é fundamental para realizarmos a avaliação dos alunos (Professora esfera municipal 47).

O termo *conteúdo* é associado pelos professores àquilo que é ensinado aos alunos na escola:

O *conteúdo* deve ser participativo com o aluno, aonde o aluno tenha possibilidade de ajudar o professor na escolha e na transmissão desse *conteúdo* (Professor esfera federal 36).

Todo processo de ensino ainda está voltado para avaliação de *conteúdos* apreendidos (Professora esfera estadual 85).

É muito importante e vai demonstrar se este é participante ou não (Professora esfera estadual 98).

Os *conteúdos* apreendidos são de interesse da aprendizagem (Professora estadual 88).

O termo *resultados* é associado ao que é esperado dos alunos, ou seja, bons resultados:

Resultado representa o modo que os alunos ficam (Professora esfera estadual 81).

Quando realizamos avaliação temos expectativa pelo *resultado* e que seja bom (Professora esfera estadual 77).

As justificativas apresentadas pelos professores confirmam a incompatibilidade entre seus discursos e suas práticas. Percebe-se a idealização da avaliação formativa, apontada como o melhor tipo de avaliação, mas se verifica que as práticas avaliativas enfatizam os resultados, os produtos, isto é a avaliação somativa. É o que Perrenoud (1999) mostra ao analisar o que ocorre hoje em dia nos sistemas educacionais: há uma distância significativa entre os “discursos modernistas” das novas pedagogias e as preocupações da maioria dos professores. São raros os que se opõem abertamente a uma avaliação formativa, porém só acontece adesão a ela sob a condição de que não comprometam as funções tradicionais da avaliação, não transtornem os hábitos dos pais, nem exijam novas qualificações para os professores.

Na zona de contraste (quadrante inferior esquerdo) se encontram os elementos *reflexão, observação, diagnóstico, e metodologia*. Esses elementos se referem a avaliação que os professores entendem ser a melhor para seus alunos, a avaliação formativa.

O termo *reflexão* está associado à condição de refletir sobre as práticas avaliativas e repensar objetivos e estratégias:

Refletir com inteligência para aprender (Professora esfera municipal 56).

Reflexão permanente do trabalho do educador sobre sua realidade em sala (Professora esfera municipal 11).

Refletir se os alunos estão aprendendo para melhorar a forma de ensinar (Professora esfera municipal 40).

Através da avaliação podemos *refletir* sobre nosso método de trabalho, assimilação do aluno e sobre necessidade de mudanças (Professora esfera estadual 14).

Ao avaliar sua prática o professor pode repensar os objetivos, os instrumentos e as estratégias, além de criar novos modos de análise dos processos (Professora esfera estadual 95).

Quando se fala de avaliação não podemos deixar de fazer uma *reflexão* de nossas práticas, ou seja, fazer uma auto avaliação (Professora esfera estadual 73).

Compreender a importância e a finalidade de cada conteúdo na vida cotidiana (Professora esfera estadual 55).

O termo *observação* é associado à necessidade de perceber os avanços e as dificuldades dos alunos:

A *observação* é necessária e eficaz do ponto de vista pedagógico no sentido de permitir ao professor a identificação de pontos favoráveis ou não, para um replanejamento, considerando a avaliação como instrumento de melhoria da qualidade de ensino (Professora esfera federal 29).

A *observação* é essencial na avaliação. É a forma mais rápida de se perceber a aprendizagem (Professora esfera estadual 84).

Essa escolha é necessária durante todo o processo de ensino e aprendizagem, me dá a segurança para refletir sobre as ações que precisam ser planejadas (Professora esfera estadual 54).

A *observação* está presente desde a escolha dos recursos, da aquisição de objetivos estando assim aliada a avaliação (Professora esfera estadual 71).

Observar o aluno o seu comportamento (professor esfera municipal 8).

A *observação* do seu aluno é fundamental para que você o conheça e saiba o que ele mais necessita para avançar (professora esfera municipal 60).

Através da *observação*, o professor terá a possibilidade de repensar a sua prática pedagógica (Professora esfera municipal 57).

O termo diagnóstico é associado à possibilidade de serem identificados conhecimentos que os alunos têm como ponto de partida para o planejamento de suas ações:

Toda avaliação deveria servir primeiro para *diagnosticar* a real situação do aluno para depois planejar (Professora esfera federal 33).

A avaliação se constitui um processo e deve sempre ter a perspectiva de *diagnosticar* aquilo que o aluno aprendeu (Professora esfera federal 37).

A avaliação deve funcionar como *diagnóstico* do aluno, para que através deste o professor seja capaz de direcionar suas atividades (Professora esfera estadual 26).

É necessário conhecer em que nível o aluno está, isto é, em que estágio cognitivo este aluno se encontra para assim intervir (Professora esfera estadual 25).

Detectar os pontos fracos e a partir daí direcionar o seu processo ensino-aprendizagem (Professora esfera municipal 5).

O *diagnóstico* deve ser considerado como base para o sucesso do processo (Professora esfera municipal 45).

O termo *metodologia* não teve nenhuma justificativa apresentada pelos dos professores, o que pode revelar certa dificuldade em explicitar que metodologia de avaliação seria a mais eficiente, uma vez que idealizam a avaliação formativa e praticam a avaliação somativa. Mais ainda, praticam uma mescla das duas tipologias, não conseguindo identificar claramente o que caracteriza uma ou outra.

Os termos que compõem o sistema periférico refletem certo equilíbrio entre as lógicas formativa e somativa da avaliação da aprendizagem, uma vez que os professores as praticam simultaneamente. Para Perrenoud (1999, p.18) esse fato ocorre porque “a democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas”.

O que possível depreender é que os professores utilizam ora a tipologia formativa, ora a somativa, muitas vezes sendo enfatizada esta última, onde o que mais vale são os resultados obtidos por notas.

4.3.2 Pais e mães

As respostas dadas às questões “O que mais gosta e o que menos gosta na escola em que leciona?” originou duas categorias: Satisfação e Insatisfação, tal como para os professores. O Quadro 4 apresentado em seguida mostra a categorização das respostas.

Quadro 4 – Categorização das repostas dos pais para as perguntas: “O que mais gosta e o que menos gosta na escola em que seu filho estuda?”

| ESFERA | | Federal | Estadual | Municipal |
|--|---------------------------------------|---|---|---|
| CATEGORIA | | | | |
| S A T I S F A Ç Ã O | Relações Interpessoais | Pais x professor Pais x gestão | Professor x aluno x pais | Professor x família |
| | Processo Ensino – aprendizagem | Qualidade. Interesse. Desempenho . Dedicação. | Metodologia . Qualidade. | Metodologia. Qualidade. |
| | Estrutura organizacional | Biblioteca. Sala de informática. Disciplina. A avaliação. | Controle da portaria. | |
| I N S A T I S F A Ç Ã O | Estrutura física | Espaço para recreação. Controle de entrada e saída. | Espaço para lazer. Salas cheias. Acesso à escola. Banheiros. | Número de alunos por sala. Espaço para lazer. Banheiros. Localização da escola. |
| | Organização | Ingresso por seleção. Ausência de professores no seu horário de aula. Qualidade da merenda escolar. | Qualidade da merenda escolar. Ausência de professores. Tratamento dado aos pais pela direção da escola. | Falta da merenda escolar. Qualidade da merenda escolar. Ausência de professores. Desorganização da escola. |

Fonte: Questionário aplicado aos pais.

Três subcategorias compõe a categoria Satisfação: (1) Relações Interpessoais, que se refere às relações que se estabelecem entre pais e professores e entre pais e gestores; (2) Ensino-aprendizagem, que aborda qualidade, metodologia, interesse, desempenho e dedicação; (3) Estrutura organizacional, referente à biblioteca, sala de informática, disciplina,

organização e controle de portaria. Nessa subcategoria não foram identificados registros dos responsáveis que possuem filhos nas escolas municipais.

Para os pais que têm filhos que estudam em escola da esfera federal, a satisfação se refere à boa relação entre pais, professores e gestores; à qualidade do ensino; ao interesse, dedicação e desempenho dos professores; à estrutura organizacional, aos instrumentos de avaliação. Os registros apresentados a seguir revelam esta satisfação:

[Gosto] Do compromisso que os professores têm com os alunos (Pai esfera federal 7).

O aprendizado e os professores que são de excelente competência (Mãe esfera federal 40).

[Gosto] Das atividades em geral (Pai esfera federal 9).

[Gosto] Das reuniões (Pai esfera federal 13).

[Gosto do] Espaço físico (Mãe esfera federal 46).

[Gosto da] Organização deles, qualquer coisa eles avisam os pais (Mãe esfera federal 50).

Para os pais cujos filhos estudam em escolas das esferas estadual e municipal a relação entre pais e professores; a metodologia utilizada na escola; e a qualidade do ensino são aspectos que promovem sua satisfação, conforme expressam os seguintes registros:

[Gosto] Do aprendizado (Mãe esfera estadual 45).

O aprendizado me parece de boa qualidade (Pai esfera estadual 37).

[Gosto da] Metodologia do ensino (Mãe esfera estadual 39).

[Gosto da] Educação com que os professores ensinam os alunos (Mãe esfera municipal 54).

[Gosto] Dos professores (Pai esfera municipal 11).

Os responsáveis revelam ter satisfação com relação que se estabelece entre os professores e seus filhos e entre professores e gestores, assim como a metodologia aplicada pelos professores.

Duas subcategorias compõe a categoria Insatisfação: (1) Estrutura Física, que se refere às condições das dependências da escola, de sua localização e acesso e (2) Organização, relacionada à forma de ingresso na escola, ao número de alunos por sala, à falta

e/ou qualidade da merenda escolar, à ausência de professores e ao tratamento dado aos pais pela direção da escola.

Quanto à Estrutura Física, nas esferas federal, estadual e municipal, a falta de espaço para recreação foi muito apontada pelos responsáveis como fator negativo, conforme mostram os seguintes registros:

[Não gosto] Da recreação (Mãe esfera federal 49).

Infelizmente a questão da estrutura física deixa a desejar (Mãe federal 63).

[Não gosto do] Fato de ser uma escola pequena e não ter área de lazer (Mãe esfera municipal 53).

[Não gosto] Do lazer (Mãe esfera estadual 44).

A quantidade de alunos por sala, o acesso à escola e os banheiros foram muito apontados pelos responsáveis que possuem filhos nas escolas das esferas estadual e municipal:

As salas têm muitos alunos, às vezes o barulho atrapalha a concentração de alguns (Mãe esfera estadual 67).

Acho as salas muito cheias (Pai esfera estadual 6).

O volume de veículos na porta da escola, o risco de acontecer um acidente (Pai esfera estadual 13).

[Não gosto dos] Banheiros (Pai esfera estadual 34).

[Não gosto da] Da limpeza dos banheiros (Pai esfera municipal 21).

[Não gosto da] Quantidade de alunos por sala (mãe esfera municipal 44).

O controle de entrada e saída foi um dos fatores de insatisfação dos responsáveis cujos filhos estudam na escola federal:

O controle de entrada e saída na portaria deveria ser mais rigoroso (Pai esfera federal 15).

[Não gosto da] Segurança na entrada (Mãe esfera federal 85).

Com relação à insatisfação para os responsáveis dos alunos da escola da esfera federal o controle de entrada e saída dos alunos nas dependências da escola causa

preocupação. A falta de espaço para recreação foi apontado pelos pais que têm filhos nas escolas das três esferas. Para os responsáveis cujos filhos estudam nas escolas estaduais a insatisfação se refere ao número de alunos por sala, ao acesso à escola e à conservação dos banheiros.

Quanto à Organização, nas esferas federal, estadual e municipal, os responsáveis apontam a qualidade da merenda escolar e a ausência de professores no horário de aula, como mostram os seguintes registros:

[Não gosto] Quando falta professor (Mãe esfera federal 71).

Falta de professor em sala de aula (Pai esfera federal 17).

A merenda ela deixa a desejar (Mãe esfera federal 76).

Da merenda escolar de má qualidade (Mãe esfera estadual 41).

Da qualidade da merenda escolar, tá precisando melhorar (Mãe esfera municipal 8).

Dos professores que faltam muito (Mãe esfera municipal 19).

Os responsáveis que possuem filhos estudando na escola da esfera federal têm insatisfação com o ingresso por seleção, a falta de professores também é motivo de desgosto:

A maneira como os alunos conseguem vagas poderia ser mais fácil o acesso (Pai esfera federal 24).

Alunos que têm irmão na escola não deveriam passar por um crivo, tenho 2 filhos e gostaria de vê-los juntos (Mãe esfera federal 69).

Os responsáveis que possuem filhos estudando nas escolas da esfera estadual apontam insatisfação com o tratamento dado a eles pela direção da escola, como sugere o seguinte registro: “[Não gosto] Como a direção trata os pais dos alunos” (Mãe esfera estadual 40).

Na esfera municipal os responsáveis atribuíram insatisfação com a falta de organização da gestão.

O que é comum entre eles é a insatisfação com a qualidade da merenda escolar.

Das respostas dadas à pergunta “Para avaliar seu filho você considera que o melhor é... e “Por que?” emergiram duas categorias: Avaliação Formativa e Avaliação Somativa, apresentadas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Categorização das repostas dos pais para as perguntas: “Para avaliar seu filho você considera que o melhor é...” e “Por que?”

| Esfera | Federal | Estadual | Municipal |
|----------------------------|--|---|---|
| Categoria | | | |
| AVALIAÇÃO FORMATIVA | <p>Educar. Conhecer. Observar. Explorar seus conhecimentos. Considerá-lo em todos os aspectos. Dialogar. Acompanhá-lo. Para proporcionar um melhor caminho aos nossos filhos. Para saber como está o desenvolvimento e conhecimento de um modo geral. Para saber como está o desenvolvimento e conhecimento de um modo geral. A fim de ganharem habilidades e competências necessárias para sua formação. Com o diálogo podemos avaliar o que a criança está assimilando e quais suas dúvidas.</p> | <p>Acompanhar e participar da vida escolar. Educar. Utilizar diferentes métodos de avaliação. Conversar. Confiar. No mundo em que vivemos é necessário o acompanhamento. A educação é fundamental para um futuro melhor. A utilização de diferentes métodos possibilita analisar o aluno em vários aspectos. A avaliação não deve ser por obrigação, deve ser algo prazeroso.</p> | <p>Estudar. Para ter um futuro melhor, se formar e conseguir um trabalho digno.</p> |
| AVALIAÇÃO SOMATIVA | <p>Atribuir notas, fazer testes. Porque os testes (provas) é que vão apontar o que é preciso melhorar e onde deve ser melhorado. Para que estejam preparados para enfrentar o que a vida lhes reserva.</p> | <p>Testar seus conhecimentos através de provas. Porque é através de provas que saberemos se o aluno estudou e aprendeu realmente. Devemos estar auxiliando e conduzindo o mesmo ao caminho certo.</p> | |

Fonte: Questionário aplicado aos pais.

Com relação à categoria Avaliação Formativa, para os responsáveis que possuem filhos que estudam na escola da esfera federal, a melhor avaliação é aquela que considera as limitações dos alunos e utiliza a observação e a conversação para ajudá-los a superarem as dificuldades, que pode ser identificada como avaliação formativa. Os registros apresentados a seguir, evidenciam esta categoria:

Educar (Pai esfera federal 23).

Conhecer. (Pai esfera federal 18).

Observar. (Mãe esfera federal 74).

Explorar seus conhecimentos. (Pai esfera federal 14).

Considerá-lo em todos os aspectos. (Mãe esfera federal 61).

Dialogar. (Mãe esfera federal 47).

Acompanhá-lo. (Pai esfera federal 28).

Para justificar sua escolha, apresentam como argumento a necessidade da participação de seus filhos no cotidiano escolar para que os professores possam acompanhar o seu desenvolvimento.

Para proporcionar um melhor caminho aos nossos filhos. (Mãe esfera federal 67).

Para saber como está o desenvolvimento e conhecimento de um modo geral. (Mãe esfera federal 86).

Com o diálogo podemos avaliar o que a criança está assimilando e quais suas dúvidas (Mãe esfera federal 83).

A fim de ganharem habilidades e competências necessárias para sua formação. (Mãe esfera federal 61).

Para os pais que têm filhos estudando nas escolas da esfera estadual, a melhor avaliação é aquela que avalia o aluno como um todo, também identificada como avaliação formativa:

Acompanhar e participar da vida escolar. (Mãe esfera estadual 38).

Educar. (Pai esfera estadual 3).

Utilizar diferentes métodos de avaliação. (Pai esfera estadual 1).

Conversar. (Mãe esfera estadual 39).

Confiar. (Mãe esfera estadual 57).

Esses responsáveis justificam a escolha por este tipo de avaliação por compreender que através do diálogo com a criança os professores podem verificar o que eles estão assimilando, identificar suas dúvidas e dificuldades:

No mundo em que vivemos é necessário o acompanhamento (Mãe esfera estadual 38).

A educação é fundamental para um futuro melhor (Pai esfera estadual 3).

A utilização de diferentes métodos possibilita analisar o aluno em vários aspectos (Pai esfera estadual 1).

A avaliação não deve ser por obrigação, deve ser algo prazeroso (Mãe esfera estadual 46).

Um único pai, cujo filho estuda em escola da esfera municipal, respondeu que a melhor forma de avaliá-lo é “Estudar”, o que não possibilita categorização quanto a essa forma. Sua justificativa para a avaliação do estudo é “Para ter um futuro melhor, se formar e conseguir um trabalho digno”, o que também não fornece pistas sobre a melhor forma de avaliar o aluno.

Para os responsáveis que têm filhos nas escolas federal, estadual e municipal, a avaliação ideal é feita por meio do acompanhamento, do diálogo entre professores e alunos, professores e pais. Esse tipo de avaliação está relacionada com a preocupação com a formação dos alunos para o enfrentamento do mundo.

Com relação à categoria Avaliação Somativa, para os responsáveis que possuem filhos que estudam na escola da esfera federal, a melhor avaliação é aquela que testa o conhecimento dos alunos para saber se ele sabe, conforme mostram os registros a seguir:

Atribuir notas, fazer testes. (Pai esfera federal 16).

Ir sempre a escola ver notas e o comportamento do filho (Mãe esfera federal 89).

Bastante conteúdo e muitas atividades na escola e para casa (Pai esfera federal 26).

Esses pais justificam a escolha desse tipo de avaliação é a melhor forma de forçar o aluno a estar sempre em dia com os conteúdos escolares:

Porque os testes (provas) é que vão apontar o que é preciso melhorar e onde deve ser melhorado (Pai esfera federal 29).

Para fixar no intelecto, a fim de ganharem habilidades e competências necessárias para a formação (Pai esfera federal 26).

Porque só assim sabemos se estão sendo bem preparados (Mãe esfera federal 74).

Para os responsáveis que possuem filhos que estudam nas escolas da esfera estadual, a avaliação somativa é aquela feita por meio de testes, provas e trabalhos realizados na escola e em casa conforme mostram os registros a seguir:

Testar seus conhecimentos através de provas. (Mãe esfera estadual 44).

As provas e as atividades escolares (Mãe esfera estadual 92).

Suas justificativas para esse tipo de avaliação ser melhor é porque servem para incentivar o aluno a estudar e se esforçar para passar de ano:

Porque é através de provas que saberemos se o aluno estudou e aprendeu realmente (Mãe esfera estadual 92).

Para saber como estão se saindo nos estudos (Mãe esfera estadual 43).

Avaliar o conhecimento das crianças (Mãe esfera estadual 41).

Para esses responsáveis a avaliação somativa tem papel fundamental para o resultado do desempenho de seus filhos, pois estimula a responsabilidade e permite que o acompanhem por meio das notas.

A preocupação dos pais está voltada à formação de seu filho para que estes possam ter um futuro melhor. O desejo está atrelado a uma educação que prepare o aluno para o mercado de trabalho, daí a importância dada aos resultados quantitativos.

Assim como foi feito para os professores, as respostas para a questão “Se a avaliação fosse uma coisa (animal, vegetal ou mineral) o que seria?” e “Por que?” foram organizadas em duas categorias: Avaliação Formativa e Avaliação Somativa.

Na categoria Avaliação Formativa, foram categorizadas analogias que se referem a este tipo de avaliação. Quanto aos responsáveis cujos filhos estudam na escola da esfera federal foram estabelecidas as seguintes analogias:

Ouro porque vive em constante processo de transformação (Pai esfera federal 29).

Água porque imprescindível para existência humana (Mãe esfera federal 87).

Uma flor porque pode ser delicada, mas necessária (Mãe esfera federal 86).

Vegetal porque nos garantem maior longevidade (Pai esfera federal 35).

Um vegetal porque produz frutos (Pai esfera federal 33).

Gato pela sua inteligência, agilidade e rapidez (Pai esfera federal 12).

O tipo de avaliação que se vislumbra por meio da análise dessas analogias é a avaliação formativa, pois os responsáveis consideram a importância da avaliação e acreditam que ela é imprescindível e necessária por ser um processo onde ocorrem mudanças continuamente.

Os responsáveis que possuem filhos estudando nas escolas da esfera estadual apresentam as seguintes analogias sobre avaliação:

Vegetal pela garantia de saúde e mais tempo de vida (Mãe esfera estadual 92).

Vegetal pois se colhe frutos ao longo do ano (Mãe esfera estadual 44).

Vegetal porque assim como as plantas, precisamos observar para saber se precisam de ajuda (Mãe esfera estadual 38).

Borboleta pelas transformações (Pai esfera estadual 1).

Assim como os pais da esfera federal, estes responsáveis entendem que a avaliação acontece por meio de observações e que passa por mudanças para que se obtenha resultados, o que coaduna com o conceito de avaliação formativa.

Na categoria Avaliação Somativa foram agrupadas analogias que se referem a esse tipo de avaliação. Assim, os responsáveis cujos filhos estudam na escola da esfera federal se referem à avaliação por meio das seguintes metáforas:

Mineral por poder ser estudado, pesquisado e observado (Pai esfera federal 27).

Rocha porque é difícil de vencer (Pai esfera federal 22).

Uma cebola porque faz alguns alunos chorar sem querer (Pai esfera federal 24).

Leão, cacto e sal, pois é algo temeroso e desafiante (Mãe esfera federal 69).

Leão porque avalia sua presa e depois ataca seu ponto fraco (Mãe esfera federal 49).

Animal pela capacidade de pensar e ser domado (Mãe esfera federal 61).

Animal porque requer de nós coragem e sabedoria para enfrentá-la (Mãe esfera federal 72).

Esses pais associam avaliação a situações de temor e angústia que revelam a necessidade de ter força para superar os desafios impostos pelas provas, testes e exames, o que é característico da avaliação somativa.

Os responsáveis que possuem filhos estudando nas escolas da esfera estadual apresentam as seguintes analogias sobre avaliação:

Animal porque está mais perto de nós e precisamos conhecer para não ter medo (Pai esfera estadual 4).

Animal feroz para quem a teme e dócil para quem a tira de letra (Mãe esfera estadual 46).

Leão pela sua força e poder (Mãe esfera estadual 42).

Tais associações não diferem daquelas estabelecidas pelos pais cujos filhos estudam na escola da esfera federal. A avaliação aqui também está associada ao medo causado pela forma como a avaliação é conduzida e é vitorioso aquele que consegue vencê-la. Este tipo de avaliação é identificada como somativa.

Cabe ressaltar que nenhum responsável cujos filhos estudam em escolas da esfera municipal fizeram qualquer tipo de analogia. Considero que ocorreu porque estes responsáveis não compreenderam a pergunta, embora esta tenha sido explicada todas as vezes que os respondentes solicitaram.

Esses responsáveis entendem que é necessário acompanhar a aprendizagem de seus filhos tanto por eles mesmos quanto pelos professores para que as dificuldades possam ser identificadas e sanadas. Consideram que as provas, os testes e os exames também são necessários, pois os resultados quantitativos expressados por meio de notas mostram-lhes como está o desenvolvimento de seus filhos.

Quanto ao teste de Associação Livre de Palavras (ALP), o Quadro 6, apresentado a seguir, mostra a possível estrutura da representação social de avaliação da aprendizagem elaborada por pais e mães de alunos que estudam em escolas das três esferas administrativas.

Quadro 6 - Possível estrutura da representação social de avaliação da aprendizagem elaborada por pais e mães cujos filhos estudam em escolas das três esferas administrativas.

| | Evocação | □ | OME ≤ 2,5 | Evocação | f | OME > 2,5 |
|------------|------------------|----|------------|-----------------|-------|-----------|
| f ≥ 10 | Conhecimento | 19 | 2,474 | participação | 20 | 2,533 |
| | Educação | 12 | 2,250 | teste | 20 | 2,500 |
| 6 ≤ f < 10 | Estudo | 9 | 1,780 | comportamento | 18 | 2,611 |
| | Estudar | 8 | 1,880 | prova | 16 | 3,625 |
| | responsabilidade | 7 | 2,200 | aprendizagem | 10 | 2,900 |
| | Desempenho | 5 | 2,200 | respeito | 10 | 2,900 |
| | Aprender | 5 | 2,200 | nota | 8 | 2,750 |
| | Aprendizado | 5 | 1,500 | desenvolvimento | 7 | 2,860 |
| | | | | inteligência | 6 | 2,830 |
| | | | | dedicação | 5 | 2,800 |
| | | | disciplina | 5 | 2,800 | |

Fonte: Questionário aplicado aos pais.

No núcleo central (quadrante superior esquerdo) se encontram os elementos *conhecimento* e *educação*. As justificativas apresentadas pelos responsáveis revelam os significados associados a esses termos.

Com relação ao termo *conhecimento*, os responsáveis o associam aos conhecimentos que são adquiridos por seus filhos e que proporcionarão melhor futuro melhor para eles. Por essa razão, a avaliação é importante, pois por meio dela é possível verificar o que seus filhos conheceram:

Conhecimento para saber se estão aprendendo algo na escola (pai esfera estadual 5).

Pois testa o *conhecimento* das crianças (mãe esfera estadual 42).

Independente da pressão da avaliação, sempre serve para medir a capacidade e o *conhecimento* do aluno (mãe esfera estadual 46).

O *conhecimento* deve ser absorvido para que se possa fazer uma avaliação (mãe esfera federal 72).

O *conhecimento* proporciona a socialização e o desenvolvimento do homem (pai esfera federal 35).

O *conhecimento* é fundamental para que tenhamos um futuro melhor (pai esfera federal 36).

O termo *educação*, muito genérico, amplo, está associado também à importância da educação, da escola, para o futuro de seus filhos, inclusive seu futuro profissional:

Educação porque eu fui criado respeitando todos (Pai esfera estadual 31).

Porque *educação* é uma forma de se desenvolver (Pai esfera federal 23).

A *educação* é fundamental para nossos filhos, uma criança educada é um muito bom (Mãe esfera federal 85).

É importante para seu futuro e seu dia a dia (Mãe esfera federal 59).

Porque é através da *educação* que nós nos entendemos e temos nosso profissionalismo (Pai esfera federal 13).

Educação em todas as fases da vida é de muita importância para o seu dia a dia (Pai esfera federal 13).

O sistema periférico é constituído por três periferias. Os termos participação e teste estão na periferia próxima (quadrante superior direito) e se relacionam diretamente com o elemento conhecimento. O termo participação é associado ao tipo de atitude exigida pelos pais, pois participar das aulas é compreender melhor o que está sendo trabalhado pelos professores. A participação é um indicador e pode ser avaliado:

É ficar por dentro de todos os fatos que acontecem (Pai esfera federal 30).

Estar atenta para esclarecer sobre o que aprendeu (Pai esfera federal 17).

Temos que *participar* e entender (Mãe esfera federal 51).

Porque toda criança tem que *participar* de atividades na escola para que seu desenvolvimento seja excelente (Mãe esfera federal 84).

Participação é importante para que os filhos adaptem-se juntos com os pais (Mãe esfera federal 89).

Ele tem que ser *participativo* em atividades na sala e extra classe (pai esfera federal 26).

O aluno deve ser *participativo* nas aulas (Mãe esfera federal 78).

O termo *teste* também está associado a conhecimento e à participação. É um instrumento de avaliação e um bom instrumento. É por meio dele que são atribuídas notas que interessam aos responsáveis, pois elas mostram o que seus filhos aprenderam:

Teste é testar os conhecimentos (Pai esfera estadual 5).

É através do *teste* que sabemos a capacidade de cada um em determinadas avaliações (Pai esfera estadual 36).

A aluna Elaine foi fazer um *teste* de avaliação em uma escola e não passou

(Mãe esfera estadual 45).

Teste o aluno demonstra que aprendeu o que foi ensinado (Pai esfera federal 26).

O aluno deve passar por um *teste* para poder saber se realmente aprendeu o que foi transmitido em sala de aula (Mãe esfera federal 78).

É o que os alunos tem que mostrar o que aprenderam (Mãe esfera federal 76).

Vai ser dada uma nota após a avaliação (Mãe esfera federal 72).

Acredito que *teste* seria o melhor conceito para uma avaliação (Mãe esfera federal 91).

Teste é importante para avaliar as dificuldades do aluno antes das provas (Pai esfera federal 25).

Na periferia propriamente dita (quadrante inferior direito) se encontram os termos *prova, aprendizagem, respeito, nota, desenvolvimento, inteligência, dedicação e disciplina*.

Os termos *prova* e *nota*, juntamente com o elemento *teste*, evidenciam que estes são elementos importantes para os responsáveis porque expressam o concretamente aquilo que seus filhos aprenderam.

O termo *prova* se refere a instrumento de avaliação, identificado como o melhor instrumento para avaliar, pois além de incentivar os alunos a estudarem serve para que eles verifiquem o aprendizado de seus filhos por meio dos resultados obtidos:

Escolhi *prova* porque é o conceito mais popular, pois prova que o aluno realmente estudou (Mãe esfera federal 91).

Prova porque se os alunos aprenderam algo é hora de mostrar o que aprenderam (Pai esfera federal 24).

Prova é a avaliação do aluno (Mãe esfera federal 60).

Ainda é um dos melhores métodos para medir o aprendizado (Mãe esfera federal 77).

Prova incentiva o aluno a estudar e se esforçar para passar de ano (Pai esfera federal 25).

Prova porque avalia a capacidade de cada aluno (Mãe esfera federal 47)..

A *prova* é uma maneira de saber se o aluno está se dedicando aos estudos (Mãe esfera federal 87).

O termo *nota* está associado à importância que ela tem, tal como a prova e o teste, porque informa a quantidade de aprendizagem que seus filhos alcançaram.

A criança tem que ter a *nota* boa (Pai esfera estadual 34).

A escola achou que ela não tinha condições de acompanhar os outros alunos (Mãe esfera estadual 45).

Boa *nota* é muito importante para que os alunos aprendam para que caminho seguir (Mãe esfera federal 89).

Porque através de boas *notas* teremos bons resultados (Mãe esfera federal 83).

Porque a *nota* é que determina se você realizou ou não uma boa prova (Mãe esfera federal 77).

O termo *aprendizagem* está associado à avaliação porque os resultados obtidos pelos alunos evidenciam o que foi estudado por eles, o que eles aprenderam. Além disso, os estudos, mais uma vez, estão relacionados à importância da educação para o futuro de seus filhos:

Aprendizagem é se aprenderam algo nesses anos de estudo (Pai esfera estadual 5).

É saber se *aprendizagem* é eficiente, se ele consegue aprender realmente (Pai esfera federal 19).

Com o estudo para progredir na vida com eficiência (Pai esfera federal 23).

Aprender para progredir na vida (Mãe esfera federal 73).

O termo *respeito* se associa aos valores que os pais consideram ser imprescindíveis na formação de seus filhos. Chama a atenção que as justificativas para essa associação são apresentadas por mães, o que pode revelar maior preocupação com esse aspecto por parte delas:

O *respeito* é o sentimento mais importante para se viver em harmonia (Mãe esfera federal 67).

O *respeito* o próprio nome já diz o direito de uma pessoa acaba quando o de outra começa (Mãe esfera federal 65).

É muito importante pena que são poucas pessoas que podemos confiar (Mãe esfera federal 90).

A melhor maneira de se conseguir algo na vida é *respeitando* sempre o próximo, sem qualquer discriminação (Mãe esfera federal 88).

Nossos filhos são nosso reflexo, e o *respeito* é muito importante para um bom cidadão (Mãe esfera federal 85).

O termo *desenvolvimento* é associado ao acompanhamento do progresso de seus filhos nas atividades desenvolvidas na escola:

É se ele consegue *desenvolver* o conhecimento na busca de mais informações sobre o assunto (Pai esfera estadual 19).

Podemos ver o seu *desenvolvimento* nas suas mudanças (Mãe esfera federal 75).

Com o *desenvolvimento* nós crescemos e ingressamos no mercado de trabalho (Pai esfera federal 13).

O *desenvolvimento* é muito importante assim o aluno tem que melhorar sempre e a participação é importante (Mãe esfera federal 80).

Ser desinibida dentro dos grupos sociais que participa (Pai esfera federal 17).

O termo *inteligência* também aparece associado ao futuro, ao desenvolvimento, ao progresso escolar e mostra a expectativa desses pais com relação ao futuro de seus filhos:

Ser inteligente sempre, para que as dificuldades sejam minimizadas (Pai esfera estadual 6).

Ser preparado para qualquer dificuldade e resolver com sabedoria (Pai esfera estadual 3).

Inteligência para conseguir realizar seus sonhos e conquistas (Mãe esfera estadual 57).

O aluno inteligente ele capta tudo que o professor ensina a ele (Mãe esfera federal 79).

Ser inteligente é a pessoa que não vai pela cabeça dos outros, que estuda e que alcança algo na vida (Mãe esfera federal 88).

O termo *dedicação* foi associado aos estudos, à importância que a educação tem para que seus filhos possam ter um futuro melhor:

Porque a educação é a base de tudo (Pai esfera estadual 31).

Se você escolhe uma profissão e não se dedica você não tem amor a

profissão (Mãe esfera federal 58).

O termo *disciplina* foi associado à boa conduta, ao respeito, à valorização da organização que conduz seus filhos a melhores resultados:

A *disciplina* é fundamental para que o ser humano tenha um melhor rendimento e responsabilidade (Mãe esfera federal 86).

O tem que ser *disciplinado* para ser um bom aluno (Mãe esfera federal 79).

A criança tem que aprender a ser organizado (Pai esfera estadual 34).

Esses termos parecem apontar uma “relação pervertida” com saber, como diz Perrenoud (idem, p. 69), pois a preocupação em ter boas notas para progredir na trajetória escolar não é só dos alunos. “Os pais fazem o mesmo cálculo e encorajam seus filhos na maior parte do tempo a ter resultados, às vezes não importando por que meios”, porque os estudos são uma oportunidade de seus filhos terem uma vida melhor do que a deles. A avaliação expressada em termos de notas mostram os resultados alcançados, isto é, indica se seus filhos “agarram” a oportunidade que os estudos oferecem. Portanto, provas, testes e notas são bem vindos porque mostram o quanto seus filhos se empenharam para atingir melhores patamares.

Na zona de contraste (quadrante inferior esquerdo) se encontram os elementos *estudo, estudar, responsabilidade desempenho, aprender e aprendizado*.

O termo *estudo* está associado a conhecimento, elemento do núcleo central. Refere-se aos conhecimentos adquiridos por meio dos estudos:

O *estudo* é tudo na vida de uma pessoa (Mãe esfera federal 68).

O *estudo* é muito importante para fazer as avaliações, por isso a palavra (Pai esfera federal 2).

Porque o *estudo* é a porta da sabedoria para todos nós (Mãe esfera federal 30).

Estudo porque ele nos incentiva a alcançar nossos objetivos (Mãe esfera federal 47).

Com o *estudo* nós podemos ir mais longe (Pai esfera estadual 23).

A minha avaliação comprometida principalmente aos *estudos* (Mãe esfera estadual 38).

O termo *estudar*, conseqüentemente, é importante porque é o que deve ser feito para que a avaliação mostre que seus filhos tiveram bom desempenho nas provas. Este elemento foi associado, portanto, ao ato de usar a inteligência para aprender:

Se não tiver autoconfiança de nada adianta fazer a avaliação, por isso o melhor é *estudar* (Mãe esfera federal 91).

Estudar é a coisa mais importante para se realizar uma boa avaliação (Mãe esfera federal 77).

Porque hoje se você não *estudar* não pode ter um bom emprego (Mãe esfera federal 58).

Quando se *estuda* se aprende (Pai esfera federal 16).

Sem *estudar* não se consegue bons resultados (Pai esfera federal 25).

O termo *responsabilidade* está associado ao comportamento esperado: estudar para tirar boas notas para que as chances de um futuro melhor aumentem:

Responsabilidade e o compromisso do resultado obtido (Pai esfera estadual 3).

Determina o caráter e compromisso (Pai esfera federal 27).

Escolhi o primeiro porque sem *responsabilidade* não se vive (Mãe esfera federal 64).

A *responsabilidade* é um ponto importante para avaliar o aluno nas suas atividades escolares (Mãe esfera federal 87).

Devemos ser *responsáveis* pelos nossos atos independente da ação e da reação (Mãe esfera federal 65).

Responsabilidade o aluno tem obrigação de ter em tudo que faz (Mãe esfera federal 79).

O termo *desempenho*, assim como os demais, também está associado à importância de mostrar o que foi estudado, aprendido e que pode ser traduzido por notas:

Porque temos a facilidade de educar, desenvolver e compreender (Pai esfera federal 13).

O nível do seu aprendizado (Mãe esfera federal 49).

Somente pelo processo da avaliação é que sabemos como está o nosso *desempenho* (Pai esfera federal 29).

O *desempenho* porque é de muita importância para vida deles (Mãe esfera federal 84).

Fazer todos os deveres que foram destinados de forma clara e objetiva (Pai esfera federal 28).

O termo *aprender*, associado a conhecimento, desenvolvimento, dedicação, estudo, estudar e aprendizagem evidencia aquilo que pode ser aprendido e conseqüentemente aferido:

Porque agente percebe se o aluno *aprendeu* ou não (Mãe esfera estadual 92).

Na vida devemos *aprender* de tudo um pouco (Mãe esfera federal 51).

O termo *aprendizado*, portanto, está associado ao que foi aprendido e que a avaliação mostra, como registrado por esta mãe: “Através da avaliação sabe-se o que foi *aprendido*” (Mãe esfera federal 75).

Os elementos presentes na zona de contraste mostram que a avaliação realizada nas escolas está muito próxima daquela que os responsáveis vivenciaram enquanto estudantes. Parece ser por esta razão que a avaliação somativa, caracterizada pela aplicação de provas, testes e exames, e que expressa o que foi aprendido por meio de notas, é entendida como uma boa avaliação.

A avaliação formativa é uma boa maneira de acompanhar o desenvolvimento de seus filhos, de dialogar com eles, mas ela não os contenta por não expressar, concretamente, o desempenho escolar.

O que se pode depreender é que a avaliação, seja a formativa ou a somativa, ainda é o vínculo mais constante que se estabelece entre a escola e a família, por representar a tranquilidade pelo sucesso ou a angústia pelo fracasso e que vai interferir no futuro dos alunos.

4.4 Dissociação da noção de avaliação empreendida pelos professores

Os professores ao atribuírem diferentes significados à avaliação fazem uma dissociação de noção. Para Perelman (1993) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), os argumentos são caracterizados por procedimentos de ligação ou de dissociação entre noções. Os procedimentos de ligação aproximam elementos distintos e os de dissociação estabelecem rupturas que separam elementos considerados como um todo. Quando um argumento se

associa a algo que nos parece ruim, são dissociados para que os interlocutores possam aceitá-la mais tarde.

Em seus registros, os professores separam o “todo” (avaliação) em dois elementos: avaliação formativa e avaliação somativa, instituindo uma hierarquia entre eles (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996). Ao dissociar a noção “avaliação” em dois termos (I e II), o segundo termo apresenta todas as boas qualidades que faltam ao primeiro. Portanto, os professores estabelecem o real (fatos, verdades) a partir do que julgam ser melhor ou preferível (valores), conforme apresentado no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Dissociação de noção de avaliação.

| AVALIAÇÃO | |
|---|---|
| Somativa (termo I) | Formativa (termo II) |
| A classificação mostra quem aprendeu mais. | A avaliação contínua mostra o que o aluno foi aprendendo ao longo do processo |
| Avaliação direcionada ao produto da aprendizagem. | Avaliação direcionada ao processo de aprendizagem. |
| Não está preocupada com as dificuldades dos alunos nem tampouco com suas potencialidades | Permite elucidar as dificuldades e promover a potencialidade alunos. |
| Embora tenha planejamento, está voltada para seu cumprimento, para conteúdo que deve ser ensinado sem voltar-se para ao significado que ele têm para os alunos. | Possibilita planejamento que de fato propicie aprendizagens significativas. |

Fonte: Questionário aplicado aos professores.

A estrutura argumentativa desses discursos, assim como as figuras utilizadas para comunicá-lo, gira em torno de um motivo central, baseado na representação social que o grupo tem sobre o objeto do qual se fala (PEREIRA, 2008).

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi buscar indícios das representações sociais de avaliação da aprendizagem elaborada por professores e pais de alunos do Ensino Fundamental, com vistas à compreensão de como referentes culturais e afetivos organizam e estruturam essas representações. Para nortear a pesquisa, foram elaboradas quatro questões.

Com relação à primeira, “Como os professores avaliam a aprendizagem de seus alunos?”, por meio das observações empreendidas, tanto no Encontro Pedagógico quanto nas salas de aula, foi possível identificar a criação de hierarquias de excelência para dar à avaliação da aprendizagem uma imagem pública e aceitável. As falas dos professores no Encontro Pedagógico realizado na escola federal mostrou que há preocupação em transferir a responsabilidade do ato de avaliar para outros que não sejam os próprios docentes.

O melhor tipo de avaliação, para esses professores é a formativa, que leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, suas características individuais e está centrada no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Foi possível perceber que eles enfatizavam a avaliação como processo, na concordância com propostas relativas a mudanças de postura do professor quanto à prática avaliativa.

As justificativas apresentadas pelos professores evidenciam a incompatibilidade entre seus discursos e suas práticas, pois foi possível identificar em sua prática que a avaliação somativa tem papel relevante, evidenciada por não levarem em conta a subjetividade dos alunos e por enfatizarem a classificação e a comparação do desempenho do alunado por meio de padrões preestabelecidos. Os professores também valorizam o que o aluno ainda não aprendeu e não o que ele já sabe, reproduzindo em sua prática o que está instituído e fundamentado no erro e acerto, promovendo a reprovação. Tais comportamentos contribuem para que o erro assuma função punitiva.

No que se refere às “dificuldades os professores enfrentam para avaliar a aprendizagem de seus alunos”, a segunda questão, foi possível inferir que a satisfação dos professores que atuam nas três esferas administrativas se deve, principalmente, às relações interpessoais que tornam o trabalho docente mais prazeroso. A insatisfação está relacionada às péssimas condições de trabalho, à falta de recursos materiais e didáticos, ao número de alunos por sala e ao desinteresse de professores e de gestores que não se mobilizam em direção à resolução dos diferentes problemas que surgem no cotidiano da escolar.

A terceira questão está relacionada à “percepção dos pais sobre a avaliação realizada pelos professores sobre a aprendizagem de seus filhos”. Os responsáveis revelam ter satisfação com a relação que se estabelece entre os professores e seus filhos e entre professores e gestores, assim como a metodologia aplicada pelos professores. Entendem que é necessário acompanhar a aprendizagem de seus filhos tanto por eles mesmos quanto pelos professores para que as dificuldades possam ser identificadas e sanadas. Consideram que provas, testes e exames são necessários, pois os resultados obtidos são expressos por notas que lhes mostram como está o desenvolvimento de seus filhos. Portanto a avaliação somativa tem papel fundamental para eles, pois estimula a responsabilidade e contribuiu para a busca de um futuro melhor.

A última questão buscou analisar “os sentidos, valores e crenças que pais e professores associam à avaliação da aprendizagem”.

Quanto aos significados atribuídos pelos professores à avaliação da aprendizagem nas escolas focalizadas, estes estão condensados pela metáfora “a avaliação somativa é como se fosse um mal necessário”, pois constitui o meio mais rápido e mais fácil de avaliar a aprendizagem dos alunos. Mais ainda, permanece sendo o veículo de comunicação entre esses professores e os responsáveis. Este tipo de avaliação, já conhecida e vivenciada pelos professores, é também legitimada socialmente e de certa maneira esperada pela sociedade.

O processo de metaforização implica na atribuição de significados a um determinado objeto expressa por meio de predicados. Este processo não acontece individualmente, mas nas relações sociais e, conseqüentemente, envolve negociação, conversação e argumentação para determinar os predicados mais coerentes ao objeto, que estão baseados nos valores e crenças do grupo. A formação deste processo se assemelha aos processos geradores de uma representação: a objetivação e a ancoragem.

A utilização de metáfora é a assimilação do desconhecido (a avaliação formativa) ao conhecido (a avaliação somativa). A associação de uma imagem do nosso conhecimento (tirar boas notas é mostrar o que foi aprendido e quanto maior a nota, mais foi efetivamente aprendido) a um novo objeto (a avaliação formativa é melhor, mas precisa se traduzida em notas, pois estas mostram o que foi efetivamente aprendido) torna algo não familiar em familiar. Daí a possibilidade de identificarmos uma representação social a partir da apreensão da metáfora que a condensa.

Os significados atribuídos pelos responsáveis à avaliação da aprendizagem, mostram que eles consideram que os dois tipos de avaliação são bons: uma porque acompanha o desenvolvimento escolar e a outra porque mostra o quanto foi desenvolvido por

seus filhos. A melhor forma de avaliar seus filhos é a verificação do conhecimento realizada por meio de provas e testes, porque incentivam os estudos, comprovam o nível de aprendizagem que vai garantir o sucesso profissional. Esses significados podem ser condensados pela metáfora “a avaliação é como se fosse um mal necessário”, pois leva a um futuro melhor.

As análises dos dados coletados mostram que a avaliação realizada nessas escolas ainda está calcada numa tipologia somativa, vinculada ao uso do conceito e da prática de notas, continuando a ser o principal vínculo entre a escola e a família.

Entre esses professores é exercitada a prática de exames e não de avaliação. Em uma prática de avaliação, as experiências são diagnosticadas para que possam ser reorientadas e produzir os melhores resultados possíveis; novos padrões de conduta avaliativa são desenhados, dando ênfase a um processo contínuo de orientações e reorientações da aprendizagem (LUCKESI, 2002).

Entendemos que uma prática de avaliação formativa pode não se concretizar rapidamente, devido às dificuldades geradas para sua implementação. Romper com uma prática enraizada no processo ensino-aprendizagem vai além do aprofundamento de estudos relacionados à avaliação da aprendizagem, à formação inicial e continuada que oportunizam a assimilação das reformas educacionais e dos avanços teóricos e metodológicos sobre avaliação escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB, 1998.
- ALMEIDA, A. M. B. de. **Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos-sentidos da prática avaliativa docente**. 2008. 202 f. Tese - (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- ALVES, M. C. R. P. **Avaliação escolar: ameaça ou proteção?** 2008, Rio de Janeiro. 141 f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.
- _____. Representações da identidade profissional docente. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org). **Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 297-317.
- _____. A abordagem estrutural das representações sociais. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14/15, 1º e 2º semestre, p. 17-37, 2002.
- _____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60- 78, jan./ mar.1994.
- _____. Representação da identidade docente: uma contribuição para formulação de políticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, p. 579-594, out./dez. 2007.
- _____; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRADE, D. B. da S. F.; SOUSA, C. P. Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria? **Educação e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 37-48, jul./dez. 2008.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, n. 127, p. 127-147, nov. 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer do CFE n. 102 de 09 de jun. 1962**. 1962
- _____. Conselho Federal de Educação. **Parecer do CFE n. 207 de 14 abr. 1966**. 1966.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer do CFE n. 360/74**. 1974.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer do CFE n. 2.164/78**. 1978.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 05/97**: proposta de Regulamentação da Lei n. 9.394/96. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 12/97**: esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao Parecer CEB n.º 05/97. 1997.

_____. Decreto n. 21.241. Consolida as disposições sobre organização do ensino secundário e dá outras providências. **DOU**, 04 abr. 1932.

_____. Decreto-Lei n. 4.244. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **D.O.U.**, 09 abr. de 1942.

_____. Decreto-Lei n. 8.343. **D.O.U.**, 10 dez. 1946.

_____. Lei n. 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. **D.O.U.**, 20 dez. 1961.

_____. Lei n. 5.692. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **D.O.U.**, 11 ago. 1971.

_____. Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **D.O.U.**, 20 dez. 1996.

_____. Leis e decretos. Decreto n. 19.890/31. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **D.O.U.**, 04 maio 1931.

_____. Ministério da Educação. Departamento de Ensino Fundamental do MEC. 2000. **Boletim n. 14**. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/?page_id=992>. Acesso em: 20 fev. 2011.

CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem (Módulo VII)**: formação continuada para coordenadores pedagógicos. Curso de Extensão – Atualização dos Coordenadores Pedagógicos. 2005. 44 p. Disponível em <http://www.ccmn.ufrj.br/extensao/cursoFormacao/moduloVII.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2011.

CARAMÃO, M. T. M. **Saberes docentes, avaliação e inclusão**: estudo de uma realidade. CARTOLANO, M. T. P. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no início da República**. 1994. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 1994.

CASTANHO, S. E. M. **Institucionalização Escolar no Brasil: 1879-1930**. Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em <http://WWW.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../525SergioCastanho.pdf>>. Acesso em: 06 de set. de 2010.

CHUEIRI, M. S. F. **Representações Sociais sobre avaliação escolar no discurso de professores de Psicologia da PUC MINAS Betim**. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DUVEEN, G. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. (Org). **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2009, p.7-28.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). **Textos em representações sociais**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p.31-59.

FERNANDES, C. de O. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 95-104.

FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 204-218.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.221-254.

FURLAN, M. I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de Ensino Médio**. 2008. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth Generation Evaluation**. London: Sage Publications, 1989.

GUIMELLI, C. **Differentiation between the central core elements of social representations: normative vs. functional elements**. **Swiss Journal of Psychology**, n. 57, v. 4, p. 209-224, 1998.

HADJI, C. **A avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMAN, J. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set/dez. 2009.

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

_____. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed). **Psychologie Sociale**. Paris: P.U.F., 1996, p. 357-378.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p.63-85.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 40-48, ago. 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCHESE, C. C. (et. al.). **Universidade**: uma proposta metodológica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, Universidade Nova de Julho, São Paulo, p. 79-88, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Avaliação: otimização do autoritarismo. Equívocos teóricos na prática educacional. **Associação Brasileira de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 1983, p. 44-52.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C. (Org.). **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Edufpb, 2001, p. 123-144.

MAZZOTTI, T. B. Núcleo figurativo: themata ou metáfora? **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 1, p. 105-114, dez. 1995.

_____. Do caráter da educação geral. In: REUNIÃO ANUAL DA Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 22. 1999, Caxambu, **Anais eletrônicos...** Caxambu, 1999.

MELO, E. S. do N. **Representação Social do Ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral**. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

MOLINER, P. (Ed.). **Dynamique des représentations sociales**. Grenoble: PUG, 2001.

MOSCOVICI, S. A. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. S. A. **Representações sociais**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2003. p. 49.

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

NEZ, E. et al. **Um panorama da avaliação classificatória numa escola estadual do município de Novo Progresso/PA: reflexões necessárias**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. 10, 1, 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011, p. 509-520. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4448_2364.pdf>. Acesso em 20 fev. 2012.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Edufpb, 2001, p. 55-87.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PEREIRA, G. M. dos S. **Representações sociais de Educação Física: o resgate e o remédio do corpo e da mente**. 2008. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

PERELMAN, C. **O Império retórico: retórica e argumentação**. Lisboa: Asa, 1993.

_____; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Santa Úrsula, 1999.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

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

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. **Carta de Campinas**. Campinas, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos de 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 44, p. 1-18, set. 2009.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). **Textos em representações sociais**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p.117-145.

VASCONCELOS, C. A.; SANTOS, Rosângela. de S.; SANTOS, Joseneide. N. dos. **Experiência vivenciada na disciplina Avaliação Educacional no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL. 5., 2011. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2011. Disponível em <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/>>. Acesso em 23 mar. 2012.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem - práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2008.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2008.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**, p. 233-253, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.

VIEIRA, M. A.; TENÓRIO, R. M. Lacunas conceituais na doutrina das quatro gerações: elementos para uma teoria da avaliação. **Jornal Grupo de Avaliação**, Bahia, maio 2009. Opinião, n.4, p.2.

VIGOTSKY, L. S. A. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo de consentimento livre e esclarecido, eu, _____, disponho-me a participar da pesquisa intitulada REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AVALIAÇÃO POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, sob responsabilidade da pesquisadora Maria Tereza Lyra Lopes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá/RJ (UNESA), sob orientação da professora Dra. Helenice Maia.

O meu consentimento em participar da pesquisa se deu após ter sido informado (a), pela pesquisadora, que:

1. A pesquisa se justifica pela necessidade de pensarmos e discutirmos sobre as práticas avaliativas no cotidiano de sala de aula.
2. Seu objetivo é apreender as representações sociais construídas acerca da avaliação escolar com vistas à compreensão de como referentes culturais e afetivos organizam e estruturam essas representações.
3. Os resultados obtidos servirão para conhecer a posição dos entrevistados e proporcionará a constituição de um material científico sobre a temática central .
4. Será mantido sigilo sobre os dados coletados e que todo (a) participante, poderá desistir da mesma, mediante comunicação via telefone ou e-mail.
5. Os participantes ficam livres de qualquer constrangimento se não se sentirem confortáveis em responder ao questionário ou entrevista, e de qualquer tipo de pressão psicológica ou coerção durante a pesquisa.

São Luís, _____ de _____ de 2011.

No caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com Maria Tereza Lyra Lopes pelo telefone (98) 99735837 ou pelo e-mail marialyralopes@terra.com.br

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

Caro(a) professor(a):

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre avaliação. Suas respostas são muito importantes para que possamos oferecer um panorama sobre esse tema. Muito obrigada por sua colaboração!

Maria Tereza

Primeira Parte:

Preencha, por favor, as lacunas abaixo:

1. Sexo:

feminino masculino

2. Estado civil:

solteiro casado separado divorciado

3. Idade:

entre 20 e 30 anos entre 31 e 40 anos entre 41 e 50 anos acima de 50 anos

4. Formação profissional:

Curso de Magistério (nível médio)

Está cursando graduação.

Qual o curso? _____

Graduação . Qual curso? _____

Pós – graduação. Qual o curso? _____

5. Tempo que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental:

entre 5 a 10 anos entre 11 a 15 anos entre 16 a 20 anos acima de 20 anos

6. Atua em outra escola?

sim, pública sim, privada não

7.-Turno que leciona:

matutino vespertino noturno

8. Jornada de trabalho nesta escola.

Total de horas semanais: _____

9. Exerce outra profissão além do magistério?

Sim

Não

Qual ? _____

10. Você tem filhos?

() Sim Quantos? _____ () Não

11. Seus filhos estudam na escola que leciona (se a resposta foi negativa dizer o nome da escola)?

() Sim () Não. Qual? _____

12. Você ajuda os filhos nas atividades escolares?

() sim () não () algumas vezes

13 - Sobre o lazer (marque X em uma das opções):

| Atividade | Todo dia | Ao menos uma vez por semana | Ao menos uma vez por mês | Ao menos uma vez por semestre | Ao menos uma vez por ano | Menos de uma vez por ano |
|---------------------------------------|----------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vê televisão | | | | | | |
| Vai ao cinema | | | | | | |
| Vai ao teatro | | | | | | |
| Vai a shows | | | | | | |
| Visita museus ou exposições | | | | | | |
| Lê jornais | | | | | | |
| Lê livros da sua área de conhecimento | | | | | | |
| Lê revistas especializadas | | | | | | |
| Viaja com a família | | | | | | |
| Participa de redes sociais | | | | | | |
| Encontra com grupo de amigos | | | | | | |

Segunda Parte:**1. O que você mais gosta na escola?**

2. O que você menos gosta na escola?

3. Para avaliar seus alunos, você considera que o melhor é

4. Por que?

Terceira parte:**1. Apresente 5 palavras que vêm a sua cabeça ao ouvir a palavra AVALIAÇÃO.**

a) Numere as palavras escritas acima por ordem de importância, da mais importante para a menos importante utilizando a escala de 1 a 5.

b) Justifique as escolhas feitas para as 3 primeiras palavras:

Justificativa da primeira escolha:

Justificativa da segunda escolha:

Justificativa da terceira escolha:

Quarta Parte:

1. Se a avaliação fosse uma coisa (animal, vegetal ou mineral), que coisa seria?

2. Por que?

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO - PAIS/MÃES

Caro(a) pai , mãe ou responsável:

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre avaliação. Suas respostas são muito importantes para que possamos oferecer um panorama sobre esse tema. Muito obrigada por sua colaboração!

Maria Tereza

Primeira Parte:

Preencha, por favor, as lacunas abaixo:

1. Sexo :

Masculino Feminino

2. Estado Civil:

Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Separado(a) Viúvo(a)

3. Faixa etária:

até 25 anos de 26 a 30 anos de 31 a 40 anos
 de 41 a 50 anos mais de 50 anos

4. Nível de escolarização:

Não possui Fundamental incompleto Fundamental completo
 Médio Incompleto Médio Completo Técnico Superior Incompleto
 Superior Completo Pós Graduação

5. Exerce alguma profissão?

não sim Qual? _____

5.1 Quanto tempo você passa no trabalho? _____

6. Quantos filhos você tem?

1 2 3 4 mais de 4

7. Seus filhos estudam na mesma escola?

Sim Não

8. Você ajuda os filhos nas atividades escolares?

sim não algumas vezes

9. Participa das reuniões e atividades realizadas na escola?

sim não algumas vezes

10 - Sobre o lazer (marque X em uma das opções):

| Atividade | Todo dia | Ao menos uma vez por semana | Ao menos uma vez por mês | Ao menos uma vez por semestre | Ao menos uma vez por ano | Menos de uma vez ao ano. |
|------------------------------|----------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vê televisão | | | | | | |
| Vai ao cinema | | | | | | |
| Vai ao teatro | | | | | | |
| Vai a shows | | | | | | |
| Visita museus ou exposições | | | | | | |
| Lê jornais | | | | | | |
| Lê livro | | | | | | |
| Lê revistas | | | | | | |
| Viaja com a família | | | | | | |
| Participa de redes sociais | | | | | | |
| Encontra com grupo de amigos | | | | | | |

Segunda Parte:

1. O que você mais gosta na escola em que seu filho estuda?

2. O que você menos gosta na escola em que seu filho estuda?

3. Para avaliar seu(s) filho(s), você considera que o melhor é

4. Por que?

Terceira parte:

1. Apresente 5 palavras que vêm a sua cabeça ao ouvir a palavra AVALIAÇÃO.

 ()

 ()

 ()

 ()

 ()

a) Numere as palavras escritas acima por ordem de importância, da mais importante para a menos importante utilizando a escala de 1 a 5.

b) Justifique as escolhas feitas para as 3 primeiras palavras:

Justificativa da primeira escolha:

Justificativa da segunda escolha:

Justificativa da terceira escolha:

Quarta Parte:

1. Se a avaliação fosse uma coisa (animal, vegetal ou mineral), que coisa seria?

2. Por que?

L864 Lopes, Maria Tereza Lyra

Representações sociais de avaliação da aprendizagem por pais e professores de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental / Maria Tereza Lyra Lopes. – Rio de Janeiro, 2012.

115 f. ; 30cm

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

1. Representações sociais. 2. Avaliação. 3. Aprendizagem
4. Prática docente. I. Título.

CDD 370