



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ARTHUR WILLIAM DE BRITO BERGOLD

UM INSTRUMENTO PARA ANÁLISE QUALITATIVA DO
DISCURSO DOS DOCENTES A RESPEITO DA
AVALIAÇÃO

LONDRINA

2019

ARTHUR WILLIAM DE BRITO BERGOLD

**UM INSTRUMENTO PARA ANÁLISE QUALITATIVA DO
DISCURSO DOS DOCENTES A RESPEITO DA AVALIAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

LONDRINA

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B499 Bergold, Arthur William de Brito Bergold.
Um instrumento para análise qualitativa do discurso dos docentes a respeito da avaliação / Arthur William de Brito Bergold Bergold. - Londrina, 2019.
141 f. : il.

Orientador: Sergio de Mello Arruda Arruda.
Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Saberes docentes - Tese. 2. Formação de professores - Tese. 3. Análise qualitativa - Tese. 4. Avaliação escolar - Tese. I. Arruda, Sergio de Mello Arruda. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 37



CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ATA DE DEFESA DE TESE

Aos 18 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, na sala MUSEU DE CIENCIA E TECNOLOGIA do Centro De Ciências Exatas, desta Universidade, às 14:00 horas, reuniu-se a Banca Examinadora homologada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, composta por Dr.Sergio De Mello Arruda, Dr. Alcides Goya, Dr. George Francisco Santiago Martin, Dr. Joao Paulo Camargo De Lima e Dra. Marinez Meneghello Passos. A reunião teve por objetivo julgar o trabalho do estudante ARTHUR WILLIAM DE BRITO BERGOLD sob o título: ""OS SABERES DOCENTES DA AVALIAÇÃO E SUAS RELAÇÕES NO DISCURSO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA"". Os trabalhos foram abertos pelo professor Dr. Sergio De Mello Arruda. A seguir, foi dada a palavra ao estudante para apresentação do trabalho. Cada examinador arguiu o Doutorando, com tempos iguais de arguição e resposta. Terminadas as arguições, procedeu-se ao julgamento do trabalho, concluindo a Banca Examinadora por sua APROVAÇÃO. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora. O estudante deverá reformular seu trabalho no prazo de ____ dias: () SIM (X) Não Se houver alteração no título do trabalho, informar o novo título abaixo:

UM INSTRUMENTO PARA ANÁLISE QUALITATIVA DO DISCURSO DOS DOCENTES A RESPEITO DA AVALIAÇÃO

Obs.: Este documento não deve conter rasuras ou corretivo e deve ser preenchido de forma legível.

Londrina, 18 de Fevereiro de 2019.

PRESIDENTE

Dr. SERGIO DE MELLO ARRUDA

UEL/SENIC

TITULARES

Dr. ALCIDES GOYA

UTFPR

Dr. JOAO PAULO CAMARGO DE LIMA

UTFPR

Dr. GEORGE FRANCISCO SANTIAGO MARTIN

UENP

Dra. MARINEZ MENEGHELLO PASSOS

UEL/SENIC

*Este trabalho é dedicado:
à memória de minha mãe, Dalka, que
descansou enquanto este projeto de pesquisa
era executado;
a meu pai, Harry, que continua conosco
cada vez mais próximo de nós;
à minha esposa, Deise, que suportou as
privações a que um doutorado nos obriga
com bravura e um sorriso no rosto;
às minhas filhas Marla e Laura que também
abriram mão de muitas coisas para me
apoiar nesse projeto;
a todos os professores e estudantes que,
algum dia, de alguma forma, possam vir a
se beneficiar deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer.

Em primeiro lugar a Deus que me concedeu as condições físicas, emocionais, espirituais, intelectuais, sociais e financeiras para bem viver até aqui e concretizar este sonho.

Agradeço aos professores da rede pública, participantes do PDE, que, com muita paciência e empenho, participaram do curso que ministrei e que subsidiou esta pesquisa. Suas lutas, sucessos, fracassos, tristezas e alegrias, mas principalmente sua dedicação à docência, mais do que matéria prima para meu trabalho, são fonte de inspiração e encontram-se indelévels neste trabalho em minha memória.

Agradeço ao meu orientador, prof. Sergio, que em muitos momentos fez parecer que tudo seria mais fácil do que realmente era. Isto me serviu de motivação nas horas difíceis.

Agradeço à prof^a Marinez, que nunca deixou parecer que seria fácil demais. Isto me serviu de motivação nas horas fáceis.

Agradeço a todos os demais professores com quem cursei os créditos, pois levarei sempre comigo o resultado das reflexões instigadas.

Aos colegas do Educim, pelas discussões no GQ.

Agradeço à família do pastor Claudinei Maria, sua esposa Joana, à grande amiga Gabriela Cristine e sua irmã Andressa, pela recepção tão hospitaleira essencial em algumas etapas deste projeto.

Agradeço a meus colegas de trabalho e alunos da UFPR, pela paciência e tolerância em alguns momentos em que as exigências do doutorado não me permitiram dedicação total aos projetos do curso.

Aos membros do Clube de Desbravadores Joia do Oeste e demais amigos e familiares, pelo mesmo motivo.

*“Seguimos no sempre movimento do
aprender para compreender e interpretar
este mundo complexo que se nos apresenta”
(Maria do Carmo Galiazzi)*

*“Feliz o homem que acha sabedoria, e o
homem que adquire conhecimento; porque
melhor é o lucro que ela dá do que o da
prata, e melhor a sua renda do que o ouro
mais fino. Mais preciosa é do que pérolas, e
tudo o que podes desejar não é comparável a
ela. O alongar-se da vida está na sua mão
direita, na sua esquerda, riquezas e
honra. Os seus caminhos são caminhos
deliciosos, e todas as suas veredas, paz. É
árvore de vida para os que a alcançam, e
felizes são todos os que a retêm.”
(Bíblia Sagrada, Provérbios 3: 12 a 18)*

BERGOLD, A. W. B.. **Um instrumento para análise qualitativa do discurso dos docentes a respeito da avaliação**. 2019. 141f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Fala-se muito (mal) de avaliação. Mas é um assunto pouco estudado, com raras descrições fenomenológicas. Propôs-se um instrumento para análise textual discursiva das falas dos docentes a respeito da avaliação. A partir dos dados coletados para a calibração do instrumento foi possível determinar a necessidade de estender a análise para três contextos diferentes: didático, institucional e da capacitação em avaliação. As 27 categorias propostas descrevem o discurso dos docentes participantes da pesquisa, possibilitando a análise de relações com o saber sob a abordagem epistêmica, pessoal e social entre o professor, os saberes, os estudantes, a noosfera e o capacitador em avaliação, entre outras. As narrativas originais e as reconstruídas após a análise apresentam fenômenos já esperados, mas permitem destacar alguns detalhes e relações que expandem e aprofundam a compreensão das ações, tensões e contradições envolvidas no processo de avaliação escolar. Faz-se uma comparação entre os resultados obtidos e os saberes propostos por pesquisadores da área de avaliação. Os resultados propiciam material para reflexão e revisão das estratégias utilizadas e dos conteúdos abordados na formação em avaliação. O instrumento mostrou-se adequado para investigar todo o espectro observado de falas relacionadas à avaliação, abrindo possibilidades de futuras investigações na área.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação de professores. Análise qualitativa. Avaliação escolar

BERGOLD, A. W. B.. **An instrument for qualitative analysis of teachers's discourse about assessment**. 2019. 141p. Doctorate Thesis (Doctor in Science Teaching and Mathematics Education) – State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

People talk too much about assessment, often bad. But it is a poorly studied theme, lacking phenomenological descriptions. We propose an instrument to textual discursive analysis of teacher's speech about assessment. By means of collected data to calibrate the instrument of analysis, we realized the necessity of extending the analysis to three different contexts: didactic, institutional and assessment literacy. The 27 proposed categories describe the speech of the teachers that attended the data collecting meetings. So, it is possible to analyse the knowledge relationships between teacher, knowledge, students, noosphere and assessment teacher under epistemic, personal and social views. Original and after analysis reconstructed narratives present expected phenomena, but they permit highlighting some details and relationships that expand and deepen the understanding of actions, tensions and contradictions related to assessment process. Results are compared to knowledge proposed by other authors. Results provide issue to reflexion and promote reviewing the strategies used and content taught in assessment training. Proposed instrument is adequate to investigate all the observed spectrum of speech related to assessment, opening the way to future investigations in this area.

Keywords: Teacher knowledge. Teacher education. Qualitative analysis. Scholar assessment

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Triângulo didático	27
Figura 2 – Estrutura conceitual da avaliação	45
Figura 3 – Triângulo didático da avaliação	53
Figura 4 – Triângulo da avaliação somativa	54
Figura 5 – Triângulo da capacitação em avaliação	55
Figura 6 – Triângulos da avaliação	56
Figura 7 – Sugestão de estrutura conceitual da avaliação	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TALiP	<i>Teachers' Assessment Literacy in Practice</i>
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional (Estado do Paraná)
PSS	Processo Seletivo Simplificado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
PECEM-UEL	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Londrina
NSF	<i>National Science Foundation</i>
EUA	Estados Unidos da América
TRI	Teoria da Resposta ao Item

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO - A PROPOSTA DA INVESTIGAÇÃO	13
2	MINHA CAMINHADA NA AVALIAÇÃO	15
3	OS SABERES DOCENTES E A AVALIAÇÃO	26
3.1	Saberes docentes	26
3.2	Os saberes da avaliação	31
3.2.1	Avaliação somativa e ensino de ciências	35
3.2.2	Participação dos alunos no processo da avaliação	37
3.2.3	Concepções de avaliação	39
3.2.4	Instrução em avaliação e identidade de avaliador	42
4	METODOLOGIA	47
4.1	Coleta de dados	47
4.2	Análise qualitativa	48
4.2.1	Matriz da avaliação	52
4.2.1.1	Matriz didática da avaliação	53
4.2.1.2	Matriz institucional da avaliação	53
4.2.1.3	Matriz da capacitação em avaliação	54
4.2.1.4	Matriz unificada da avaliação	55
5	RESULTADOS	57
5.1	O instrumento: A matriz 9x3 da avaliação	57
5.1.1	Descrição da 1ª parte: Matriz didática da avaliação	57
5.1.2	Descrição da 2ª parte: Matriz institucional da avaliação	59
5.1.3	Descrição da 3ª parte: Matriz da capacitação em avaliação	60
5.2	Narrativas emergentes de cada célula	64
5.3	Narrativas que merecem destaque	79
6	CONSIDERAÇÕES	84
6.1	O instrumento	84
6.2	Metatexto da análise	85
6.3	Considerações finais	90
	REFERÊNCIAS	92

APÊNDICES	95
APÊNDICE A – EDIÇÃO PARAFRASEADA DAS FALAS DOS PROFESSORES	96
APÊNDICE B – TABULAÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO DAS UNIDADES DE FALA	131
APÊNDICE C – SUGESTÃO DE AJUSTE PARA A ES- TRUTURA CONCEITUAL DA PRÁTICA DA FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO	141

1 INTRODUÇÃO - A PROPOSTA DA INVESTIGAÇÃO

O tema avaliação é um tema polêmico. Charlot [1] confirma isso quando afirma que “a avaliação é campeã de dúvidas, discórdias e desatinos.”

Apesar disso é um tema pouco discutido, ensinado e investigado, como comprova Rezende [2] que, após triagem da produção acadêmica brasileira sobre o ensino de Física, percebeu que de cem artigos analisados em sete periódicos, de 2000 a 2007, apenas um teve a avaliação da aprendizagem como objeto de estudo.

A importância da avaliação no ensino não pode ser menosprezada pois, como afirma Buriasco [3], “a avaliação mal conduzida pode ser, ela mesma, um dos fatores causadores do fracasso escolar”.

Teóricos (André et al. [4]; Charlot [5, p.97,106]; Tardif e Lessard [6, p.36]) afirmam que há muito discurso normativo e prescritivo e salientam a importância de se conhecer o que os professores realmente pensam, sentem e fazem a respeito da avaliação.

Para facilitar essa tarefa, propõe-se elaborar e testar um instrumento que sirva de base para a categorização qualitativa do discurso dos professores a respeito da avaliação.

Este instrumento está alicerçado na matriz 3x3, conhecida como matriz do professor, como proposta por Arruda e Passos [7]. Essa matriz foi elaborada com o objetivo de analisar e descrever a ação docente em sala de aula. Mas o discurso dos professores a respeito da avaliação ultrapassa as paredes da sala de aula e ocupa outros dois espaços, exigindo um instrumento mais complexo e elaborado, como será demonstrado.

Os sucessivos refinamentos do instrumento possibilitaram uma definição acurada de cada categoria de análise proposta. A partir daí o instrumento foi testado com as falas coletadas. A categorização e análise daí resultantes possibilitaram a percepção de alguns fenômenos relacionados à ação da avaliação escolar. A compreensão destes fenômenos, bem como de suas relações com o saber, permitem uma visão mais ampla e profunda da relação do professor com o processo avaliativo e rever as estratégias usadas na capacitação em avaliação dos professores.

A estrutura deste relato do processo de investigação se inicia com o relato do desenvolvimento de minha própria aprendizagem da avaliação no capítulo 2. O leitor será capaz de entender como surgiu a motivação para investigar este tema.

No capítulo 3 apresenta-se a revisão bibliográfica elaborada sobre o tema da avaliação que fornece fundamentação teórica para os procedimentos adotados e considerações.

No capítulo 4 discutem-se as metodologias de coleta de dados e de análise qualitativa que conduziram à elaboração do instrumento proposto.

No capítulo 5 apresentam-se alguns exemplos e os resultados da análise. Aí já é possível perceber, além da rotina bem estabelecida e vivenciada por cada estudante que já passou pelos bancos da Educação Básica, alguns fenômenos relacionados aos saberes da avaliação que indicam tensões e contradições que conturbam o processo avaliativo.

No capítulo 6 tecem-se as considerações que arrematam as ideias apresentadas ao longo do trabalho.

2 MINHA CAMINHADA NA AVALIAÇÃO

Quando se decide conversar a respeito da avaliação que ocorre em sala de aula, há alguns cuidados a se tomar. O primeiro cuidado é jamais desvincular o processo de avaliação do processo de ensino. Outro aspecto a se atentar é que ensino, aprendizagem e, portanto, avaliação, não acontecem sem um contexto de interação entre professor, estudantes e o saber. Este assunto será discutido mais adiante, mas foi antecipado aqui para justificar a inserção do relato pessoal de minha aprendizagem de ensino e avaliação ao longo de minha experiência docente até aqui e como isso motivou o presente trabalho, conforme passo a descrever.

Minha primeira experiência como professor, da qual consigo me lembrar, foi aos 12 anos de idade quando comecei a ensinar flauta a um outro garoto, de 6 anos. As aulas aconteciam na casa dele. Uma das primeiras tarefas que um flautista precisa desempenhar é controlar o movimento da língua, executando uma sequência de ‘du-du-du’. Percebi que o garoto não conseguia realizar essa tarefa e que ele tinha dificuldade de pronúncia para outras sílabas, também. Assim, ao final daquela primeira aula de minha vida, conversei com a mãe de meu aluno e expliquei a dificuldade enfrentada e perguntei se ela teria condições de procurar algum especialista para ajudar seu filho. Isso foi feito e em menos de um mês, os du-du-dus estavam soando perfeitamente. Só isso já foi motivo de grande satisfação para mim, e perceber que o garoto e sua mãe se demonstravam satisfeitos pelo desenvolvimento pessoal dele foi ainda mais marcante.

É lógico que àquela altura eu não tinha a menor ideia formal do que era uma avaliação e sequer poderia sonhar que um dia seria um professor e teria tantas dificuldades com esse assunto. Hoje olhando para trás, percebo que aquele início foi bastante promissor e questiono por que o restante de minha experiência docente não foi igualmente bem sucedida. De certa forma, este trabalho vem responder esta indagação.

Durante alguns anos, prossegui ofertando aulas particulares de música, até ingressar no Bacharelado em Física, quando acrescentei ao meu catálogo de produtos, as aulas particulares de Matemática e Física. Nesse período, tive a oportunidade de acompanhar as dificuldades de aprendizagem de diversos aprendizes e pude perceber que algumas coisas que eu considerava fáceis, alguns alunos consideravam difíceis e vice-versa.

Se a medida de meu sucesso como professor era o desempenho de meus alunos em processos formais de avaliação, eu podia me considerar um professor bem sucedido, pois meus alunos particulares de Física e Matemática conseguiam a aprovação na escola que frequentavam e alguns alunos de música que prestaram processo de seleção para ingresso em escola pública, também obtiveram sucesso.

Em minha visão ingênua, ensinar não era algo complexo desde que se tivesse talento natural para isso, e eu passei a me incluir nesse grupo de pessoas “que sabe ensinar”. Até ali, minha única experiência com avaliação formal tinha sido durante minha vivência de estudante e em algumas vezes que eu tinha ajudado minha mãe a corrigir provas durante o período em que ela lecionou Língua Portuguesa.

Ao terminar minha graduação, ingressei no mestrado em Física, seguindo uma linha de pesquisa em Física Experimental. Enquanto isso, não houve interrupção das aulas particulares. Em 1996, ano em que completei 24 anos, fui contratado por duas escolas particulares e ali se iniciou minha carreira docente profissional, mesmo sem qualquer formação pedagógica formal.

Lembro-me de que, após o primeiro mês de aulas, apliquei minha primeira batelada de provas. Esse foi um momento bastante aguardado, pois eu iria verificar o resultado do que eu considerava ter sido um trabalho bem feito. Eu acreditava que meus esforços seriam recompensados e os alunos apresentariam um bom desempenho, afinal de contas eu havia passado horas explicando, apresentando muitos exemplos, argumentando e convencendo-os do pensamento científico. Contudo, o resultado não foi o que eu esperava. Como aluno, eu nunca tinha percebido que a média de meus colegas de turma poderia ser tão baixa.

Naquele momento, comecei a desconfiar de que aquilo que o professor pensa que ensina é bem diferente do que os alunos demonstram aprender. Cheguei a imaginar que tivesse sido um incidente isolado, mas a repetição do ciclo de provas ao longo daquele primeiro ano deixou claro para mim que realmente havia uma grande discrepância entre o ensino presumido e a aprendizagem verificada. Por mais que eu procurasse melhorar nas explicações e argumentações, pouca diferença isso fazia no resultado final da nota. Notei que eu estava me esforçando bem mais do que os estudantes. O esforço próprio da maioria deles não aconteceu até o fim do ano, quando, às vésperas das últimas provas e do exame, alguns começaram a dedicar seu tempo ao estudo. Naquele momento, às vésperas do exame final, tive a percepção de que aconteceria uma catástrofe pedagógica se eu não rebaixasse o nível de dificuldade das questões. Certamente, eles se empenharam na semana que antecedeu o exame como não haviam feito ao longo do ano. Tudo isso colaborou para que não houvesse uma reprovação em massa.

Naquele primeiro ano, após perceber a necessidade de ajustes no meu processo de avaliação, lembro-me de ter permitido que alguns colegas professores me guiassem, explicando como seria o conselho de classe final que determinaria a aprovação e a reprovação. Para superar as dificuldades burocráticas, como elaboração de planejamentos, ou o preenchimento dos diários de classe e relatórios de notas, eu fui pedindo ajuda aos colegas e imitando o que eles faziam, uma vez que nunca havia recebido treinamento algum para isso.

Alguns momentos daquele primeiro ano foram intensamente marcantes, dos quais

quero mencionar dois neste relato. O primeiro foi a experiência de reprovar uma aluna que já era minha amiga antes de eu iniciar na docência. Ela estava no 3º ano do Ensino Médio. Quando entreguei as notas na secretaria da escola e percebi que ela não havia alcançado a nota mínima após o exame final, senti-me especialmente frustrado. E isso piorou quando saí da secretaria e me encontrei com ela. Recordo-me que sentamos no chão do corredor da escola e ali ficamos alguns minutos chorando juntos. Alguns dias mais tarde, houve uma reunião extraordinária do conselho de classe e ela e outro aluno acabaram sendo aprovados por conselho. Fiquei bastante feliz com a aprovação dela. Mas, lamentei que, com esses transtornos ela não pôde participar da formatura. Esse episódio demonstrou-me o conflito de emoções e a contradição de sentimentos que um processo avaliativo pode trazer, principalmente quando conduzido de forma insegura, inexperiente, inadequada. Embora eu estivesse tentando fazer meu melhor, eu achava que a aprovação dela seria melhor que a reprovação para sua formação, mas em minha cabeça, a aprovação seria injusta. Embora eu não tivesse no que me apoiar para ter certeza ou, pelo menos a convicção, de que ela havia sido avaliada por mim de forma eficiente e coerente, eu tinha a certeza de que ela não havia demonstrado o desempenho necessário para satisfazer o critério que eu havia estabelecido para meus alunos.

A segunda experiência daquele ano que quero mencionar é a de outra aluna, da mesma turma. Eu havia dado aulas particulares para ela no ano anterior, quando ela estava no 2º ano do Ensino Médio. E, tanto ela, quanto sua mãe, haviam demonstrado gratidão, inclusive com um presente, pelo auxílio na vitória que ela conquistou naquele ano. Um dia, após um ano sendo, não mais seu professor particular, mas seu professor oficial, passando pelo corredor na frente da secretaria da escola, ouvi a voz da mãe dela falando em alto e bom som: “O professor Arthur é louco!”. Minha reação na época foi considerar que o diagnóstico de transtorno psíquico se ajustava a ela mesma, que uma hora me achava ótimo e outra hora me achava terrível. Hoje, décadas depois, vejo que seu desabafo expressava de forma clara a minha dificuldade em gerir os processos de aprendizagem e de avaliação. Meu relativo sucesso anterior como “ensinador” estava longe de ser suficiente para conduzir os estudantes com segurança durante a caminhada acadêmica, em especial no processo avaliativo.

Assim, no ano seguinte fiz o que os professores novatos costumam fazer para aprimorar o processo avaliativo em seu segundo ano de magistério: nada! E não por falta de interesse ou automotivação para melhorar, mas por falta de conhecimento e orientação. Gradualmente comecei a transferir a responsabilidade do insucesso nas avaliações à falta de estudo dos alunos, ao seu desinteresse em sala de aula e à formação anterior deficiente. Isso certamente aliviou a frustração pessoal, por já não me sentir tão incompetente.

Por outro lado, percebi que se eu jogasse toda a responsabilidade do baixo desempenho dos estudantes para outros, nada do que eu fizesse adiantaria para ajudar meus

alunos em seu processo de aprendizagem. Assim, decidi continuar usando as avaliações como forma de estimular meus alunos a estudarem.

Após uns quatro anos de docência, recorde-me de verificar em meu computador os arquivos das provas que eu havia aplicado naquele primeiro ano de docência e espantei-me com o nível de dificuldade das questões. Naquele momento, eu já tinha uma experiência que me permitia realizar uma certa previsão do desempenho dos alunos para algumas questões e, posso afirmar que, definitivamente, o nível de dificuldade daquelas questões estava bem acima do que eu, quatro anos depois, considerava adequado exigir dos estudantes. Lembro-me como se fosse ontem, de que a lição que tirei para mim naquele momento, é que, mesmo sendo difícil, a maior parte dos alunos acabou conseguindo a aprovação, logo, o aluno vai render aquilo que você exigir dele. Na época, eu não tinha uma compreensão clara de que, quando não fornecemos as devidas condições de aprendizado, o processo avaliativo torna-se bastante estressante e pode ser desmotivador. Minha compreensão a respeito de fornecer as devidas condições de aprendizagem limitava-se a procurar explicar o conteúdo da forma mais clara e compreensível que eu conseguia. Para mim, o processo de avaliação era algo totalmente dissociado disso.

A essas alturas, eu achava que, como já tinha feito intuitivamente um ajuste no nível de dificuldade de minhas questões de prova, não havia mais necessidade de me preocupar com a avaliação. Eu poderia investir meu esforço em melhorar a apresentação do conteúdo de Física e intensificar o envolvimento dos alunos em outras atividades de aprendizagem que não fossem apenas apresentação oral e lousa. Procurei fazer uso de demonstrações práticas, figuras e vídeos. Com isso passei a investir na aquisição de materiais e equipamentos que auxiliassem a tornar as aulas mais atrativas. Além disso, comecei colecionar questões de vestibular para usar em minhas provas, mesclando questões de autoria própria com as questões dos vestibulares mais relevantes para o contexto de meus alunos. Com isso, sentia-me seguro de cumprir meu principal objetivo acadêmico que era o preparo para o vestibular.

Minha próxima experiência docente relevante foi começar a lecionar Acústica Musical em cursos de graduação de uma instituição pública de Ensino Superior. Ali passei a experimentar uma realidade em que meu compromisso não era mais o de preparar para o vestibular. Ali comecei a elaborar provas mais voltadas para meus objetivos pessoais de ensino e não sentia uma pressão para garantir que meus alunos tivessem bom desempenho em uma prova escrita externa, afinal ainda não existia o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Como agora eu tinha autonomia para definir o conteúdo da disciplina, comecei a experimentar a sensação de não ter que lecionar constantemente preocupado em cobrir todo o conteúdo da disciplina, mas em envolver os estudantes em situações de aprendizagem mais variadas. Assim, pude experimentar a avaliação por meio de seminários mais elaborados. Também conheci a situação de ter apenas seis alunos

matriculados em uma disciplina, e percebi que nessas condições não havia necessidade de uma prova escrita para que os estudantes demonstrassem o desenvolvimento de sua aprendizagem, pois todos participavam da discussão durante as aulas, e assim, eu percebia a mudança na maneira de compreender, analisar e utilizar o conteúdo conceitual da disciplina na prática musical de cada um. Avaliar daquela maneira fazia com que o processo não fosse carregado de estresse, nem para o professor, nem para os alunos.

Mas, um dia, durante uma prova escrita, aplicada a uma turma maior, com mais de trinta alunos, uma aluna me chamou para tirar uma dúvida. Sua grande capacidade de atribuir significados diferentes a um mesmo pedaço de informação me mostrou que a pergunta estava ambígua. Ela queria saber exatamente o que eu estava perguntando. E isso se repetiu mais uma ou duas vezes naquela prova, e na prova seguinte, e na outra. Não importava o quanto eu me dedicasse para tentar elaborar um enunciado claro e preciso, ela me chamava para solicitar esclarecimentos. O interessante é que os demais alunos não percebiam as minhas falhas nesses enunciados. Eu mesmo, só as percebia quando ela me mostrava. Aquilo me fez questionar minha própria capacidade de elaborar questões com clareza e serviu de alerta para ser mais cuidadoso em explicitar o que eu esperava que os alunos me apresentassem como demonstração de aprendizagem.

Após oito anos de carreira docente, em 2003, tive meu primeiro contato com alguma teorização da avaliação, a Taxonomia de Bloom, em um curso de capacitação docente. Lembro-me de ter achado o assunto relevante, mas não me aprofundei o suficiente para ser capaz de fazer uso prático do mesmo.

A essa altura, por estar trabalhando em outra escola, na região de Maringá, e sob a orientação de outra coordenadora pedagógica, comecei a receber críticas à forma como eu conduzia a avaliação. Mas, embora eu ouvisse que estava fazendo errado, não havia indicação de quais erros estavam sendo cometidos, nem recebia orientações de como melhorar ou desenvolver minhas habilidades como avaliador. Como as observações eram vagas, abstratas e indefinidas, acabei não dando crédito a essas críticas. Hoje vejo que, embora existisse alguma razão naquelas críticas, faltava embasamento teórico e conhecimento prático de ensino de Física que possibilitassem à pedagoga argumentar e propor alguma mudança.

Decidi então retornar à academia para buscar aprimoramento profissional. Em 2006, inscrevi-me para o processo de seleção do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM-UEL). Embora tenha tido bom desempenho nas questões específicas da Física, percebi que não sabia o que dizer nos textos dissertativos e recordo-me de manter um discurso ingênuo como: “Quero mudar o Brasil!”. Por não ter sido aprovado, decidi, no ano seguinte, cursar as disciplinas didáticas e obter a habilitação do curso de Licenciatura em Física na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Ainda no ano de 2006, tive uma experiência interessante relacionada a uma aluna do 2º ano do Ensino Médio que apresentou dificuldades durante todo o ano. Ela acabou ficando para exame. E durante a preparação para a prova final, ela demonstrou grande empenho e dedicação. Sentindo que ainda não estava devidamente preparada, ela me procurou na véspera da prova e passamos várias horas discutindo o conteúdo. Ao final daquela tarde, percebi que ela possuía um domínio mais que suficiente sobre o conteúdo e que a única coisa que poderia atrapalhá-la no dia seguinte seria o nervosismo. Assim, decidi elaborar as questões da prova exatamente em cima do que havíamos discutido. Foi inesquecível ver a expressão de alegria, satisfação e confiança no rosto dela quando me entregou a prova preenchida. Naquele dia percebi como o processo avaliativo seria mais tranquilo, se o professor tivesse condições de acompanhar previamente a aprendizagem dos alunos e a prova pudesse ser apenas a comprovação formal dessa aprendizagem. Creio que foi a primeira vez que percebi, ainda que intuitivamente, que poderia existir algo que hoje conheço pelo nome de avaliação formativa. Mas, isso parecia inviável, uma vez que seria necessário acompanhar individualmente a aprendizagem dos meus mais de 300 alunos.

No ano de 2007, tive meu primeiro contato com disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Políticas Educacionais. Provavelmente não foi coincidência o fato de que naquele ano resolvi experimentar aplicar provas com nível de dificuldade ajustado ao ritmo de aprendizagem de três grupos distintos de alunos. As provas de nível I exigiam apenas aquilo que eu considerava absolutamente essencial para o cumprimento da disciplina. As provas de nível III exigiam raciocínio mais complexo e abstrato, e apresentavam algumas questões em que o aluno tinha que encontrar uma solução para algo que lhe era, ou pelo menos parecia ser inédito. O nível II era algo intermediário. Hoje percebo que minhas provas até ali tinham sido um meio termo entre os níveis II e III. Eu só elaborava provas de nível I para situações de exame final, nas quais eu considerava que, como o conteúdo anual era muito extenso, seria justo exigir apenas o básico de cada conteúdo trabalhado. Era meu objetivo como professor que o aluno só passasse direto, sem exame, se demonstrasse boa proficiência. O nível básico de proficiência só seria admissível para aprovação no exame final.

A experiência com a avaliação em três níveis de proficiência foi bastante interessante, contudo desgastante. Tive que sacrificar muito de minha vida pessoal e familiar para dar conta de elaborar e corrigir tantos modelos diferenciados de prova. Ainda mais que a escola trabalhava com prova substitutiva para todas as provas realizadas. Assim, após dois anos, abri mão das avaliações diferenciadas para conseguir voltar a viver. Nesse momento, eu também estava encerrando a Licenciatura e estagiando em escola pública o que me consumia bastante tempo.

Com a renovação de pensamento promovida pelo contato com a academia, a partir

daquele ano, ousei experimentar algumas atividades de ensino e de avaliação diferentes do convencional. Posso citar atividades como júri simulado, concurso de fotografias e alguns concursos de conhecimentos interdisciplinares. Foram experiências deveras interessantes e gratificantes porque a interação entre os alunos ajudava a envolver uma parcela bem maior da turma e de forma mais intensa e significativa.

Na Licenciatura, o assunto da avaliação não saía de minha mente. Mas percebi que esse tema não era abordado em nenhuma das disciplinas que estava cursando. Então comecei a puxar esse assunto para os debates em sala de aula. Percebi que o assunto logo era substituído por outro. Nem professores, nem colegas pareciam motivados a discutir avaliação. Aquilo me causou estranheza e fiquei com a sensação de que avaliação era tratada como um tabu entre os professores.

Escolhi a avaliação como tema de meu trabalho de conclusão de curso da licenciatura, em 2009, com o título: “Avaliação: uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem”. Uma primeira autocrítica que faço a esse trabalho é a respeito da bibliografia. Por desconhecimento dos periódicos específicos, fiz uso quase que exclusivamente de livros. Usei alguns poucos artigos da Revista Brasileira de Ensino de Física, que eu costumava ler e um único da revista Educação e Pesquisa.

As leituras que realizei de livros de autores brasileiros que versavam sobre avaliação, deixaram uma sensação desconfortável de que a avaliação sempre carrega embutida dentro de si um caráter malévolo que só fica esperando a oportunidade de se manifestar e prejudicar algum pobre estudante desavisado. Fica a impressão de que a avaliação é um mal necessário. Hoje percebo que essa literatura propicia uma reflexão, mas não oferece uma orientação metodológica que conduza a um possível processo de melhoria da avaliação. Com isso, o professor é convidado a parar para pensar, mas não é motivado a caminhar em alguma direção que lhe sirva de norte. Assim, após a reflexão ele acaba retomando sua caminhada no mesmo rumo que seguia antes, mas passa a se sentir desconfortável porque tem a percepção de que seu processo de avaliação está errado. Desse momento em diante a avaliação transforma-se em uma obrigação com sentimento de culpa. Esse mesmo enfoque era dado aos cursos de formação continuada ofertados pelas escolas em que eu lecionava.

Naquele trabalho de conclusão de curso, eu realizei algumas análises estatísticas simples para tentar diagnosticar algumas dificuldades de aprendizagem logo no início do período letivo, de forma que se pudesse tomar alguma providência antes que viessem as provas e as notas baixas. Posso afirmar que eu estava começando a compreender de forma intuitiva o necessário ajuste entre a avaliação formativa e a avaliação somativa. Digo de forma intuitiva porque no texto do TCC, mencionei apenas três vezes o termo avaliação formativa, e sempre em citações ou frases prontas de outros. Posso dizer que esse termo não fazia parte do meu próprio vocabulário. E o termo avaliação somativa não foi citado

nenhuma vez.

Analisando esse TCC, hoje percebo que naquela ocasião passei a reparar que cada indivíduo tem sua própria maneira de construir seus significados. O texto demonstra minha preocupação em relacionar as habilidades necessárias para responder corretamente os itens de um teste com os objetivos que eu propunha para a aprendizagem de meus alunos. Também atentei à interação entre os alunos como forma de desenvolver a aprendizagem. Mas, tudo isso surgia na forma de novas percepções ainda incipientes, não como uma compreensão formal que me habilitasse a, de forma consciente e consistente, promover modificações em minha metodologia de ensino e de avaliação.

Em meados de 2011, tive a curiosidade despertada pela Teoria da Resposta ao Item (TRI), ao saber que ela era utilizada na correção da prova do ENEM. Comecei a ler alguma coisa a respeito. Em 2013, no XX Simpósio Nacional de Ensino de Física, frequentei um minicurso que apresentava os princípios básicos da TRI [8]. A essa altura, já tinha o interesse de aplicar a TRI como forma de avaliar a qualidade (dificuldade e poder de discriminação) das questões de prova que eu elaborava. Mas, só em 2015 eu conseguiria dominar as ferramentas e procedimentos necessários para começar a aplicar a análise da TRI no contexto de minha prática docente. Após algumas análises, apercebi-me de que muitas de minhas questões não discriminavam bem a habilidade dos respondentes. Em grande parte das vezes, o software estatístico R, que eu estava utilizando não conseguia determinar os coeficientes de dificuldade e discriminação das questões, indicando que eu extraía informação insuficiente a respeito da aprendizagem de meus alunos. Com isso procurei estar mais atento aos elementos das questões que poderiam torná-las inadequadas como instrumento avaliativo. Posso afirmar que hoje estou mais preocupado em elaborar itens de avaliação que sejam coerentes e me forneçam alguma informação sobre aprendizagem do que em elaborar itens que cubram todo o conteúdo ou que desafiem as habilidades de meus alunos. Há três ou quatro anos, minhas prioridades avaliativas eram essas últimas, que são importantes, mas frequentemente acabam não se concretizando pelas falhas de elaboração dos itens de avaliação mal calibrados.

Além disso, minha interação com a TRI me mostrou o pouco significado que tem a soma dos pontos obtidos em cada questão como forma de analisar o desempenho individual dos alunos, especialmente em testes com diversos temas ou conteúdos. Com isso, ganhei coragem para flexibilizar minha forma de estabelecer a pontuação de cada aluno, sempre que achar necessário. Desde então, em alguns momentos realizei alguns reescalamentos de pontuação, em outros, cancelei questões que não avaliavam nada estabelecendo novas escalas de pontuação. A decisão a respeito do arredondamento ou não da nota do aluno que ficou próximo de ser aprovado, deixou de ser um drama de consciência e passei a utilizar critérios além das notas em prova para tomar decisões a respeito disso.

No ano de 2014, ingressei como aluno especial do Programa de Pós-Graduação

em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL. As leituras que realizei, e que compartilho ao longo deste trabalho e as disciplinas que cursei e as discussões de que participei a partir desse momento, contribuíram para desconstruir e redirecionar grande parte de meu pensamento a respeito dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Embora seja preciso reconhecer que ao longo do doutorado também houve pouco espaço para discutir avaliação.

Passei a perceber que eu tinha pouco ou nenhum conhecimento das teorias de ensino e aprendizagem. Por outro lado, eu tinha excessiva confiança em minha experiência de sala de aula. A própria transição da forma de pensar típica de minha formação anterior em Física, baseada em dicotomias positivistas como certo-errado, verdadeiro-falso, para uma forma de pensar da área de ensino, mais focada na variedade multiforme de pensamento e amplo espectro de significados, auxiliou-me na reelaboração de minha concepção da natureza da ciência. Com isso, meus objetivos e prioridades docentes também passaram por um processo de reconstrução. Uma frase da professora Marinez, logo no início do meu segundo semestre no curso, marcou intensamente esse período de ajuste de visão de mundo: “Arthur, você tem a lógica muito forte dentro de você”. Eu estava prestes a agradecer o que eu considere um grande elogio, quando ela conclui a fala: “Vai dar muito trabalho arrancar isso de você”. Foi um choque para mim!

Em julho de 2014, assumi a docência na Universidade Federal do Paraná, e nesse ambiente passei a viver novas experiências e a adaptar experiências já vividas a um novo contexto. A mais desafiadora e satisfatória delas, certamente é a formação de novos docentes por meio do curso de Licenciatura em Ciências Exatas e a capacitação de professores no exercício da função. Esse ambiente me proporcionou a oportunidade de indagar e investigar o que outros docentes pensam a respeito da avaliação.

Ao contatar alguns núcleos regionais de educação da região oeste do Paraná para oferecer formação continuada, pude perceber intenso interesse por cursos na área de uso de laboratório de Física, e desinteresse total no assunto avaliação. Intrigado com essa atitude, fui investigar e descobri que o tema avaliação é abordado nas capacitações docentes do Estado do Paraná no início e no meio do ano, todos os anos, em todas as escolas. Os professores não aguentam mais discutir esse assunto, o que não significa que o dominem. Enquanto os Núcleos de Educação acham que estão cumprindo seu papel no tocante à capacitação em avaliação, os professores consideram essa capacitação irrelevante, inócua e, até mesmo indesejável, quase insuportável.

A partir do momento em que comecei a coletar dados para esta pesquisa, conversei com docentes com formação nas áreas da Física, Química, Matemática e Pedagogia e que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior. Nessas conversas pude perceber que nós, professores, frequentemente nos esquecemos de ajustar nossa avaliação aos objetivos propostos no planejamento inicial da disciplina, e vice-versa. Além disso, notei que nós

difícilmente fornecemos ao estudante o feedback de sua aprendizagem de forma eficiente, e que, de forma geral, desconhecemos ou nos esquecemos da importância de orientar os estudantes em atividades de autorreflexão, metacognição e autoavaliação, essenciais para aumentar o envolvimento deles nos processos de aprendizagem e de avaliação.

Mesmo após começar a pensar de forma melhor estruturada a respeito da avaliação, ainda me flagrei elaborando questões pouco contextualizadas com pouca carga cognitiva e pequena relevância em relação aos objetivos propostos inicialmente; questões que oferecem pouca oportunidade de reflexão. Isso reforçou-me a percepção de que o processo de avaliação sempre exige atenção, ponderação e disposição de aprender.

A essas alturas, notei que o avanço em meus estudos e pesquisas do doutorado estava mais lento do que seria o normal e cheguei à conclusão de que isso ocorria justamente porque eu estava em um processo de transição, de autorreflexão, de mudança de visão, de reconstrução de crenças e concepções. Até mesmo dentro de minha prática docente, o ato de planejar e executar atividades avaliativas se tornou mais lento e custoso, pelo mesmo motivo.

A respeito de minha prática avaliativa, em determinado instante me questionei se seria uma boa ideia abandonar, sempre que possível, a tradicional prova escrita tão criticada. Cheguei à conclusão de que como formador de futuros docentes, isso não traria a eles a melhor formação, pois a realidade de 40 aulas semanais em turmas com mais de 40 alunos, além da expectativa da comunidade escolar e seus entornos, torna impraticável a elaboração de provas escritas mais sofisticadas ou atividades avaliativas que exijam múltiplas habilidades ou, ainda exames orais ou em forma de debate. Mas, pode-se tornar a prova escrita mais coerente, melhor ajustada ao ritmo de aprendizagem dos estudantes e é necessário tentar extrair mais informação de aprendizagem, sem aumentar de forma significativa a carga de trabalho dos estudantes e dos professores.

Em 2016, tive a oportunidade de realizar um curso EaD bastante produtivo pela plataforma Coursera, com o título “*Foundations of Teaching for Learning 6: Introduction to Student Assessment*” [9], com professores das Universidades de Auckland e Cambridge. Nesse curso foram discutidas diversas metodologias de avaliação em suas várias facetas, e seus pressupostos teóricos. Ao longo do curso aprendi algumas coisas novas e reforcei vários conceitos que, embora familiares, ainda careciam de melhor fundamentação. Pude perceber que a grande maioria dos conceitos apresentados já faziam parte do meu repertório recente. Isso me permitiu concluir que eu já tinha avançado um bom trecho na caminhada da formação em avaliação¹.

O último pico que galguei até aqui na conquista da cordilheira da avaliação, foi por meio da leitura e adaptação de alguns artigos recentes. No primeiro deles, os auto-

¹ Do termo em inglês “*assessment literacy*”

res demonstram a necessidade do professor formar uma nova identidade, a identidade de avaliador. Sem essa nova identidade, qualquer proposta de mudança no processo de avaliação desse professor será artificial, desconfortável, momentânea e passageira. Para que se construa essa nova identidade, é necessário que o professor assuma um compromisso em bem avaliar. Para isso, ele precisa receber capacitação em diversos saberes práticos do ato avaliativo. Nesse processo de formação de identidade também é necessário trabalhar as dimensões cognitivas e afetivas, assim como as visões de ensino e crenças epistemológicas.

Voltando ao pensamento apresentado no primeiro parágrafo dessa seção, desejo ressaltar que no foco específico da avaliação, certamente a maior contribuição de meus estudos no programa de doutorado foi perceber que a avaliação não existe à parte do ensino e da aprendizagem. Avaliar não é diferente de ensinar. Avaliar é um momento especial do ensino e necessita de conhecimento técnico específico para ser bem realizado. Na verdade, nesta trajetória, cheguei ao ponto em que descobri que a avaliação bem feita é a garantia de que uma ação docente de ensino eficiente produza os devidos resultados na ação discente de aprendizagem.

Espero que estas minhas memórias e reflexões a respeito de uma jornada pela metade possam ser úteis para outros professores, como marcos que indiquem a direção a seguir (ou não) e o progresso já obtido por outros docentes em sua própria jornada.

3 OS SABERES DOCENTES E A AVALIAÇÃO

3.1 Saberes docentes

Para um professor, os saberes são essenciais. Um professor que não se apossou de saberes, não pode cumprir a função que se espera dele. E as expectativas que repousam sobre a pessoa do professor não são poucas. De acordo com essas expectativas, ele deve dominar saberes teóricos, práticos, curriculares, experienciais, pedagógicos, etc. Ao ajuntar as listas de saberes docentes de diversos autores, pode-se construir o quadro 1.

Enquanto Cunha [10] fez um levantamento das diversas categorizações de saberes docentes utilizadas por diferentes teóricos, Garritz [11] considera os diferentes saberes como uma base de conhecimento profissional. Pode-se notar um certo consenso entre eles, uma vez que a diversidade de categorias está mais relacionada ao detalhamento na descrição dos pontos mais relevantes para cada autor do que a discordâncias conceituais propriamente ditas. Note-se que há uma única explicitação da ideia de avaliação.

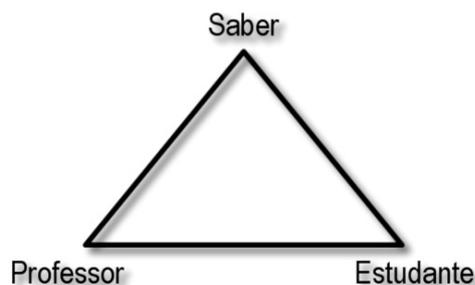
TARDIF, LESSARD E LAHAYE (1991)	SAVIANI (1996)	GAUTHIER ET AL (1998)	PIMENTA (1999)	GARRITZ (2015)
1. saberes profissionais 2. saberes disciplinares 3. saberes curriculares 4. saberes experienciais	1. saber atitudinal 2. saber crítico-contextual 3. saber específico 4. saber pedagógico 5. saber didático-curricular	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes das Ciências da Educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica	1. saberes da experiência 2. saberes do conhecimento 3. saberes pedagógicos	1. saber do conteúdo 2. saber pedagógico 3. saber de avaliação 4. saber curricular 5. saber sobre os estudantes

Fonte: O autor, baseado em Cunha [10] apud Sousa e Villas Bôas [12] e Garritz [11]

Quadro 1 – Saberes docentes segundo diversos autores

Segundo Arruda e Passos [7], as relações com o saber em uma sala podem ser representadas pelas arestas do triângulo didático da figura 1. O triângulo representa os três elementos envolvidos no processo de ensino. O professor (P), que supõe-se já tenha aprendido o saber (S) que pretende ensinar ao estudante (E). À medida que ensina, o professor também vai aprendendo novas coisas. A aresta que une o professor (P) ao saber (S) representa a relação do professor com esses saberes, os já aprendidos, e aqueles dos quais ele vai se apossando durante a interação com os estudantes.

A aresta que une o professor (P) ao estudante (E) representa as relações com a ação de ensinar, enquanto a aresta que une o estudante (E) ao saber (S) representa as



Fonte: O autor, a partir de Arruda e Passos [7]

Figura 1 – Triângulo didático

relações com o saber estabelecidas pelo estudante durante sua ação de aprendizagem.

No vértice S do triângulo didático podem ser encaixados todos os saberes citados no quadro 1. Os saberes teóricos, como o disciplinar, o curricular e o didático são essenciais ao professor, pois quanto mais limitado for seu domínio destes, mais limitado será seu ensino. Esses saberes teóricos, geralmente são adquiridos durante a formação inicial do professor, mas precisam ser revisados e renovados ao longo de sua carreira profissional por meio da formação continuada.

Os saberes práticos ou experienciais são igualmente importantes para a ação de ensino, pois envolvem o modo como o professor se relaciona com os alunos e os motiva a dedicarem tempo e esforço para desenvolverem o processo de aprendizagem. Estes saberes práticos não são aprendidos por meio de livros ou assistindo aulas, mas pela vivência com os alunos em sala de aula.

Mencionando de passagem os saberes da avaliação, eles são ambos: teóricos e práticos e, como os demais saberes docentes, são adquiridos durante a formação inicial, mas também ao longo da carreira.

Tardif [13, p.262-263] apresenta a seguinte lista de fontes do saber docente:

1. Cultura pessoal (história de vida e cultura escolar anterior);
2. Conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade;
3. Conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos da formação profissional;
4. Conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares;
5. Próprio saber ligado à experiência de trabalho;
6. Experiência de certos professores;
7. Tradições peculiares ao ofício do professor.

Assim, não é exagero afirmar que um futuro professor começa a aprender a ensinar no primeiro dia em que, como criança, põe os pés em uma sala de aula. Ali começa a

experimental, como aluno, as atividades pedagógicas conduzidas por seus professores. Mas, essas vivências, na maioria das vezes, não fornecerão base sólida para sua futura prática profissional, seja por possíveis falhas de seus professores, seja por não conseguirem ter uma visão global dos processos envolvidos no ensino, aprendizagem e avaliação.

Tardif e Raymond [14] definem os saberes profissionais de um professor como “saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.”

Tardif [13, p.36-39] categoriza esses saberes docentes em: i) saberes da formação profissional, ii) saberes disciplinares, iii) saberes curriculares e iv) saberes experienciais. As duas primeiras categorias estão relacionadas à formação inicial do professor, enquanto que os saberes da terceira categoria são desenvolvidos pela interação do professor com as instituições em que trabalha.

A quarta categoria engloba os saberes experienciais ou práticos. São esses os saberes desenvolvidos pelos docentes ao longo de sua carreira, pela ação diária. Esses saberes determinam e são determinados pela identidade docente do professor. Tardif [13, 52-53] explica que para desenvolver esse saber próprio, pessoal, o professor retraduz, descarta e filtra os saberes das outras três categorias e os adapta ao seu contexto, criando assim a base teórica para sua própria prática docente.

Essa base teórica docente pessoal tende a ser informal, intuitiva, tácita e em muitos pontos até inconsciente, caso o professor ainda não tenha tomado tempo para desenvolver hábitos e habilidades de autorreflexão e análise de suas próprias ideias e crenças.

Acrescente-se a isso o fato de que os saberes docentes se apresentam, conforme Tardif e Raymond [14], plurais, compósitos e heterogêneos e pode-se afirmar que a análise e a descrição desses saberes não podem, de forma alguma, ser feitas de forma simples, trivial ou despreziosa; pelo contrário, essa é uma atividade complexa e laboriosa.

Como consequência dessa complexidade em analisar os saberes docentes, vários autores têm apontado a falta de objetividade nas discussões a esse respeito. Em um trabalho de revisão bibliográfica de duas décadas atrás que analisou dissertações, teses e artigos publicados, André et al. [4] apontou que havia “um excesso de discurso sobre o tema formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”.

Charlot [5, p.93-94] apresenta como explicação para o excesso de discursos a noção de que existe um modelo ideal de professor e a ideia de que é necessário reproduzir em todos os professores, as características desse professor ideal para que no futuro se possa ter ensino de qualidade. Esse modo de pensar focado na “visão profética do futuro”, faz com que se deixe de analisar a situação real do presente.

Pimenta [15] reforça a crítica à visão futurista e acrescenta à discussão o excesso de teorização na formação docente quando comenta que

... a formação inicial [dos professores] só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados... e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. ... Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. (Pimenta [15, p.28])

No entanto, a análise anterior de Charlot levanta, além da visão futurista, um segundo ponto que é o modelo ideal de professor, uma espécie de expectativa utópica das ações e reações que se consideram adequadas a um bom professor em cada situação de sua prática docente.

Pode-se argumentar que essa expectativa de que o professor siga esse modelo ideal é resultado de se ignorar que, conforme mencionado anteriormente por Tardif, a base teórica docente é pessoal, individual, exclusiva. Quando se ignora esse fato, surgem pelo menos duas possíveis concepções ingênuas. A primeira concepção ingênuas leva a compreender o indivíduo docente como um agente social idealizado. Essa visão é comum nos discursos a respeito da docência. Esse agente social chamado professor é impessoal, sem família, professor em tempo integral, sem problemas e doenças, sem crises pessoais, sem falhas e frustrações, sem defeitos e contradições e sem desejos e vontades próprios.

Se a primeira concepção ingênuas desconsidera a personalidade do professor, a segunda desconsidera a personalidade do estudante e a diversidade de interações sociais no ambiente de sala de aula. Nessa outra visão ingênuas, imagina-se que a rotina da sala de aula e a interação com os alunos são previsíveis, perfeitamente controláveis e de que o plano de aula é determinístico: “Se o aluno disser isso, o professor deve responder aquilo. Se o professor tomar tal atitude, ele vai motivar os alunos a responderem daquela forma.” Embora situações assim não sejam de todo impossíveis, mesmo professores experientes passam grande parte de seu tempo em sala de aula, improvisando e ajustando suas ações ao contexto específico daquele momento, daquela aula. A experiência lhe concede mais recursos para improvisar de forma eficiente, sem comprometer os objetivos pedagógicos da aula e fazer isso sem transparecer insegurança ou falta de domínio. Mas, mesmo sendo experiente, o docente necessita improvisar, pois em ambientes como a sala de aula onde imperam as relações humanas, o imprevisto é a regra.

Categorizar alguma ação ou metodologia do docente como inerentemente certa ou errada, só pode fazer sentido numa visão ingênuas de ensino considerando professor ideal e aluno previsível. Faria mais sentido falar em ação mais adequada ou metodologia mais eficiente em determinada situação. Isso não significa que o professor não comete erros, mas a abordagem normativa do certo ou errado tende a promover tensões desnecessárias e contraproducentes no contexto de sala de aula, em vez de motivação à reflexão.

A respeito da visão normativa, Tardif e Lessard defendem que

... o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resolvida das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores **deveriam ou não fazer**, deixando de lado **o que eles realmente são e fazem**. (grifo dos autores) (Tardif e Lessard [6, p.36])

Esse discurso normativo e prescritivo, cria uma figura irreal de professor, que Charlot [5] denomina de “herói da Pedagogia” muito diferente do professor real

... que trabalha pra ganhar um salário e sustentar sua família, que vive situações esgotantes e, também, prazeres dos quais pouco fala, que se sente objeto de críticas, mas afinal de contas, orgulha-se do trabalho feito, que ensina com rotinas provadas, mas às vezes, abre parênteses construtivistas. (Charlot [5, p.106])

Charlot [5, p.106] afirma que “quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência”. Segundo ele, essas estratégias de sobrevivência seriam o principal motivo de oposição “às tentativas de reforma ou inovação pedagógica”.

Juntamente com os discursos normativos, os professores também tem que buscar se equilibrar entre o tempo do aluno e o tempo da escola. Tardif e Lessard [6, p.76] explicam que “o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo da aprendizagem dos alunos. Um dos maiores problemas da escola é ajustar esses dois tempos”. Segunda a ideia dos autores, na verdade, este ajuste do descompasso entre os dois tempos é um problema do professor. Ao comparar o tempo dos professores com o dos administradores escolares, eles afirmam que

Os primeiros se encontram, sobretudo, imersos num tempo “policrônico”, dentro do qual várias coisas são produzidas simultaneamente e que está relacionado aos diferentes tempos dos alunos, da aprendizagem, das relações humanas, dos projetos. Já os segundos se movem num tempo, sobretudo, “monocrônico”, linear e programado, dominado por objetivos, resultados, datas de implantação e por seqüências de ações organizadas. (Tardif e Lessard [6, p.37])

Esse conhecimento dos diferentes tempos dentro da escola é crucial para o profissional da educação, mas por ser um saber experiencial, não tem como o professor aprender a lidar com isso durante sua graduação, pois esse saber se desenvolverá como uma percepção gradual que vai se formando lentamente ao longo dos primeiros anos de atuação profissional.

Tardif [13], ao descrever essa transição da academia para a docência na escola, afirma que

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão. (Tardif [13, p.69])

DeLuca e Johnson [16] fornecem mais alguns detalhes deste momento crucial do professor recém-formado à realidade da sala de aula:

Uma vez em campo e especialmente nos seus cinco primeiros anos, professores iniciantes trabalham para estabelecer confiança ao longo de sua prática sem que haja oportunidade explícita de aprendizagem profissional em avaliação disponível ou acessível. Em vez disso, esses professores tendem a aprender a respeito da avaliação durante a prática por meio da colaboração e de discussões com os colegas e, assim, se adaptam às rotinas e tradições avaliativas da escola em que trabalham. (DeLuca e Johnson [16], tradução nossa.)

Outro saber experiencial, que o professor só tem condições de adquirir na prática da docência, é a compreensão de sua contribuição para a sinergia coletiva da escola e como essa coletividade influencia sua própria ação. Libâneo [17] expressa isso ao descrever que

... o professorado tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e, com isso, prefere submeter-se às rotinas e à sua experiência imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização. Em razão disso, faz-se necessária uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos. Libâneo [17, p.67]

3.2 Os saberes da avaliação

Em um texto bastante interessante, Wilbrink [18] rastreia os primórdios da prática avaliativa, desde a era medieval até o século XIX. Ele apresenta diversas características semelhantes entre os métodos atuais de avaliação e seus antecessores medievais e salienta que essas características eram adequadas ao contexto da época, porém esse contexto não existe mais. Como exemplo, ele cita o ato de decorar textos, perguntas e respostas para recitá-los no momento da avaliação.

Wilbrink prossegue descrevendo o procedimento pedagógico dos mestres medievais que conferiam diariamente os exercícios e recitações. Para isso, eles promoviam disputas entre seus pupilos. O vencedor recebia o elogio do professor, enquanto o derrotado recebia o *asinus*, um chapéu com orelhas, como símbolo da vergonha a ser evitada no dia seguinte. Assim a avaliação acontecia diariamente com o objetivo de motivar os estudantes a se

dedicarem à aprendizagem. Outra atribuição do mestre era indicar seus pupilos para os exames diante de uma banca quando ele os considerava devidamente preparados. Esses exames eram formalidades públicas nas quais dificilmente alguém era reprovado.

A narrativa prossegue, construindo outras reflexões. Na conclusão do texto, Wilbrink atribui às práticas avaliativas não adequadas às necessidades da educação atual, muitas das ineficiências na educação, além da perda de qualidade de vida escolar de muitos estudantes.

Por este relato, pode-se perceber que a avaliação na Era Medieval era mais eficiente do que nos tempos modernos. É digno de nota que o mestre não tinha mais de uma dúzia de pupilos, aos quais se dedicava integralmente. E os aprendizes só enfrentavam os exames quando seu mestre percebia que eles estavam preparados. Esses fatores tornavam o processo avaliativo bem mais simples e eficiente.

Os professores de hoje, para aprenderem a ensinar e a avaliar, passam pelo crivo da graduação, sua formação inicial. Conforme já discutido, chegam a ela já carregados de concepções intuitivas de ensino e de avaliação. Essa experiência em avaliação vivida durante os anos escolares tende a se reproduzir e reforçar uma tradição em avaliação.

Brown [19] afirma que a formação docente na área de avaliação tem que levar em conta as concepções iniciais, pois é preciso conhecer o ponto de partida para que se possa determinar a direção certa a seguir rumo ao ponto onde se deseja chegar. Ele afirma ainda que as concepções iniciais de um professor em formação a respeito da avaliação se originam na sua experiência prévia como estudante, reforçando a ideia que já foi apresentada aqui. Essas concepções, ao invés de serem apenas aprimoradas, precisam ser substituídas.

Em cursos de graduação de formação docente, como uma Licenciatura ou Pedagogia, tempo e oportunidade de reflexão sobre avaliação é coisa rara, pelo menos aqui no Brasil, já que, segundo Gatti [20], menos de 1% das disciplinas desses cursos contemplam o tema avaliação. Ela relembra que esse absentismo originou-se na década de 70, quando pensadores do campo educacional em repúdio à formação técnica, condenaram qualquer “formação que cheirasse a tecnicismo e a instrumentalização”. Isso conduziu ao contexto atual da comunidade da educação em que o assunto não é tratado, nem de forma prática, nem de forma teórica, mas de forma abstrata, numa discussão de caráter ideológico que trata a avaliação como um processo nocivo, “sem instrumentos que possam permitir mudança de rotas no ensino”.

Além da falta de tempo dedicado à discussão da avaliação, Gatti [21] critica os objetivos dos formadores de novos professores ao afirmar que eles

... não têm a noção de que estão formando um profissional da Educação, que vai para a sala de aula lidar com crianças e adolescentes. Eles trabalham para formar intelectuais e pesquisadores. Até certo ponto isso é importante. Mas essa é apenas parte da formação. É preciso focar tam-

bém na prática social nas escolas. Dizer para os acadêmicos que eles têm de formar professores para a sala de aula chega a escandalizá-los. Muitos encaram essa questão como algo menor. [21]

Um outro ponto digno de nota pode ser percebido pelo fato de que no quadro 1, existe apenas uma menção explícita aos saberes relacionados à avaliação. Isso demonstra uma falha frequente entre os teóricos em educação, de não discutir a avaliação quando estão analisando o ensino ou a aprendizagem. Isso indica uma dissociação entre ensinar e avaliar.

Quando o tema avaliação é discutido, normalmente é feito de forma isolada, desvinculado do ensino. Nessas condições, a discussão sobre o processo avaliativo tende a tornar-se inócua, pois não faz sentido falar em avaliação formativa se não for no contexto do ensino e da aprendizagem.

Isso é corroborado por James e Lewis [22] que argumentam que

Os teóricos da aprendizagem raramente discorrem acerca de como se poderiam avaliar os processos e resultados da aprendizagem a partir de seus modelos. Isso pode explicar por que não se desenvolvem avaliações ajustadas com algumas das novas teorias de aprendizagem mais interessantes. [22, p.187]

Na visão que defendemos neste trabalho, avaliação e ensino são temas que se sobrepõem, pois além de se regularem mutuamente, acontecem no mesmo espaço, envolvendo as mesmas pessoas e, frequentemente, ao mesmo tempo. Desde o planejamento da disciplina, a avaliação e o ensino precisam estar lado a lado. Na verdade, recuemos um pouco mais. É necessário que desde o início da formação docente, o ensino e a avaliação sejam postos lado a lado. Mas, infelizmente isso é exceção e não regra.

Trevisan e Buriasco [23] concordam com a ideia de que o processo de avaliação não é complementar ou excludente ao processo de ensino quando afirmam que “o ‘avaliar’ pode ser entendido como um saber que agrega componentes dos demais saberes”.

Gatti [20], não só afirma que ensino e avaliação são práticas interligadas, como declara que “se o professor tem dificuldades em avaliar, isso se reflete na qualidade da aprendizagem”. Na mesma linha, James e Lewis [22, p.187] argumentam que a avaliação para a aprendizagem (formativa) efetiva “é central e integral para o ensino e a aprendizagem”.

Entende-se por avaliação para aprendizagem, o processo contínuo e dialógico de verificação da aprendizagem, aula a aula, com pronto feedback, de forma a manter tanto o professor, quanto os alunos, cientes de como caminha a aprendizagem de cada um. Este modo de pensar e realizar a avaliação, também pode ser denominado de avaliação formativa.

A avaliação com enfoque formativo não pode se restringir apenas ao desempenho cognitivo, mas precisa estabelecer marcos de sinalização a cada pequeno trecho do longo caminho do desenvolvimento intelectual. Esse desenvolvimento deve abranger o domínio de conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais, como descritos por Moretto [24, p.78-83]. Ao comparar o próprio progresso com os marcos do caminho, o estudante pode estabelecer a propriocepção de sua aprendizagem. Isso é essencial para os processos de metacognição e autoavaliação que auxiliam o estudante a estabelecer autonomia para seu processo de aprendizagem.

Bloom, Hastings e Madaus [25, p.295-301] defendem a ideia de que o desenvolvimento dos estudantes ocorre tanto no domínio cognitivo quanto no domínio afetivo. Mas, este último raramente é trabalhado em sala de aula. A ênfase exagerada na cognição, a partir do Ensino Fundamental II, faz com que a escola só se atente para problemas afetivos quando a cognição ou a socialização estão bastante prejudicadas. O professor não pode ignorar o domínio afetivo no processo de avaliação formativa.

Só se pode atestar o sucesso estudantil por meio do processo de avaliação. E esse processo vai ser tanto mais eficiente quanto melhor se conheçam as características dos estudantes sendo avaliados. Mas, mesmo esse processo de conhecer o aluno faz parte do processo avaliativo que é recorrente. A utilização de testes diagnósticos e de atividades coletivas permitem identificar algumas dessas características, mas não é simples fazer isso de forma eficiente quando se tem centenas de alunos. Algumas estratégias institucionais amparadas por procedimentos e ferramentas estatísticas podem auxiliar nesse processo de investigação, de descoberta das virtudes, deficiências e demais especificidades dos estudantes.

A respeito disso, Medeiros [26, p.22], defendendo a utilização de técnicas psicométricas afirma que costumamos julgar as qualidades alheias baseados em nossa própria experiência que é limitada, o que torna nossa intuição bastante falível. Mais adiante, Medeiros [26, p.30], apontando a significância das medidas psicológicas, quase sempre feitas por intermédio de instrumentos de papel e lápis, comenta que a observação casual costuma falhar onde a psicometria tem sido bem sucedida porque “ao investigar ampla variedade de atributos, possibilita analisar predicados que de outro modo talvez não fossem apreciados e revelar outros que talvez só fossemos perceber após longo convívio”.

Medeiros [26, p.30-31] estabelece ainda, que, com o instrumento adequado, pode-se conseguir identificar características individuais a curto prazo, de forma objetiva e segura, “reduzindo e controlando os erros de observação”. Se os psicólogos têm feito uso dessas técnicas para conhecer traços latentes em “candidatos a cursos, funções, encargos e cargos, avaliar desempenhos, promover, treinar e desenvolver funcionários e dar orientação educacional e vocacional a educandos”, certamente os professores também podem fazer uso disso para o aprimoramento de sua prática avaliativa. Mas, para isso é necessário

que os professores e a equipe pedagógica consigam mudar suas concepções de avaliação e busquem capacitação específica.

Se as escolas desenvolvessem programas institucionais de avaliação com finalidade diagnóstica, formativa e somativa, parte da carga de responsabilidade do processo avaliativo seria distribuída entre professores e equipe pedagógica reduzindo as tensões que a avaliação costuma produzir entre estes profissionais.

Tradicionalmente, a gestão do processo avaliativo é um saber que se espera que o professor adquira individualmente ao longo da experiência profissional, para conseguir conduzi-lo de forma tranquila e eficiente, sem incoerência ou insegurança.

Demo [27] descreve falhas nessa gestão do processo avaliativo de forma bastante intensa ao considerar que alguns professores

... deixam correr solto o processo escolar e ainda inventam um monte de alegações frouxas para eximir-se de avaliar, imaginando, para cúmulo da mediocridade, que estariam sendo 'progressistas'. É de bom-tom falar mal da avaliação. No fundo, é uma lamentável autodefesa de quem não só não quer, como sobretudo não sabe avaliar. [27, p.18]

Apesar de sua contundência, talvez essa fala acabe não surtindo tanto efeito, pois qualquer professor experiente que recebesse essa crítica poderia argumentar que já pratica a docência há anos e têm avaliado seus alunos por todo esse tempo. Entretanto, longevidade não implica necessariamente em qualidade. É bem possível que após 30 anos, o professor ainda esteja aplicando a mesma prova ou questão que, desde sua estreia no magistério, nunca avaliou bem.

3.2.1 Avaliação somativa e ensino de ciências

A modalidade de avaliação somativa, que objetiva verificar a aprendizagem é a mais praticada entre os professores, e a mais criticada por diversos autores. Essa crítica, muitas vezes, produz desconforto. Basta um pouco de reflexão para perceber que essa crítica é infundada e incoerente pois é necessário verificar a eficiência do ensino e da aprendizagem para que se possam ajustar os processos didáticos ao desenvolvimento intelectual dos alunos, tanto de forma individual, quanto de forma coletiva.

Os críticos da avaliação somativa não percebem que a avaliação somativa é parte essencial da atividade de ensino. Certamente é necessário repensar a avaliação somativa em todos os aspectos: seus objetivos, seus instrumentos, a aferição e atribuição de notas, etc. Mas, o maior problema da avaliação somativa é que boa parte dos estudantes a encaram antes de estarem devidamente preparados, e isso ocorre porque a avaliação formativa, inexistente ou inconsistente, não indicou esse despreparo.

Os professores da área de ciências, por ensinarem conteúdos conceituais, tendem a confundir aprendizagem com saber o conteúdo. Assim, se o aluno não demonstrou saber

o conteúdo, não houve aprendizagem. E, por outro lado o professor se satisfaz com a aprendizagem do estudante se ele demonstrar conhecer o conteúdo. Nesta concepção, o professor, no momento da avaliação, busca que o aluno reproduza o conteúdo ensinado.

Nessas circunstâncias, favorece-se o decorar definições e fórmulas. Os exercícios da prova são idênticos ou muito parecidos aos da lista fornecida pelo professor para que os alunos estudassem. E, quando o professor apresenta uma questão diferente das que havia na lista de exercícios, os alunos reclamam de que ele não ensinou aquilo.

Muitos pedagogos apoiam esse tipo de queixa dos alunos e criticam o professor por cobrar esse tipo de coisa na prova. Por sua vez, o *National Research Council* [28, p.2] chama isso de resolução de problemas não rotineiros¹. Esta é uma das habilidades cognitivas que os professores do séc. XXI precisam saber ensinar e avaliar, pois é cada vez mais necessária na sociedade em que vivemos, complementando a habilidade de memorização que tem predominado na escola pelos últimos séculos.

A resolução de problemas inéditos é algo reconhecidamente importante de se trabalhar. Mas, para isso é importante que cada estudante já tenha sido conduzido no processo de construção de seu próprio repertório de aplicações dos conceitos e procedimentos trabalhados e já tenha tido a oportunidade de aplicá-los a diversos contextos de forma orientada, segura, com poucos riscos de frustração que conduza a um bloqueio cognitivo.

Feynman [29] demonstrou ter percebido essa dificuldade no ensino de ciências no Brasil ao elaborar o seguinte relato.

Ministrei um curso na faculdade de engenharia sobre métodos matemáticos na física, no qual tentei demonstrar como resolver os problemas por tentativa e erro. É algo que as pessoas geralmente não aprendem; então comecei com alguns exemplos simples para ilustrar o método. Fiquei surpreso porque apenas cerca de um entre cada dez alunos fez a tarefa. Então, preparei uma grande aula sobre como eles realmente deveriam tentar fazer as coisas e não só ficar sentados observando-me fazê-las.

Depois da aula, alguns estudantes formaram uma pequena delegação e vieram até mim, dizendo que eu não havia entendido os antecedentes deles, que podiam estudar sem resolver os problemas, que já haviam aprendido aritmética e que essa coisa toda estava abaixo do nível deles.

Então prossegui com as aulas e, independentemente de quão complexo ou obviamente avançado o trabalho estivesse se tornando, eles nunca punham a mão na massa. É claro que eu já havia notado o que estava acontecendo: eles não conseguiam fazer a tarefa! (Feynman [29, p.208])

LEMKE [30], ao promover o ensino multimodal de ciências, descreve a necessidade de se trabalhar com o estudante cada uma das habilidades que se espera que ele desenvolva. Se o professor deseja que o aluno interprete gráficos, o professor precisa ensiná-lo a interpretá-los e não apenas apresentar e utilizar os gráficos. Se propõe-se como objetivo a resolução de problemas mais complexos, cada uma das habilidades necessárias para isso

¹ Do inglês *nonroutine problem solving*

precisam ser trabalhadas de modo paulatino e eficaz para que o estudante tenha sucesso em alcançar o objetivo proposto. E tudo isso demanda tempo e compromete a realização de um currículo extenso calcado no conteudismo.

Para conduzir o estudante no processo de construção de seu repertório há necessidade de um acompanhamento contínuo, possível apenas por meio da avaliação formativa eficiente. Caso o professor não forneça feedbacks parciais ao longo da aprendizagem e venha a fazer o tradicional uso exclusivo da avaliação somativa, representada pela prova escrita, Lemke (1998) aponta que apenas uns poucos estudantes, que tiveram uma vivência mais variada tanto dentro da escola, lendo o livro-texto, resolvendo as listas de exercícios, quanto fora da escola, por meio do ensino não-formal – visita a museus, leitura de livros, documentários, etc – e conseguiram adquirir um repertório de conceitos, procedimentos e habilidades específicas previamente desenvolvidas na área do conhecimento proposto, terão condições de ser bem-sucedidos na avaliação.

3.2.2 Participação dos alunos no processo da avaliação

Quando se fala em participação dos alunos na avaliação, é senso comum lembrar das atividades em que um estudante corrige a atividade realizada pelo outro. Esse tipo de atividade é muito útil no processo de aprendizagem porque desperta a consciência dos estudantes para os critérios de avaliação. Com isso, ele passa a se orientar por estes critérios para desenvolver sua aprendizagem. Assim, o aprendiz necessita de que o professor seja capaz de estabelecer critérios de avaliação claros e que motivem os estudantes a cumprirem os objetivos propostos pelo professor.

Mas a participação dos alunos no processo avaliativo pode, e deve, ir além disso. Guba e Lincoln [31] defendem o que chamam de “avaliação de quarta geração” que leva em consideração o fato de que os avaliados sempre são colocados em situação de risco, uma vez que um mau resultado na avaliação pode lhes acarretar prejuízos ou desconforto. Segundo eles,

O grupo que corre riscos deve ter oportunidade de fazer quaisquer reivindicações ou de levantar quaisquer questões que julgar apropriadas e suas recomendações devem ser respeitadas. Qualquer outra coisa é evidentemente injusta e discriminatória. (Guba e Lincoln [31, p.60])

Uma primeira maneira de envolver os estudantes no processo de avaliação, ocorre sem que eles se apercebam disso, quando o professor faz uso das respostas de todos os alunos para questionar a validade das questões utilizadas no processo de avaliação.

Uma pergunta que os professores não costumam se fazer é: meu aluno tirou nota baixa porque realmente não sabia, ou a prova não o avaliou direito? Ele não se perguntam isso porque a desconfiança sempre pende para o lado do aluno. A verdade é que o próprio instrumento avaliativo precisa ser avaliado. Essa é uma prática comum entre profissionais de outras áreas.

Os psicólogos costumam entender mais de testes de avaliação do que os professores porque eles são formados para isso. De acordo com Medeiros [26, p.107], o estudo de Psicometria mostra que para desenvolver um teste psicométrico eficiente existe a necessidade de explicitar previamente: i) os objetivos almejados, ii) a definição funcional do traço latente a ser avaliado, iii) os valores que orientam o julgamento e iv) a escala de critérios que traduzem os objetivos e valores em significados quantitativos.

O estabelecimento dos critérios e valores a eles associados é fundamental, segundo a autora, porque cada pessoa tem sua própria percepção e interpretação da realidade. Assim, “nossas avaliações refletem nossos quadros pessoais de referência” Medeiros [26, p.106]. Por isso, existe a necessidade de o avaliador embasar seu processo avaliativo em fatos e metodologias testadas e não em opiniões.

As medidas psicométricas atentam cuidadosamente para as diversas etapas e características dos testes psicológicos, como a “amostragem, controle de variáveis, objetividade, padronização, validade, precisão e normas” e ainda assim há a possibilidade de o teste não conseguir avaliar aquilo a que se propôs, pois existem muitos fatores relacionados ao próprio examinando, ao instrumento de avaliação e às condições de aplicação do instrumento (atitude do examinador e condições ambientais) que podem influenciar o resultado da avaliação. Por isso, existe a recomendação de nunca se embasarem decisões importantes no resultado de um único teste, porém complementar a avaliação psicológica com “registros de entrevistas, respostas a questionários e inventários de interesses ou de atitudes, produtos de trabalho ou de ocupações de lazer, avaliações de desempenho e dados do currículo, que integram o portfólio de cada examinando” (Medeiros [26, p.121-129]).

Medeiros [26, p.141-142] descreve o rigor necessário para validar um teste psicológico, mencionando que é um trabalho custoso e demorado, levando cerca de três anos, pois passa pelas etapas de: i) definir a aptidão a ser medida (com base na literatura técnica), ii) especificar os objetivos, iii) planejar a forma (tipo, conteúdo e material de apoio) e o tempo de aplicação, iv) preparar o roteiro básico, v) elaborar o teste protótipo, vi) aplicar o protótipo a uma pequena amostra da população, vii) realizar a análise qualitativa e quantitativa dos resultados do protótipo, viii) fazer os ajustes e correções no teste, ix) repetir o teste da nova versão com novas amostras sucessivamente até que se considere o teste satisfatório, x) montar a versão final do teste, xi) aplicar o teste, xii) fazer a análise estatística dos resultados, xiii) padronizar os testes, explicitando as normas de interpretação dos resultados, xiv) elaborar o manual de aplicação e xv) publicar o instrumento, controlando sua distribuição para evitar a perda de validade por mau uso ou divulgação.

Certamente, a metodologia psicométrica é bastante trabalhosa e impossível de ser implementada sem grandes adaptações na rotina de um professor típico. Mas, essa discussão comprova que o processo avaliativo da maneira como costuma ser conduzido pelos professores carece de rigor teórico e metodológico. Com o devido treinamento, o

professor pode se apropriar parcialmente do rigor psicométrico, usando procedimentos estatísticos para validar as questões que elabora. Ao longo dos anos de docência, ele vai construindo um banco de itens com as questões que melhor avaliam seus alunos, já testadas e validadas pelas respostas atribuídas pela coletividade dos alunos, que lhe permitem avaliar de forma mais coerente e confiável.

Percebe-se que o uso total ou parcial de alguns desses procedimentos psicométricos e estatísticos, ou mesmo o mero conhecimento do rigor metodológico da psicometria pode conduzir o professor a uma reflexão mais aprofundada a respeito de cada uma das etapas do seu próprio processo de avaliação.

DeLuca e Johnson [16] defendem o uso de procedimentos e ferramentas estatísticas na avaliação como uma habilidade que será cada vez mais útil para os docentes daqui em diante.

Além da participação inconsciente dos alunos na validação dos itens avaliativos, existem novas metodologias ativas que promovem a interação entre os estudantes para promover a aprendizagem. Algumas delas envolvem o processo de avaliação.

Villas Boas [32] propõe como estratégias para aumentar o envolvimento dos estudantes no processo de avaliação, atividades como a autoavaliação e a avaliação por pares. Ela ressalta que “O feedback advindo de um grupo de colegas pode ser mais bem aceito do que o individual. Esse tipo de avaliação permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor, sobre sua aprendizagem.”

Villas Boas [32] sugere, ainda, que a rubrica, documento que explicita os critérios de atribuição de notas, seja elaborada com a participação dos próprios estudantes, para que eles possam compreender e se envolver com o processo de avaliação.

3.2.3 Concepções de avaliação

Dentre os muitos saberes docentes relacionados ao processo de avaliação, as concepções são bastante relevantes, pois carregam em si a essência dos valores e da identidade que o docente estabelece, muitas vezes de forma inconsciente, e que influenciam seus objetivos e ações de ensino.

Para Brown [19], “a estrutura de concepções do professor não é uniforme e simples; elas se apresentam multifacetadas e interconectadas”. Isso concorda com a visão de Tardif e Raymond [14] que, conforme já mencionado, consideram os saberes docentes plurais, compósitos e heterogêneos.

Apesar das concepções dos docentes serem muito pessoais, elas são compartilhadas cultural e socialmente, segundo Brown [19]. A importância de se estudar e conhecê-las reside no fato de que as concepções dos professores a respeito de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação afetam a maneira como eles ensinam, assim como o aprendizado e

desenvolvimento dos alunos (Brown [33, p.10]). A escolha dos métodos e instrumentos de avaliação também sofre forte influência das crenças que o professor tem a respeito da autoconfiança, da motivação, da criatividade e do trabalho dos alunos (Asch [34] apud Brown [19]).

Brown [19] aponta que os professores costumam usar grande variedade de tipos de atividades avaliativas, às vezes incoerentes entre si. Segundo ele, isso se dá porque é comum o professor sustentar pontos de ambos os modelos de ensino-aprendizagem: o tradicional e o construtivista. Isso é reiterado por Charlot [5, p.109-110] e por Yung [35, p.1] que consideram que as crenças, os saberes e as habilidades dos professores são pontos essenciais a serem trabalhados para mudar a prática avaliativa e, por isso, precisam ser investigados.

Outra fonte de incoerência e incompreensões quando o assunto é avaliação escolar reside, segundo Brown [19], no fato de que existem diferentes concepções de avaliação e, frequentemente, a concepção dos professores é diferente da concepção da direção da escola, que por sua vez é diferente da concepção dos estudantes. Isso provoca algumas dificuldades de comunicação, e, conseqüentemente, tensões no ambiente escolar.

Em seu trabalho, Brown [19] lista quatro diferentes concepções identificadas nos discursos dos professores. Estas diferentes concepções representam os diferentes tipos de objetivo prioritário que o professor estabelece para suas atividades avaliativas. São elas: i) aprimoramento do ensino e da aprendizagem; ii) prestação de contas dos professores e da escola; iii) prestação de contas dos estudantes; e iv) irrelevância² — as avaliações não melhoram a aprendizagem. É certo que um professor não vai manter ao longo da carreira sempre a mesma opinião, ou sempre os mesmos objetivos e visão a respeito da avaliação, pois suas concepções são dinâmicas. Há uma tendência de que, com o aumento da experiência e da vivência profissional do indivíduo docente, uma destas assumam a proeminência. Ou, até mesmo em um único instante da carreira, ele pode sustentar concepções diferentes em ambientes de ensino diferentes.

A concepção de avaliação estará alinhada com a concepção que o professor tem de escola, com as concepções de ensino e de aprendizagem, com as relações com o saber e com os estudantes, e com a própria identidade docente.

Em sua tese de doutorado, Brown [33] aponta que os pesquisadores sugerem no mínimo três grandes propósitos para a avaliação: O aprimoramento do ensino e da aprendizagem, a certificação da aprendizagem dos estudantes e a prestação de contas da escola e dos professores (Heaton [36]; Torrance & Pryor [37]; Warren & Nisbet [38]; Webb[39] apud Brown[33, p.25]).

Cada um desses propósitos determina ações específicas e podem existir tensões

² Os termos originais em inglês são: i) *improvement of teaching and learning*; ii) *accountability of teachers and schools*; iii) *accountability of students*; iv) *irrelevance*.

entre esses propósitos. Eles coexistem no ambiente escolar e qualquer tentativa de eliminar ou desprezar qualquer um deles traz sérias distorções. As demandas da profissão docente fazem com que o professor acabe priorizando um deles, daí resultando uma das três primeiras concepções de avaliação. É perfeitamente possível que as concepções interajam entre si e que o professor tenha duas delas, ou mesmo as três, em equilíbrio, o que é desejável.

Uma quarta possibilidade é o professor rejeitar esses três propósitos, menosprezando a importância da avaliação e adotar a concepção da irrelevância. Essa concepção se manifesta na forma de indiferença e falta de engajamento para com o processo avaliativo.

A concepção de aprimoramento de ensino e de aprendizagem está intimamente associada à avaliação formativa – para a aprendizagem – enquanto as concepções de prestação de contas estão associadas a exames de larga escala como vestibulares, ENEM, etc, em que tanto o estudante, quanto as escolas são avaliados.

Segundo Brown [33], esses exames de larga escala, ou avaliações externas envolvem consequências mais drásticas, tanto positivas quanto negativas. Por exemplo, em alguns lugares, elas podem significar um aumento de salário para os professores ou de verbas para os gestores de escolas com bom desempenho, ou ainda o fechamento de um curso que demonstrou baixo desempenho. Isso pode incentivar os professores a aderir à concepção de irrelevância da avaliação.

Linn [40], analisando políticas públicas para a educação, aponta que a educação sempre está em reforma. E, segundo ele, a avaliação é a principal estratégia usada para isso porque aplicar testes é mais barato do que aumentar carga horária, reduzir tamanho das turmas, atrair e manter o professor competente em sala de aula, contratar auxiliares para os professores ou desenvolver projetos de capacitação realmente eficazes.

Além disso, ainda segundo Linn [40], a avaliação pode ser gerida de fora da sala de aula, e pode ser desenvolvida em um espaço de tempo que cabe dentro de um mandato governamental e ter seus resultados publicados na imprensa e na mídia. Resultados fracos de desempenho são bem-vindos em início de mandatos, pois assim, pode-se mostrar o quanto a educação “progrediu”. Assim, percebe-se que a avaliação envolvida nessa concepção está sempre em grande risco de ser distorcida ou manipulada para atender interesses e prioridades desvinculados das atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor e pelos estudantes.

É de se esperar que esta concepção de avaliação, a da prestação de contas do professor e da escola, seja a adotada por gestores escolares, mas cabe aos professores compreendê-la e saber dialogar com quem sustenta essa concepção para evitar dificuldades de comunicação com os administradores de sua instituição. No contexto da escola, acreditamos que se pode relacionar esta concepção a professores que avaliam mais preocu-

pados em cumprir as exigências burocráticas da escola do que em aprimorar ou incentivar a aprendizagem de seus alunos.

3.2.4 Instrução em avaliação e identidade de avaliador

Apresentam-se aqui uma compilação de algumas listagens de saberes relacionados à avaliação que têm sido recomendados por diversos autores.

No editorial da edição de março de 2017 da revista *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DeLuca e Johnson [16] destacam alguns pontos a respeito da avaliação que merecem a atenção de qualquer professor com desejo de melhorar sua formação em avaliação:

- A capacidade de implementação e o domínio técnico³ da avaliação já são considerados competências fundamentais para todos os educadores.
- O ensino baseado na avaliação é uma estratégia efetiva para melhorar o desempenho dos estudantes.
- O conhecimento inadequado do educador a respeito de avaliação pode comprometer a qualidade da educação. Apesar disso, os docentes detêm um baixo nível de conhecimento e habilidade em avaliação. Isso é ainda mais preocupante com os professores iniciantes.
- A avaliação, historicamente, tem sido um assunto negligenciado nos programas de formação docente.
- É um grande desafio orientar os futuros docentes a formar concepções e práticas avaliativas bem embasadas.
- Nos primeiros cinco anos de atuação, os professores criam confiança em sua prática, porém raramente têm capacitação profissional explícita na área de avaliação. Eles tendem a aprender isso com os colegas e se amoldam às rotinas de avaliação da escola.
- Candidatos a professor focam sua atenção apenas em avaliar os estudantes. Não costumam pensar conforme os fundamentos da avaliação para a aprendizagem (formativa), segundo os quais, toda avaliação é uma oportunidade de refletir na própria prática para desenvolver seu conhecimento de avaliação.
- É necessário incluir o currículo da avaliação na formação docente de forma a criar condições para que os futuros professores se preocupem i) em avaliar os estudantes

³ Os termos originários em inglês são *capability* e *literacy*

e ii) em desenvolver seu próprio conhecimento, habilidade e confiança na prática da avaliação.

- Formação em avaliação não é um tópico autônomo, pois tem fortes relações com o currículo e a pedagogia e necessita de pré-requisitos vindos da matemática, da estatística e da psicologia da aprendizagem.

Seguindo a mesma ideia de listar saberes da avaliação que podem ajudar a aprimorar a capacitação em avaliação, cita-se o trabalho de DeLuca, LaPointe e Luhanga [41] que, após analisarem 15 documentos elaborados por comitês nacionais e internacionais que estabelecem padrões para procedimentos de avaliação, propõem as categorias e subcategorias de temas relacionados à avaliação que constam do quadro 2.

Pode-se, a partir do quadro 2, elaborar uma listagem dos saberes que um professor precisa possuir para ser um bom avaliador. Para isso, alguns podem defender a ideia de se suprimir a última categoria, que diz respeito aos formadores de professores e avaliadores. Mas, se lembrarmos que professores inexperientes, frequentemente aprendem com seus colegas mais experientes os saberes que utilizarão em sua prática docente, não haveria problema em se manterem todas essas categorias. Seria necessário apenas adaptar algumas subcategorias que se aplicam mais especificamente a avaliadores em larga escala.

Xu e Brown [42] realizaram um levantamento das categorias de saberes a respeito de avaliação a partir de 100 artigos sobre formação em avaliação⁴. Eles elaboraram uma estrutura para orientar a capacitação docente em avaliação na prática⁵. Os autores atribuíram grande importância à formação da identidade do professor como avaliador. Sem essa identidade, o professor assume que sua função é apenas ensinar. Assim, ele considera sua tarefa terminada após a explicação. Se o aluno não entendeu, a dificuldade está com o aluno e vencê-la é responsabilidade do aluno.

Xu e Brown [42] colocam como fundamento dessa estrutura, uma base de sete saberes sobre avaliação, como se pode observar na figura 2. Para que o professor consiga construir sua própria identidade como avaliador, além desses saberes, ele precisa reconstruir suas concepções de avaliação e tomar um compromisso de atuar a partir dos dados obtidos no processo avaliativo com fins de melhoria do ensino-aprendizagem. Qualquer nível desta pirâmide para o qual não se tenha um domínio satisfatório servirá de obstáculo para a formação da identidade como avaliador. E sem essa identidade, o professor não se preocupará em melhorar suas práticas avaliativas visando aprimorar seu ensino e a aprendizagem de seus alunos.

Quando o professor não desenvolve a identidade de avaliador ele se contenta em ensinar, em dar aulas. Ao encerrar a explanação do conteúdo, ele acredita que encerrou

⁴ Do original em inglês *assessment literacy*

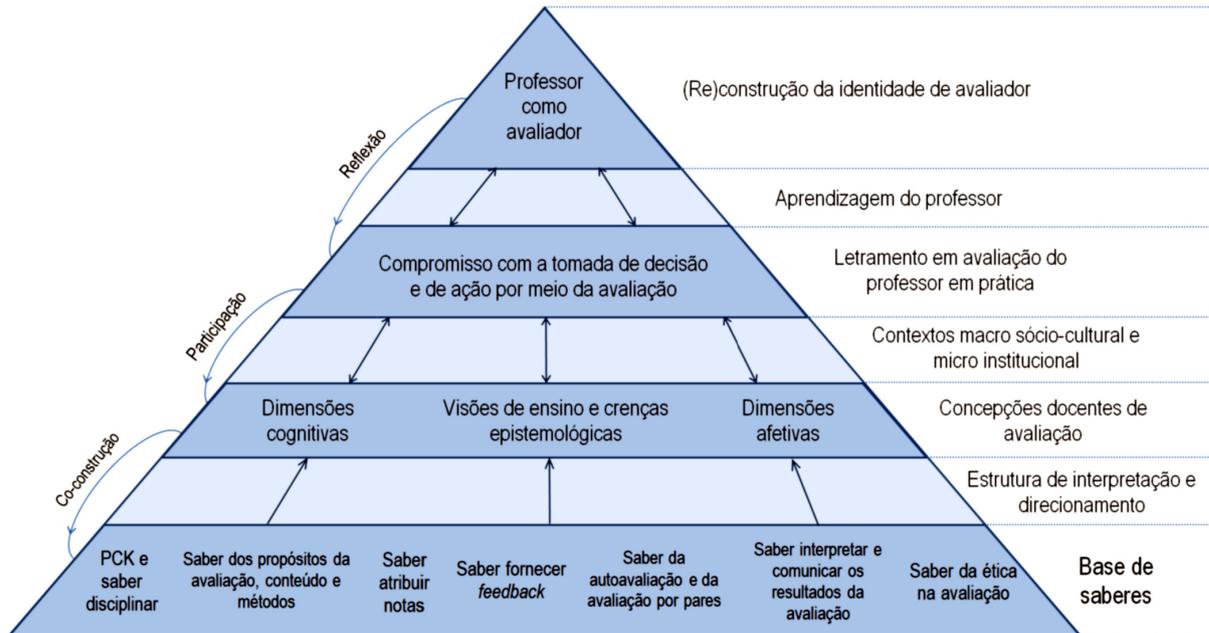
⁵ Do original em inglês *Teachers' Assessment Literacy in Practice* (TALiP)

Tema	Descrição	Códigos associados
Objetivos da avaliação	Escolher a forma apropriada de avaliação baseada em objetivos instrucionais claramente estabelecidos	<ul style="list-style-type: none"> - Múltiplas formas de avaliação - Avaliação formativa x somativa - Avaliação standardizada x baseada em sala de aula
Processo avaliativo	Construir, aplicar e atribuir notas. Interpretar os resultados da avaliação para facilitar tomadas de decisões instrucionais	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar avaliações - Aplicar avaliações - Coletar informação da avaliação - Interpretar as notas - Usar avaliações para tomada de decisões - Elaborar critérios e procedimentos válidos para atribuir notas - Monitorar e revisar os processos avaliativos
Comunicação dos resultados da avaliação	Comunicar os objetivos, processos e resultados aos interessados	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar os propósitos e processos da avaliação - Articular procedimentos de atribuição de notas - Comunicar os resultados aos pais e interessados
Imparcialidade da avaliação	Promover condições de igualdade na avaliação para todos os aprendizes com sensibilidade à diversidade dos estudantes e aprendizes excepcionais	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uso de práticas que promovam a igualdade - Prover representação igualitária das conquistas dos alunos - Acomodar aprendizes excepcionais - Reconhecer a diversidade
Ética da avaliação	Expor informação exata acerca das avaliações. Proteger os direitos e privacidade dos estudantes que são avaliados	<ul style="list-style-type: none"> - Revelar informações equilibradas e precisas - Proteger direitos e privacidade - Minimizar vieses - Respeitar os padrões
Teoria da medida	Entender as propriedades psicométricas das avaliações (por exemplo, confiabilidade e validade)	<ul style="list-style-type: none"> - Confiabilidade - Validade - Avaliações de larga escala - Normas e padrões
Avaliação para aprendizagem	Usar a avaliação formativa durante a instrução para guiar as ações docentes e a aprendizagem do estudante	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação formativa - Avaliação diagnóstica - Avaliação para aprendizagem - Autoavaliação e avaliação por pares - <i>Feedback</i> para os estudantes - Envolvimento dos estudantes nas práticas avaliativas
Capacitação e apoio para os professores	Capacitar e aprimorar os professores em sua competência avaliativa	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar usuários de avaliações de larga escala - Oportunizar aos professores aprimorar a competência em avaliação - Dar suporte às práticas e competência avaliativas dos professores

Fonte: O autor, a partir de DeLuca, LaPointe e Luhanga [41], tradução nossa

Quadro 2 – Temas relacionados à avaliação

sua função e acha que dali por diante, a responsabilidade é toda do aluno de estudar, aprender e ter um bom desempenho na prova. Para ele, a avaliação é uma carga extra que acompanha a docência, devido às obrigações burocráticas e que apenas o estudante está sendo avaliado. Mas, o fato é que se não há aprendizagem, o ensino não se concretiza. Ou seja no momento da avaliação, o sucesso de ambos, professor e estudantes, está sendo



Fonte: O autor, a partir de Xu e Brown [42], tradução nossa

Figura 2 – Estrutura conceitual da prática da formação em avaliação

analisado.

Para o professor sem identidade de avaliador, vale o seguinte silogismo:

Se SER PROFESSOR = ENSINAR;
e AVALIAR \neq ENSINAR;
então, AVALIAR \neq SER PROFESSOR.

Para o professor que também é avaliador, cada encontro com os alunos é um momento de trabalhar o conteúdo, verificar a compreensão por meio de discussões, perguntas, problemas ou outras atividades de avaliação formativa, e de fornecer um feedback, se possível individualizado a respeito da aprendizagem do aluno. Se o professor percebe que a aprendizagem não está se desenvolvendo conforme o esperado, ele vai tentar ajustar, se possível, a situação do sistema adiando a prova ou reduzindo o conteúdo para aquela prova, à realidade dos estudantes de forma que eles tenham condições de alcançar os objetivos propostos. Ao perceber a importância de avaliar de diferentes maneiras, ele vai desenvolver seu repertório e poderá escolher algum instrumento ou item específico que naquela situação ofereça alguma vantagem para o aprendizado e desempenho dos estudantes. E ele sempre vai investigar as causas do desempenho ruim de determinado estudante ou da turma toda pois isso significa que seu desempenho como professor também foi ruim, e procurar realizar os devidos ajustes para que isso não se repita.

Podem-se resumir essas ideias afirmando que, por um lado, existe o professor que é avaliador. Ele domina o processo avaliativo e se sente seguro para ajustá-lo de forma a

atender às necessidades dos estudantes. E, isso não significa baixar o nível de qualidade do ensino, e sim, evitar que ruídos influenciem o resultado final obtido pelo aluno.

No outro extremo, o professor que não é avaliador, submete-se ao processo avaliativo. Por isso, não se sente à vontade para alterar algo pelo qual não o principal responsável. Assim, ele tenta ajustar os alunos à avaliação.

É claro que entre esses dois modelos extremos, o do professor não avaliador x o do professor avaliador, há uma infinidade de posições intermediárias em que se encaixam os professores reais.

A seguir apresentam-se as propostas metodológicas da investigação e os dados obtidos.

4 METODOLOGIA

Dentre as diversas escolhas que devem ser feitas ao longo de um projeto de pesquisa, as mais inquietantes e impactantes com certeza são a escolha do tema a ser investigado e do método a ser utilizado na investigação. Uma descrição mais detalhada da metodologia de uma pesquisa exige menção aos instrumentos e procedimentos de medida, mesmo em uma investigação qualitativa em que não se divisam, à primeira vista, atividades empíricas.

No caso deste trabalho, à medida que os dados foram sendo coletados e analisados, podia-se perceber com nitidez crescente que parâmetros relacionados à instrumentação metrológica utilizada nas ciências naturais como ruído, sensibilidade, precisão e resolução também afetavam a qualidade dos dados obtidos por meio do instrumento de análise qualitativa que estava sendo elaborado. Mais do que isso, pôde-se perceber que é possível desenvolver técnicas de ajuste desses parâmetros de forma a otimizar o processo de medida.

Tratemos primeiramente de descrever o processo de coleta de dados.

4.1 Coleta de dados

A coleta de dados se deu ao longo de um curso com carga horária de 40 h, intitulado “Avaliação - significado e prática” ministrado pelo pesquisador a um grupo de sete professores da rede pública de Educação Básica. O grupo de professores teve a iniciativa de procurar o pesquisador e solicitar o curso para contar créditos para o PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional) que eles estavam cursando. Dessa forma, ao longo de três meses, nos encontros semanais ou quinzenais, havia momentos de discussão em grupo que eram gravados para posterior transcrição e análise.

O grupo era constituído por professores com tempo de docência variando entre 11 e 23 anos. Todos tinham pelo menos uma especialização. Havia três docentes de matemática, uma de química, uma de língua portuguesa e duas pedagogas. Os docentes de matemática tinham experiência tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a de química e uma das pedagogas apenas no Ensino Médio e a docente de língua portuguesa e a outra pedagoga atuavam apenas no Ensino Fundamental.

Durante os encontros havia momentos de aprofundamento teórico, de apresentação de textos, de atividades práticas de análise de instrumentos avaliativos e as discussões que eram registradas. Estas, aconteciam preferencialmente no início dos encontros para que o assunto apresentado no dia não criasse alguma espécie de viés momentâneo. Apesar disso, é notório que o discurso dos docentes foi influenciado pelo momento de capacitação e discussão sobre avaliação que eles vivenciavam.

A discussão iniciava-se a partir de uma questão motivadora como “O que vocês consideram que seja uma boa avaliação?”. O pesquisador fazia algumas anotações ao longo da discussão com o intuito de solicitar maiores esclarecimentos a respeito de alguma fala específica em um momento mais propício para não interromper o fluxo de ideias da discussão.

Inicialmente, eu, pesquisador e entrevistador, me omiti de falar muito ou expressar muitas opiniões ao longo da discussão para evitar influenciar as falas dos professores. Mas, a partir do segundo encontro pude perceber que essa atitude fazia com que os professores se sentissem investigados, examinados, avaliados. Essa sensação de escrutinação começou a produzir uma inibição que só foi contornada quando eu, o entrevistador passei a contribuir com minhas opiniões e vivências, colocando-me lado a lado com eles, demonstrando também meus erros e acertos. A partir daí os professores se sentiram à vontade para falar com fluência e espontaneidade.

Ainda para incentivar a espontaneidade das falas, optou-se por fazer poucas intervenções de direcionamento dos temas. Assim, a partir de um ponto estipulado pelo entrevistador, o grupo de professores tinha a liberdade de conduzir a discussão na direção em que o coletivo achasse interessante.

Essa estratégia surtiu o efeito que se desejava, mas trouxe um efeito colateral que dificultou bastante a análise posterior. Era muito frequente o grupo dispersar a conversa em assuntos não relacionados à avaliação. Isso gerou bastante ruído constituído por um excesso de falas irrelevantes que tiveram que ser descartadas após a transcrição.

Foram transcritas as gravações de dez encontros. Cada gravação tinha entre uma e duas horas de duração. A transcrição gerou um total de quase 200 páginas. Após a eliminação do ruído, esse montante reduziu-se às 37 páginas que constam no apêndice A. A descrição deste processo de supressão de ruído e demais procedimentos de análise dos dados obtidos são descritos na seção seguinte.

Esclarece-se, ainda, que o trabalho de coleta de dados foi submetido à Plataforma Brasil de acordo com o cadastro do projeto maior “O ensino e a aprendizagem de ciências e matemática em sala de aula e em ambientes informais”, sob a responsabilidade do professor pesquisador doutor Sergio de Mello Arruda. Todos os participantes foram informados e esclarecidos a respeito dos procedimentos de coleta de dados, bem como do uso desses dados para fins de pesquisa. Todos concordaram em fazer parte da pesquisa e atestaram isso assinando um termo de consentimento livre e esclarecido.

4.2 Análise qualitativa

Para realizar a análise dos dados, optou-se por realizar a investigação por meio da abordagem fenomenológica denominada “análise textual discursiva”, conforme pro-

posta por Moraes e Galiuzzi [43]. Isto representou um grande desafio pessoal, uma vez que minha formação inicial em física experimental dirigiu-me a evitar qualquer forma de subjetividade em minhas atividades investigativas. À medida que desenvolvia as diversas etapas recorrentes da análise textual discursiva, fui levado a concordar com Moraes [43, p.20] a respeito da possibilidade e necessidade de se substituir, em uma investigação fenomenológica, a objetividade pela confirmabilidade no papel de representar a neutralidade do observador.

Outro motivo de inquietude ao longo do processo investigativo, foi o conflito entre o desejo de percorrer um trajeto linear ciente do ponto de chegada, típico de uma abordagem positivista compatível com minha formação inicial, e a trajetória cheia de desvios, de avanços e retrocessos e de mudanças de perspectiva que caracterizam o “inevitável inacabamento” da fenomenologia, como descreve Moraes [43, p.32].

Pode-se descrever a intenção da Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galiuzzi [43] como a busca pela compreensão e reconstrução de conhecimentos existentes a respeito do tema proposto. No nosso caso, o tema é a avaliação escolar como entendida e vivenciada pelos professores.

O desenvolvimento da Análise Textual Discursiva [43, p.33-34] passa por uma sequência de ciclos retroalimentada. Cada ciclo é composto por três etapas:

1. Desmontagem dos textos (unitarização) - Etapa em que as falas iniciais são fragmentadas em unidades que carregam o “*quantum* de informação”.
2. Estabelecimento de relações (categorização) - Etapa em que as unidades são combinadas e agregadas em grupos que constituem os sistemas de categorias. Essas categorias podem ser *a priori*, quando estabelecidas anteriormente à análise, apoiadas em alguma fundamentação teórica pré-existente, ou podem ser *a posteriori*, quando emergem do próprio corpus.
3. Captação no novo emergente (produção do metatexto) - Etapa em que se reelabora formalmente a compreensão oriunda das etapas anteriores.

A cada vez que se revisita o corpus realizando o ciclo descrito acima, obtém-se uma percepção e uma descrição mais refinada do fenômeno em análise.

Para organizar a unitarização de forma a identificar cada trecho de fala, adotou-se a seguinte codificação para identificar qual docente proferiu cada fala: MA identifica os professores de matemática; QU, química; LP, língua portuguesa e PE, as pedagogas. O número que segue as duas letras distingue professores da mesma área. Os códigos MA1, MA2, QU1 e PE1, já tinham sido utilizados para identificar professores que participaram em outras discussões e entrevistas vinculadas a esta pesquisa, mas que acabaram não sendo utilizadas nesta análise.

O número entre parênteses distingue as falas de um mesmo professor. À medida que a análise foi se desenvolvendo, em alguns momentos diferentes trechos de falas foram reunidos em um só, formando uma única unidade. Isso foi indicado, por exemplo, no código MA3(063-065). Em momento posterior, percebeu-se a necessidade de desmembrar trechos e para isso, acrescentaram-se letras ao número entre parênteses. Isso pode ser observado nos códigos MA4(153a) e MA4(153b). Mesmo alguns trechos que haviam sido agrupados, acabaram sendo desmembrados novamente, produzindo códigos como QU2(059-61a) e QU2(059-61b). Essas idas e vindas são naturais do processo cíclico da análise textual discursiva e podem ter tornado o código identificador deselegante, mas não comprometem nem a rastreabilidade das falas, nem os objetivos da pesquisa. Além disso, a recodificação seria penosa e de pouco proveito.

Já foi mencionado que a busca por espontaneidade no processo de coleta de dados, provocou enorme quantidade de ruído. Basicamente foram adotados dois procedimentos para filtrar esse ruído. O primeiro foi simplesmente descartar os trechos que não versavam sobre avaliação.

O segundo procedimento tornou-se necessário porque, embora em grande parte das falas, os professores tenham se expressado de maneira clara e objetiva, havia trechos em que se percebia que os professores estavam elaborando o discurso à medida que o pronunciavam, pois ainda não tinham tido a oportunidade de refletir a respeito. O fato é que por esse, ou por algum outro motivo, frequentemente os professores não concluíam uma frase, ou repetiam a mesma ideia duas ou três vezes de forma desconexa, ou apenas concordando com a fala de algum colega.

Para esses trechos, a narrativa se fazia menos inteligível tornando a categorização árdua e imprecisa. Assim, tornou-se necessário realizar a edição parafraseada das falas, enxugando o discurso e tomando apenas a essência do que se entendeu ser a mensagem pronunciada. Isto está em perfeito acordo com o proposto por Moraes [43, p.23] que propõe a valorização da subjetividade na busca da essência dos fenômenos.

O seguinte exemplo ilustra a necessidade de parafrasear as falas e os efeitos dessa paráfrase. O trecho:

- Essa dificuldade que o professor de exatas tem de diversificar o método, sabe? Eu não sei se é próprio da disciplina... da matemática, ela ser organizada. Ela tem um método todo organizado. Quando você pede: "Diversifica a avaliação!" "Mas, como?" "Ah esse aluno vai ter que fazer prova oral, porque ele quebrou o braço." "Nossa... Como fazer prova oral de matemática?". Ele quase entra em pânico. Mas existem meios pra se fazer. E o professor das humanas tem um pouco mais de jogo. Não que não exista aquele professor que cobra data, histórico, data e pronto. "O que aconteceu em 1920?" PE2(092)

resumiu-se, após a paráfrase a:

– O professor da área de exatas tem dificuldade em diversificar o método de avaliação. Se um aluno quebra o braço e tem que fazer prova oral, o professor quase entra em pânico. O professor das humanas costuma se adaptar mais fácil. PE2(092)

E o seguinte trecho original:

– Ah... Eu assim... Como ela falou. Questão de preparo... você tem... vai tempo pra você preparar a boa avaliação. E o corrigir... eu vejo o corrigir. Eu acho muito... principalmente quando você trabalha ciências, é... que nem eu tenho ciências... é... você... mesmo que o aluno escreva, né, a opinião dele, como ele entendeu... Você... É mais fácil você ati... é... eles vão melhor nas provas. Resumindo. Nas provas de ciências os alunos vão melhor. Já na de matemática, eu vejo, é... muita dificu... é mais dificuldade. Então eu acho que é um pouco lidar com a frustração. Acho que seria mais ou menos isso. MA4(055)

tornou-se:

– ... [Grande dificuldade para responder] Gasta muito tempo para preparar uma boa avaliação. O processo de corrigir é complicado. [Não consegue explicar a dificuldade do corrigir] Nas provas de ciências os alunos vão melhor, já na de matemática é bem mais difícil lidar com a frustração. MA4(055)

Realizadas a triagem, a edição parafraseada e a unitarização e codificação iniciais, pôde-se dar início ao processo de categorização. na primeira tentativa de categorização, tentou-se usar de forma simples e direta a matriz 3x3 do professor, instrumento para análise de ação docente em sala de aula, conforme elaborada e proposta por Arruda e Passos [7], e discutida anteriormente.

Mas, percebeu-se grande dificuldade para classificar as unidades de análise nas colunas 1 a 3 referentes às atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula, principalmente pelos seguintes motivos:

- Muitas das atividades citadas pelos docentes relacionadas à avaliação ocorrem fora do contexto da sala de aula. Por exemplo, as atividades burocráticas de registro de notas ou o conselho de classe. Embora haja proximidade entre essas atividades e a relação professor-estudante ou ação de ensino, elas estão mais fortemente vinculadas à relação professor-escola que não se encaixa no triângulo professor-estudante-saber.
- Grande parte do discurso docente sobre avaliação trata de seus momentos de aprendizagem em situações de formação continuada. Nessas circunstâncias, o professor assume o papel de aprendiz e estabelece uma relação não com seu aluno, mas com o responsável pela capacitação.

Assim, após muitas idas e vindas no processo de categorização, percebeu-se que devido à sua complexidade multicircunstancial, o discurso docente sobre a avaliação não poderia ser analisado por meio de uma única matriz 3x3 do professor. As falas dos docentes remetiam a três situações bem distintas:

1. Contexto didático da avaliação – relacionado à avaliação formativa, refere-se ao dia a dia em sala de aula, em que o professor tenta acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e redireciona suas estratégias de ensino visando a aprendizagem dos estudantes. O professor é o aprendiz primeiro e busca mediar o acesso do estudante, o aprendiz segundo, ao saber.
2. Contexto institucional da avaliação – relacionado à avaliação somativa, refere-se ao momento em que o professor encerra o processo avaliativo e se dedica ao registro burocrático dos resultados. Ele, novamente, se torna o sabedor primeiro, agora dos resultados da avaliação, e necessita transmitir essa informação à noosfera (coordenação, administração escolar, pais, comunidade, etc) que pode ser considerada como sabedor segundo.
3. Contexto de capacitação em avaliação - refere-se à situação em que o professor se apresenta como aprendiz, quer em um relato de sua formação inicial, de sua formação continuada, ou ainda, de sua aprendizagem em avaliação desenvolvida pela interação com colegas, livros, sites da internet, etc. Aqui, o professor assume o papel de aprendiz segundo, a ser conduzido em sua aprendizagem pelo capacitador. Este contexto é melhor analisado pela matriz 3x3 do estudante, também descrita por Arruda e Passos [7].

Assim, ao invés de usar uma matriz 3x3, que descreve o contexto de um triângulo relacional, faz-se necessário o uso de três matrizes 3x3 distintas que descrevem as relações contidas em três triângulos diferentes. Essas três matrizes unidas formam a matriz da avaliação.

4.2.1 Matriz da avaliação

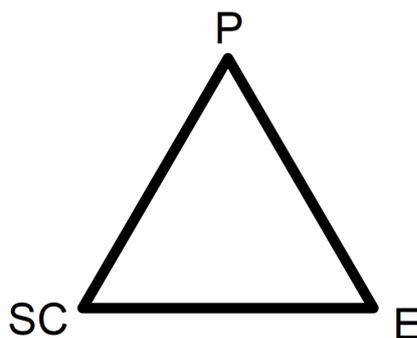
Como já discutido, o tema avaliação é um tema complexo, com muitas facetas e arestas às vezes mal polidas. Uma contribuição deste trabalho é ajudar a perceber de forma clara e sistematizada alguns fatores que produzem e intensificam essa complexidade. A análise das falas docentes coletadas mostra que são necessários três instrumentos básicos de análise para compor um instrumento capaz de analisar todo o discurso docentes a respeito da avaliação.

Segue a descrição individual destes instrumentos e o instrumento final, formado pela junção destes.

4.2.1.1 Matriz didática da avaliação

Na figura 3 está representado o triângulo da avaliação que representa as relações entre o professor (P), o saber curricular (SC) e o(s) estudante(s) (E). Ele apresenta o professor como autor das ações avaliativas. Seu objetivo é justamente determinar o quanto o estudante se aproximou do saber. Projetando-se a partir deste triângulo as dimensões das relações epistêmicas, pessoais e sociais, constrói-se o prisma que origina a matriz 3x3 (fig. 3), instrumento a partir do qual se podem analisar as relações com o saber estabelecidas durante o processo de avaliação, de forma semelhante à matriz 3x3 do professor (M(P)) proposta por Arruda e Passos [7].

Pode-se resumir a narrativa por trás dessa matriz como uma descrição da ação do professor, aprendiz primeiro do saber curricular, conduzindo o estudante, aprendiz segundo, no processo de estabelecer relações com o saber curricular. Esta matriz está relacionada ao que muitos autores denominam de avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem.



Fonte: O autor, baseado em Arruda e Passos [7]

Figura 3 – Triângulo didático da avaliação

	P-SC	P-E	E-SC
Ep			
Pe			
So			

Fonte: O autor, baseado em Arruda e Passos [7]

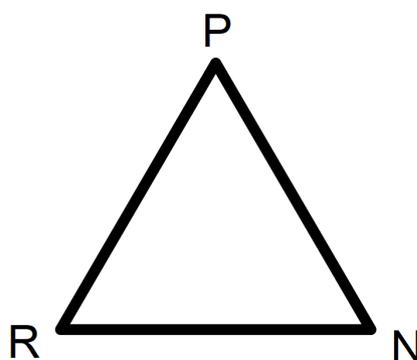
Quadro 3 – Matriz didática da avaliação

4.2.1.2 Matriz institucional da avaliação

Neste triângulo (fig. 4), representa-se a consumação dos resultados do processo avaliativo. No dia a dia escolar, isso ocorre quando o professor encerra o processo de

atribuição de notas e transmite os resultados da avaliação à noosfera (coordenador(a), diretor(a), secretaria, instituição mantenedora da escola, pais dos estudantes, comunidade, etc). Neste caso, o triângulo tenta descrever não exatamente uma ação de ensino ou aprendizagem, mas de comunicação de uma informação. Ainda é possível considerar a pessoa do professor (P) como descobridor primeiro de um saber, o resultado (R), a ser comunicado a um grupo de pessoas que constituem a noosfera (N).

A planificação do prisma obtido pela projeção dos lados do triângulo institucional da avaliação nas dimensões das relações epistêmicas, pessoais e sociais, produz a matriz institucional da avaliação (fig. 4) que constitui um instrumento para análise das relações com o saber estabelecidas a partir da comunicação dos resultados da avaliação para a noosfera. De maneira semelhante à matriz anterior, esta está relacionada ao que muitos autores denominam de avaliação somativa, ou avaliação da aprendizagem.



Fonte: O autor

Figura 4 – Triângulo institucional da avaliação

	P-R	P-N	N-R
Ep			
Pe			
So			

Fonte: O autor

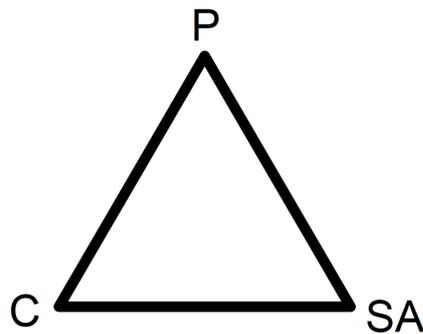
Quadro 4 – Matriz institucional da avaliação

4.2.1.3 Matriz da capacitação em avaliação

No triângulo da figura 5 o professor (P) assume a posição de aprendiz segundo do saber da avaliação (SA) previamente aprendido pelo capacitador (C). Apesar disso, o professor ainda ocupa a posição central, uma vez que ele é o autor do discurso.

Como nos triângulos anteriores, podem-se projetar faces que contém as dimensões das relações com o saber. As arestas que representam as relações entre o professor (P), o capacitador (C) e o saber da avaliação (SA) originam as colunas, enquanto as linhas representam respectivamente as relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber da avaliação.

Por isso, a configuração da matriz aqui gerada (fig. 5) segue o padrão da matriz do estudante proposta por Arruda e Passos [7].



Fonte: O autor

Figura 5 – Triângulo da capacitação em avaliação

	P-C	P-SA	C-SA
Ep			
Pe			
So			

Fonte: O autor

Quadro 5 – Matriz da capacitação em avaliação

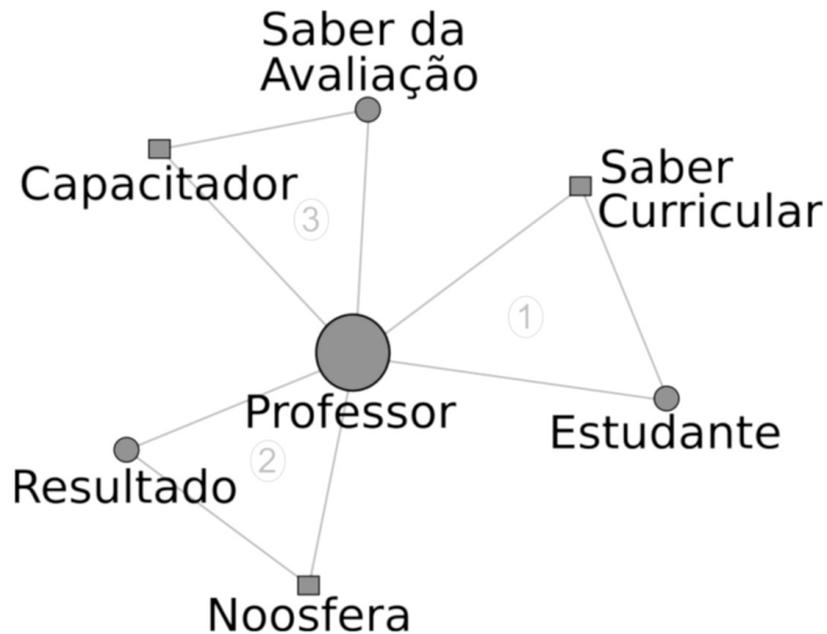
4.2.1.4 Matriz unificada da avaliação

Unindo todas as três matrizes anteriores, tem-se um instrumento unificado para analisar o discurso docente a respeito da avaliação. Somando todas as células das três matrizes iniciais, têm-se um total de 27 categorias para análise do discurso docente a respeito da avaliação.

É importante salientar duas coisas: i) todas estas categorias, exceto uma, foram, em maior ou menor grau, necessárias e suficientes para acomodar todas as unidades de análise; ii) estas categorias surgiram, em parte *a priori*, tomadas das matrizes do professor e do estudante, mas em parte, estas categorias emergiram *a posteriori* do processo da análise

textual discursiva das falas registradas durante as discussões, o qual demonstrou que os docentes vivenciam a avaliação em três circunstâncias claramente distintas.

A figura 6 apresenta uma ideia da complexidade da descrição multicontextual da ação avaliativa do professor por meio dos três triângulos e a matriz completa. O quadro 6 apresenta um esboço da matriz da avaliação.



Fonte: O autor

Figura 6 – Triângulos da avaliação

Relações	Triângulo 1			Triângulo 2			Triângulo 3		
	Enfoque Didático da Avaliação (Avaliação Formativa)			Enfoque Institucional da Avaliação (Avaliação Somativa)			Capacitação em Avaliação		
	P-SC (Coluna 1)	P-E (Coluna 2)	E-SC (Coluna 3)	P-R (Coluna 4)	P-N (Coluna 5)	N-R (Coluna 6)	P-C (Coluna 7)	P-AS (Coluna 8)	C-AS (Coluna 9)
Epistêmica (Linha A)	Célula 1A	Célula 2A	Célula 3A	Célula 4A	Célula 5A	Célula 6A	Célula 7A	Célula 8A	Célula 9A
Pessoal (Linha B)	Célula 1B	Célula 2B	Célula 3B	Célula 4B	Célula 5B	Célula 6B	Célula 7B	Célula 8B	Célula 9B
Social (Linha C)	Célula 1C	Célula 2C	Célula 3C	Célula 4C	Célula 5C	Célula 6C	Célula 7C	Célula 8C	Célula 9C

Fonte: O autor

Quadro 6 – Esboço da matriz da avaliação

A descrição mais detalhada de cada célula da matriz da avaliação apresentada no quadro 6 é apresentada na seção dos resultados, pois a elaboração deste instrumento e a compreensão do significado de cada uma das células só foi possível após muitos passos recursivos de análise e reflexão.

5 RESULTADOS

Após os diversos processos de unitarização, o corpus contendo as falas dos docentes a respeito da avaliação foi desmembrado em 675 unidades de análise. A categorização foi realizada a partir das 27 categorias constituídas pelas células da matriz completa da avaliação formada por três linhas e nove colunas. Para facilitar a visualização e a compreensão, apresentam-se a seguir as descrições de cada categoria, separadas em três matrizes 3x3.

5.1 O instrumento: A matriz 9x3 da avaliação

5.1.1 Descrição da 1ª parte: Matriz didática da avaliação

A matriz didática é usada para descrever as atividades avaliativas que ocorrem no contexto de sala de aula, na interação entre professor, aluno e saber.

MATRIZ DIDÁTICA DA AVALIAÇÃO

Relação ↓→	1 Avaliação e currículo (segmento P-SC)	2 Avaliação e ensino – Avaliação formativa (segmento P-E)	3 Avaliação e aprendizagem (segmento E-S)
A Epistêmica (conhecimento)	1A Diz respeito ao que o professor pensa sobre o saber curricular no contexto da avaliação	2A Diz respeito ao que o professor pensa sobre o ensino no contexto da avaliação	3A Diz respeito ao que o professor pensa sobre a aprendizagem no contexto da avaliação
B Pessoal (sentido)	1B Diz respeito ao que o professor sente acerca do saber curricular no contexto da avaliação	2B Diz respeito ao que o professor sente acerca do ensino no contexto da avaliação	3B Diz respeito ao que o professor sente acerca da aprendizagem no contexto da avaliação
C Social (valor, coletividade)	1C Diz respeito aos valores atribuídos pelo professor ao saber curricular no contexto da avaliação	2C Diz respeito aos valores atribuídos pelo professor ao ensino no contexto da avaliação	3C Diz respeito aos valores atribuídos pelo professor à aprendizagem no contexto da avaliação

Fonte: O autor

Quadro 7 – Matriz didática da avaliação

Como exemplo de falas que foram categorizadas em cada célula desta matriz podem-se citar (o código da célula encontra-se entre colchetes):

– Eu vou pelo mais tradicional. Mas eu faço prova oral de um conteúdo que eu acho que permite: Matrizes. MA5(082a) [1A]

- Nas aulas de ciência eu uso bastante vídeos e textos. Eles têm que estudar os textos. Na prova, nem todas as questões são iguais às do questionário. MA4(046) [2A]
- Você sabe que alguns alunos sabem fazer porque você os acompanha desenvolvendo na sala de aula, pelas listas de exercícios, pelo que ele pergunta ou deixa de perguntar. QU2(015c) [2A]
- Eu tentei fazer prova oral, mas o aluno que não estudava não conseguia responder. Ficavam sete ou oito que sabiam o conteúdo e respondiam. MA3(050a) [3A]
- Hoje eu fiz questionamentos. Eles sabiam as definições mas não sabiam explicar o porquê do fenômeno observado no experimento que fizemos. QU2(065b) [3A]
- Eu tenho muito prazer em preparar as aulas. MA5(008-011a) [1B]
- ... mas eu sinto prazer de ver que eles estão crescendo. MA3(003-005d) [2B]
- ... Eu nunca me decepcionei tanto com uma turma num trabalhinho. Eles nem deram muita bola. Uns fizeram, outros entregaram meia página. MA3(047a) [3B]
- É importante o aluno saber a fórmula, mas se conseguir resolver de outro jeito... Tem professor que não aceita se não for pela fórmula, mesmo que o aluno acerte. MA3(038) [1C]
- Então no momento da avaliação, eles devem aprender algo além do que já tinham aprendido. ENT(085) [2C]
- Mas eles também têm que fazer a parte individual. MA3(052c) [3C]

Essa matriz apresentada no quadro 7 é baseada na matriz do professor proposta por Arruda e Passos [7] e é muito semelhante àquela. Saliente-se que à linha C, que originalmente descreve apenas relações que dizem respeito a valores sociais, acrescentaram-se também relações que envolvem a coletividade de professores. Essa alteração se explica porque a matriz do professor original se propõe a descrever a ação docente em sala de aula, na qual o professor exerce individualmente a função do aprendiz primeiro que ensina. Já no processo de avaliação, há muitos momentos em que há uma ação coletiva para proceder a avaliação. Um exemplo claro desse processo coletivo de avaliação é o conselho de classe.

Na verdade, no contexto descrito pela matriz didática da avaliação, este acréscimo da ação coletiva não foi tão significativo, mas demonstrou-se bastante relevante para os outros dois contextos da avaliação: o institucional e o da capacitação em avaliação que são descritos pelos quadros 8 e 9.

Tardif e Lessard [6] atestam que o trabalho do professor apresenta uma dualidade autônomo-coletivo ao afirmar que

... nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno. Além disso, o trabalho docente é interdependente no tempo, é um trabalho coletivo de longa duração; paradoxalmente, porém, o professor trabalha quase exclusivamente só, de maneira autônoma. (Tardif e Lessard[6, p.205])

5.1.2 Descrição da 2ª parte: Matriz institucional da avaliação

Esta parte da matriz da avaliação é útil para categorizar as falas a respeito da avaliação somativa, do fechamento de notas e demais procedimentos que se seguem a isso, como conselho de classe, reunião com pais, etc. Além disso, a matriz institucional da avaliação pode ser usada para descrever qualquer ação relacionada à avaliação e ao professor que ocorre fora da sala de aula, fora da interação entre professor e aluno.

MATRIZ INSTITUCIONAL DA AVALIAÇÃO

Relação ↓→	4 Consumação da avaliação (segmento P-R)	5 Registro burocrático (segmento P-N)	6 Avaliação institucional (segmento N-R)
A Epistêmica (conhecimento)	4A Diz respeito ao que o professor pensa sobre o resultado da avaliação	5A Diz respeito ao que o professor pensa sobre a reação da noosfera à sua ação avaliativa	6A Diz respeito ao que o professor pensa sobre os processos de avaliação institucional
B Pessoal (sentido)	4B Diz respeito ao que o professor sente acerca do resultado da avaliação	5B Diz respeito ao que o professor sente acerca da reação da noosfera à sua ação avaliativa	6B Diz respeito ao que o professor sente acerca dos processos de avaliação institucional
C Social (valor, coletividade)	4C Diz respeito aos valores atribuídos pelo professor ao resultado da avaliação	5C Diz respeito aos valores atribuídos pelo professor à reação da noosfera à sua ação avaliativa	6C Diz respeito aos valores atribuídos pelo professor aos processos de avaliação institucional

Fonte: O autor

Quadro 8 – Matriz institucional da avaliação

A matriz institucional da avaliação foca na análise das relações com o resultado final do processo avaliativo e com o instrumento utilizado para isso que é a avaliação somativa. Também nas relações com o registro burocrático para fins de aprovação ou reprovação e as diversas formas de avaliação institucional, tanto interna quanto externa.

Frequentemente o enfoque institucional da avaliação torna-se prioridade em detrimento do enfoque didático. Isso equivale a dizer que o professor só usa a avaliação como instrumento para gerar notas, não como uma ferramenta para aprimorar a aprendizagem de seus alunos. É a situação, infelizmente comum, em que a única atividade avaliativa que o professor realiza de forma consciente é a prova com seu caráter somativo. Esta situação é bem documentada na literatura e foi mencionada no registro do discurso dos docentes participantes da pesquisa. O curso ofertado a eles tinha como um dos objetivos despertar ou intensificar a consciência deste fenômeno para então buscar desenvolver estratégias de avaliação com enfoque formativo.

Apresentam-se a seguir alguns exemplos de falas que foram categorizadas nas células da matriz institucional da avaliação.

- E, nem sempre o aluno que tira 100 consegue superar o desafio. MA5(065-067b) [4A]
- A prova é fácil de corrigir. É certo ou errado. Dá menos trabalho fazer o que a gente está habituado. MA5(050-053b) [4A]
- E a nota vai lá em cima. Todo mundo bem, com 80, 90, 100. E o professor diz que não tem dificuldades. Com ele os alunos vão muito bem. QU2(059-61b) [5A]
- ... aquela prova feita pra cumprir tabela no final do trimestre ou semestre. PE2(063d) [5A]
- Os professores já começam a trabalhar nesse esquema pros alunos se habituarem com a provinha Brasil. PE3(266) [6A]
- Muitas vezes eu já chorei corrigindo prova. LP1(004) [4B]
- Eu gosto de parabenizar quem tira cem na prova ainda que disfarçadamente. MA5(020) [4B]
- Eu não gosto quando a gente é obrigado a fazer somatório de notas. Se a atividade vale 30, 30 e 40... o aluno não estuda pra tirar 30. 30 não é... eu gosto de fazer valendo 100. MA5(180a) [5B]
- Eu detesto que meu livro fique rasurado. LP2(048) [5B]
- Não posso dar tudo errado. MA3(022) [4C]
- Eu briguei com a turma, dei zero pra todo mundo, cancelei o trabalho e dei uma prova. MA3(047b) [4C]
- O estado quer um registro completo e uniforme de todos os alunos. Pra isso você vai ter que fazer uma prova. QU2(017) [5C]
- Quando uma escola fica muitos anos com o mesmo diretor, os alunos começam a passar tudo empurrado pra que as estatísticas fiquem bonitas. MA4(120) [6C]

5.1.3 Descrição da 3ª parte: Matriz da capacitação em avaliação

Por sua vez, a matriz da capacitação em avaliação direciona o olhar do investigador para a situação em que o professor por vontade própria ou não, assume a posição de aprendiz para aprimorar suas habilidades em avaliação. Como já mencionado anteriormente, essa matriz segue o modelo da matriz do estudante conforme apresentada por Arruda e Passos [7].

É importante destacar que não é apenas no momento de um curso de formação continuada que o professor aprende a avaliar. Isso também pode acontecer de modo informal por meio da leitura de um livro, pela troca de ideias com professores colegas da escola, e até mesmo ao procurar questões de prova em sites. Nesses casos, a função de capacitador pode ser assumida por um autor de livro ou de questões ou, ainda, por um colega de trabalho.

Como para as matrizes anteriores, seguem alguns exemplos de falas com suas respectivas categorizações.

MATRIZ DA CAPACITAÇÃO EM AVALIAÇÃO

Relação ↓→	7 Capacitador (segmento P-C)	8 Aprendizagem da avaliação (segmento P-SA)	9 Eficácia da capacitação (segmento C-SA)
A Epistêmica (conhecimento)	7A Diz respeito ao que o professor pensa sobre o capacitador que o conduz na aprendizagem da avaliação	8A Diz respeito ao que o professor pensa sobre sua aprendizagem da avaliação	9A Diz respeito ao que o professor pensa sobre a relação do capacitador com os saberes da avaliação
B Pessoal (sentido)	7B Diz respeito ao que o professor sente acerca do capacitador em avaliação	8B Diz respeito ao que o professor sente acerca da sua aprendizagem da avaliação	9B Diz respeito ao que o professor sente acerca da relação do capacitador com os saberes da avaliação
C Social (valor, coletividade)	7C Diz respeito aos valores atribuídos pelo professor ao capacitador em avaliação	8C Diz respeito aos valores atribuídos pelo professor à sua aprendizagem da avaliação	9C Diz respeito aos valores atribuídos pelo professor à relação do capacitador com os saberes da avaliação

Fonte: O autor **Quadro 9** – Matriz institucional da capacitação em avaliação

- Eu tento copiar uma coisa que li a respeito do ENEM. Eles sabem onde o aluno erra, então colocam alternativas que correspondem a esses erros. Isso acaba enganando o aluno que não lê direito a questão. MA5(085a) [7A]
- Eu nunca havia prestado atenção nas leituras e palestras das pedagogas na escola a respeito de avaliação. MA3(090b) [7A]
- Quando eu voltar pra sala, vou começar a pensar tudo o que a gente está vendo aqui. MA3(017g) [8A]
- Nem sempre eu analiso todas as questões. Eu dou uma olhada no geral. MA4(063a) [8A]
- Nas aulas e palestras de capacitação que a gente assiste, isso também ocorre. Dizem que a gente dá aula errado, mas não exemplificam como é o certo. MA4(004b) [9A]
- A gente desqualifica essas discussões dizendo que é teoria desvinculada da realidade. MA3(019b) [9A]
- Nas escolas em que trabalho, de vez em quando, eu vejo professores de outras áreas trocando informações de como está trabalhando um conteúdo e até trocando provas pra ter novas ideias. Eu acho isso bom! QU2(026-030a) [7B]
- Eu experimentei isso quando estive na direção de escola. Quando chega a capacitação, você se descabelá preparando e lendo um monte de coisa. MA4(065a) [7B]
- Eu gostaria que existisse o professor responsável pelas provas. MA4(055b) [8B]

- Mas, há um tempo atrás, eu ficaria com receio do que os outros iam pensar da minha prova. MA4(209-211c) [8B]
- A gente não valoriza o trabalho delas na escola. Quando chega a semana pedagógica só se escuta “Lá vêm elas com a apostila de avaliação pra gente trabalhar!” MA3(094) [9B]
- De um tempo pra cá eu comecei a me conter. Na hora de entregar as provas eu fico sempre apático. Uma vez me chamaram a atenção porque eu não podia fazer festa. Aí eu deixei de elogiar, de fazer festa... MA4(007) [7C]
- Após 10 anos dando aula, ainda tenho que aprender a elaborar prova. MA3(008) [8C]
- Eu já ouvi comentários de que o professor recebeu a prova e teve que mudar porque estava muito puxada. MA3(187a) [9C]

Aqui, cabe lembrar que alguns verbetes auxiliam na classificação entre as três linhas: epistêmica, pessoal e social. Verbos que remetem à ideia de saber, conhecer e aprender indicam relações epistêmicas. Verbos que indicam ações como gostar, desejar e frustrar, além de expressões que descrevem emoções e sentimentos, indicam relações pessoais. E verbos como precisar, dever, ou outros que indiquem algum grau de responsabilidade, ou ainda expressões normativas e moralizantes, apontam para as relações sociais. Uma expressão bastante usada no discurso dos docentes para indicar um dever ou responsabilidade social é o termo “professor comprometido”.

Unindo-se as três matrizes descritas respectivamente nos quadros 7, 8 e 9, obtêm-se a matriz 9x3, denominada matriz da avaliação, que reúne os três contextos: didático, institucional e da capacitação em avaliação.

Essa matriz permite investigar o fenômeno avaliação, como percebido pelo professor, em seus diversos contextos. Essa investigação permite identificar as relações estabelecidas entre os diversos elementos participantes do processo avaliativo. Também possibilita detectar tensões entre as diversas partes e as estratégias para minimizar essas tensões e as consequências dessas estratégias.

Após as diversas idas e vindas que permitiram definir as categorias a partir de seu conteúdo e da devida recategorização a partir das definições emergentes para cada categoria, obteve-se a distribuição das unidades de análise apresentada no quadro 10. Cada célula deste quadro contém o número de falas que foram acomodadas naquela categoria.

Pode-se perceber, a partir do quadro 10, que o contexto mais abordado, com 46% das menções pelos docentes foi o contexto de capacitação. Isso está relacionado ao fato de que na época em que ocorreram as discussões, eles estavam cursando disciplinas do PDE e a vivência neste contexto era bastante intensa naquele momento. De forma mais específica, os encontros em que ocorriam as discussões faziam parte justamente de um curso de capacitação em avaliação.

Em muitos momentos da discussão, ficou claro que os docentes habitualmente associam o termo avaliação à prática da avaliação somativa, que se refere ao contexto

Triângulo →	Didático			Institucional			Capacitação			
Relação ↓→	P-SC	P-E	E-S	P-R	P-N	N-R	P-C	P-SA	C-SA	
Epistêmica	26	63	58	34	15	5	23	136	24	384
Pessoal	2	4	8	20	9	0	13	23	6	85
Social	3	33	7	38	50	2	26	38	7	204
Totais	31	100	73	92	74	7	62	197	37	673
	204			173			296			

Fonte: O autor

Quadro 10 – Frequências das categorias

institucional da avaliação. Mas, a ênfase dos temas trabalhados durante os encontros e nas outras disciplinas que os docentes estavam cursando no PDE era mais voltada à avaliação para a aprendizagem de caráter formativo. Pode-se perceber que isso influenciou as discussões fazendo com que o contexto institucional fosse o menos abordado no discurso dos docentes.

Outro aspecto que se pode perceber do quadro 10 é que enquanto as relações pessoais foram as menos citadas, compondo apenas 13% do total de unidades de análise, as relações epistêmicas ocuparam cerca de 57% do discurso dos docentes. Isso pode estar relacionado à tendência de classificar como epistêmico aquilo que não é identificado como pessoal ou social, uma vez que a delimitação do saber ou conhecer é mais vaga, flexível e abrangente do que a delimitação do sentir ou ainda do valor social.

Seguindo esta linha de raciocínio, é interessante notar que embora a delimitação das relações sociais tendam a ser mais restritas do que a delimitação das relações pessoais, há muito mais falas a respeito das relações sociais do que das relações pessoais. Isso pode ser atribuído a pelo menos dois fatores: i) um receio natural de expor a intimidade de nossos anseios e ii) o excesso de discurso prescritivo a respeito da docência.

Não se poderia deixar de mencionar que algumas células tiveram poucas falas e, em especial, a célula 6B não apresentou nenhuma fala. Isso não significa que estes aspectos foram ignorados ou estiveram ausentes das discussões. Mas, nas falas nas quais estas relações podiam ser notadas, havia outras relações mais explícitas e intensas. Uma vez que a categorização foi exclusiva atribuindo uma única categoria para cada fala, entende-se porque algumas células tiveram baixa contagem.

É preciso salientar também a subjetividade envolvida no processo. Caso outro investigador, a partir das definições apresentadas para as 27 células, resolva ter o trabalho de categorizar as falas constantes no apêndice, certamente vai chegar a outros valores para as frequências de cada célula. Isso ocorre devido à bagagem individual de cada indivíduo que se dispõe a ler um texto. Sua história de vida vai lhe oferecer uma compreensão da

leitura bastante diversa da de outro leitor.

Mais importante do que a contagem de unidades por célula é o sentido que se pode elaborar a partir das falas em cada célula. é a esta tarefa que passamos a nos dedicar a seguir.

5.2 Narrativas emergentes de cada célula

Célula 1A – Relação epistêmica do docente com o currículo no contexto da avaliação

Ao subcategorizar as falas contidas na célula 1A, percebem-se quatro temas recorrentes, apresentados na ordem do mais para o menos citado: i) os professores costumam fazer uso de métodos e instrumentos avaliativos diferentes para alguns conteúdos específicos nos quais eles se sentem mais confiantes para avaliar de maneira menos formal e tradicional, ii) os professores citam itens relacionados ao conteúdo curricular ao descrever a prática de ensino e como ela se relaciona à avaliação, iii) os professores tecem críticas à forma de colegas corrigirem provas e atribuírem notas de forma equivocada, em seu ponto de vista, para determinados conteúdos e iv) os professores descrevem críticas que eles fazem ou recebem a respeito da elaboração de itens que avaliam determinados conteúdos. Isso pode ser percebido em algumas das falas classificadas nesta categoria apresentadas a seguir.

- No conteúdo de soluções se usa muita regra de três, mas também dá pra fazer direto pela fórmula. Pela regra de três tem que fazer as relações e alguns professores não conseguem. QU2(009)
- Isso eu também faço na matemática. Você pode deduzir por Pitágoras, mas eles querem a fórmula certinha. Aí sabe hoje, mas daqui a um mês ou no vestibular... MA5(071)
- Nas provas da área técnica é muita decoreba. O nome da antena do inseto... as doenças da soja... Se o aluno foge um pouquinho já é errado. PE2(082)
- Faço avaliação oral do conteúdo de nomenclatura de ácidos... QU2(033)
- Eu vou pelo mais tradicional. Mas eu faço prova oral de um conteúdo que eu acho que permite: Matrizes. MA5(082a)
- Depende. No conteúdo de equações, expressões, eu mesma faço. Fundamental é fácil. MA3(061a)
- Eu uso jogos no 3º ano. Eles têm que elaborar jogos sobre a parte de cadeias e nomenclatura. Eles tinham que criar as regras e montar tudo. Eles fizeram de andar com pedrinhas e responder perguntas. Fizeram dominó, jogo da memória... um monte. Aí eu ia questionando, analisando as estruturas montadas, a nomenclatura e a criatividade. QU2(044)

Célula 2A – Relação epistêmica do docente com o ensino no contexto da avaliação

Os temas que emergem da célula 2A, em ordem de relevância são: i) os professores utilizam o momento da prova para ensinar algo a mais a seus alunos, ii) os professores

avaliam seus alunos durante o ensino de forma consciente, mas isso é trabalhoso e exige um tempo do qual, muitas vezes, eles não dispõem, iii) os professores procuram utilizar o *feedback* da avaliação como momento de ensinar e revisar o conteúdo ensinado e iv) a avaliação indica falhas no processo de ensino que permitem ao professor ajustar sua prática.

- Minhas provas são mais do tipo probleminha em que eles têm que pensar. MA3(061d)
- A gente entrega a prova, corrige no quadro, explica... MA4(004c)
- Em escolas com menos alunos em que eu trabalhei, eu consigo olhar o caderno dele, verificar a tarefa, anotar quem fez e quem deixou de fazer. Você dá visto e até escreve recado pro pai. MA4(031-032a)
- Eu costumo mostrar o gabarito depois que todos os alunos já entregaram a prova. Eles ficam maluquinhos. MA5(209)
- Você sabe que alguns alunos sabem fazer porque você os acompanha desenvolvendo na sala de aula, pelas listas de exercícios, pelo que ele pergunta ou deixa de perguntar. QU2(015c)
- O aluno dá uma resposta totalmente diferente do que você esperava. E eu me perguntava: que fala minha o induziu ao erro? PE3(064-065d)

Célula 3A – Relação epistêmica do docente com a aprendizagem no contexto da avaliação

Os temas mais frequentemente abordados nas falas da célula 3A descrevem: i) situações de fracasso dos alunos na aprendizagem, ii) a avaliação como instrumento de motivação para a aprendizagem, iii) que a avaliação consegue verificar a aprendizagem, iv) que a avaliação deveria verificar a aprendizagem, mas acaba não conseguindo e v) situações de sucesso dos alunos na aprendizagem.

É importante salientar que o número de falas em que os professores descreveram fracassos na aprendizagem de seus alunos é cinco vezes maior do que o de falas que descrevem seus sucessos.

Nota-se também que há um equilíbrio entre as falas que descrevem a avaliação conseguindo verificar a aprendizagem e as que descrevem que a avaliação não consegue verificar a aprendizagem dos alunos.

- ... mas nem assim o aluno atinge o objetivo da avaliação. MA4(004d)
- O aluno não é obrigado a fazer, mas se esquecer uma, ou não conseguir fazer ou ficar em dúvida em uma delas, ou se quiser fazer todas, pode fazer essa. É como se fosse um presente. A maioria tenta fazer. MA4(024b)
- ... Só que agora, com a falta de responsabilidade dessa juventude, você avisa, mas eles não estudam. Eles acabam indo mal, mas é porque eles não fizeram a parte deles. QU2(032)
- Eu tentei fazer prova oral, mas o aluno que não estudava não conseguia responder. Ficavam sete ou oito que sabiam o conteúdo e respondiam. MA3(050a)

- Às vezes esse aluno até explica para outros, mas quando chega na avaliação, você se assusta na hora de corrigir. QU2(015d)
- Às vezes o aluno, em português, em história, está com 90, com 100, com 80. Mas, ele tá mal nas exatas porque ele nem entende o que tem que fazer ali. QU2(046)
- Se você conhece o aluno, você pode avaliar de outras formas e, se ele colou, não vai ficar com 100. MA4(087a)

Célula 4A – Relação epistêmica do docente com a consumação da avaliação

Os dois temas que melhor caracterizam a célula 4A estão intimamente relacionados. São eles: i) o fato de o processo avaliativo ser encerrado de forma superficial produzindo um resultado pouco confiável e ii) avaliar de forma cuidadosa e criteriosa é bastante trabalhoso.

Percebe-se pelo discurso dos docentes que é comum o processo avaliativo ser conduzido de forma superficial. E isso pode ocorrer devido à inexperiência em avaliação do professor. Outro motivo que faz com que a avaliação não seja desenvolvida de forma mais consistente é a busca por reduzir a carga de trabalho. Este último caso pode ser motivado por mera acomodação, mas frequentemente é uma estratégia de sobrevivência, como discutido anteriormente.

Alguns exemplos de falas que ilustram os pontos destacados acima são:

- ... eu não fazia nada além de entregar a prova. MA4(004f)
- A gente só faz recuperação de nota, e olhe lá! PE2(298)
- Eu avaliei assim pra fechar e começar o próximo assunto. QU2(045)
- Não é. Porque tem aluno que tira 100 e não sabe nada e tem aluno que tira 50 e sabe tudo. PE2(024)
- A prova é fácil de corrigir. É certo ou errado. Dá menos trabalho fazer o que a gente está habituado. MA5(050-053b)
- É a provinha mesmo. MA5(075)
- Alguns colegas me contaram de uma escola fundamental que tentou fazer avaliação com parecer descritivo de 5^a a 8^a série. Mas eles só ficaram um ou dois anos. LP2(053)
- É uma série de etapas. E às vezes, por mais que a gente não queira pensar, mas isso pesa ficar pensando. Você prepara a aula, você trabalhou aquilo ali, corrigiu... e às vezes você fica muito tempo em cima de uma avaliação. Tem o antes e o depois. MA4(003)

Célula 5A – Relação epistêmica do docente com a noosfera no contexto da avaliação

Há um tema que se destaca quando os professores mencionam a noosfera no discurso da avaliação. É o fato de que se prioriza a nota em detrimento do ensino e da aprendizagem. O significado do termo nota aqui não é um procedimento de classificação dos alunos ou uma medida de desempenho intelectual. Aqui, para o professor, nota significa o término de suas obrigações para com os estudantes, para com o currículo e para

com a instituição escolar. Mas, para ele se desincumbir de suas responsabilidades, a nota tem que ser acima da média para não haver necessidade de recuperação de estudos. Isso gera uma pressão capaz de produzir distorções no processo avaliativo e tensões entre os docentes e a noosfera. Mostram-se alguns exemplos disso nas falas:

- E a nota vai lá em cima. Todo mundo bem, com 80, 90, 100. E o professor diz que não tem dificuldades. Com ele, os alunos vão muito bem. QU2(059-61b)
- Eu acho que a gente nem se preocupa com o resultado. A gente se preocupa é com a nota. ENT(030)
- ... aquela prova feita pra cumprir tabela no final do trimestre ou semestre. PE2(063d)

Célula 6A – Relação epistêmica do docente com a avaliação institucional

As falas desta categoria apontam dois tipos de avaliação institucional: i) aquela em que a instituição é avaliada por agentes externos, como Prova Brasil, ENEM, etc e ii) a avaliação que a instituição faz da competência do professor, seja formal e explícita, seja informal e tácita. Isso pode ser percebido nas falas:

- Na minha escola, as ciências exatas e a matemática são as disciplinas que mais reprovam. PE2(087)
- No 4º ano já se coloca questão de alternativa. PE3(264)
- Os professores já começam a trabalhar nesse esquema pros alunos se habituarem com a provinha Brasil. PE3(266)

Célula 7A – Relação epistêmica do docente com o capacitador em avaliação

As falas desta célula indicam que, mesmo sem perceber, o professor aprende a avaliar com diversas pessoas. Dentre elas podem-se citar: o pedagogo da escola, o palestrante da semana da formação continuada, autores de livros didáticos, autores de livros sobre avaliação, autores de questões de vestibular e ENEM e colegas da escola. São frequentes as narrativas em que os professores admitem que não levam em consideração as sugestões das pedagogas da escola, pois eles não as consideram em condições de capacitá-los, seja pela falta de tempo, seja pela falta de capacitação específica. Os professores também confirmam que eles tendem a avaliar seus alunos da mesma maneira pela qual foram avaliados anteriormente por seus professores da Educação Básica. As seguintes falas demonstram isso:

- ... Os pedagogos, por assumirem muitas funções não pedagógicas não conseguem dar suporte ao processo avaliativo. ENT(389-4)
- Sempre fizemos assim, sempre fomos avaliados assim, então a gente avalia assim porque é mais fácil. MA5(050-053c)

- Eu tento copiar uma coisa que li a respeito do ENEM. Eles sabem onde o aluno erra, então colocam alternativas que correspondem a esses erros. Isso acaba enganando o aluno que não lê direito a questão. MA5(085a)
- Eu nunca havia prestado atenção nas leituras e palestras das pedagogas na escola a respeito de avaliação. MA3(090b)

Célula 8A – Relação epistêmica do docente com a sua aprendizagem em avaliação

São três as principais mensagens transmitidas pelas falas que se encaixam nesta categoria: i) Eu, professor, estou aprendendo a avaliar, ii) Os outros professores, seja por ignorância, seja por falta de comprometimento, não conseguem aprender a avaliar e iii) Ainda tenho muito o que aprender sobre avaliação.

Os professores relatam que em condições normais, no ritmo acelerado das aulas, eles não têm tempo nem motivação ou concentração para refletir em sua prática avaliativa.

Outro ponto a ser ressaltado é que os professores que lecionam no Ensino Médio relatam empregar em seu processo de avaliação mais questões elaboradas por outras pessoas do que questões elaboradas por eles mesmos. Eles pesquisam essas questões de livros, provas de vestibular e ENEM e de sites na internet, como descrito nas falas:

- Você também elabora questões? ENT(138)
- Modifico algumas coisas. Elaborar completamente... não muito! Eu adapto. Mas não... elaborar toda ela. MA5(084)
- Até consigo escrever alguma coisa. Mas, hoje, eu fico mais como ela... pesquiso em livros, internet... MA3(054)
- Elaboro, invento, também uso internet e livros... QU2(034)
- Mais ou menos quantos por cento das questões que você aplica são elaboradas por você mesma? ENT(145)
- Depende do conteúdo. Em geral de 30 a 40%. QU2(035)
- Eu elaboro pouco. Uns 10%. Eu modifico alternativas ou números. Mas fazer a questão inteira... Elaborar no fundamental é mais fácil.
- No Ensino Médio, como eu tenho muitas questões, acabo pegando o que tenho. MA5(086b)

Célula 9A – Relação epistêmica do capacitador com os saberes da avaliação

As falas da célula 9A reforçam a mensagem da célula 7A, de que os docentes consideram que os capacitadores em avaliação não têm experiência suficiente para conseguirem ajudá-los na aprendizagem da avaliação. Uma ideia citada frequentemente é a de que por estar fora da sala de aula, ou por não ter domínio das especificidades de cada disciplina, os pedagogos têm pouco a contribuir para o aprimoramento das habilidades avaliativas dos docentes. Pode-se conferir isso nas falas:

- Quem ministra curso sobre avaliação, nem sempre está bem preparado. A gente ouve muita coisa irrelevante. MA5(027)

- Quem trabalha isso com os professores nas escolas? Nada contra o pedagogo, mas... MA3(023)
- ... não tem o preparo. MA5(028)
- As pedagogas têm teoria e boa vontade, mas por não estar na sala de aula com o aluno, não conseguem dar exemplos. MA4(020)
- E a gente não valoriza o trabalho das pedagogas. A gente acha que elas estão lá na escola pra passar a mão na cabeça de aluno. QU2(083b)

Célula 1B – Relação pessoal do professor com o saber curricular no contexto da avaliação

Das poucas falas que foram categorizadas na célula 1B, pode-se apreender que os professores gostam mais de preparar aula do que elaborar prova. Há uma menção específica a gostar ou não de avaliar um conteúdo específico de uma forma específica, como se percebe nas falas:

- Eu tenho muito prazer em preparar as aulas. Já não gosto tanto de elaborar provas... MA5(008-011)
- Com 6º e 7º anos, eu gosto de trabalhar interpretação de texto de forma subjetiva. Não dou questões de marcar “x” porque acho que eles ainda se atrapalham. LP2(005-006a)

Célula 2B – Relação pessoal do professor com o ensino no contexto da avaliação

As falas desta célula demonstram que o professor tem preferência por alguns instrumentos ou procedimentos avaliativos. Eis algumas falas:

- Eu gosto de aplicar uma das três provas do bimestre em dupla. Os alunos pedem prova em dupla e com consulta. MA3(052a)
- Eu não gosto de fazer prova de V ou F. Se você me der uma prova pra responder, eu prefiro desenvolver uma resposta. MA3(062)
- Eu ponho no máximo uma questão de V ou F. MA5(091)
- Antigamente eu adorava me fazer de brava, um general. Agora, eu já procuro chegar mais sorridente, e tento uma conversinha pra deixá-los mais tranquilos. MA5(294-296c)

Célula 3B – Relação pessoal do professor com a aprendizagem no contexto da avaliação

Nas poucas falas desta categoria, podem-se perceber três sentimentos claramente distintos: i) o prazer de, por meio da avaliação, perceber a aprendizagem dos estudantes, ii) a frustração de perceber, no momento da avaliação, que não houve aprendizagem e iii) preocupação de que estudantes que aprenderam não consigam demonstrar isso durante a avaliação.

Este último, demonstra o conflito interno que o professor desenvolve pela possível inconsistência em seu procedimento avaliativo. Após acompanhar o desenvolvimento da

aprendizagem do aluno ao longo das atividades didáticas, por meio da avaliação formativa, o professor percebe que o instrumento tradicional da avaliação somativa, a prova escrita, pode, equivocadamente, atestar que não houve aprendizagem. É paradoxal que o professor se sinta submisso ao resultado do instrumento que ele próprio elaborou, mesmo sabendo que o resultado não é confiável. A cultura escolar condiciona professores e estudantes a se submeterem sem questionamento à autoridade da nota obtida pela soma da pontuação dos acertos e descarte dos erros.

Isso está intimamente relacionado a próxima categoria.

Célula 4B – Relação pessoal do professor com a consumação da avaliação

Como o processo somativo da avaliação é contemplado pela matriz institucional da avaliação, esta célula apresenta falas que descrevem sentimentos do professor em relação às provas e às notas. A análise destas falas indica dez menções a algum tipo de sofrimento experimentado pelo professor devido às notas. Em contrapartida, há duas menções de alegria pelas notas obtidas pelos alunos.

Os professores citam alguns termos que eles relacionam à ideia de avaliação como: punição, cobrança, medo, insegurança e dificuldade. Isso demonstra que avaliar lhes tem sido significativamente desconfortável. As seguintes falas ilustram isso.

- Eu gosto de dar aula e não gosto de dar prova. MA4(055a)
- Hoje mesmo, um aluno respondeu umas perguntas difíceis. Amanhã tenho prova com ele e acho que o resultado não vai ser bom. Ele não costuma ir bem nas provas. MA5(054-055b)

Célula 5B – Relação pessoal do professor com a noosfera no contexto da avaliação

Caso fosse necessário resumir o conteúdo desta célula em uma única palavra, esta seria frustração. Os professores relatam frustração: i) com o conselho de classe, ii) com a imposição de aprovar estudantes, iii) com a imposição de calcular as notas a partir de critérios com os quais não concordam e iv) com a incoerência das notas entre as disciplinas para um mesmo estudante. Pode-se perceber isso nas falas:

- Eu não gosto quando a gente é obrigado a fazer somatório de notas. Se a atividade vale 30, 30 e 40... o aluno não estuda pra tirar 30. 30 não é... eu gosto de fazer valendo 100. MA5(180a)
- E a gente sabe que é a avaliação das outras áreas que, às vezes, deixa essa nota tão alta. E a gente fica brava com isso. MA5(122)
- Daí em diante, por vários anos, eu já não conseguia mais passar as notas a caneta. Fazia tudo a lápis e só depois passava a caneta. De uns dois anos pra cá que eu comecei a ter mais segurança na hora de passar as notas a caneta. LP2(038-047b)
- Na minha escola, o conselho é uma piada, é uma perda de tempo. PE2(150)

Célula 6B – Relação pessoal do professor com a avaliação institucional

Embora a relação pessoal do professor com a avaliação institucional externa como ENEM, Prova Brasil e, até mesmo, vestibulares esteja implícita em diversas falas, estas acabaram sendo categorizadas em outras células e a célula 6B acabou por permanecer vazia.

Célula 7B – Relação pessoal do professor com o capacitador em avaliação

O discurso dos professores nesta categoria mostra pouca disposição dos professores a aprender com os capacitadores nos momentos de capacitação continuada formal. Um professor que experimentou o papel de capacitador relata uma experiência intensamente frustrante. Por outro lado, os professores relatam apreciar trocar experiências e aprender novas estratégias, instrumentos e procedimentos de avaliação com colegas, de preferência da mesma área de conhecimento. Eis algumas falas:

- Eu experimentei isso quando estive na direção de escola. Quando chega a capacitação, você se descabelava preparando e lendo um monte de coisa. Quando você apresenta tem um ou dois que prestam atenção, mas a grande maioria vira pro lado e diz “De novo esse assunto chato? Que chateação! Nós estamos aqui perdendo tempo”. MA4(065)
- Nas escolas em que trabalho, de vez em quando, eu vejo professores de outras áreas trocando informações de como está trabalhando um conteúdo e até trocando provas pra ter novas ideias. Eu acho isso bom! QU2(026-030a)

Ainda a respeito desta relação pessoal do professor com aquele que o capacita ou capacitou a avaliar, há um efeito que ficou velado, disperso entre as categorias, e que, por ser percebido pela ausência do discurso, só pode ser notado pela apreensão do discurso como um todo. Após dezenas de leituras das diversas falas, pode-se captar o fato de que os professores reconhecem que muito de sua prática avaliativa provém de seus professores na Educação Básica. Reconhecem também que essa prática herdada não é a mais eficiente, mas não há nenhuma manifestação explícita de crítica à maneira como seus antigos professores os avaliaram.

Possíveis fatores que contribuem para essa visão crítica da época estudantil são a submissão inconsciente à prova escrita abordada na discussão da célula 3B e a falta de maturidade para avaliar e criticar a avaliação na época em que os atuais professores eram estudantes. Ao que se percebe, uma vez que deixam de ser estudantes e tornam-se professores, rapidamente os docentes adquirem o já mencionado hábito de criticar a avaliação.

Célula 8B – Relação pessoal do professor com a sua aprendizagem em avaliação

Uma parte significativa das falas desta categoria expressam um senso próprio de falta de competência para avaliar. Este senso produz desconforto na forma de medo e vergonha, fazendo com que alguns professores desejassem não ter que avaliar seus alunos. Esse senso está relacionado a um discurso prescritivo de crítica direcionado aos professores para que eles não avaliem de forma tradicional.

A esse discurso, alguns professores reagem se insensibilizando, outros atendem, procurando fazer uso de algo que eles imaginam que não seja uma avaliação tradicional. Mas, estes relatam que, com a fadiga e o estresse ao longo do período letivo, eles retornam ao ensino e à avaliação tradicional que lhes são mais cômodos.

Outro fator, além do cansaço, que os professores relatam para retornar à docência "tradicional" é a oposição oferecida pelos próprios colegas.

Esses itens podem ser percebidos nas falas:

- Estou morta de medo. [Ansiosa pela insegurança de fazer algo novo.] MA5(025)
- Vocês também acham que a palavra avaliação tem um peso... um fardo atrelado a ela? ENT(009)
- Eu acho! QU2(004)
- Muitas vezes gera desconforto, choro, ansiedade... MA3(007)
- Existe a insegurança de não dar certo. PE3(064-065c)
- ... Eu gostaria que existisse o professor responsável pelas provas. Eu seria o professor de dar aula e deixaria a prova para o outro. MA4(055)
- Você sente alguma culpa por fazer uma prova tradicional? ENT(153)
- Creio que há muitas outras formas, mas uso o tradicional. Não me sinto culpada. Eu avalio outras coisas, mas a prova é tradicional mesmo. MA5(093)
- Um ano ou dois eu aguento, mas depois eu vou voltar pra mesmice. Eu não sei se eu aguento porque a pressão vai ser grande. QU2(047-054g)
- Hoje, depois de estudar sobre avaliação, conhecendo mais a respeito, fazendo PDE e sendo avaliado, eu passei a conhecer melhor os colegas e adquiri confiança. MA4(209-211a)
- Hoje eu não tenho medo ou vergonha de dar a minha prova pra alguém analisar. Mas, há um tempo atrás, eu ficaria com receio do que os outros iam pensar da minha prova. MA4(209-211c)
- O cansaço e o estresse vão se acumulando, principalmente no fim do ano. Até o meio do ano, as aulas são melhores, você prepara as atividades, como experiências nas aulas de ciências. À medida que a gente vai cansando, a gente deixa de se dedicar a esse tipo de coisa. MA4(144-146c)

Célula 9B – Relação pessoal do capacitador com os saberes da avaliação

A participação de pedagogas no grupo de discussão permitiu ter o depoimento de quem já assumiu o papel de capacitador em avaliação. Na vivência dos participantes do grupo, a palavra que melhor descreve a relação pessoal do capacitador com os saberes da avaliação é enfado. Pode-se notar isso nas falas:

- Até nós pedagogas, às vezes vamos preparar alguma capacitação e pensamos: “Avaliação de novo!”. PE3(094-095a)
- Você já está tão cansada daquilo... Daí fica uma coisa enfadonha. Eu entendo que fica complicado para o professor aproveitar. PE3(094-095d)
- Muitas vezes eu passei semanas e até feriados estudando e preparando semana pedagógica e me frustrei ao ver os professores só no celular e notebook. Dá até raiva. PE2(154a)
- Chega uma hora que você desiste de preparar, porque não vão prestar atenção mesmo. PE2(154b)
- A gente não valoriza o trabalho delas na escola. Quando chega a semana pedagógica só se escuta “Lá vêm elas com a apostila de avaliação pra gente trabalhar!” MA3(094)

Célula 1C – Relação social do professor com o saber curricular no contexto da avaliação

As poucas falas desta célula narram que enquanto alguns professores de matemática valorizam o uso de fórmulas ou rascunho, outros não se importam tanto com isso. Outra preocupação que surge é com a necessidade de cumprir com todo o conteúdo dentro de um tempo incompatível com a extensão do mesmo.

- É importante o aluno saber a fórmula, mas se conseguir resolver de outro jeito... Tem professor que não aceita se não for pela fórmula, mesmo que o aluno acerte. MA3(038)
- Eu proíbo os alunos de terem uma folha específica pra rascunho. O rascunho deve ser feito no próprio caderno. E na prova também. Qualquer continha tem que ser feita na própria prova. MA4(035)
- Não dá tempo de trabalhar o conteúdo. PE3(202-204b)

Célula 2C – Relação social do professor com o ensino no contexto da avaliação

A respeito desta relação com o saber, destacam-se três principais discursos: i) o professor receia constranger o aluno com baixo desempenho, ii) o professor precisa usar a avaliação como ferramenta de ensino e iii) o excesso de alunos e de trabalho são empecilhos para que o professor consiga avaliar da forma que ele considera ser a mais indicada.

- Mas nossos vestibulares e ENEM estão carregados de pegadas. Eu coloco pegadas de vez em quando porque eu também preciso preparar meus alunos pra isso. Eu não acho que estou errada, porque acho que a maioria dos pais, principalmente da escola particular querem que a gente prepare os filhos pro vestibular, pro ENEM. MA5(283b)
- Já o professor comprometido é aquele que elabora a prova e na hora que corrige ele fala: “onde eu errei que a metade dos alunos não sabe fazer?”. Ele elabora métodos diferentes e avaliações diferentes. Repete aquilo que deu certo, corrige o que não deu. Esse professor domina o conteúdo e é flexível para perceber quando o aluno faz um pouco diferente do método que ele ensinou, e ainda assim aceita. PE2(071c)
- Seria necessário um pouco mais de atenção para verificar se ele está conseguindo, mas com 40 alunos não se consegue fazer isso. MA3(117-119c)

- Eu tenho vontade de fazer mais festa pra quem se sai bem, mas eu não sei se é certo ou não. Alguns alunos ficam olhando com umas caras... MA5(022)
- É. Eu lembro que eu contei há alguns dias que quando o aluno tira 100 eu falo “parabéns” baixinho. MA5(176)
- Parece que ele fez uma coisa ruim. ENT(324)
- É. MA5(177)
- Devia soltar rojão. PE2(225)
- Exatamente. Mas a gente tem receio de constranger os outros. Mas isso é um erro. MA5(178)
- É. Quem tirou nota máxima merece os parabéns. PE3(201)
- Mas, às vezes, o próprio aluno que tirou 100 não quer que a gente fale pra não ser taxado de CDF. Pode ter outros motivos. Eu fico sem saber o que fazer e deixo assim meio neutro. MA5(179)

Célula 3C – Relação social do professor com a aprendizagem no contexto da avaliação

Quando o professor fala em aprendizagem, o “deve” mais comum, com certeza, é que o aluno deve estudar. Além desse resultado óbvio, também ocorreu a percepção de que o professor deve usar a avaliação como forma de motivar o engajamento do estudante em sua própria aprendizagem.

Outra percepção que também foi apresentada foi de que nem sempre as decisões da escola são tomadas de forma a beneficiar o aluno.

- Mas eles também têm que fazer a parte individual. MA3(052c)
- A matemática é um caos generalizado. O aluno deveria se dedicar um pouco pra estudar; o professor deveria organizar aulas mais interessantes. PE3(047-048a)
- A mudança do sistema [bimestral para o trimestral] vai auxiliar a gente, o sistema da escola, mas vai ser pior para o aluno. MA5(146)

Célula 4C – Relação social do professor com a consumação da avaliação

As três ideias mais frequentes ao longo das falas desta categoria foram: i) o professor se sente responsável por aprovar apenas quem realmente aprendeu, ii) o professor se sente responsável por atribuir ao aluno uma nota justa e iii) os professores relatam sofrer alguma forma de pressão ou coação para aprovar quem não aprendeu.

Os itens i) e iii) se opõem, ocasionando a frustração previamente relatada na análise da célula 5A. Ainda sobre o item i), os professores relatam que, enquanto eles lutam para aprovar apenas quem "merece", muitos colegas não têm a mesma preocupação.

Pode-se perceber que as falas desta categoria têm um discurso mais intenso que o habitual. Eis alguns exemplos:

- Existem professores que estão na escola apenas como um “bico”. Eles fazem a prova de qualquer jeito, sem pensar, sem se preocupar se o estudante está realmente aprendendo. MA3(081a)
- A gente tem dificuldade de dar um certo nesse caso que não está totalmente correto. MA5(040)
- É. Mexe com nossos brios. ENT(063)
- Mexe, sim. Eu também fiquei bem mexida com isso. MA5(041)
- E tem o aluno bom, o médio e o ruim. E todos passam de ano. Tem aquele que tira 20, 30... todo mundo vê que ele tira 20 ou 30 e depois passa de ano. Eu acho que os professores deveriam se unir um ano e dar uma reprovação em massa. Reprovar 50% dos alunos, deixar pegar fogo na escola pra ver se moraliza. Acho que está precisando moralizar a educação. O maior problema na escola não é o aluno com dificuldade porque esse, você vai trabalhando com ele e ele vai. O problema é o aluno tranqueira, que não quer estudar. Pra esse teria que ter a punição da reprovação. MA4(008-009)
- Quando um professor não é comprometido, as avaliações dele são só pra cumprir tabela. Ele elabora questões com “Complete com as palavras que estão na apostila” e ainda dá a prova com consulta. PE2(071a)
- Eu briguei com a turma, dei zero pra todo mundo, cancelei o trabalho e dei uma prova. MA3(047b)
- Eu não ia mandar para o 7º ano, de forma alguma. No final do ano eu fui forçada a passar aqueles alunos. Alguém chegou pra mim e falou que nessa turma ninguém podia ser reprovado. LP2(019-021c)
- A gente não reprova e eles saem da escola sem aprender. PE3(133b)
- E não é por falta de capacidade, é por acomodação. Eu penso que uma solução seria reprovar realmente os alunos que não sabem e só aprovar quem sabe. PE3(133c)
- Se depois de fazer tudo isso, o aluno que teria condições de ter aprendido mas não estudou, que seja reprovado. PE3(134-135c)
- Muitas vezes, a escola decide aprovar ou reprovar os alunos, buscando ter o mínimo trabalho e envolvimento possível. Reprova o aluno pouco engajado para não ter o trabalho de ajudá-lo a superar suas dificuldades ou aprova o aluno com receio de que a família crie problemas. ENT(288)
- Pra não se incomodar. MA3(120)
- A grande maioria dos que são reprovados na escola particular, os pais trocam de escola. MA5(155)
- Se a escola fizer seu serviço direito, depois da reprovação é que você consegue cativar o aluno, porque agora já foram detectadas as dificuldades, e já se pode traçar um plano para trabalhá-las. ENT(289)
- As decisões deveria ser fundamentadas no projeto maior da educação que é o projeto pedagógico, mas isso não acontece na realidade. LP2(034)

Célula 5C – Relação social do professor com a noosfera no contexto da avaliação

A célula 5C apresentou um número considerável de unidades de fala. Além disso, também apresentou uma grande variedade de temas abordados por essas falas. Os dois temas mais recorrentes foram as queixas dos professores i) porque a direção da escola pressiona para que se aprovem todos os alunos e ii) porque a falta de rigor dos colegas em suas avaliações compromete a confiabilidade da avaliação geral.

Segundo os professores a falta de rigor na avaliação contribui para que os alunos se acomodem e não desenvolvam sua aprendizagem. As falas indicam também que a necessidade de gerar notas boas cria um ciclo avaliativo interminável, pois se faz a prova substitutiva, a prova de recuperação, a recuperação da recuperação, etc, até que o aluno mostre que aprendeu alguma coisa, ou que o professor dê alguma nota, ainda que imerecida, para poder ter algum sossego ou para encerrar o ciclo letivo que tem um tempo exíguo para que se trabalhe todo o conteúdo proposto.

Os professores afirmam que os familiares deveriam se envolver mais no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Segundo os professores, os alunos e seus familiares anseiam pelos resultados da avaliação na forma de notas. Tentativas de avaliar sem nota geram desconforto e incompreensão por parte dos familiares. Isso faz com que a escola se preocupe em registrar notas, muitas vezes sem significado, em vez de criar um histórico dos progressos e desenvolvimentos individuais de cada estudante.

- E tem que dar outra. Você explicou, deu exercício, corrigiu... MA4(056d)
- Aí você só fica dando prova. PE3(066)
- E não sabe pra onde correr. MA4(057)
- No ano passado eu tive alguns alunos que não sabiam escrever e com certa professora, eles tiravam 80, 90 de média. Comigo era 30, 60. MA3(072a)
- O aluno não ia bem com ninguém. Chegou na hora do conselho, ele ficou com nota baixa em apenas duas disciplinas. LP2(032)
- Como era uma escola pequena, a sala tinha 13 alunos e você tinha que dar um jeito deles tirarem pelo menos 60 senão não tinha turma pro ano seguinte. MA3(072b)
- Tem caso de professor que está pra se aposentar e diz: "Você vai dar recuperação e vai se matar pra corrigir. Pra quê? Dá 60 pra todo mundo, porque no final do ano você tem que passar todo mundo". Eu fico pensando em que tipo de avaliação essa pessoa faz. LP2(028)
- ... o coordenador pedagógico da outra escola falou pra mim: "Esses alunos aqui estão abaixo da média. Dá a média pra eles, porque nós fizemos greve e ninguém pode reclamar." Ele pegou meu livro de chamada e falou: "Esse aluno aqui, esse daqui, esse daqui, você pode dar média pra ele que ele pode ser aprovado porque teve greve". Mas peraí... fez greve, mas eu dei aula depois... E ele me chamou depois pra ver se eu tinha feito isso. Bom, eu fiz... fazer o quê? MA4(117-118)
- A família tem um papel importante. PE3(251)
- Uma causa dos problemas da educação é a falta de acompanhamento e cobrança por parte da família. Eu tenho que cobrar do meu filho e você do seu, que eles vão estudar. Não importa se é escola pública ou particular. A gente tem que cobrar. MA3(128-130)
- A família tem um papel importante de cobrar que o jovem estude e acompanhar seu andamento na escola. Os pais acabam deixando e se omitem da responsabilidade. Os alunos acabam ficando à deriva. PE3(251-253)
- O hábito do estudo não se cria só na escola. É em casa que se aprende a questão da responsabilidade e da disciplina. PE2(306-308)
- No 1º e 2º bimestres tá todo mundo ruim, com nota 20, 30 em cinco ou seis matérias. Quando chega o 3º bimestre, os alunos só tem nota baixa em matemática, física e química. MA3(135)

- Era muito trabalhoso. E tanto os alunos, quanto as famílias querem ver nota. É a cultura. MA3(141)
- Eles perguntam a respeito do parecer descritivo o que significa, quanto vale em nota.
- Se a escola não faz o que a sociedade espera, gera uma frustração muito grande em todo mundo, nos pais, nos alunos e em nós, professores. PE3(190)

Célula 6C – Relação social do professor com a avaliação institucional

Apenas duas falas se encaixaram nesta categoria. As duas estão relacionadas à ideia de que a escola realiza um esforço para apresentar um bom resultado para a comunidade externa. E esse esforço pode gerar pressão por aprovação sobre os docentes.

- Quando uma escola fica muitos anos com o mesmo diretor, os alunos começam a passar tudo empurrado pra que as estatísticas fiquem bonitas. MA4(120)
- É antigamente nas escolas estaduais, quando havia muita reprovação, a escola se tornava uma escola de superação. Havia uma fiscalização da escola e de como os alunos se comportavam em sala. PE3(145)

Célula 7C – Relação social do professor com o capacitador em avaliação

As falas da célula 7C enfatizam de forma mais intensa dois pontos. O primeiro é que a capacitação em avaliação frequentemente é conduzida pela pedagoga da escola. O segundo ponto é a presença assídua de discursos prescritivos.

Na análise das células da matriz institucional (colunas 4 a 6) foi possível perceber que existem tensões entre os professores e a figura da direção e da coordenação pedagógica. Ambos costumam ser os responsáveis por conduzir a capacitação em avaliação e, geralmente o fazem por meio de discursos prescritivos. A combinação desses fatores leva à atitude descrita anteriormente de indisposição por parte dos docentes para ouvir o que o capacitador em avaliação tem para apresentar.

Esses pontos podem ser percebidos na seguinte amostragem das falas:

- E aí chega na semana pedagógica e reclama que tem que ver tudo aquilo de novo, mas ele não põe em prática. A maior resistência na escola hoje é a do professor. PE2(072-073c)
- Esse autor aqui diz que o professor competente cria um ambiente favorável para que o aluno se sinta tranquilo no momento da avaliação. Está escrito aqui, bem bonito, mas na prática não é tão simples. MA5(294-296a)
- Hoje eu embaralho, entrego tudo misturado e nem falo nota. Eu parei de fazer isso por causa das pedagogas. Elas pegam no pé e dizem “Não pode falar isso, professor”. MA4(004-005b)
- De um tempo pra cá eu comecei a me conter. Na hora de entregar as provas eu fico sempre apático. Uma vez me chamaram a atenção porque eu não podia fazer festa. Aí eu deixei de elogiar, de fazer festa... MA4(007)

Célula 8C – Relação social do professor com a sua aprendizagem em avaliação

As falas desta categoria oscilam principalmente entre três focos: i) senso da própria insuficiência como avaliador, ii) senso da insuficiência dos outros professores como avaliadores e iii) prescrição do modelo da boa avaliação.

Uma conclusão que se tira dessas falas é que os professores não se consideram bons avaliadores e consideram os outros ainda piores, uma vez que eles se enxergam como professores comprometidos, e, quando comentam de outros colegas, se referem aos professores não comprometidos.

Aqui, pode-se entender por professor comprometido, um modelo atingível de professor ideal. Afinal, um indivíduo estabelece, a partir de seus valores, um padrão de exigência aceitável que ele mesmo tenta cumprir. No caso desses professores, o termo que define esse padrão é "professor comprometido". Assim, é natural que ele se considere um professor comprometido e, que quando critica um colega chame-o de não-comprometido.

Outra análise bastante relevante que se pode fazer a partir das falas desta célula é a respeito do que os professores consideram como modelo ideal de avaliação. Eles descrevem a avaliação ideal como tendo questões de tipos e formatos variados, com diversos níveis de dificuldade e que exigem diferentes habilidades. Para eles, a boa avaliação é uma prova escrita bem elaborada. A discussão não conduz a novos modos de entender a avaliação ou a novas estratégias e procedimentos avaliativos. Apenas demonstra-se o objetivo de obter questões que permitam distinguir, sem possibilidade de questionamentos, o aluno que realmente sabe do que não sabe.

Eis algumas falas que demonstram esses pontos:

- Após 10 anos dando aula, ainda tenho que aprender a elaborar prova. MA3(008)
- A questão da avaliação formativa... A gente devia fazer, mas não faz. MA3(017e)
- Se todo mundo está falando, quem está errado, eu ou todo mundo? MA3(017f)
- Os tempos mudaram e os professores têm que se adaptar, mesmo que não tenha aprendido isso na graduação. O professor acaba ficando estagnado e os alunos é que têm que se adaptar a ele. PE2(072-073d)
- Eu percebo que eu preciso me preocupar mais, mesmo estando comprometida. Porque preciso saber elaborar uma boa prova, uma boa avaliação. MA3(081b)
- Mas, o que acontece é que os professores que deveriam ter um compromisso com a educação, não têm. MA3(081c)
- E todos os professores reclamam todos os dias. Chega no conselho, os alunos têm nota baixa só em uma ou outra disciplina. Não sei como os outros professores conseguem dar nota. LP2(024-027d)
- Tenta fazer uma estimativa, ainda que grosseira. Qual a porcentagem de professores descomprometidos na escola? ENT(200)
- 10%. QU2(242)

- 20 a 30%. MA5(113)
- Uns 30 a 40%. MA3(082)
- Na escola a gente vê alguns como a gente, correndo, trabalhando, se quebrando. E tem aquele acomodado, que na hora atividade tá sempre no celular ou conversando e rindo. LP2(029)
- É. Na minha escola já teve professor que dava prova em grupo com pesquisa, uma só. Depois registrava e dobrava no livro porque tem que ter duas, né? E prova só com três questões do tipo “na sua opinião...” PE2(136)
- A boa avaliação tem que ter diversas opções: descritiva, de assinalar... PE3(003)
- A boa avaliação tem que ter diversos níveis. MA5(058)
- Fácil, médio e difícil. E vários tipos de questões. MA5(059)
- ... uma discursiva, uma de assinalar, outra de cálculo. MA3(036)

Célula 9C – Relação social do capacitador com os saberes da avaliação

Todas as falas desta categoria parecem girar em torno de um único ponto. As pedagogas se sentem responsáveis pela capacitação em avaliação dos docentes. Mas, seja por vontade própria ou não, elas acabam assumindo outras tarefas que lhes consomem o tempo e as energias. Além disso, às vezes querem interferir em assuntos que não dominam, comprometendo a relação de respeito e confiança que necessitam manter com os professores que passam a questionar sua autoridade como capacitadoras em avaliação. As seguintes falas demonstram isso:

- Realmente. Nossa função deveria ser a de ajudar os professores e não de dar comida ou remédio para os alunos. PE3(034-035)
- O santo de casa é que devia fazer milagre. É ele que está lá todo dia e não um fulano que chega, palestra oito horas e vai embora. PE2(155)
- Em uma escola em que trabalho, o professor tem que fazer a prova, passar pro pedagogo que não entende da área de exatas, pra dizer se a prova tá muito puxada, se está de acordo com o conteúdo. MA3(184-185a)
- Dá pra dar um palpite no layout, sugerir que não há necessidade de 10 questões da mesma coisa ou do mesmo estilo, sugerir o uso de uma ou outra figura, orientar a respeito do uso de questão com V ou F. Mas não conseguiria dizer que os cálculos estão muito puxados. PE2(453-455b)
- Eu já ouvi comentários de que o professor recebeu a prova e teve que mudar porque estava muito puxada. Eu me perguntei como a pedagoga tinha todo esse conhecimento de todas as disciplinas de 5º ano ao 3º do ensino médio. MA3(187)

5.3 Narrativas que merecem destaque

Para finalizar a apresentação e análise dos dados coletados, cabe destacar algumas narrativas dignas de nota e que ajudarão a direcionar a discussão final.

Emoções da avaliação

- A gente não associa avaliação com prazer. ENT(006)
- Realmente não. QU2(002)
- Não associa mesmo. MA3(006)
- Quando se fala em avaliação, a gente pensa em punição... QU2(003)
- Cobrança, medo, insegurança. MA5(003)
- Dificuldade. PE2(006)
- Ver o que eu não sei. MA5(004)
- Vocês também acham que a palavra avaliação tem um peso... um fardo atrelado a ela? ENT(009)
- Eu acho! QU2(004)
- Muitas vezes gera desconforto, choro, ansiedade... MA3(007)

Professor e a estatística

- E você analisa a nota individual ou a nota da turma? Você faz um cálculo da média, você bate o olho... Como é isso? ENT(125)
- ... A média 60 e a maioria tirou abaixo dos 30, então... MA4(059)
- Ao corrigir você conta de forma criteriosa ou dá uma olhada geral por cima? ENT(126)
- Às vezes eu conto. Às vezes! MA4(060)
- Chega a fazer uma média da turma? ENT(127)
- Sim. Já tive que fazer. MA4(061)
- Você já calculou o desvio padrão da nota da turma alguma vez? ENT(128)
- Não de pegar e fazer um estudo mais... é... aprofundado, né? Seria assim, você pega contando quantas que ficou abaixo ou a questão... às vezes eu olho aquela questão... MA4(062a)
- ... certa questão, quase todos erraram, então aquela questão... eles não estavam preparados pra aquela questão. MA4(062b)
- Você costuma analisar questão por questão? ENT(129)
- Não! PE3(067)
- E quando uma questão chama atenção? ENT(130)
- Nem sempre eu analiso todas as questões. Eu dou uma olhada no geral. MA4(063a)

Santo de casa

- Tem que trazer alguém de fora que está estudando que já viu outras coisas. Só assim a gente presta atenção. MA3(091c)
- O santo de casa é que devia fazer milagre. É ele que está la todo dia e não um fulano que chega, palestra oito horas e vai embora. PE2(155)
- Eu experimentei isso quando estive na direção de escola. Quando chega a capacitação, você se descabela preparando e lendo um monte de coisa. MA4(065a)
- Quando você apresenta tem um ou dois que prestam atenção, mas a grande maioria vira pro lado e diz “De novo esse assunto chato? Que chateação! Nós estamos aqui perdendo tempo”. MA4(065b)
- As pessoas acham que você está querendo se aparecer ou reclamam que você está querendo ensiná-las a dar aula. Elas acham que o jeito delas está funcionando. MA4(065c)

Professor (não) avaliador

- Eu gosto de dar aula e não gosto de dar prova. MA4(055a)
- Eu gostaria que existisse o professor responsável pelas provas. MA4(055b)
- Eu seria o professor de dar aula e deixaria a prova para o outro. MA4(055c)

Vergonha da própria avaliação

- Hoje, depois de estudar sobre avaliação, conhecendo mais a respeito, fazendo PDE e sendo avaliado, eu passei a conhecer melhor os colegas e adquiri confiança. MA4(209-211a)
- Hoje eu não tenho medo ou vergonha de dar a minha prova pra alguém analisar. MA4(209-211b)
- Mas, há um tempo atrás, eu ficaria com receio do que os outros iam pensar da minha prova. MA4(209-211c)
- Já aconteceu de eu elaborar uma prova e até sentir vergonha por achar fácil demais e ao corrigir, os alunos vão mal. QU2(023a)
- Eu pensei que eles estavam entendendo e, no fim, tive que retomar o conteúdo e trabalhar de novo. QU2(023b)

Ilusão de imparcialidade

- Eu penso naquele aluno que responde tudo na hora da aula. MA5(054-055a)
- Hoje mesmo, um aluno respondeu umas perguntas difíceis. Amanhã tenho prova com ele e acho que o resultado não vai ser bom. Ele não costuma ir bem nas provas. MA5(054-055b)
- Mas pela pergunta que ele respondeu hoje, eu sei que ele sabe. Eu estou preocupada com esse aluno. MA5(054-055c)
- Você já tentou fazer uma prova sob medida com o que ele sabe? ENT(080)
- Não. Eu já pensei em fazer uma prova oral. MA5(055-056a)
- Antes eu não percebia isso com clareza. Acho que eu realmente tenho que mudar minha atitude. MA5(055-056b)
- A gente percebe a hora em que ele aprende. Às vezes não é 100%, mas a maioria consegue assimilar e ir pra frente. MA3(003-005e)
- Eu acho que quando estou com os alunos, automaticamente estou avaliando se eles estão conseguindo ou não. MA3(003-005f)
- E a nota, nem resultado direito não é. ENT(031)
- Não é. Porque tem aluno que tira 100 e não sabe nada e tem aluno que tira 50 e sabe tudo. PE2(024)
- Você pode chegar na nota de muitas maneiras. MA4(011)
- E tem aquele aluno que é bom e pra ser querido passa tudo pronto para os colegas. E o aluno que não fez a lista, estuda e tira 90. QU2(062)
- E como distinguir o aluno 90 que sabe do 90 que não sabe? PE3(121)
- Conhecendo o aluno. MA4(104)
- Você só conhece o aluno avaliando. Se a avaliação permite o aluno tirar boa nota só decorando a lista de exercícios, o professor vai se permitir ser iludido. ENT(244)
- Quando estou elaborando questões eu cuido bastante com o emocional. QU2(015b)

- Você sabe que alguns alunos sabem fazer porque você os acompanha desenvolvendo na sala de aula, pelas listas de exercícios, pelo que ele pergunta ou deixa de perguntar. QU2(015c)
- Às vezes esse aluno até explica para outros, mas quando chega na avaliação, você se assusta na hora de corrigir. QU2(015d)

Inquestionabilidade da nota

- Na escola, há alguns anos, nós fizemos um conselho de classe em que os professores descreveram detalhadamente a atitude comportamental de cada aluno. Cada pai recebeu uma ficha com a descrição do comportamento do filho. E naquele ano foi muito bom porque alguns alunos melhoraram muito depois que os pais pegaram no pé deles. Mas os professores não quiseram mais fazer porque os alunos confrontaram eles. E parece que não existe essa mesma confrontação quando se tira uma nota baixa. PE2(218-220)

Aprovação sem mérito e a motivação do avaliador

- Já chegou ao ponto de colegas me dizerem: “Pra que se incomodar? No final do ano eles têm que ser aprovados, então dá 60 pra todo mundo desde o início”. LP2(024-027a)
- Eu não consigo. Tanto é que no ano passado deixei aluno com nota a lápis até o último conselho porque não tinham condições. LP2(024-027b)
- E não é por falta de capacidade, é por acomodação. Eu penso que uma solução seria reprovar realmente os alunos que não sabem e só aprovar quem sabe. PE3(133c)
- ... o coordenador pedagógico da outra escola falou pra mim: "Esses alunos aqui estão abaixo da média. Dá a média pra eles, porque nós fizemos greve e ninguém pode reclamar." Ele pegou meu livro de chamada e falou: "Esse aluno aqui, esse daqui, esse daqui, você pode dar média pra ele que ele pode ser aprovado porque teve greve". Mas peraí... fez greve, mas eu dei aula depois... E ele me chamou depois pra ver se eu tinha feito isso. Bom, eu fiz... fazer o quê? MA4(117-118)
- Muitas vezes, a escola decide aprovar ou reprovar os alunos, buscando ter o mínimo trabalho e envolvimento possível. Reprova o aluno pouco engajado para não ter o trabalho de ajudá-lo a superar suas dificuldades ou aprova o aluno com receio de que a família crie problemas. ENT(288)
- Pra não se incomodar. MA3(120)
- A grande maioria dos que são reprovados na escola particular, os pais trocam de escola. MA5(155)
- Numa escola em que trabalhei, eu tive uma experiência a respeito do livro de chamada que me deixou com um trauma por vários anos. Eu sempre dava a nota na prova e já passava à caneta pro livro de chamada, nunca tinha trocado ou rasurado nota. Chegou no último bimestre, um aluno não conseguiu a nota para aprovação nem com a recuperação. Aí me disseram que aquele fulano não podia ser reprovado e que eu tinha que ter deixado o livro todo a lápis. Eu tive que apagar essa nota e arrumar. LP2(038-047a) – Daí em diante, por vários anos, eu já não conseguia mais passar as notas a caneta. Fazia tudo a lápis e só depois passava a caneta. De uns dois anos pra cá que eu comecei a ter mais segurança na hora de passar as notas a caneta. LP2(038-047b)

O politicamente correto e a motivação do estudante

- Anos atrás, eu entregava as provas dizendo “Fulano, você tirou 100. Parabéns. Vem pegar seu 100”. Depois entregava os 90, depois os 80... (risos). MA4(004-005a)
- Hoje eu embaralho, entrego tudo misturado e nem falo nota. Eu parei de fazer isso por causa das pedagogas. Elas pegam no pé e dizem “Não pode falar isso, professor”. MA4(004-005b)
- Eu gosto de parabenizar quem tira cem na prova ainda que disfarçadamente. MA5(020)
- Acho que faço isso pra não constranger. MA5(021)
- Às vezes a gente não é justo com aquele que tem dificuldade e se esforçou muito, fez o seu máximo, mas não conseguiu atingir o 100. MA3(013a)
- Se a gente não conhece o aluno a gente peca nisso e, às vezes ainda faz um comentário que desmerece o aluno. MA3(013b)
- De um tempo pra cá eu comecei a me conter. Na hora de entregar as provas eu fico sempre apático. Uma vez me acharam a atenção porque eu não podia fazer festa. Aí eu deixei de elogiar, de fazer festa... MA4(007)
- E tem o aluno bom, o médio e o ruim. E todos passam de ano. Tem aquele que tira 20, 30... todo mundo vê que ele tira 20 ou 30 e depois passa de ano. Eu acho que os professores deveriam se unir um ano e dar uma reprovação em massa. Reprovar 50% dos alunos, deixar pegar fogo na escola pra ver se moraliza. Acho que está precisando moralizar a educação. O maior problema na escola não é o aluno com dificuldade porque esse, você vai trabalhando com ele e ele vai. O problema é o aluno tranqueira, que não quer estudar. Pra esse teria que ter a punição da reprovação. MA4(008-009)
- Quando um professor não é comprometido, as avaliações dele são só pra cumprir tabela. Ele elabora questões com “Complete com as palavras que estão na apostila” e ainda dá a prova com consulta. PE2(071a)
- Esse professor nunca tem problema com reprovação, todo mundo passa, todo mundo entrega tudo, todo mundo sabe. Tem aluno que está mal em todas as disciplinas, menos na dele. PE2(071b)

Professor que incomoda os colegas

- Quando se resolve fazer uma mudança na escola, surge um problema muito sério porque a gente se sente uma ilha. Ainda que a gente queira mudar, nossos colegas não querem. ... Quando retornar à escola, eu quero fazer mil e uma coisas. Estou com um monte de ideias, mas eu sei que vai tudo por água abaixo porque eu não vou ter apoio. E se eu fizer o que estou pensando em fazer eu vou incomodar as pessoas. E tem muita gente que está acomodada. A gente estava acomodada. E eu vou atrapalhar. E essa pessoa vai me criticar e vai pegar dois ou três professores e vão me criticar pro aluno e o aluno vai se virar contra mim. Um ano ou dois eu aguento, mas depois eu vou voltar pra mesmice. Eu não sei se eu aguento porque a pressão vai ser grande. QU2(047-054)
- Um professor bem preparado, põe os outros em risco. Quando você começa a avaliar do jeito que deveria ser, os outros vão ter que sair do seu conforto. MA4(016)

6 CONSIDERAÇÕES

6.1 O instrumento

A estratégia de gravar discussões em grupo para a análise posterior favoreceu a liberdade e espontaneidade de pensamento e isso foi importante já que o tema escolhido, a avaliação, possui um estigma. Os professores normalmente não se sentem à vontade para falar de avaliação. Assim, a estratégia de discussão em grupo foi acertada.

Por outro lado, a discussão em grupo produz bastante ruído de comunicação o que aumentou consideravelmente a carga de trabalho necessária para organizar e analisar o corpus gerado.

O tema avaliação é bastante complexo. Por isso, partindo da ideia original da matriz 3x3, foram necessárias diversas tentativas de categorização até se chegar a este modelo de instrumento para análise das falas baseado em três contextos: o didático, o institucional e o da capacitação em avaliação. Para cada contexto, elabora-se uma matriz 3x3 em cujas células podem-se diferenciar aspectos epistêmicos, pessoais e sociais das falas dos docentes a respeito da avaliação. Assim, o instrumento completo, com três linhas, nove colunas e contendo 27 células, demonstrou-se capaz de abranger todo o discurso da avaliação.

Em situações nas quais se deseje restringir o foco da investigação, pode-se perfeitamente escolher lidar com apenas um contexto da avaliação, ou com apenas uma das linhas (epistêmica, pessoal ou social) em um ou mais contextos.

Após sucessivas idas e vindas no processo de categorização e análise, conseguiu-se elaborar uma definição para o significado do conteúdo da categoria de cada célula, conforme apresentado nos quadros 3, 4 e 5.

Como se espera de uma análise textual discursiva, a categorização nas diversas células da matriz da avaliação permite desconstruir o corpus original de forma dirigida e, com isso, possibilita que se percebam novas relações que não seriam facilmente identificáveis no discurso original. O instrumento proposto abrange vasta área da narrativa da ação docente relacionada à avaliação.

Outra característica do instrumento é que ele apresenta uma boa capacidade de discriminação entre as categorias propostas. É claro que em alguns momentos, fica alguma dúvida a respeito de determinada fala remeter, por exemplo à relação pessoal ou social, ou ainda ao contexto institucional ou didático, já que nenhuma das linhas, colunas ou células da matriz é totalmente independente e desvinculada das demais. Mas, esse tipo de hesitação na interpretação devido à sobreposição conceitual entre células foi percebido

em uma parcela reduzida não superior a 10% das unidades de fala.

Não se poderia deixar de comentar que a análise das categorias indica alguns saberes da avaliação que são mencionados com frequência suficiente para que se atente para eles. Estes saberes já foram mencionados na base da estrutura conceitual da prática da formação em avaliação, representada na figura 2. Dois deles, o saber apresentar os itens e os critérios de avaliação com clareza e o saber da avaliação informal, adquiriram peso suficiente para compor duas novas subcategorias de saberes da avaliação. Não que a estrutura proposta por Xu e Brown [42] esteja incompleta. Pode-se considerar que esses dois saberes adicionais estão incluídos na categoria “Saber dos propósitos da avaliação, conteúdo e métodos”. Mas, no contexto dos docentes que participaram da investigação, esses dois saberes necessitam de maior explicitação.

Estas percepções obtidas a partir do uso do instrumento já servem para indicar que o objetivo proposto inicialmente para este trabalho, de elaborar um instrumento para analisar de forma qualitativa a fala dos professores quando discutem avaliação, foi atingido.

Mas, com o instrumento e os dados coletados em mãos, esta investigação ficaria diminuída se não reconstruíssemos o metatexto final da análise. É esta a tarefa que nos propomos a realizar para concluir o relato da investigação.

6.2 Metatexto da análise

A maior parte dos resultados obtidos a partir da análise do corpus por meio da matriz da avaliação apresenta fatos já bem conhecidos, como o fato de que a avaliação recebe muitas críticas, que os professores avaliam quase que exclusivamente por meio de provas escritas, que os alunos recebem muitas notas baixas, ou ainda que os professores não têm a devida capacitação, nem os recursos necessários, como tempo ou auxiliares, para bem avaliar, entre outros. Esses resultados são esperados, mas uma análise mais cuidadosa pode acrescentar ou esclarecer alguns detalhes, ou ainda estabelecer ou confirmar relações que aprofundem a compreensão dos fenômenos relacionados ao processo de avaliação e auxiliem na tomada de decisões que ajudem um professor, ou instituição a aprimorar suas ações didáticas.

Pôde-se perceber que os professores têm uma percepção muito mais aguçada para detectar e reportar as falhas e fraquezas de seus alunos do que seus sucessos, virtudes e desenvolvimento. Um dos raros momentos em que o elogio costumava acontecer, anos atrás, era o da devolução das provas corrigidas. Hoje, por um receio irrefletido do discurso politicamente incorreto, os professores são desencorajados a tecer elogios para os alunos que obtiveram boas notas. Assim, cada vez menos, a avaliação emprega a motivação positiva do elogio como incentivo ao estudo e à aprendizagem e acaba se restringindo à

motivação negativa da nota baixa e reprovação.

Os professores assumem para si a responsabilidade de ensinar, mas alguns não desenvolvem uma identidade própria como avaliadores. Isso afeta sua ação didática de diversas formas. O professor tem prazer em preparar aulas e ministrá-las a seus alunos e faz isso com entusiasmo. Por outro lado, esse mesmo professor, que não se enxerga como avaliador, elabora, aplica e corrige as provas por obrigação e não como parte integrante e importante de seu processo de ensino. Declaradamente, se eles pudessem, deixariam a avaliação para outro profissional realizar, pois consideram, de forma equivocada, que a avaliação pode ser desvinculada do ensino.

Ao longo do ciclo letivo, o professor que não se considera um avaliador, deixa para se preocupar com a avaliação quando já considera ter completado sua atividade de ensino. Nesse momento ele dedica algumas aulas para avaliar e busca fazer isso o mais rápido possível para poder reiniciar suas atividades de ensino do próximo conteúdo. Na visão do professor que não se considera avaliador, o processo de avaliação é pontual e atrapalha ou interrompe o processo de ensino.

Ao longo de todo o discurso, foi-se percebendo para a nota um significado muito mais amplo e profundo do que simplesmente o fechamento de um processo de ensino e avaliação ou ainda, uma medida do desempenho do estudante em relação aos objetivos propostos pelo professor. A nota, em alguns momentos, acaba assumindo um papel de verdade absoluta, fato inquestionável obtido por meio de um instrumento considerado infalível, a prova. Isso é demonstrado pelos professores quando relatam que mesmo sabendo, por meio da interação pessoal, que um aluno já aprendeu o conteúdo, por mais que desejem, sentem-se impedidos de atribuir um resultado mais favorável, uma vez que o aluno não conseguiu um bom desempenho na prova.

Isso também é demonstrado pelos alunos que questionam e rejeitam a avaliação subjetiva ainda que criteriosa, detalhada e embasada realizada pelos professores para um conselho de classe. Mas estes mesmos alunos se submetem e aceitam com pouco ou nenhum questionamento a nota atribuída pelo mesmo professor em uma prova escrita.

Por sua vez, a crítica ao conselho de classe apresentada pelos docentes é endossada por Hoffmann [44] quando comenta que

... os Conselhos de Classe não surgiram de um espírito de cooperação entre os elementos da ação educativa, mas foram ‘encomendados’ a partir de exigências burocráticas. E, para cumprir essa tarefa, não se constituem tais momentos em reflexão conjunta sobre as possibilidades dos alunos e professores, suas dificuldades e maneiras de auxiliá-los em seu desenvolvimento. Ao contrário, reduzem-se à apresentação de notas ou conceitos dos alunos e seleção de pareceres finais dentre um rol já estabelecido pela escola. O próprio cronograma dos Conselhos de Classe define o seu papel: ao final de bimestres, trimestres ou semestres, ou seja, antecedendo os registros de notas e conceitos. (Hoffmann [44, p.93-94])

É natural que a administração das instituições de ensino tenha interesse em apresentar estatísticas com altos índices de aprovação. Isso estabelece um discurso normativo e prescritivo que pode ser velado ou explícito e acaba implicando em ações institucionais que resultam em uma pressão para que o professor atribua notas altas e aprove os alunos, ainda que ele não concorde pessoalmente com isso. Ao ceder à pressão, o professor passa a experimentar sentimentos de frustração e impotência que aumentam as barreiras de comunicação entre professores e administração. Os docentes deixam de prestar atenção às falas da equipe pedagógica da escola, constituída pelos pedagogos e administração, a respeito do processo avaliativo.

O professor é bombardeado com esses discursos normativos e prescritivos sobre avaliação e, com isso, assimila a ideia de que não sabe avaliar direito, mas acaba percebendo que as capacitações não o ajudam a progredir neste assunto. Com isso, ele vai adquirindo extrema insegurança em suas habilidades avaliativas. Ele sente vergonha da prova que elabora e procura escondê-la de outros profissionais da área da educação. Também por conta disso, de forma mais específica no Ensino Médio, o professor evita elaborar questões de prova e seleciona itens de bancos de questões de vestibular. Embora possam alegar que fazem isso para preparar seus alunos para o vestibular, dentre essas questões selecionadas, encontram-se questões de vestibulares muito antigos ou de instituições que não fazem parte do universo de seus estudantes.

Outra consequência da baixa auto-estima produzida pelas frequentes críticas à sua capacidade de avaliar é que o professor vai perdendo o referencial do que significa a nota atribuída e, com isso, torna-se mais flexível a ceder às pressões para aumentar a nota ou aprovar alunos que ele entende que não desenvolveram a aprendizagem mínima necessária. Isso atende às expectativas da instituição escolar, mas o faz em detrimento da qualidade do ensino ofertado aos estudantes e às custas de profunda frustração e indignação pessoais já mencionadas.

Uma vez convencido de que não sabe avaliar, o professor desenvolve algumas estratégias de sobrevivência. Duas dessas estratégias foram percebidas no discurso dos professores. Ou o docente desiste de avaliar e passa a apenas cumprir a obrigação burocrática, de forma indiferente, incentivando os colegas a fazerem o mesmo, ou se insensibiliza às críticas e a quaisquer outros comentários a respeito da avaliação feitos pela equipe pedagógica de sua instituição. Assim, o professor aceita que mesmo sem saber avaliar direito, precisa fazê-lo, mesmo que a instituição escolar não goste do resultado. Nos dois casos, como consequência do discurso normativo e prescritivo, os docentes perdem o estímulo a se capacitarem para melhor avaliar.

Outro fato que incentiva o professor a desistir de avaliar de forma consistente e apenas atribuir um resultado com efeitos burocráticos que possibilite a aprovação indiscriminada dos estudantes é que notas baixas requerem atividades avaliativas recorrentes

de recuperação. Isso gera mais trabalho, e muitas vezes, esse trabalho é infrutífero, porque aplicar várias provas sucessivas do mesmo assunto não garante que o estudante vá realmente se empenhar em sua aprendizagem. Assim, muitas vezes o professor se convence a “dar nota” para evitar um processo avaliativo extremamente desgastante e prolongado.

Como descrito por DeLuca e Johnson [16], o tratamento estatístico dos dados referentes à aprendizagem dos estudantes poderia ser uma ferramenta para reduzir a carga de trabalho dos professores e tornar o processo avaliativo mais eficiente e relevante. Mas, o discurso dos docentes demonstra total desconhecimento de quaisquer técnicas ou ferramentas estatísticas úteis para o processo de avaliação dos estudantes.

O discurso dos professores revela algumas concepções ingênuas no discurso a respeito da avaliação. Dentre estas, destacam-se:

- Existem práticas avaliativas intrinsecamente corretas e outras erradas.
- Existe um modelo de avaliação ideal que precisa ser aprendido e colocado em prática pelo professor.
- Grande parte das falhas do sistema educacional se deve ao fato de os professores não saberem avaliar corretamente.
- Quando o modelo ideal de avaliação for universalmente adotado pelos professores, muitos dos grandes problemas da educação serão solucionados.

É interessante perceber que os docentes reconhecem que não avaliam bem porque acabam avaliando de forma tradicional. Eles relatam que só não avaliam da forma que consideram tradicional em alguns momentos nos quais fazem uso de jogos, ou atividades de apresentação oral. Assim, deduz-se que avaliação tradicional para eles é a prova escrita. Mas, quando solicitados a descrever a boa avaliação, listam algumas características que valorizam nas provas escritas. Em seu julgamento, de forma implícita, apesar de todo o discurso contrário, o modelo da boa avaliação é a tradicional prova escrita que, bem ou mal, é o que eles sabem fazer.

Hoffman [44, p.14-15] corrobora essa ideia ao apontar o distanciamento entre o modelo ideal de avaliação e a avaliação real. Ela relata falas de professores como "avaliação não deveria ser isso, mas é isso o que é" e “estamos falando do que é, ou do que deveria ser?”

A descrição que os docentes fazem da boa avaliação, como sendo a bem elaborada mostra que esse tem sido o foco do treinamento em avaliação ofertado na formação continuada. Saber elaborar os itens de uma avaliação é algo muito importante mas, segundo Libâneo [17, p.69-70] “o primeiro saber que acompanha a ação não é o instrumental, é o que decorre de esquemas interiorizados de ação, de teorias subjetivas”. Por isso, ele afirma que é necessário levar o professor à reflexão e, para isso, ele precisa desenvolver três capacidades: i): apropriação teórico-crítica da realidade, ii): apropriação de metodologias

de ação e iii): consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

O argumento de evitar o cansaço e o modelo utópico da boa avaliação discutidos nos parágrafos anteriores ajudam a entender o fato de que, mesmo reconhecendo que a prova escrita é uma forma pouco eficiente de avaliar, o professor não demonstra intenção de abandoná-la, uma vez que, na maioria dos casos, devido ao excesso de aulas e de alunos, ela ainda é a forma menos trabalhosa de produzir a nota que os alunos, a escola e os pais esperam e aceitam como resultado da avaliação.

Os diversos elementos descritos neste contexto indicam que essa forma de avaliar está enraizada em todos os segmentos da comunidade escolar e a repetição extenuante do discurso normativo que condena a prova escrita, em vez de motivar alguma possível mudança, produz senso de culpa, vergonha e insensibilização transformando o tema avaliação em uma espécie de tabu. Assim, cria-se um antagonismo à discussão e reflexão do assunto, sem as quais, o tema é abordado de forma monológica o que reforça o tratamento normativo e prescritivo que realimenta a carga emocional negativa que a ideia de avaliação traz ao professores, conforme eles mesmos descrevem.

Esse discurso normativo não deixa de ser uma forma de coação que gera demandas e tensões, das quais, muitas vezes, o professor não é consciente. Libâneo [17, p.67-68] comenta que a reflexão além de conduzir ao consenso ou entendimento social também precisa desvelar “as formas de coação, às vezes tomadas como ‘naturais’, que restringem os processos de auto-reflexão”. Em outras palavras, a reflexão é necessária para que o professor passe a ter consciência de que a realidade é do jeito que ele conhece, não por que sempre foi assim ou porque tem que ser assim, mas devido a um contexto social que pode e precisa ser discutido e ajustado por meio de negociações.

Isso mostra que, em vez de condenar a “tradicional” prova escrita, seria mais proveitoso, juntamente com debates e reflexões a respeito do significado da avaliação e de como ela se insere no processo de ensino, promover capacitação em avaliação para a aprendizagem (formativa) e treinamento em técnicas e ferramentas que tornem a avaliação da aprendizagem (somativa) mais eficiente e menos desgastante física e emocionalmente para o professor.

A respeito das tensões entre professores e a equipe pedagógica da escola, percebe-se que quando a capacitação é ofertada pelos pedagogos da própria escola, isso resulta em atritos e desconfortos no ambiente de trabalho e aumenta o ruído de comunicação, reduzindo as chances da capacitação em avaliação, tanto nos momentos da capacitação, quanto no dia a dia escolar, proporcionar oportunidades de reflexão e ocasionar alguma mudança perceptível na prática avaliativa coletiva dos docentes.

Outra fonte de tensões entre professores e equipe pedagógica da escola é a imposi-

ção de métodos de avaliação ou de resultados, como notas e aprovação, que se opõem às crenças e constatações dos professores. Isso gera perda de confiança e de autonomia para o corpo docente da escola.

A partir do discurso dos professores, percebe-se a necessidade de que o movimento na direção da mudança no processo avaliativo seja coletivo porque, segundo o relato dos professores, os próprios colegas, desmotivados a tentar aprimorar suas práticas avaliativas, desestimulam os professores que possuem algum grau de motivação.

6.3 Considerações finais

Tendo já dito que o instrumento proposto demonstrou-se útil e efetivo para a análise qualitativa do discurso de professores a respeito da avaliação e tendo, por meio dele, analisado o discurso dos professores participantes da pesquisa, resta explicitar as contribuições deste trabalho e as possibilidades que ele abre para futuras investigações.

A primeira contribuição, óbvio, mas não irrelevante, é para a minha própria pessoa como pesquisador e, principalmente como professor. Com muito custo pessoal, abri mão de pedir afastamento de minhas atribuições docentes enquanto realizava esta investigação, com o intuito de experimentar em primeira pessoa os efeitos de minha própria capacitação em avaliação ao longo de meus estudos. Não que já tenha alcançado a perfeição, mas ao olhar para trás, percebo profundas modificações em minhas concepções de ensino e de avaliação.

Outra contribuição é a disponibilização do instrumento para futuras pesquisas a respeito do que os professores sabem, sentem e valorizam no processo de avaliação.

Também a disponibilização dos dados coletados para que outros, se quiserem, possam seguir os passos e vivenciar um pouco da aprendizagem que tive com os professores participantes da pesquisa. Dessa forma, suas experiências podem ensinar outras pessoas que nunca sonharam em conhecer.

Foi bastante satisfatório enxergar alguns detalhes na realidade vivida por nós professores que participamos da investigação e que podem ajudar a adaptar o instrumento proposto por Xu e Brown [42] na figura 2 para o contexto de capacitação em avaliação dos professores de nossa região do Brasil. Os pequenos ajustes sugeridos se encontram na figura 7, no apêndice C.

A compreensão obtida de alguns fenômenos relacionados especialmente à capacitação em avaliação, permite também avaliar a eficiência deste processo de aprendizagem dos docentes e indica que o mesmo necessita de muitos ajustes.

Para o futuro, pretende-se explorar este instrumento em outros contextos, com professores de diferentes regiões, idades e formações, para tentar discriminar como o ato

avaliativo está condicionado a esses fatores.

Encerro com o pensamento de que as leituras e interpretações que realizei das falas dos professores, não são absolutas ou irretocáveis, mas são o registro da compreensão de um momento da vida profissional de um grupo de professores, inclusive eu. Tardif e Lessard [6, p.32-33] contrariam o senso comum na Educação quando afirmam que “o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência, e não o inverso”.

Crendo nisso, finalizo este processo investigativo ciente de que, mesmo para uma contribuição humilde e discreta como a deste trabalho, seria pretensão de minha parte querer enxergar todas as implicações das ideias alheias que consegui reunir e futuras contribuições que outros pesquisadores agregarão àquilo que foi desenvolvido aqui.

REFERÊNCIAS

- [1] CHARLOT, B. O conflito nasce quando o professor não ensina. *Nova Escola*, out. 2006.
- [2] REZENDE, F.; OSTERMANN, F.; FERRAZ, G. Ensino-aprendizagem de física no nível médio: o estado da arte da produção acadêmica no século xxi. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 31, n. 1, p. 1402–1–8, 2009.
- [3] BURIASCO, R. L. C. *Avaliação em Matemática: um estudo das respostas de alunos e professores*. Tese — Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- [4] ANDRÉ, M. e. a. Estado da arte da formação de professores no brasil. *Educação & Sociedade*, n. 68, p. 301–309, dez. 1999.
- [5] CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1^a. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- [6] TARDIF M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- [7] ARRUDA S. M.; PASSOS, M. M. Instrumentos para a análise da relação com o saber em sala de aula. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, v. 1, n. 2, p. 95–115, 2017.
- [8] MASSUNAGA, M. S. O.; RUBINI, G.; BARROSO, M. F. Oficina: A teoria da resposta ao item como ferramenta para avaliações de larga escala em ensino de física. In: *XX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2013.
- [9] KEEGAN, P.; BROWN, G.; MacBEATH, J. *Foundations of Teaching for Learning 6: Introduction to Student Assessment*. Commonwealth Education Trust: Curso online disponível na plataforma Coursera, 2016.
- [10] CUNHA, M. I. Globalização, educação e formação docente. *Educação e Linguagem*, n. 9, p. 99–116, jan./jun. 2004.
- [11] GARRITZ, A. PCK for dummies. part 2: Personal vs canonical PCK. *Educación Química*, v. 26, n. 2, p. 77–80, 2015.
- [12] SOUSA C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 772–789, set./dez. 2012.
- [13] TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- [14] TARDIF M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, n. 73, p. 209–244, dez. 2000.
- [15] PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8.. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- [16] DeLUCA C.; JOHNSON, S. Developing assessment capable teachers in this age of accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, n. 24:2, p. 121–126, Mar. 2017.
- [17] LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Ed.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 53–79.
- [18] WILBRINK, B. Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, v. 23, n. 1, p. 31–48, 1997.
- [19] BROWN, G. Teacher's conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, v. 11, n. 3, 2004.
- [20] GATTI, B. Pouco preparo. *Revista Educação*, v. 174, set. 2011.
- [21] GATTI, B. Nossas faculdades não sabem formar professores. *Época*, nov. 2016.
- [22] JAMES M.; LEWIS, J. Assessment in harmony with our understanding of learning: Problems and possibilities. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and Learning*. 2. ed. Los Angeles: SAGE, 2012. p. 187–205.
- [23] TREVISAN A.; BURIASCO, R. L. C. Reflexão a respeito da própria prática avaliativa: um estudo com a prova em fases. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 69, n. 3, nov. 2015.
- [24] MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- [25] BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- [26] MEDEIROS, E. B. *Medidas psico & lógicas: introdução à psicometria*. Rio de Janeiro: Edipro, 1999.
- [27] DEMO, P. *Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda*. São Paulo: Criarp, 2006.
- [28] COUNCIL, N. R. *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop*. Washington: National Academies Press, 2011.
- [29] FEYNMAN, R. P. *O senhor está brincando, Sr. Feynman: As estranhas aventuras de um físico excêntrico*. Rio de Janeiro: Campus, 2006.
- [30] LEMKE, J. L. Teaching all the languages of science: words symbols, images and actions. *Conference on Science Education*, 1998.
- [31] GUBA E. G.; LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Unicamp, 2011.
- [32] BOAS, B. M. V. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. *Cadernos de Educação*, n. 26, p. 55–57, jan.-jun. 2014.
- [33] BROWN, G. T. L. *Teacher's Conceptions Assessment*. 216 p. Thesis — University of Auckland, Auckland, 2002.

- [34] ASCH, R. L. Teaching beliefs and evaluation. *Art Education*, v. 29, n. 6, p. 18–22, 1976.
- [35] YUNG, B. H. W. *Assessment Reform in Science: Fairness and Fear*. Dordrecht: Springer, 2006.
- [36] HEATON, J. B. *Writing English language tests*. London: Longman, 1975.
- [37] TORRANCE H.; PRYOR, J. *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in thr classroom*. Buckingham: Open University Press, 1998.
- [38] WARREN E.; NISBET, S. The relationship between the purported use of assessment techniques and beliefs about the uses of assessment. *22nd Annual Conference of the Mathematics Education and Research Group of Australasia*, Adelaide, jul. 1999.
- [39] WEBB, N. L. Assessment of students' knowledge of mathematics: Steps toward a theory. In: GROWS, D. A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 1992. p. 661–683.
- [40] LINN, R. L. Assessments and accountability. *Educational Researcher*, v. 29, n. 2, p. 4–16, 2000.
- [41] DeLUCA, C.; LaPOINTE-McEWAN, D.; LUHANGA, U. Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures. *Education Assessment, Evaluation and Accoutability*, n. 28, p. 251–272, 2016.
- [42] XU Y.; BROWN, G. Teacher assessment literacy in practise: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, n. 58, p. 149–162, 2016.
- [43] MORAES R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3^a. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- [44] HOFFMANN, J. M. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

Apêndices

APÊNDICE A – EDIÇÃO PARAFRASEADA DAS FALAS DOS PROFESSORES

- MA3(008) – Após 10 anos dando aula, ainda tenho que aprender a elaborar prova.
- MA5(013) – Resolvi trabalhar com paródia. Fui procurar professora de português pra entender como avaliar.
- MA5(015) – Decidi pela paródia, porque numa aula do PDE, o professor descreveu como usava em sala de aula.
- MA4(004a) – No feedback a gente diz que o aluno tá errado, mas nem sempre explica o porquê.
- MA4(004b) – Nas aulas e palestras de capacitação que a gente assiste, isso também ocorre. Dizem que a gente dá aula errado, mas não exemplificam como é o certo.
- MA4(004c) – A gente entrega a prova, corrige no quadro, explica,
- MA4(004d) – mas nem assim o aluno atinge o objetivo da avaliação.
- MA4(004e) – Há alguns anos, quando eu não tinha noção de avaliação,
- MA4(004f) – eu não fazia nada além de entregar a prova.
- PE2(018) – A função do pedagogo é instrumentalizar. No ano passado eu trabalhei com os professores o que é uma objetiva, uma subjetiva, uma descritiva... É um trabalho que você tem que fazer sempre.
- MA4(010a) – Na aula de terça (PDE) a professora trouxe provas do PISA e pediu pra gente analisar a questão e dar a nota 0, 1 ou 2.
- MA4(010b) – A gente se surpreendeu por corrigir errado.
- MA4(010c) – Ela foi mostrando. Não é uma receita pronta, mas é um modelo.
- MA4(010d) – Muitos só falam e não mostram nada.
- MA3(017a) – Hoje, com o PDE, eu estou me questionando mais a respeito da avaliação.
- MA3(017b) – Eu nunca tinha pensado nas coisas que temos ouvido e discutido.
- MA3(017c) – Tem que pesar muitas coisas pra fazer uma avaliação.
- MA3(017d) – Como eu vou dar a nota?
- MA3(017e) – A questão da avaliação formativa... A gente devia fazer, mas não faz.
- MA3(017f) – Se todo mundo está falando, quem está errado, eu ou todo mundo?
- MA3(017g) – Quando eu voltar pra sala, vou começar a pesar tudo o que a gente está vendo aqui.
- MA3(018) – Vai servir de estímulo pra tentar fazer melhor.
- MA5(025) – Estou morta de medo. (Ansiosa pela insegurança de fazer algo novo.)
- MA3(019a) – As discussões sobre avaliação na escola são repetitivas.
- MA3(019b) – A gente desqualifica essas discussões dizendo que é teoria desvinculada da

realidade.

MA5(026) – Ninguém mais aguenta esse assunto.

PE2(032) – Mas não muda a prática.

MA4(017a) – Eu elaboro meus exercícios. Não copio coisa pronta.

MA4(017b) – Pego uma ou outra questão de uma prova do outro ano, mas não é igual.

MA4(017c) – Às vezes uso uma ou outra coisa pronta, mas muitas questões eu preparo.

MA4(018a) – Este é o primeiro estudo sobre avaliação que está sendo interessante.

MA4(018b) – A gente está discutindo, vendo novas maneiras, dando exemplos, vendo no que está errando...

MA3(021) – Como se formula a questão, a análise que tem que fazer. Eu interpreto de um jeito, o aluno de outro.

MA3(022) – Não posso dar tudo errado.

MA4(019) – A primeira coisa é saber qual o objetivo da questão.

MA5(027) – Quem ministra curso sobre avaliação, nem sempre está bem preparado. A gente ouve muita coisa irrelevante.

MA3(023) – Quem trabalha isso com os professores nas escolas? Nada contra o pedagogo, mas...

MA5(028) – ... não tem o preparo.

MA4(020) – As pedagogas têm teoria e boa vontade, mas por não estar na sala de aula com o aluno, não consegue dar exemplos.

PE3(003) – A boa avaliação tem que ter diversas opções: descritiva, de assinalar...

MA5(058) – A boa avaliação tem que ter diversos níveis.

MA5(059) – Fácil, médio e difícil. E vários tipos de questões.

MA3(036) – ... uma discursiva, uma de assinalar, outra de cálculo.

MA3(038) – É importante o aluno saber a fórmula, mas se conseguir resolver de outro jeito... Tem professor que não aceita se não for pela fórmula, mesmo que o aluno acerte.

QU2(008) – Talvez esse professor tenha dificuldade de interpretar desse jeito.

QU2(009) – No conteúdo de soluções se usa muita regra de três, mas também dá pra fazer direto pela fórmula. Pela regra de três tem que fazer as relações e alguns professores não conseguem.

MA5(071) – Isso eu também faço na matemática. Você pode deduzir por Pitágoras, mas eles querem a fórmula certinha. Aí sabe hoje, mas daqui a um mês ou no vestibular...

MA4(024a) – Você comentou da questão desafio... Eu sempre faço uma questão a mais, mas nunca dei conta disso.

MA4(024b) – O aluno não é obrigado a fazer, mas se esquecer uma, ou não conseguir fazer ou ficar em dúvida em uma delas, ou se quiser fazer todas, pode fazer essa. É como se fosse um presente. A maioria tenta fazer.

MA4(024c) – É uma questão um pouco mais difícil.

MA4(024d) – Se for matemática, pode ter um gráfico... e tem múltipla escolha. Nas outras

ele tem que explicar como fez o exercício.

MA4(026) – Já fiz provas com cinco equações para o aluno resolver. Mas, é tudo a mesma coisa. Algumas equações você pode dificultar um pouco mais, acrescentando uma fração... (Autocrítica por elaborar itens que avaliam o mesmo)

MA5(076) – Tem professor que ainda não digita prova e faz as figuras coladas e os números à mão.

MA4(035) – Eu proíbo os alunos de terem uma folha específica pra rascunho. O rascunho deve ser feito no próprio caderno. E na prova também. Qualquer continha tem que ser feita na própria prova. Porque tem alunos que se distraem em alguma continha e daí eu tenho todo o desenvolvimento. E tem aluno que só quer colocar o resultado. Daí fica fácil copiar do vizinho.

MA4(036) – Demora pra corrigir, mas está tudo ali.

MA5(080) – E você pode avaliar pela resolução parcial. Não é tudo certo ou tudo errado.

MA5(081) – Tem que ser assim porque senão as notas iriam lá pra baixo.

A respeito dos novos professores recém-egressos da graduação, em relação ao domínio da avaliação...

MA4(037) – Eu vejo eles perdidos.

PE3(021) – Bem perdidos!

PE2(068) – Uma falha da licenciatura... Tem que embasar o professor com o conhecimento da disciplina, conhecimento técnico, da matemática em si, das ciências em si... Mas eles precisam dos fundamentos...

PE2(069) – ... da educação... a metodologia, a avaliação. Porque eles se sentem perdidos que chegam à escola.

PE3(023) – Eu penso que os mais novos estão vindo piores do que nós.

PE2(070a) – Na minha escola é diferente. São todos bacharéis. Eu faço todo um trabalho diferente com eles.

PE2(070b) – E mesmo assim, eles ficam perdidos.

PE2(070c) – Eles se baseiam nos professores deles e em como foram avaliados por eles.

PE3(024) – Ele acaba só fazendo prova porque ele se remete à graduação ou ensino médio dele.

ENT(103) – Quando fala em prova de matemática, o que vem à mente da pedagoga?

PE3(036) – A professora que recorta e cola xerox das questões do livro pra montar a prova. Tem programa na internet pras fórmulas.

PE2(077a) – Já sentei e conversei com a professora que até no Word dá pra fazer.

PE2(077b) – A professora diz que não sabe fazer, mas também não tenta.

PE2(082) – Nas provas da área técnica é muita decoreba. O nome da antena do inseto... as doenças da soja... Se o aluno foge um pouquinho já é errado.

ENT(106) – Dentre os professores... química, física, matemática, biologia..., quem faz

prova que faz pensar mais?

PE2(084) Na minha escola, história. A professora de Língua Portuguesa é muito boa.

PE2(085) – ... Química! As exatas!

PE3(043) – É complicado.

PE2(086) – É bem complicado! É aquilo na fórmula, pronto acabou. Poucos fogem, ou fogem em algum ou outro conteúdo. Não é regra geral da disciplina ter vários caminhos pra se chegar num resultado. A maioria dos conteúdos é pergunta-resposta-fórmula... errou sinal, acabou!

ENT(107) – E as provas de ciências exatas e matemática recebem qual rótulo? São fáceis, são difíceis... ?

PE2(087) – Na minha escola são as disciplinas que mais reprovam.

PE3(044) – Matemática é um caos!

PE2(088) – Matemática, química e Física. São as que mais reprovam!

PE2(089a) – A professora de matemática é boa, mas ela não sabe avaliar.

PE2(089b) – Pedagogicamente, ela é boa.

PE2(089c) – Os alunos aprendem.

PE2(089d) – Mas a prova dela é daquele jeito... Se você pegar uma prova de 2005, tem exercícios que ela ainda aplica hoje.

ENT(110) – A prova de exatas é muito bitolada?

PE2(095a) – É. O professor pega questões de vestibular da Fuvest que nem ele sabe fazer.

PE2(095b) – “Ah, o aluno tem que treinar questão de vestibular.” Então pega algo mais perto, da Unioeste, UFPR...

ENT(124) – O que indica se você como professor atingiu seus objetivos?

MA4(058) – Acaba sendo a nota (risos).

ENT(125) – E é a nota individual, da turma... você faz um cálculo da média, você bate o olho... Como é isso?

MA4(059) - ... uma prova que valia seis. A média seis e a maioria tirou abaixo dos 30, então...

ENT(126) – Ao corrigir você vai memorizando mais ou menos... ou você chega a contar... tem tantos acima e tantos abaixo...

MA4(060) – Às vezes eu conto. Às vezes!

ENT(127) – Chega a fazer uma média da turma?

MA4(061) – Sim. Já aconteceu de eu ter que fazer.

ENT(128) – Desvio padrão, por exemplo pra ver se tá... já se deu esse trabalho?

MA4(062a) – Não de pegar e fazer um estudo mais... é... aprofundado, né? Seria assim, você pega contando quantas que ficou abaixo ou a questão... às vezes eu olho aquela questão...

MA4(062b) – certa questão, quase todos erraram, então aquela questão... eles não estavam preparados pra aquela questão.

ENT(129) – Você analisa questão por questão?

PE3(067) – É. Não!

ENT(130) – Ou uma questão chamou atenção, assim...

MA4(063a) – É-é... às vez... ahn... Nem sempre eu analiso todas as questões. Eu pego assim... mais... eu dou uma olhada no geral, né?

MA4(063b) – E aí eu vejo a questão que eles mais erraram, a que mais acertaram, né? fazendo... comparando...

QU2(032a) – Há alguns anos, quando 80% de uma turma tirava nota vermelha,

QU2(032b) – eu sofria muito porque não tinha alcançado meu objetivo.

QU2(032c) – Só que agora, com a falta de responsabilidade dessa juventude, você avisa, mas eles não estudam.

QU2(032d) – Será que o erro está comigo?

QU2(032e) – Eles acabam indo mal,

QU3(032f) – mas é porque eles não fizeram a parte deles.

QU2(032g) – Então isso frustra a gente.

QU2(033) – Faço avaliação oral do conteúdo de nomenclatura de ácidos...

MA3(050a) – Eu tentei fazer prova oral, mas o aluno que não estudava não conseguia responder. Ficavam sete ou oito que sabiam o conteúdo e respondiam.

MA3(050b) – Então achei melhor fazer prova ou trabalho em papel.

MA3(051) – Não tentei fazer de novo.

MA5(082a) – Eu vou pelo mais tradicional. Mas eu faço prova oral de um conteúdo que eu acho que permite: Matrizes.

MA5(082b) – Hoje gastei mais de duas horas elaborando provas. Fiquei procurando o conteúdo em sites... muito gráfico, muita coisa... eu gosto de tudo colorido. Mas vai tempo... Fiquei a manhã inteira pra elaborar duas provas.

MA5(082c) – Estou procurando melhorar minhas provas... mais contextualizadas, tipo ENEM.

MA5(082d) – Hoje, falei na sala que a prova será interpretativa com questões diferentes do que foi feito em sala.

MA5(082e) – Já senti que o resultado não será bom.

MA5(083) – Também (procuro questões de vestibular e ENEM). Tenho vários livros, tenho questões de vários anos no computador.

ENT(138) – Você também elabora questões?

MA5(084) – Modifico algumas coisas. Elaborar completamente... não muito! Eu adapto. Mas não... elaborar toda ela.

MA3(054) – Até consigo escrever alguma coisa. Mas, hoje, eu fico mais como ela... pesquiso em livros, internet...

PE2(098) – Por isso que eles acham as respostas... Alguns procuram na internet as questões mandadas para casa e só copiam as respostas.

- QU2(034) – Elaboro, invento, também uso internet e livros...
- ENT(145) – Mais ou menos quanto por cento das questões que você aplica são elaboradas por você mesma?
- QU2(035) – Depende do conteúdo. Em geral de 30 a 40
- ENT(146) – E vocês?
- MA3(061a) – Depende. No conteúdo de equações, expressões, eu mesma faço. Fundamental é fácil.
- MA3(061b) – Para o Ensino Médio, as questões precisam ser contextualizadas. Não gosto de dar só “Calcule”.
- MA3(061c) – Minhas provas são mais do tipo probleminha em que eles têm que pensar.
- MA3(061d) – Posso dar dez questões de equação de 2º grau, por exemplo, uma delas será para calcular a equação. O restante é com probleminhas. Com problemas não é que é mais difícil ou complicado. É mais trabalhoso, ficar lá, escrevendo...
- MA5(086a) – Eu elaboro pouco. Uns 10%. Eu modifico alternativas ou números. Mas fazer a questão inteira... Elaborar no Fundamental é mais fácil.
- MA5(086b) – No Ensino Médio, como eu tenho muitas questões, acabo pegando o que tenho.
- QU2(036) – Depende do conteúdo. Às vezes, há uma facilidade maior. Gases é mais difícil.
- MA5(087) – Quando trabalho com coisas mais teóricas, às vezes, faço V ou F, mas é mais esporádico. Trabalho mais exercícios, mesmo.
- ENT(148) – Já que você falou em V ou F, aplica com certa frequência?
- MA5(088) – Não. Só se o conteúdo é mais teórico.
- ENT(149) – E quando usa, pontua de que forma?
- MA5(089) – Só o verdadeiro e falso mesmo.
- ENT(150) – Cada acerto você soma...
- MA5(090a) – Sim. Não desconto, não tem penalidade.
- MA5(090b) – E não faço muito, porque eles vão muito mal no V ou F.
- MA5(090c) – Acredito que eles chutam. Não leem, porque, na mesma prova, pode haver uma questão aberta do mesmo assunto do V ou F e eles acertam a aberta e erram o V ou F. Sinal de que não leram...
- MA5(090d) – Eu particularmente não gosto do V ou F, só coloco para diversificar.
- QU2(059) – Eu vou te questionar. ... Eu dou uma lista de exercício e digo: “Vocês estudem porque dali vai sair a prova.” e na prova tiro 5 ou 6 questões de lá.
- MA4(085) – Iguais.
- QU2(060) – Sem mudar nada.
- MA4(086) – Eu já fiz isso também.
- QU2(061) – E a nota vai lá em cima. Todo mundo legal. 80, 90, 100... E aí o professor diz: “Eu não tenho problema. Comigo eles vão super bem.”
- PE3(119) – É que você teve a sorte que os alunos fizeram a lista de exercícios. Na minha escola, os alunos não fariam a lista de exercícios. ...

MA5(142) – Hoje um aluno me mostrou uma prova de vestibular. Fiquei apavorada e percebi que não estou trabalhando dessa forma com os alunos na escola particular. Na escola pública, nem pensar! Eu tento um pouco, mas aí já foge do controle porque as notas baixam. Acho que a gente não os prepara suficiente pra um vestibular desses.

PE2(184) – Estão ferrados nesse sistema trimestral.

PE3(131) – ... estava apavorado com as médias.

MA5(145) – É um bom candidato a reprovação.

PE2(185) – ... eu fiquei preocupada. O meu menino tirou quarenta em inglês. Eu falei pra ele que tem tirar dois 8 agora pra passar no sistema trimestral. É bom! Eu defendo o trimestral até... Só que... Não fui chamada nenhuma vez à escola até então. O trabalho da equipe tem que ser extremamente... dobrado no sistema trimestral. Porque o aluno tá ferrado. Claro ele vai tirar os 80 que eu vou macetar ele de tanto estudar. Mas e se eles pegam uma mãe que não maceta.

MA5(146) – Vai ser pior pro aluno. Na verdade isso auxilia a gente, o sistema da escola. Mas pro aluno.

MA5(180a) – Eu não gosto quando a gente é obrigado a fazer somatório de notas. Se a atividade vale 30, 30 e 40... o aluno não estuda pra tirar 30. 30 não é... eu gosto de fazer valendo 100.

MA5(180b) – Parece que ele estuda mais. Mas tem escola que não permite.

MA5(209) – Eu costumo mostrar o gabarito depois que todos os alunos já entregaram a prova. Eles ficam maluquinhos.

MA5(210a) – Eles querem ver se acertaram. Eu gosto muito desse momento. Acho muito enriquecedor. Eles já estão discutindo entre eles e eu mostro o gabarito.

MA5(210b) – Eu noto um aprendizado muito grande.

QU2(083a) – A partir desses estudos eu estou olhando pra avaliação com outros olhos.

QU2(083b) – E a gente não valoriza o trabalho das pedagogas. A gente acha que elas estão lá na escola pra passar a mão na cabeça de aluno.

PE3(232) – A maioria dos professores tem essa visão.

MA3(166a) – Tem, sim. Hoje eu penso diferente. Depois desse estudo eu quero melhorar minha prática.

MA3(166b) – E vou olhar para as pedagogas de outra forma.

QU2(104a) – Fala-se muito em avaliação. Mas tem uns que pensam que entendem e vão falar disso.

QU2(104b) – Cada um fala uma coisa diferente e a gente fica no meio, tem que ver onde se encaixa melhor.

PE2(294a) – A maior dificuldade da avaliação pra nós é a questão do pedagógico e da legalidade. Algumas coisas são exigidas pela lei mas não ajudam na aprendizagem, assim como o pedagógico não se consegue transformar em lei. ...

PE2(294a) – A gente faz isso o tempo todo; olhando pro aluno a gente sabe se ele sabe ou não sabe. Mas essa outra questão, a da legalidade da situação; tenho que fazer uma recuperação paralela. É direito do aluno. Está previsto em lei. E o que é uma recuperação paralela?

PE3(245) – ... tem que ter recuperação de conteúdo e de nota.

PE2(298) – A gente só faz recuperação de nota, e olhe lá!

ENT(389) – Segue um resumo das ideias que vocês apresentaram sobre avaliação.

1- Para trabalhar bem o professor tem que estar comprometido.

2- Avaliação medíocre não conduz a lugar nenhum.

3- A formação continuada tem sido inócua ou ineficiente para mudar a práxis avaliativa.

4- Os pedagogos, por assumirem muitas funções não pedagógicas não conseguem dar suporte ao processo avaliativo.

5- A formação docente inicial tem se demonstrado insuficiente para formar um bom avaliador.

6- Os alunos têm que fazer a parte deles no processo de aprendizagem, mas o professor tem que saber instigá-los e motivá-los, inclusive usando a avaliação para isto.

7- A avaliação não é a culpada pelo desempenho escolar insuficiente. Ela é apenas um indicativo de que existem falhas na construção do conhecimento.

ENT(390) – Falta alguma coisa aí?

PE3(249) – A gente não incluiu em nenhum momento a família.

PE3(251) – A família tem um papel importante.

MA3(174) – Você deixa eles fazerem um formulário. Naquela reportagem dizia que na cola oficial você pode colocar fórmulas ou anotações. Não pode por exemplos.

MA3(175) – Eu vou tentar fazer isso. Lá falava que eles conseguiam aprender mais.

MA5(217a) – Nas primeiras vezes que eu liberei o formulário, eles vieram com formulário digitado. Um faz e passa pra turma.

MA5(217b) – Agora eu exijo que cada um faça o seu e eu visto um ou dois dias antes.

MA5(217c) – Na hora da prova, às vezes me divirto: “Não pus aquela fórmula!” “Responsabilidade sua!” Às vezes eles vêm me perguntar: “Não está dando certo!” Fórmula errada.

MA5(217d) – Com isso a gente já está avaliando responsabilidade.

MA5(218a) – Tem aluno que faz uma folha, tem aluno que faz três. Pode por todas as fórmulas. Você já está avaliando responsabilidade ali... Aí esquece uma fórmula. Eu só dou uma olhada. Eu não confiro se tem todas as fórmulas.

MA5(218b) – E nisso já estou avaliando outras coisas, também.

PE3(264) – No 4º ano já se coloca questão de alternativa.

PE2(328) – Mas não muito, né?

PE3(266) – Os professores já começam a trabalhar nesse esquema pros alunos se habitu-

arem com a provinha Brasil.

MA4(153a) – Quando eu trabalhava na escola primária, eu dava questão com múltiplas escolhas, mas o aluno era obrigado a fazer o cálculo.

MA4(153b) – Se só marcasse a opção, dentro do que eu tinha combinado, dava errado.

MA4(155-157) – O objetivo da alternativa é já indicar uma possível resposta, porque às vezes o aluno faz e fica na dúvida. E às vezes, você também pode dar um problema em que, se ele faz a continha de menos, tem um resultado, se ele faz a continha de mais, tem o resultado. Dependendo dos valores, se ele faz uma continha de vezes, tem o resultado.

PE3(269) – Se não deu nenhuma das opções, ele vai fazer de novo porque sabe que errou.

PE3(305a) – A gente tem dificuldade de entender o que é um critério, o que é um instrumento.

PE3(305b) – E a gente mexe só com isso. E gente vive lendo sobre isso e eu não posso dizer que não tenho dificuldade.

PE3(313) – Eu misturo critérios com instrumentos.

MA3(198-199) – ... a maneira como se elaboram as provas. Você trabalha o conteúdo de uma forma e cobra de outro. Você põe um algo a mais na questão que o aluno não viu e ele erra a questão.

MA5(019a) – ... eu quero trabalhar com poesia ainda esse ano. Vou precisar da ajuda da professora de literatura.

MA5(019b) – Teatro não me arrisco porque não sei intervir nem ajudar.

QU2(012a) – Eu explico para os alunos que existem dois caminhos, um fácil e outro um pouco mais complicado. Pelo mais complicado eu consigo resolver qualquer coisa que aparecer pra mim.

QU2(012b) – Apenas cinco alunos entenderam esse discurso e onde eu queria chegar.

QU2(012c) – Hoje, os alunos não querem enfrentar dificuldade. Eles só querem encontrar um jeito fácil. Mas, a gente também tem bons alunos.

MA5(071) – Isso também acontece comigo na matemática. Na geometria, pode-se deduzir as coisas por Pitágoras, mas eles querem a fórmula prontinha.

MA4(035) – Eu exijo que os alunos usem o próprio caderno como rascunho pra que lá eles tenham todas as contas que fizeram.

MA4(046) – Nas aulas de ciência eu uso bastante vídeos e textos. Eles têm que estudar os textos. Na prova, nem todas as questões são iguais às do questionário.

QU2(044) – Eu uso jogos no 3º ano. Eles têm que elaborar jogos sobre a parte de cadeias e nomenclatura. Eles tinham que criar as regras e montar tudo. Eles fizeram de andar com pedrinhas e responder perguntas. Fizeram dominó, jogo da memória... um monte. Aí eu ia questionando, analisando as estruturas montadas, a nomenclatura e a criatividade.

QU2(045) – Eu avaliei assim pra fechar e começar o próximo assunto.

QU2(059-61a) – Tem professor que dá uma lista de exercícios e diz para os alunos estudarem porque dali vão sair 5 ou 6 questões da prova, iguaizinhas.

QU2(059-61b) – E a nota vai lá em cima. Todo mundo bem, com 80, 90, 100. E o professor diz que não tem dificuldades. Com ele os alunos vão muito bem.

PE3(119) – O professor teve sorte de os alunos fazerem a lista. Na minha escola, eles não fariam a lista.

MA4(101a) – Investigar é procurar descobrir as deficiências do aluno. Se um aluno não sabe tabuada eu tenho que descobrir uma maneira de trabalhar isso com ele.

MA4(101b) – Um grande problema que eu vejo é que, hoje, os professores se apegam demais ao programa e não querem retomar conteúdos de anos anteriores.

MA4(101c) – Você vai chover no molhado. O aluno não vai ter o pré-requisito, ele continua com a deficiência.

QU2(065a) – Se você exige que os alunos pensem um pouco, eles relutam.

QU2(065b) – Hoje eu fiz questionamentos. Eles sabiam as definições, mas não sabiam explicar o porquê do fenômeno observado no experimento que fizemos.

QU2(065c) – E não foi só hoje. Isso já aconteceu outras vezes. O processo todo foi trabalhado. Mas, você muda um pouquinho a pergunta pra que eles pensem um pouco antes de responder e aí eles não conseguem.

MA4(202) – Às vezes o professor trabalha um modelo de exercício e na avaliação ele dá um outro modelo só pra incrementar. MA3(192) – E daí os alunos dizem que você não ensinou isso ou que não trabalhou desse jeito.

PE2(441) – O aluno não está habituado a fazer daquele jeito. Ele não tem a habilidade de transformar aquilo que ele obteve, que na verdade não foi um conhecimento. Ele só sabe repetir o que foi feito.

MA5(283a) – Os autores dizem pra não colocar pegadinhas pra derrubar o aluno.

MA5(283b) – Mas nossos vestibulares e ENEM estão carregados de pegadas. Eu coloco pegadas de vez em quando porque eu também preciso preparar meus alunos pra isso. Eu não acho que estou errada, porque acho que a maioria dos pais, principalmente da escola particular querem que a gente prepare os filhos pro vestibular, pro ENEM.

ENT(625) – Professor que sabe ensinar também sabe avaliar?

MA3(203) – Não.

LP2(088) – Nem sempre.

MA5(300) – Pode não saber.

PE3(457) – Nem sempre.

ENT(626) – Se ele é eficiente no... ensinar, ele não necessariamente vai ser eficiente no avaliar.

MA3(204) – Não é regra.

MA5(301) – Tem bem mais chance. Quem é eficiente no ensinar...

ENT(627) – Eu diria que quem não sabe ensinar, avaliar muito menos.

PE2(515) – Muito menos.

MA5(302) – Muito menos!

MA4(238) – Mas não porque ele sabe ensinar vai ser bom na avaliação.

MA5(303) – Não.

MA3(205) – E não é 100%.

MA5(017) – Eu sei que eles já começaram a falar “Tangente, com a gente...” Estão cantando lá na sala. Eu estou bem animada. Vai ter o show da matemática. Eu vou filmar.

ENT(030) – Eu acho que a gente nem se preocupa com o resultado. A gente se preocupa é com a nota.

PE2(023) – É .

ENT(031) – E a nota, nem resultado direito não é.

PE2(024) – Não é. Porque tem aluno que tira 100 e não sabe nada e tem aluno que tira 50 e sabe tudo.

MA4(011) – Você pode chegar na nota de muitas maneiras.

MA5(032-034a) – Ao corrigir as questões, eu até considero parcial, mas só se ele fez certo até a metade.

MA5(032-034b) – Mas, a professora do PDE mostrou que mesmo que ele tenha errado na primeira linha, ele pode ganhar nota parcial porque dali para baixo, ele sabe resolver uma equação. Ele só não interpretou.

MA5(032-034c) – Eu achei isso muito interessante. Eu percebi que tenho que ter mais clareza de meus objetivos.

MA5(032-034d) – Se eu só quero saber se ele interpreta, então dou tudo errado. Mas, se quero saber se ele interpreta e sabe resolver a equação, eu dou nota parcial.

MA5(032-034e) – Até aqui eu dava tudo errado, mas vou fazer diferente.

ENT(083) – Resumindo o que vocês disseram: A boa avaliação lida com processos cognitivos diversificados, com diferentes níveis de dificuldade e deve possuir algum item com um certo grau de desafio para motivá-los.

MA5(062) – Isso!

ENT(084) – Mas motivá-los a que? Qual é o teu objetivo com esse desafio?

MA5(063) – Eu busco conteúdo, ver o que eles aprenderam.

ENT(085) – Então no momento da avaliação, eles devem aprender algo além do que já tinham aprendido.

MA5(064) – Esse desafio é uma questão bem mais profunda no conteúdo.

ENT(086) – É algo que não havia sido dado daquele jeito.

MA5(065-067a) – Sim. É algo que ele tem que compreender bem e ir um pouco além.

MA5(065-067b) – E, nem sempre o aluno que tira 100 consegue superar o desafio.

MA5(065-067c) – E, às vezes, o aluno que tira 65 ou 70 acerta o desafio, porque faz de outro jeito, pensa diferente.

MA4(043-044a) – Uma vez eu fiz uma avaliação que não deu certo. Entreguei uma folha com uma questão: “Escreva tudo o que você sabe sobre...”. Eu queria fugir da prova pronta.

MA4(043-044b) – Foi terrível! Os alunos estavam tão acostumados com perguntas prontas e questões objetivas que quando tiveram que dissertar sobre um tema, alguns escreveram uma pergunta e uma resposta, outra pergunta e outra resposta. Acabaram montando um questionário pra responder.

MA4(043-044c) – Outros alunos não fizeram nada.

ENT(112) – Eles estudaram com um questionário?

MA4(045) – Sim.

ENT(113) – Estudaram com perguntas e respostas e aí transcreveram o que haviam decorado.

MA4(046) – Nas aulas de ciências eu uso muitos textos e vídeos. Então eles também tinham textos para estudar, não só as perguntas prontas.

ENT(114) – Você queria ver o que eles lembrariam dos textos e vídeos.

MA4(047) – Sim.

ENT(115) – Você queria ver o que eles apresentariam com uma questão aberta, sem direcionar muito.

MA4(048) – Sim. Eu queria ver como eles iam fazer.

MA4(086) – Eu tenho aluno que vai estudar em casa e fazer a lista de exercícios e tenho aquele que não vai.

QU2(062) – E tem aquele aluno que é bom e pra ser querido passa tudo pronto para os colegas. E o aluno que não fez a lista, estuda e tira 90.

PE2(172) – Ele só vai decorar.

PE3(120) – Ou vai colar.

QU2(063) – É complicado!

PE3(121) – E como distinguir o aluno 90 que sabe do 90 que não sabe?

MA3(104) – Conhecendo o aluno.

ENT(244) – Você só conhece o aluno avaliando. Se a avaliação permite o aluno tirar boa nota só decorando a lista de exercícios, o professor vai se permitir ser iludido.

MA5(141) – A gente tem que colocar questão simples e intermediária, mas tem que ter a difícil também.

LP1(004) – Muitas vezes eu já chorei corrigindo prova.

PE3(001) – Eu também.

LP1(005) – E também já beije um monte de provas.

PE2(001-002) – Eu adoro ouvir quando os professores estão corrigindo provas, os comentários a respeito das respostas dos alunos. Eu tenho um caderninho com algumas pérolas.

É de chorar.

ENT(006) – A gente não associa avaliação com prazer.

QU2(002) – Realmente não.

MA3(006) – Não associa mesmo.

ENT(007) – Quando se fala em avaliação no que a gente pensa?

QU2(003) – Punição.

MA5(003) – Cobrança, medo, insegurança.

PE2(006) – Dificuldade.

MA5(004) – Ver o que eu não sei.

ENT(009) – Vocês também acham que a palavra avaliação tem um peso... um fardo atrelado a ela?

QU2(004) – Eu acho!

ENT(010) – Que outros componentes desse fardo vocês poderiam descrever ou citar?

MA3(007) – Muitas vezes gera desconforto, choro, ansiedade...

MA5(008-011a) – Eu tenho muito prazer em preparar as aulas.

MA5(008-011b) – Já não gosto tanto de elaborar provas porque isso é mais complicado. Tem que escolher os itens.

MA5(008-011c) – Fico insegura se os alunos vão entender o que eu estou perguntando.

MA4(014a) – Muitos professores se acomodam e continuam avaliando do jeito que sempre fizeram,

MA4(014b) – mesmo reconhecendo que precisariam melhorar.

MA4(015a) – O professor comprometido vai se esforçar pra melhorar suas aulas e suas avaliações.

MA4(015b) – Quem não está comprometido usa a situação ruim da educação no país como desculpa pra se acomodar.

MA3(029) – Eu não vejo necessidade de usar a fórmula pra resolver uma questão de matemática. Se o aluno consegue resolver de outro jeito, não precisa da fórmula só para o professor ver que estava certo. A não ser que o professor exija.

MA5(050-053a) – É mais fácil avaliar usando provas escritas. Eu estou sofrendo pra avaliar essa paródia porque não estou acostumada.

MA5(050-053b) – A prova é fácil de corrigir. É certo ou errado. Dá menos trabalho fazer o que a gente está habituado.

MA5(050-053c) – Sempre fizemos assim, sempre fomos avaliados assim, então a gente avalia assim porque é mais fácil.

MA4(028-030a) – Hoje eu dou uma avaliação totalmente diferente de alguns anos atrás. Eu venho de uma graduação em que tinha que resolver muitos exercícios iguais.

MA4(028-030b) – Quando se chega pra dar aula, a gente repete da forma como aprendeu.

MA4(028-030c) – Depois com as capacitações e encontros a gente vai mudando a maneira de pensar e fazer a avaliação.

MA4(028-030d) – Hoje a gente tem uma visão de avaliação que é recente, tem menos de 10 ou 15 anos.

PE2(062) – Uns dez anos.

MA5(072) – No máximo dez.

QU2(014) – Eu dou aula há 20 anos. Há 20 anos que assisto treinamento em semana pedagógica e toda vez se discute avaliação.

PE3(009) – E ninguém mais aguenta.

QU2(015a) – Ninguém mais aguenta e não se chega a lugar nenhum.

QU2(015b) – Quando estou elaborando questões eu cuido bastante com o emocional.

QU2(015c) – Você sabe que alguns alunos sabem fazer porque você os acompanha desenvolvendo na sala de aula, pelas listas de exercícios, pelo que ele pergunta ou deixa de perguntar.

QU2(015d) – Às vezes esse aluno até explica para outros, mas quando chega na avaliação, você se assusta na hora de corrigir.

PE2(072-073a) – Eu concordo que o aluno não quer nada com nada. Mas, se eu escolhi ser professora, não posso só ficar reclamando disso. Eu tenho que tentar mostrar pro aluno que ele precisa querer a motivação.

PE2(072-073b) – Eu vejo que por mais que o professor estude, ele não consegue trazer a teoria para a prática.

PE2(072-073c) – E aí chega na semana pedagógica e reclama que tem que ver tudo aquilo de novo, mas ele não põe em prática. A maior resistência na escola hoje é a do professor.

PE2(072-073d) – Os tempos mudaram e os professores têm que se adaptar, mesmo que não tenha aprendido isso na graduação. O professor acaba ficando estagnado e os alunos é que têm que se adaptar a ele.

PE2(092a) – O professor da área de exatas tem dificuldade em diversificar o método de avaliação. Se um aluno quebra o braço e tem que fazer prova oral, o professor quase entra em pânico.

PE2(092b) – O professor das humanas costuma se adaptar mais fácil.

PE3(064-065a) – Quando eu estava em sala de aula, eu sempre achei difícil elaborar uma avaliação.

PE3(064-065b) – Precisa ter muito tempo para preparar.

PE3(064-065c) – Existe a insegurança de não dar certo.

PE3(064-065d) – O aluno dá uma resposta totalmente diferente do que você esperava. E eu me perguntava: que fala minha o induziu ao erro?

MA4(055a) – Eu gosto de dar aula e não gosto de dar prova.

- MA4(055b) – Eu gostaria que existisse o professor responsável pelas provas.
- MA4(055c) – Eu seria o professor de dar aula e deixaria a prova para o outro.
- ENT(122) – Por que você não gosta do processo avaliativo?
- MA4(055d) – [Grande dificuldade para responder] Gasta muito tempo para preparar uma boa avaliação.
- MA4(055e) – O processo de corrigir é complicado. [Não consegue explicar a dificuldade do corrigir]
- MA4(055f) – Nas provas de ciências os alunos vão melhor, já na de matemática é bem mais difícil lidar com a frustração.
- ENT(123) – Então nem é tanto pelo tempo que você gasta corrigindo, é pela frustração?
- MA4(056a) – É que você dá a prova,
- MA4(056b) – aí você vê que eles foram mal e tem que dar outra.
- MA4(056c) – Você revisa tudo, dá a outra e ainda não atinge o objetivo.
- MA4(056d) – E tem que dar outra. Você explicou, deu exercício, corrigiu...
- PE3(066) – Aí você só fica dando prova.
- MA4(057) – E não sabe pra onde correr.
- ENT(134) – Que experiência de avaliação que deu certo vocês podem citar?
- MA3(052a) – Eu gosto de aplicar uma das três provas do bimestre em dupla. Os alunos pedem prova em dupla e com consulta. Com consulta eu não faço.
- MA3(052b) – Eu penso que se eles podem trocar ideias com outro colega, eles podem ter um rendimento melhor.
- MA3(052c) – Mas eles também têm que fazer a parte individual.
- LP2(005-006a) – Com 6º e 7º anos gosto de trabalhar interpretação de texto de forma subjetiva. Não dou questões de marcar “x” porque acho que eles ainda se atrapalham.
- LP2(005-006b) – Pela resposta dá para avaliar a produção, se coloca parágrafo, se tem pontuação nas respostas mais longas. Na leitura de livros, coloco-os em círculo elaboro algumas perguntas e o sorteado apresenta um pequeno resumo.
- LP2(005-006c) – Se a avaliação é escrita, eles costumam copiar a contracapa. Isso só funciona com turmas pequenas.
- LP2(005-006d) – Antes tínhamos turmas com 20 ou 22 alunos. Hoje, com 30 ou 35 alunos é muito complicado pois gastam-se muitas aulas e eles vão se cansando.
- LP2(005-006e) – Para turmas grandes cobro o resumo escrito mesmo.
- MA5(085) – Eu tento copiar uma coisa que li a respeito do ENEM. Eles sabem onde o aluno erra, então colocam alternativas que correspondem a esses erros. Isso acaba enganando o aluno que não lê direito a questão. Eu procuro fazer isso também para que meus alunos não errem no ENEM.
- MA3(060) – Eu gosto de fazer provinhas pegando eles nos enunciados. Eles acabam tendo muita dificuldade porque não leem e daí nem sabem o que está sendo pedido.

MA3(062) – Eu não gosto de fazer prova de V ou F. Se você me der uma prova pra responder, eu prefiro desenvolver uma resposta.

MA5(091) – Eu ponho no máximo uma questão de V ou F.

MA3(063-065) – Eu acho difícil, mas já usei, mesmo sem gostar de responder. Eu prefiro quando eles têm que desenvolver ou responder. Eu acho que eles não leem questão de V ou F.

ENT(153) – Você sente alguma culpa por fazer uma prova tradicional?

MA5(093) – Creio que há muitas outras formas, mas uso o tradicional. Não me sinto culpada. Eu avalio outras coisas, mas a prova é tradicional mesmo.

MA3(066) Como mãe, prefiro a avaliação tradicional. Parece que os alunos dão mais valor. Eles não encaram uma discussão como ato de avaliação e vira festa.

ENT(192) – Você se considera um bom avaliador?

MA3(078-080) – Eu não. Eu acho que tenho que ser mais observadora. Às vezes elaboro uma questão e acho que está legal e depois descubro que não estava.

QU2(040) – Eu não.

PE3(080) – É muito fácil eu me enganar. Eu me perdia muito nas avaliações e em todo o processo avaliativo. Às vezes você pensa uma coisa, diz outra, e o outro entende outra ainda. Eu não me considero uma boa avaliadora nem na escola, nem na vida.

QU2(041a) – Acho que com tudo o que a gente está discutindo dá pra perceber que a gente faz muita coisa errada na forma de construir e organizar a avaliação.

QU2(041b) – Mas, pelo menos agora a gente consegue perceber isso.

MA3(081a) – Existem professores que estão na escola apenas como um “bico”. Eles fazem a prova de qualquer jeito, sem pensar, sem se preocupar se o estudante está realmente aprendendo.

MA3(081b) – Eu percebo que eu preciso me preocupar mais, mesmo estando comprometida. Porque preciso saber elaborar uma boa prova, uma boa avaliação.

MA3(081c) – Mas, o que acontece é que os professores que deveriam ter um compromisso com a educação, não têm.

MA3(090a) – Você está fazendo com que eu me questione.

MA3(090b) – Eu nunca havia prestado atenção nas leituras e palestras das pedagogas na escola a respeito de avaliação.

MA3(090c) – A gente se recusa a enxergar algumas dificuldades nossas e fica só reclamando que o aluno não estuda.

MA3(090d) – Mas hoje eu percebo que a culpa não é só do aluno, que grande parte da culpa é minha também.

MA3(090e) – Quando a gente começa ler com atenção, começa a mudar de opinião.

PE3(094-095a) – Até nós pedagogas, às vezes vamos preparar alguma capacitação e pensamos: “Avaliação de novo!”.

PE3(094-095b) – Você já está tão cansada daquilo,

PE3(094-095c) – a estrutura que é organizada para a formação em ação não dá tempo para você se organizar direito.

PE3(094-095d) – Daí fica uma coisa enfadonha. Eu entendo que fica complicado para o professor aproveitar.

PE2(154a) – Muitas vezes eu passei semanas e até feriados estudando e preparando semana pedagógica e me frustrei ao ver os professores só no celular e notebook. Dá até raiva.

PE2(154b) – Chega uma hora que você desiste de preparar, porque não vão prestar atenção mesmo.

PE3(096-098a) – É interessante como a gente muda. Como a gente pensava antes e como pensa agora, no fim do PDE.

PE3(096-098b) – A escola é sempre um rebu. Você nunca para pra refletir nas coisas. Muitas coisas que aconteceram lá, só agora, meses ou anos depois, que eu estou parando pra pensar.

PE3(096-098c) – No calor da situação, você acaba tomando decisões precipitadas. Agora, eu percebo que poderia ter feito diferente, pra conseguir um resultado melhor. Principalmente no quesito avaliação.

PE3(096-098d) – Porque é muito atropelo na escola.

ENT(226) – Vocês relataram que agora estão aceitando participar da discussão a respeito da avaliação. A mudança está na mensagem, em vocês, no ambiente, no contexto... ?

MA4(066a) – A mudança, no momento, está em mim.

MA4(066b) – Em outros momentos eu já havia lido sobre avaliação, mas não havia separado tempo para refletir a respeito.

MA4(066c) – Eu comecei a ver de maneira diferente certas coisas que eu não via ou não queria mesmo fazer.

MA4(066d) – Tem coisas que você faz até certo ponto, mas além disso, você fica maluco.

PE3(102) – O professor não tem tempo de reflexão.

MA5(128a) – Eu acho que são as duas coisas. Acho que é o momento pois estamos mais pensadores, mais receptivos. Temos pensado em nossa prática como um todo, até porque temos que escrever nosso projeto.

MA5(128b) – Mas, a abordagem também tem sido diferente do que a gente recebe das pedagogas. Tem sido muito bom porque é uma visão diferente.

MA4(069) – O ponto principal é que tem feito a gente questionar.

MA5(130) – É!

MA4(082) – Antes, eu usava a prova apenas para determinar a nota do aluno. Hoje, eu percebo que ela também determina a nota do professor.

MA3(103) – Hoje eu estou enxergando isso também.

QU2(057) – Concordo.

MA4(083-084a) – Se você me falasse isso seis meses atrás, eu ia brigar. Hoje vejo que a nota do aluno é reflexo da nota do professor.

MA4(083-084b) – Tirando aqueles alunos que não querem nada com nada.

QU2(058) – É!

MA4(094-095a) – Depois de muito pensar eu escrevi a seguinte frase: “No dia em que nós, professores, aprendermos de fato a avaliar, todos os nossos problemas de aprendizagem estarão solucionados.”

MA4(094-095b) – A partir do que eu entendi, se você tem noção exata do que você vai avaliar, do que você vai trabalhar e de como você vai lidar com o aluno, os problemas de aprendizagem estarão solucionados.

MA4(094-095c) – Você vai saber direcionar de maneira eficaz para aquilo que você quer.

MA3(107) – Com isso, você está aumentando bastante a nossa responsabilidade.

MA4(098-099a) – Isso que eu mostrei é o tradicional. É o que eu fazia até outro dia. Agora não estou fazendo porque estou fora da sala de aula.

MA4(098-099b) – Eu vejo que a gente precisa mudar algumas coisas. Eu preciso mudar.

MA4(098-099c) – Mas a mudança ocorre muito lentamente.

MA4(105a) – Eu acho difícil avaliar porque você tem que estudar, estudar é difícil. Aí você tem que investigar e isso exige disciplina.

MA4(105b) – E avaliar também é trabalhoso porque é constante.

MA5(294-296a) – Esse autor aqui diz que o professor competente cria um ambiente favorável para que o aluno se sinta tranquilo no momento da avaliação. Está escrito aqui, bem bonito, mas na prática não é tão simples.

MA5(294-296b) – Eu até percebo que hoje eu já mudei.

MA5(294-296c) – Antigamente eu adorava me fazer de brava, um general. Agora, eu já procuro chegar mais sorridente, e tento uma conversinha pra deixá-los mais tranquilos.

MA5(040) – A gente tem dificuldade de dar um certo nesse caso que não está totalmente correto.

ENT(063) – É. Mexe com nossos brios.

MA5(041) – Mexe, sim. Eu também fiquei bem mexida com isso.

MA3(003-005a) – Eu acho que os alunos não ficam me avaliando em sala de aula.

MA3(003-005b) – Quando eu estou em sala de aula, eu percebo se eles estão conseguindo atingir os objetivos.

MA3(003-005c) – Eles não estão me avaliando naquele momento,

MA3(003-005d) – mas eu sinto prazer de ver que eles estão crescendo.

MA3(003-005e) – A gente percebe a hora em que ele aprende. Às vezes não é 100%, mas a maioria consegue assimilar e ir pra frente.

MA3(003-005f) – Eu acho que quando estou com os alunos, automaticamente estou ava-

liando se eles estão conseguindo ou não.

ENT(078) – Quais são as desvantagens dos instrumentos avaliativos de papel e lápis?

PE2(052-053) – Deixa o aluno engessado, é bitolante.

MA5(054-055a) – Eu penso naquele aluno que responde tudo na hora da aula.

MA5(054-055b) – Hoje mesmo, um aluno respondeu umas perguntas difíceis. Amanhã tenho prova com ele e acho que o resultado não vai ser bom. Ele não costuma ir bem nas provas.

MA5(054-055c) – Mas pela pergunta que ele respondeu hoje, eu sei que ele sabe. Eu estou preocupada com esse aluno.

ENT(080) – Você já tentou fazer uma prova sob medida com o que ele sabe?

MA5(055-056a) – Não. Eu já pensei em fazer uma prova oral.

MA5(055-056b) – Antes eu não percebia isso com clareza. Acho que eu realmente tenho que mudar minha atitude.

MA3(008-010a) – Quando elaboro minhas provas, eu sempre acho que estou colocando poucas questões. Aí coloco mais e depois perco um tempão corrigindo. Eu sempre quero colocar uma questão de cada coisa que eu expliquei. Aí acho melhor colocar duas questões, pra avaliar melhor.

MA3(008-010b) – E acaba que os alunos geralmente levam duas aulas pra responder. Mas nem sempre o “mais” vai te dar um resultado melhor.

MA4(004-005a) – Anos atrás, eu entregava as provas dizendo “Fulano, você tirou 100. Parabéns. Vem pegar seu 100”. Depois entregava os 90, depois os 80 ... (risos).

MA4(004-005b) – Hoje eu embaralho, entrego tudo misturado e nem falo nota. Eu parei de fazer isso por causa das pedagogas. Elas pegam no pé e dizem “Não pode falar isso, professor”.

MA5(020) – Eu gosto de parabenizar quem tira cem na prova ainda que disfarçadamente.

ENT(019) – Por que disfarçadamente?

MA5(021) – Não sei. Talvez pra não constranger.

MA3(013a) – Às vezes, a gente não é justo com aquele que tem dificuldade e se esforçou muito, fez o seu máximo, mas não conseguiu atingir o 100.

MA3(013b) – Se a gente não conhece o aluno, a gente peca nisso e, às vezes ainda faz um comentário que desmerece o aluno. MA3(013c) – Também tem aquele aluno que só presta atenção na aula e tira 100.

MA5(022) – Eu tenho vontade de fazer mais festa pra quem se sai bem, mas eu não sei se é certo ou não. Alguns alunos ficam olhando com umas caras...

MA4(007) – De um tempo pra cá eu comecei a me conter. Na hora de entregar as provas eu fico sempre apático.

Uma vez me acharam a atenção porque eu não podia fazer festa. Aí eu deixei de elogiar, de fazer festa...

MA5(023) – ... de incentivar.

MA4(008-009) – E tem o aluno bom, o médio e o ruim. E todos passam de ano. Tem aquele que tira 20, 30... todo mundo vê que ele tira 20 ou 30 e depois passa de ano. Eu acho que os professores deveriam se unir um ano e dar uma reprovação em massa. Reprovar 50% dos alunos, deixar pegar fogo na escola pra ver se moraliza. Acho que está precisando moralizar a educação. O maior problema na escola não é o aluno com dificuldade porque esse, você vai trabalhando com ele e ele vai. O problema é o aluno tranqueira, que não quer estudar. Pra esse teria que ter a punição da reprovação.

MA4(016) – Um professor bem preparado põe os outros em risco. Quando você começa a avaliar do jeito que deveria ser, os outros vão ter que sair do seu conforto.

MA5(061) – Na escola particular eu sempre coloco uma questão desafio, mais difícil, valendo uma pontuação extra. Os alunos ficam enlouquecidos de tão motivados pra fazer. Tem sido muito bom.

PE2(063a) – Eu acompanho os professores e acredito que a maioria deles avalia muito mais durante o desenvolvimento das aulas e fazem simplesmente aquela porcaria daquela prova no final pra cumprir a obrigação e deixar anotado no livro de chamada.

PE2(063b) – Ele não tem como registrar que o aluno respondeu duas perguntas durante a aula. A burocratização atrapalha todo o processo. A gente tem que ter um método de controle, mas, às vezes o processo de avaliação do professor durante a aula é muito mais válido, muito mais rico do que aquela prova feita pra cumprir tabela no final do trimestre ou semestre.

QU2(017) – O estado quer um registro completo e uniforme de todos os alunos. Pra isso você vai ter que fazer uma prova.

MA5(073a) – Mas também depende do número de alunos. Eu tenho uma turma de 1º ano com apenas 15 alunos. Eu consigo fazer diferente. Eu estou avaliando as tarefas, porque eu consigo olhar os cadernos.

MA5(073b) – Agora, com 30 alunos não dá. Muito menos com 40.

MA4(031-032a) – Em escolas com menos alunos em que eu trabalhei, eu consigo olhar o caderno dele, verificar a tarefa, anotar que fez e quem deixou de fazer. Você dá visto e até escreve recado pro pai.

MA4(031-032b) – Mas quando você pega uma turma grande...

MA5(075) – É a provinha mesmo.

PE2(071a) – Quando um professor não é comprometido, as avaliações dele são só pra cumprir tabela. Ele elabora questões com “Complete com as palavras que estão na apostila” e ainda dá a prova com consulta.

PE2(071b) – Esse professor nunca tem problema com reprovação, todo mundo passa, todo mundo entrega tudo, todo mundo sabe. Tem aluno que está mal em todas as disciplinas, menos na dele.

PE2(071c) – Já o professor comprometido é aquele que elabora a prova e na hora que corrige ele fala: “onde eu errei que a metade dos alunos não sabe fazer?”. Ele elabora métodos diferentes e avaliações diferentes. Repete aquilo que deu certo, corrige o que não deu. Esse professor domina o conteúdo e é flexível para perceber quando o aluno faz um pouco diferente do método que ele ensinou, e ainda assim aceita.

PE2(071d) – De uns 10 anos pra cá só se tem falado em avaliação, mas parece que nada mudou. Os tempos são outros e o professor tem que aprender a se adaptar.

PE3(033a) – Eu penso que faltam formações continuadas mais específicas sobre avaliação. Principalmente para os professores novos entenderem como elaborar uma avaliação que atenda a todos os objetivos.

PE3(033b) – Porque sem isso, é difícil para nós, pedagogas, fazer esse trabalho com eles. Sempre temos muito trabalho pra fazer e muita gente pra atender e, às vezes, não dá tempo de se aproximar dos professores e dar uma orientação maior.

PE3(033c) – Aí vem a falha porque ele não consegue fazer.

PE2(074-076) – Que seria nossa principal função na escola, em vez de ficar acudindo aluno desmaiando, fazer chazinho e catar piolho.

PE3(034-035) – Realmente. Nossa função deveria ser a de ajudar os professores e não de dar comida ou remédio para os alunos.

PE3(047-048a) – A matemática é um caos generalizado. O aluno deveria se dedicar um pouco pra estudar; o professor deveria organizar aulas mais interessantes.

PE3(047-048b) – A culpa também é da avaliação que não dá conta de tudo isso e o sistema não oferece as condições necessárias, nem tempo suficiente para trabalhar de maneira diferente. Fechou o bimestre, tem que fechar a nota. Quem aprendeu vai, quem não aprendeu, fica.

QU2(023a) – Já aconteceu de eu elaborar uma prova e até sentir vergonha por achar fácil demais e ao corrigir, os alunos vão mal.

QU2(023b) – Eu pensei que eles estavam entendendo e, no fim, tive que retomar o conteúdo e trabalhar de novo.

MA3(047a) – Uma vez eu passei um trabalho de pesquisa sobre a história da matemática, os pensadores, os filósofos e matemáticos. Eu nunca me decepcionei tanto com uma turma num trabalhinho. Eles nem deram muita bola. Uns fizeram, outros entregaram meia página.

MA3(047b) – Eu briguei com a turma, dei zero pra todo mundo, cancelei o trabalho e dei uma prova.

MA4(052) – Há algum tempo eu comecei a me perguntar o que um outro professor da mesma área pensaria se pegasse uma das minhas provas. A partir daí eu comecei a caprichar mais nas provas, a fazê-las um pouco mais elaboradas. Como a QU2 falou, se outro pegar essa prova pra olhar vai questionar o conteúdo que está sendo cobrado ou vai achar

a prova muito fácil.

QU2(026-030a) – Nas escolas em que trabalho, de vez em quando, eu vejo professores de outras áreas trocando informações de como está trabalhando um conteúdo e até trocando provas pra ter novas ideias. Eu acho isso bom!

QU2(026-030b) – Mas eu nunca consigo fazer isso.

QU2(026-030c) – Primeiro, porque na disciplina de química tem muito professor que é bem complicado.

QU2(026-030d) – Segundo, que a hora atividade nunca bate com a dos outros.

QU2(026-030e) – E essa troca de provas é interessante porque ajuda a padronizar o que está sendo ensinado. Se estão trabalhando de forma sincronizada, dois professores podem até aplicar a mesma prova.

PE2(104-105a) – A avaliação é um dos temas mais difíceis de se lidar dentro da educação porque não envolve só o conhecimento sobre avaliação, envolve sistema de educação, formação docente, conhecimento dos alunos.

PE2(104-105b) – Quando se fala em planejamento, há linhas definidas a seguir. Quando se fala em relação professor-aluno, passa pelo campo comportamental, também tem linhas a seguir. Mas, avaliação, não. Por isso se discute e não se sai do lugar. Eu acho que é o ponto mais difícil da escola.

MA5(107-108) – Tem uma coisa que tá dando briga na minha escola. Tem aluno que fica em todas as matérias, menos nas de alguns professores. Uma vez nós questionamos e eles responderam que eles avaliam de outra maneira.

MA3(072a) – No ano passado eu tive alguns alunos que não sabiam escrever e com certa professora, eles tiravam 80, 90 de média. Comigo era 30, 60.

MA3(072b) – Como era uma escola pequena, a sala tinha 13 alunos e você tinha que dar um jeito deles tirarem pelo menos 60 senão não tinha turma pro ano seguinte.

MA3(072c) – Mas os alunos não sabiam escrever. E, ainda tinham aquelas notas.

LP2(019-021a) – Há dois anos, no 6º ano, eu tinha três alunos que não eram alfabetizados. Todos os professores reclamavam todos os dias deles. Eles não tinham condições de ir para o 7º ano. Eles não sabiam nem que o nome deles deveria ser escrito com letra maiúscula.

LP2(019-021b) – Eu não ia mandar para o 7º ano, de forma alguma.

LP2(019-021c) – No final do ano eu fui forçada a passar aqueles alunos. Alguém chegou pra mim e falou que nessa turma ninguém podia ser reprovado.

MA5(109-110) – Nas escolas em que trabalhei, os vilões da reprovação são as exatas.

LP2(024-027a) – Já chegou ao ponto de colegas me dizerem: “Pra que se incomodar? No final do ano eles têm que ser aprovados, então dá 60 pra todo mundo desde o início”.

LP2(024-027b) – Eu não consigo. Tanto é que no ano passado deixei aluno com nota a lápis até o último conselho porque não tinham condições.

LP2(024-027c) – Porque se ele não vai bem em português, também não vai em matemática,

ciências e nas outras disciplinas. Tudo depende da leitura e escrita.

LP2(024-027d) – E todos os professores reclamam todos os dias. Chega no conselho, os alunos têm nota baixa só em um ou outra disciplina. Não sei como os outros professores conseguem dar nota.

ENT(200) - Tenta fazer uma estimativa, ainda que grosseira. Qual a porcentagem de professores descomprometidos na escola?

QU2(242) – 10%.

MA5(113) – 20 a 30%.

MA3(082) – Uns 30 a 40%.

LP2(028a) – Tem caso de professor que está pra se aposentar e diz: "Você vai dar recuperação e vai se matar pra corrigir. Pra quê? Dá 60 pra todo mundo, porque no final do ano você tem que passar todo mundo".

LP2(028b) – Eu fico pensando em que tipo de avaliação essa pessoa faz.

MA5(114) – Nem faz.

LP2(029a) – Na escola a gente vê alguns como a gente, correndo, trabalhando, se quebrando.

LP2(029b) – E tem aquele acomodado, que na hora atividade tá sempre no celular ou conversando e rindo.

PE2(136) – É. Na minha escola já teve professor que dava prova em grupo com pesquisa, uma só. Depois registrava e dobrava, no livro porque tem que ter duas, né? E prova só com três questões do tipo "na sua opinião..."

QU2(043) – Uma vez, a diretora me pediu pra revisar uma prova corrigida por uma colega e que a aluna havia pedido revisão de prova. Ao corrigir, pude perceber que a aluna havia realizado todos os cálculos usando regra de três. A professora explicou e fez tudo pela fórmula. Ela não aceitou a resolução da aluna porque era diferente da dela. A aluna tinha tirado 30 e com a minha correção, consegui mais de 70. A diretora não disse que tinha sido eu que corrigi. A professora deu a nota 70 pra aluna, mas pediu pra outros professores avaliarem. Acabou envolvendo até pais. Foi bem tenso.

MA5(117a) – Há alguns anos, minhas provas eram muito técnicas. Eu só cobrava teoria.

MA5(117b) – Aí eu aprendi com um colega a problematizar melhor e a procurar questões diversificadas.

ENT(205) – E você passa isso adiante?

MA5(118a) – Não fico mostrando. Mas se alguém vir minhas provas vai ver isso. Não tenho contato com provas de outros professores.

MA5(118b) – Mas, naquela ocasião, a gente trocava as provas e eu via no que tinha que melhorar. E agora eu faço. Aprendi com essa troca.

QU2(046) – Às vezes o aluno, em português, em história, está com 90, com 100, com 80. Mas, ele tá mal nas exatas porque ele nem entende o que tem que fazer ali.

MA5(122) – E a gente sabe que é a avaliação das outras áreas que, às vezes, deixa essa nota tão alta. E a gente fica brava com isso.

LP2(032) – O aluno não ia bem com ninguém. Chegou na hora do conselho, ele ficou com nota baixa em apenas duas disciplinas.

ENT(217) – O conselho de classe também é um procedimento de avaliação.

PE2(150) – Na minha escola, o conselho é uma piada, é uma perda de tempo.

MA5(125) – Não é só na tua.

PE3(087a) – Na minha escola é uma palhaçada os quatro bimestres,

PE3(087b) – mas tem um que nós fazemos que dá certo. Durante o 3º bimestre, próximo ali, ao 4º bimestre. Os professores conversam a respeito do que cada aluno aprendeu, se está fazendo as tarefas ou não. Não se fala em nota, fala-se em processo. Do que ele está ou não fazendo. É o único que dá certo.

MA3(091a) – Eu conversei com as pedagogas dos meus colégios reconhecendo que a gente realmente não dá bola para o que elas falam.

MA3(091b) – Às vezes a gente até xinga elas.

MA3(091c) – Tem que trazer alguém de fora que está estudando que já viu outras coisas. Só assim a gente presta atenção.

MA4(064) – Santo de casa não faz milagre.

PE2(155) – Mas esse é que devia fazer. É ele que está lá todo dia e não um fulano que chega, palestra oito horas e vai embora.

MA4(065a) – Eu experimentei isso quando estive na direção de escola. Quando chega a capacitação, você se descabela preparando e lendo um monte de coisa.

MA4(065b) – Quando você apresenta tem um ou dois que prestam atenção, mas a grande maioria vira pro lado e diz “De novo esse assunto chato? Que chateação! Nós estamos aqui perdendo tempo”.

MA4(065c) – As pessoas acham que você está querendo se aparecer ou reclamam que você está querendo ensiná-las a dar aula. Elas acham que o jeito delas está funcionando.

MA4(065d) – Eu vejo que é falta de estudo e de preparo. Eu mesmo já falei essas coisas, mas era falta de estudo e de preparo. MA4(065e) – Às vezes é até falta de comprometimento, porque quando você se compromete, dá trabalho.

MA3(094) – A gente não valoriza o trabalho delas na escola. Quando chega a semana pedagógica só se escuta “Lá vêm elas com a apostila de avaliação pra gente trabalhar!”

PE2(157) – Três escolas...

MA4(068) – É, no ano passado eu dava aula em três escolas... Quatro escolas contando a que eu estava... Eu estava com 20 horas distribuídas em três escolas e com a direção de outra escola.

MA3(097) – Eu também estava em quatro no ano passado. Pensa!... Quatro escolas... sem empregada em casa.

PE2(158) – O pessoal morre!

MA3(098) – Casa... família...

PE2(159) – E não vem com essa historinha de que tem que ser uma em casa... e outra em... Esquece! Você é ser humano. Não tem essa de entra em sala de aula e esquece.

PE3(110a) – Com relação ao feedback... as pessoas com quem a gente tem parceria na escola... elas chegam a te perguntar... “O que você acha de eu fazer isso e isso nessa aula?” E aí a gente dá a nossa opinião.

PE3(110b) – Mas tem gente que não mostra uma avaliação pra nós. Tem professor que faz a avaliação com os alunos... todo mundo vai mal... chega e diz: “Olha só a situação! O que nós vamos fazer?” Mostra as avaliações pra gente ver. Tem gente que nunca mostra nada.

MA4(076) – E tem aquela professora que tem 60, 60, 60...

ENT – Na média!

PE2(169) – Pra não ter perigo!

PE3(111) – É bem assim que acontece!

QU2(047-054a) – Quando se resolve fazer uma mudança na escola, surge um problema muito sério porque a gente se sente uma ilha. Ainda que a gente queira mudar, nossos colegas não querem.

QU2(047-054b) – ... Por que ninguém questionou a prova substitutiva? Porque favorecia. Agora, a mudança que a gente propôs, os alunos dizem que veio pra prejudicar porque eles não querem se dedicar a estudar. Com a prova substitutiva, eles não têm trabalho. A recuperação era cômoda porque era bimestral. E agora é semestral.

QU2(047-054c) – ... Quando retornar à escola, eu quero fazer mil e uma coisas. Estou com um monte de ideias,

QU2(047-054d) – mas eu sei que vai tudo por água abaixo porque eu não vou ter apoio. E se eu fizer o que estou pensando em fazer eu vou incomodar as pessoas. E tem muita gente que está acomodada.

QU2(047-054e) – A gente estava acomodada.

QU2(047-054f) – E eu vou atrapalhar. E essa pessoa vai me criticar e vai pegar dois ou três professores e vão me criticar pro aluno e o aluno vai se virar contra mim.

QU2(047-054g) – Um ano ou dois eu aguento, mas depois eu vou voltar pra mesmice. Eu não sei se eu aguento porque a pressão vai ser grande.

MA4(087a) – Se você conhece o aluno, você pode avaliar de outras formas e, se ele colou, não vai ficar com 100.

MA4(087b) – A gente tem alguns artifícios para punir o aluno.

ENT(245) – Não é nem punir. É fazer com que ele colha os frutos daquilo que ele está fazendo. É ser realista.

MA4(089a) – Hoje a gente está começando a ter uma noção melhor do que é avaliar. É

preciso fazer um estudo aprofundado sobre isso.

MA4(089b) – E grande parte não quer avaliar. Quer deixar do jeito que está porque é mais fácil. É fácil por a culpa no sistema.

MA4(089c) – ... Você tem que conhecer bem o aluno pra selecionar a atividade, um jogo, por exemplo, que consiga atingir aquele aluno que tem déficit de aprendizagem.

MA5(146a) – [A mudança do sistema bimestral para o trimestral] vai auxiliar a gente, o sistema da escola,

MA5(146b) – mas vai ser pior para o aluno.

PE3(133a) – Eu penso que se dá muita chance para o aluno que não aprendeu. Você faz isso e aquilo, dá recuperação, dá trabalho, ajeita nota... E a gente faz isso. E acaba acostumando mal os alunos.

PE3(133b) – A gente não reprova e eles saem da escola sem aprender. E não é por falta de capacidade, é por acomodação.

PE3(133c) – Eu penso que uma solução seria reprovar realmente os alunos que não sabem e só aprovar quem sabe.

MA4(111-112) – Eu acho que nós professores temos que aprender a passar um trabalho que o aluno vai ter que se esforçar para fazer. Às vezes aparece trabalho que é todo copiado da internet, até nas cores. Não pode aceitar um trabalho desses. Você tem que criar critérios para o trabalho, dificultar o trabalho.

PE3(134-135a) – Não dificultar que ele não consiga, mas pra que ele tenha que pensar pra não resolver de qualquer jeito. Nossos alunos acabam ficando com preguiça de fazer qualquer coisa e de pensar. Se não vale nota, eles não têm vontade de fazer.

PE3(134-135b) – Eu acho que a gente tá dando muita chance e precisamos de novas metodologias, precisamos organizar, elencar critérios, elaborar instrumentos...

PE3(134-135c) – Se, depois de fazer tudo isso, o aluno que teria condições de ter aprendido mas não estudou, que seja reprovado.

MA4(113-114a) – Se a avaliação foi conduzida adequadamente, se você trabalhou o conteúdo, você revisou, fez vários passos da avaliação, fez tudo o que podia ser feito, e o aluno não correspondeu, aí merece ser reprovado.

MA4(113-114b) – Se o professor falhou, o processo é vago, mas se o professor fez a parte dele e o aluno não fez, tá reprovado. ENT(266) – Se o professor falhou e o aluno não aprendeu, daí ele merece ser aprovado?

MA4(115) – Não é que merece ser aprovado, porque a reprova é dos dois. Aí acaba sendo empurrado.

MA5(148) – Ou quando acontece uma greve como no ano passado.

MA4(117-118) – ... o coordenador pedagógico da outra escola falou pra mim: “Esses alunos aqui estão abaixo da média. Dá a média pra eles, porque nós fizemos greve e ninguém pode reclamar.” Ele pegou meu livro de chamada e falou: “Esse aluno aqui, esse daqui, esse daqui, você pode dar média pra ele que ele pode ser aprovado porque teve greve”.

Mas peraí... fez greve, mas eu dei aula depois... E ele me chamou depois pra ver se eu tinha feito isso. Bom, eu fiz... fazer o quê?

PE3(140) – Na minha escola, no ano passado, teve a maior reprova de todas. Acho que reprovaram... tinha quatro turmas de manhã e três à tarde. Acho que reprovaram 25 alunos.

ENT(269) – Mesmo em ano de greve?

PE3(141) – Mesmo em ano de greve. Porque nós tínhamos feito tudo. As meninas falaram: “Mas é ano de greve!” Que seja ano de greve. Nós fizemos as reposições. Todos os professores deram trabalho, deram as avaliações. Deram as duas avaliações... facilitaram... e o aluno que não tinha nota ainda, teve professor que foi lá e chamou separado e falou assim: “Olha, você quer se ajudar? Eu te ajudo!” Não quis!

PE2(186-189a) – Na minha escola teve um caso de um garoto que quando criança tomava remédio pra hiperatividade e quando chegou na adolescência, cortaram o remédio. Ele não fazia nada, dormia em cima da carteira. Acabou sendo reprovado.

PE2(186-189b) – O pai tentou recorrer, mas eu conversei com ele e mostrei que não era uma punição, era uma oportunidade de fazer melhor. E foi o que aconteceu.

PE2(186-189c) – Hoje é um responsável técnico e excelente. Se a gente tivesse empurrado ele do jeito que queriam, não teria aprendido. Ele não foi um aluno nota 100, mas se esforçou e conseguiu.

MA4(120) – Quando uma escola fica muitos anos com o mesmo diretor, os alunos começam a passar tudo empurrado pra que as estatísticas fiquem bonitas.

PE3(145) – É antigamente nas escolas estaduais, quando havia muita reprovação, a escola se tornava uma escola de superação. Havia uma fiscalização da escola e de como os alunos se comportavam em sala.

PE3(152-153a) – Na escola, as pessoas costumam puxar você muito pra baixo. Você vem com uma ideia, você expõe sua ideia e as pessoas vão comentar: “Ah, não vai dar certo...” As pessoas não tentam! Se depois que você tentou, não der certo, tudo bem... Mas, vamos tentar fazer.

PE3(152-153b) – Não sei se vocês sentem isso. Eu sinto muito isso como pedagoga. Você chega: “Que tal a gente fazer isso?”

PE3(152-153c) – “Ai, mas eles não vão gostar, por que não sei o que lá...” São mil desculpas pra não fazer aquilo. Aí depois acham que eu sou louca. As pessoas não sonham mais no mundo.

MA3(117-119a) – Às vezes a gente não percebe as dificuldades de um aluno que está com nota baixa não porque ele não sabe, mas por problema de autoestima.

MA3(117-119b) – Seria necessário um pouco mais de atenção para verificar se ele está conseguindo,

- MA3(117-119c) – mas com 40 alunos não se consegue fazer isso.
- MA3(117-119d) – A gente consegue acompanhar aquele aluno que sempre pede atenção,
- MA3(117-119e) – mas aquele outro que fica quieto, quase não fala, acaba esquecido por conta do aluno que suga você o tempo inteiro.
- ENT(288a) – Muitas vezes, a escola decide aprovar ou reprovar os alunos, buscando ter o mínimo trabalho e envolvimento possível.
- ENT(288b) – Reprova o aluno pouco engajado para não ter o trabalho de ajudá-lo a superar suas dificuldades
- ENT(288c) – ou aprova o aluno com receio de que a família crie problemas.
- MA3(120) – Pra não se incomodar.
- MA5(155) – A grande maioria dos que são reprovados na escola particular, os pais trocam de escola.
- MA3(121) – Um ou outro permanece.
- ENT(289) – Se a escola fizer seu serviço direito, depois da reprovação é que você consegue cativar o aluno, porque agora já foram detectadas as dificuldades, e já se pode traçar um plano para trabalhá-las.
- MA5(156) – Mas sempre acham que a escola é o problema. O discurso é sempre esse.
- MA3(122-125a) – Se você tem 40 alunos numa turma, você vai levar pelo menos meio ano pra reconhecer todos os alunos, às vezes mesmo no fim do ano você ainda não sabe o nome de todos eles. Como eu vou conhecer os problemas específicos de cada um sem tempo para conversar individualmente?
- MA3(122-125b) – Ainda mais tendo apenas duas aulas semanais.
- MA3(122-125c) – Talvez se devesse chamar os alunos novos no início do ano e fazer um questionário com todos eles.
- PE2(194) – Eu fiz isso uma vez, logo que assumi o colégio. Foi bem interessante. Pena que eu nunca mais consegui fazer isso por causa da rotina do dia a dia.
- MA3(128-130) – Uma causa dos problemas da educação é a falta de acompanhamento e cobrança por parte da família. Eu tenho que cobrar do meu filho e você do seu, que eles vão estudar. Não importa se é escola pública ou particular. A gente tem que cobrar.
- PE2(196a) – A gente ainda está engatinhando nessa questão da avaliação. Primeiro a gente tem que melhorar a avaliação na sala de aula, pra daí conceber um conselho de classe da maneira como ele deve ser.
- PE2(196b) – Se você não entende avaliação como um processo, você chega no conselho de classe só pra ficar falando coisas irrelevantes mesmo.
- LP2(034) – As decisões deveriam ser fundamentadas no projeto maior da educação que é o projeto pedagógico, mas isso não acontece na realidade.
- MA3(131) – O problema é que a gente não lê esses documentos com atenção. E, nem sem atenção. As pedagogas pedem pra gente ler, mas a gente não faz isso.

PE3(155) – Eu acho que todo mundo tinha que passar pelo PDE. O PDE é uma reflexão.

MA3(133) – Os alunos se acomodam porque sempre se passa mão na cabeça deles.

PE3(160-161) – Acontece muito disso na minha escola. ... Tem muita família pobre.

LP2(037) – E a gente vai cobrando cada vez menos.

MA3(135) – No 1º e 2º bimestres, tá todo mundo ruim, com nota 20, 30 em cinco ou seis matérias. Quando chega o 3º bimestre, os alunos só tem nota baixa em matemática, física e química.

PE2(204) – É o milagre da salvação.

PE3(162) – Você que não sabe fazer milagre, MA3, os outros sabem.

MA5(159) – Isso dá um nervoso!

LP(038-047a) – Numa escola em que trabalhei, eu tive uma experiência a respeito do livro de chamada que me deixou com um trauma por vários anos. Eu sempre dava a nota na prova e já passava à caneta pro livro de chamada, nunca tinha trocado ou rasurado nota. Chegou no último bimestre, um aluno não conseguiu a nota para aprovação nem com a recuperação. Aí me disseram que aquele fulano não podia ser reprovado e que eu tinha que ter deixado o livro todo a lápis. Eu tive que apagar essa nota e arrumar.

LP(038-047b) – Daí em diante, por vários anos, eu já não conseguia mais passar as notas a caneta. Fazia tudo a lápis e só depois passava a caneta. De uns dois anos pra cá que eu comecei a ter mais segurança na hora de passar as notas à caneta. PE2(205) Na minha escola a gente não mexe na nota, a não ser que erre no livro. O nome do aluno vai pro conselho e vai ficar na ata: “aprovado pelo conselho”.

PE3(171) – Esse tipo de coisa desanima muito o professor.

LP2(048) – Eu detesto que meu livro fique rasurado.

PE3(179-180a) – Nas escolas menores consegue-se fazer um pouco diferente das escolas maiores. Avalia-se e acompanha-se o aluno de forma mais pessoal. Se o professor tem o padrão fixo, ele pega o aluno do 6º ao 9º ano. Então ele conhece o desenvolvimento, as atividades realizadas pelo aluno desde o início.

PE3(179-180b) – A gente percebe as mudanças para melhor ou pior, mas não há um registro desse acompanhamento.

PE3(179-180c) – Na ata do conselho só se anota em quantas disciplinas ele está abaixo e em quantas disciplinas ele está acima da média. O professor até consegue guardar na memória o andamento de cada aluno, porque a escola é pequena e ele tem menos alunos.

PE2(210) – Lá na minha escola a gente também consegue por ser período integral.

PE3(181) – É. A PE3 consegue porque fica com os alunos o dia inteiro. Nas escolas maiores já é mais complicado.

LP2(053) – Alguns colegas me contaram de uma escola fundamental que tentou fazer avaliação com parecer descritivo de 5ª a 8ª série. Mas eles só ficaram um ou dois anos.

MA3(141) – Era muito trabalhoso. E tanto os alunos, quanto as famílias querem ver nota.

É a cultura.

PE2(215) – Eles perguntam a respeito do parecer descritivo, o que significa, quanto vale em nota.

PE3(190) – Se a escola não faz o que a sociedade espera, gera uma frustração muito grande em todo mundo, nos pais, nos alunos e em nós, professores.

PE2(218-220a) – Na escola, Há alguns anos, nós fizemos um conselho de classe em que os professores descreveram detalhadamente a atitude comportamental de cada aluno. Cada pai recebeu uma ficha com a descrição do comportamento do filho.

PE2(218-220b) – E naquele ano foi muito bom porque alguns alunos melhoraram muito depois que os pais pegaram no pé deles.

PE2(218-220c) – Mas os professores não quiseram mais fazer porque os alunos confrontaram eles.

PE2(218-220d) – E parece que não existe essa mesma confrontação quando se tira uma nota baixa.

ENT(320-322a) – Você mencionou que os pontos positivos também são anotados no conselho de classe. Acho que a gente frequentemente esquece de salientar as atitudes positivas de nossos alunos. Muitas vezes o professor fica apenas à caça de erros para poder corrigir. A gente tem que criar o hábito de fazer elogio.

ENT(320-322b) – Quando nos referimos à verificação do processo avaliativo, dizemos corrigir provas. A gente parte do pressuposto de que está tudo errado.

MA5(176) – É. Eu lembro que eu contei há alguns dias que quando o aluno tira 100 eu falo “parabéns” baixinho.

ENT(324) – Parece que ele fez uma coisa ruim.

MA5(177) – É.

PE2(225) – Devia soltar rojão.

MA5(178) – Exatamente. Mas a gente tem receio de constranger os outros. Mas isso é um erro.

PE3(201) – É. Quem tirou nota máxima merece os parabéns.

MA5(179) – Mas, às vezes, o próprio aluno que tirou 100 não quer que a gente fale pra não ser taxado de CDF. Pode ter outros motivos. Eu fico sem saber o que fazer e deixo assim meio neutro.

MA3(151-152) – Cada professor faz de um jeito. Se deixar livre a quantidade de avaliações provas, tem professor que vai dar uma só. E tem outro que vai dar 3 ou 4, o que eu acho melhor.

MA5(187) – Teria que ser pelo menos duas, né?

MA3(153) – Não. Eu já acho duas pouco.

MA5(188-190) – Mas depende do número de aulas. Quem só tem duas aulas semanais não consegue dar mais do que duas provas.

PE3(202-204a) – Recuperação é super furada porque ela não recupera. O professor já dá duas avaliações aí tem que fazer mais recuperação.

PE3(202-204b) – Não dá tempo de trabalhar o conteúdo.

PE3(202-204c) – Você só aplica o instrumento.

PE3(202-204d) – Não dá tempo de refazer o processo, porque tem muita coisa pra fazer,

PE3(202-204e) – entregar nota, etc.

PE2(234-237) – Lá na minha escola, uma coisa que funciona com algumas disciplinas é a recuperação na forma de seminário. O aluno tem que estudar o conteúdo e a professora ajuda a montar o seminário e o aluno faz a apresentação. E a sala toda é reavaliada. Pra eles terem que assistir, uma pergunta do conteúdo cai na próxima avaliação. Mas nem todo professor consegue fazer assim.

PE3(205-206) – Isso funciona porque eles estudam. Mas, em geral não dá tempo pra rever com o aluno e ele estudar.

LP2(063a) – Eu tentei fazer com o 8º ano, no 2º bimestre do ano passado. Eles foram mal na prova.

LP2(063b) – Eu retomei tudo, passei de novo, atividades, tudo, tudo.

LP2(063c) – Se você olhar no meu livro, tem um monte de notas.

LP2(063d) – Quase um mês inteiro com o mesmo conteúdo porque retomavam exercício, correção, outra avaliação, depois a recuperação. É muito tempo!

PE3(207) – Não dá, gente.

LP2(064) – Mesmo com 5 aulas.

PE3(208) – Imagina quem tem 2 aulas?

MA5(192-194) – Eu tenho pena do aluno bom. Você fica repetindo aquilo e ele já aprendeu há muito tempo. Isso é muito ruim pra ele.

PE2(238) – Tem a Fulana que quando vê que não vai dar tempo de trabalhar com a turma, chama o aluno na hora atividade e pede pra ele apresentar pra ela.

MA3(154-155a) – Eu chamei os dois primeiros anos. Teve a prova e a recuperação.

MA3(154-155b) – Chamei pra fazer à noite. Dei dois aulões pra recuperar o conteúdo, peguei exercícios parecidos com os que eu tinha resolvido.

MA3(154-155c) – Mas não deu resultado. De 40 alunos só uns 4 ou 5 conseguiram aumentar a nota.

LP2(066-067) – Sempre cobram da gente formas diferentes de avaliar. Mas o que fazer pros alunos voltarem a estudar?

PE2(061a) – Eu entendo que pela minha formação como pedagoga, minha função na escola seria a de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação.

PE2(061b) – Mas a gente atende aluno com dor de barriga, leva aluno pro hospital, cobra uniforme, manda trocar de uniforme, etc.

MA3(159a) – Eu já trabalhei em uma escola em que os professores da mesma disciplina, lecionando para as mesmas séries, em turnos diferentes, trabalham conteúdos diferentes,

sem padronização. Não havia planejamento em conjunto, nem troca de informações. Cada um fazia do seu jeito.

MA3(159b) – Já na escola em que eu estou atualmente, nós, os quatro professores de matemática nos reunimos e fazemos um único planejamento e todo mundo faz daquele jeito. Da manhã, de tarde e à noite é sempre o mesmo conteúdo.

PE2(262-263) – Lá na escola onde tem dois professores de ciências, eu peço pra eles padronizarem e pego o caderno do aluno pra acompanhar. Às vezes, é necessário remanejar um aluno de uma turma pra outra e não pode haver discrepância de conteúdo.

MA3(162) – Mas em todos os colégios grandes da cidade não ocorre essa sincronização entre as turmas.

MA4(124) – E tem um agravante. Tem professor que registra o plano, mas dá conteúdos que não estão no plano. E justifica que gosta mais daquele conteúdo.

MA3(165) – Há um bom tempo, numa escola que trabalhei, um professor substituto não dominava o conteúdo do 2º ano e vieram alguns alunos reclamar que o outro professor estava dando conteúdo do 1º ano. Averiguou-se que era verdade, mas não teve jeito, o professor não aceitou. Aí quem perde é o aluno que ficou sem o conteúdo do 2º ano.

QU2(078-080) – Uma coisa me incomoda. As pedagogas participam da mesma reunião no núcleo onde recebem a mesma informação. Mas, no colégio A, a coisa é diferente do colégio B. Eu tenho que anotar na minha agenda como são as coisas em cada colégio pra não me perder. Pra quem trabalha em 3 ou 4 escolas, fica difícil lembrar dos detalhes de funcionamento de cada uma.

PE2(305) – Suas perguntas foram direcionadas: “Qual a prova que os alunos mais têm medo?” ...

ENT(393) – Na realidade, sempre falei em avaliação e não em prova.

PE3(252) – Mas a gente tem isso na cabeça: avaliação é prova.

PE3(251-253) – A família tem um papel importante de cobrar que o jovem estude e acompanhar seu andamento na escola. Os pais acabam deixando e se omitem da responsabilidade. Os alunos acabam ficando à deriva.

PE2(306-308) – O hábito do estudo não se cria só na escola. É em casa que se aprende a questão da responsabilidade e da disciplina.

QU2(108-111) – O aluno do EM não quer a presença do pai. Minha filha diz que o pai não precisa ir. E eu digo pra ele ir. Muitos pais também não estão mais se envolvendo na escola porque dão prioridade ao trabalho e não à família. Tem pai que está colocando o próprio filho em segundo plano. Tem pai que, realmente, não pode, mas muitos poderiam. Se o pai não é presente e participativo, como vai conseguir cobrar do filho que estude?

PE2(309) – A minha maior frustração é ver aquele professor pedindo socorro e não conseguir ajudar.

MA4(144-146a) – O cansaço e o estresse vão se acumulando, principalmente no fim do ano.

MA4(144-146b) – Até o meio do ano, as aulas são melhores, você prepara as atividades, como experiências nas aulas de ciências.

MA4(144-146c) – À medida que a gente vai cansando, a gente deixa de se dedicar a esse tipo de coisa.

ENT(556a) – A gente sempre está sujeito a cometer deslizes ao elaborar questões de prova. O ideal seria pedir que um colega professor analisasse as questões antes de aplicar a prova.

ENT(556b) – Mas quem tem tempo e disposição pra isso?

QU2(151) – Isso que eu ia falar.

PE2(451) – Não dá tempo.

MA5(266) – Tem que ter um colega bacana pra fazer isso.

QU2(152) – É ótimo poder trocar questões e palpites.

PE2(452) – A gente já tem tanta coisa pra fazer e isso acrescenta ainda mais trabalho.

MA4(209-211a) – Hoje, depois de estudar sobre avaliação, conhecendo mais a respeito, fazendo PDE e sendo avaliado, eu passei a conhecer melhor os colegas e adquiri confiança.

MA4(209-211b) – Hoje eu não tenho medo ou vergonha de dar a minha prova pra alguém analisar.

MA4(209-211c) – Mas, um tempo atrás, eu ficaria com receio do que os outros iam pensar da minha prova.

MA3(184-185a) – Em uma escola em que trabalho, o professor tem que fazer a prova, passar pro pedagogo que não entende da área de exatas, pra dizer se a prova tá muito puxada, se está de acordo com o conteúdo.

MA3(184-185b) – Eu sempre ficava me perguntando como ele ia analisar uma prova de 2º ou 3º ano de matemática, química ou física e dizer se a prova está boa ou não.

PE2(453-455a) – Dá pra dar um palpite no layout, sugerir que não há necessidade de 10 questões da mesma coisa ou do mesmo estilo, sugerir o uso de uma ou outra figura, orientar a respeito do uso de questão com V ou F.

PE2(453-455b) – Mas não conseguiria dizer que os cálculos estão muito puxados.

MA3(187a) – Eu já ouvi comentários de que o professor recebeu a prova e teve que mudar porque estava muito puxada.

MA3(187b) – Eu me perguntei como a pedagoga tinha todo esse conhecimento de todas as disciplinas de 5º ano ao 3º do ensino médio.

LP2(082) - ... em vez de ficar lendo aqueles textos na semana pedagógica...

PE2(502) – Nem sempre o aluno nota 10 tem esse perfil de vender, negociar, porque é um cara mais restrito, mais estudioso.

MA5(289-290) – Eu vi uma palestra a respeito de um rapaz no curso de engenharia elétrica que quase jubilo de tanto que reprovou, mas que no projeto final desenvolveu um sistema

que foi reconhecido internacionalmente. Ele tinha potencial, mas o que a escola fez com ele? Aí a gente vê que a gente faz errado. Quem não se encaixa no sistema, às vezes se destaca e outros que andaram no sistema não se destacam.

MA4(228) – Tem também o fulano que fez direito e ia perder o curso de tanto que foi reprovado até que conseguiu e terminou. Hoje, ele ganha tudo que é causa.

MA4(001) – Eu vejo que o preparar aula é duas ou três etapas só que você tem que fazer. E o aplicar prova vai dar uma seis ou mais.

ENT(017) – Quais são essas etapas?

MA4(002) – Você prepara aula, você dá aula e corrige as atividades com o aluno. Você prepara a prova, você dá a prova, você corrige a prova, você entrega para o aluno, você corrige no quadro, você vai ter que retomar o conteúdo...

MA3(011) – E fazer a recuperação depois.

MA4(003a) – É uma série de etapas. E às vezes, por mais que a gente não queira pensar, mas isso pesa ficar pensando.

MA4(003b) – Você prepara a aula, você trabalhou aquilo ali, corrigiu... e às vezes você fica muito tempo em cima de uma avaliação. Tem o antes e o depois.

PE3(464) – É. Você ter o conhecimento não significa que você vai saber ensinar e que você vai conseguir...

MA4(243) – Você tem que interagir com a turma.

ENT(635) – Tem gente que sabe administrar bem a aula e não tem conteúdo nenhum pra passar também, né. É o famoso professor amigão.

PE3(465) – Enrola todo mundo e todo mundo...

MA5(308) – ... enrolão.

ENT(636) – Não sei quem que faz maior estrago.

MA5(309) – É.

ENT(637) – Se é o Einstein que não consegue passar um A ou se é...

MA3(207) – ... o amigão.

PE3(466) – Mas professor aquele que sabe muito...

MA4(244) – Os dois.

PE3(467) – ... e a gente fica malhando ele porque ele não chegou até nós é o mesmo estrago do aquele que não sabe nada. Não é? Porque nos dois a pessoa sai sem saber.

MA5(310) – Sai sem saber, né?

ENT(011) – O problema é que agente desvincula o esforço do prazer. A gente acha que do esforço não pode vir prazer. E às vezes não vem mesmo. Mas, às vezes é só uma questão de a gente se reeducar.

MA5(007) – Sim. A aluna falou isso com pesar. Que tinha que fazer aquilo, mas tinha que ser uma alegria, né?

PE2(011) – É através disso que ela vai conseguir o objetivo dela. Vai ter que estudar.

PE2(033a) – Na verdade, a gente tem a questão do limite do sistema. Mas, mesmo com esse limite a gente consegue fazer algumas coisas pra melhorar.

PE2(033b) – Vai resultar na nota que a gente põe no sistema e no boletim? Vai. Mas, esse processo melhorou a aprendizagem do aluno.

PE2(033c) – Ele vai sair diferente. Por isso que eu não concordo quando a pessoa começa a criticar o PDE: “Voltaram pra escola e não fizeram nada.” Não é possível que uma pessoa passe por dois anos de estudo e não mude nada.

QU2(046a) – É muito comum ouvir comentários de que determinado aluno está mal nas exatas. Mas, qual é o problema de ele não ir bem nas exatas?

QU2(046b) – Ele não sabe porque tem um bloqueio. Mas, se você pegar a nota desse aluno, em Português, em História, ele tem 90, 100, 80. Mas ele não tá sabendo fazer isso. E ele não sabe o que tem ali, o que tem que fazer. Ele não consegue desenvolver.

MA5(192) – Sabe de quem eu tenho dó? Do aluno bom! Enquanto você está repetindo a explicação, o bom aluno fica ocioso porque já aprendeu aquilo faz horas.

ENT(474a) – Será que a gente não enfoca demais no ensino-aprendizagem pensando de forma cognitiva quando muitas vezes o problema do aluno está no afetivo e psicomotor?

ENT(474b) – Só que a gente não tem as ferramentas pra lidar com isso? Por exemplo, o maior problema dos alunos de vocês... vamos usar o termo chulo, é burrice ou falta de vontade de estudar?

PE3(326) – Falta de vontade.

MA5(232) – Falta de vontade.

ENT(475) – Falta de vontade de estudar é um problema cognitivo, psicomotor ou afetivo?

PE2(380) – Ele é cognitivo também. Mas ele é muito mais afetado pelo afetivo e psicomotor.

MA5(233) – Sim.

ENT(476) – O afetivo envolve como ele se enxerga, como ele enxerga o mundo e como ele se relaciona com o mundo.

PE2(383) – E a questão do afetivo vem naquilo que a QU2 tava falando. Pra que eu vou estudar isso? Isso não me interessa. Então a questão da baixa autoestima, de não ver a necessidade, isso é uma questão de construção afetiva. Afetivo não é só sentir carinho ou raiva. Também tem esse sentido de se construir como pessoa. E onde que a gente se constrói como pessoa? É no início. É na base.

PE3(330) – É em casa.

**APÊNDICE B – TABULAÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO
DAS UNIDADES DE FALA**

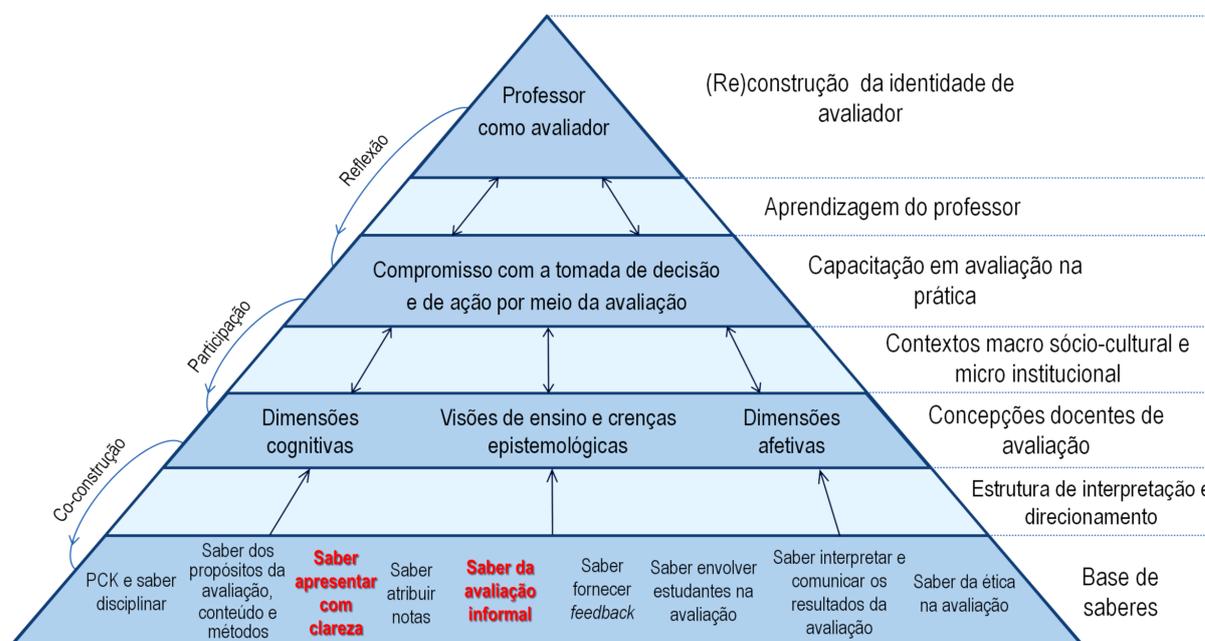
APÊNDICE C – SUGESTÃO DE AJUSTE PARA A ESTRUTURA CONCEITUAL DA PRÁTICA DA FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO

A figura 7 apresenta a figura 2 acrescida de duas categorias de saber da avaliação, em vermelho, na base da pirâmide, como sugestão para projetos de capacitação em avaliação no contexto do ensino no Brasil. Esses dois saberes foram acrescentados a partir do destaque que receberam no discurso dos professores participantes desta investigação.

O saber apresentar com clareza se refere a conseguir que os estudantes tenham correta compreensão dos enunciados e comandos dos itens em que serão avaliados. Além disso, os estudantes também precisam entender os critérios de atribuição de nota.

O saber da avaliação informal envolve a interpretação de atitudes, gestos e falas dos alunos no contexto da interação com o professor e com os demais colegas dentro da sala de aula durante a mediação do ensino. Envolve ainda saber fornecer estímulos que desencadeiem as atitudes dos alunos que demonstrem seu ritmo de aprendizagem. O registro desses dados também precisa ser eficiente, bem como o *feedback* para os alunos.

É importante ressaltar que essas duas categorias de saberes da avaliação têm caráter instrumental e terão pouco efeito se abordadas de forma isolada, sem a devida fundamentação teórica e reflexão presentes nas demais categorias.



Fonte: O autor, a partir de Xu e Brown [42], tradução nossa

Figura 7 – Sugestão de ajuste da estrutura conceitual da prática da formação em avaliação