



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA: CONCEITOS, PERCEPÇÕES E PROPOSTAS

**ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • N. 2 JUL./DEZ. 1990 •
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO**

A partir de 2006 passa a ser QUADRIMESTRAL

ISSN 0103-6831

e-ISSN 1984-932X

1. Avaliação 2. Políticas Educacionais 3. Qualidade do Ensino

I. Fundação Carlos Chagas II. Departamento de Pesquisas

Educacionais/FCC

INDEXADO EM

BAMP - Biblioteca Ana Maria Poppovic (*Brasil, FCC*)

www.fcc.org.br

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (*Brasil, Cibec/Inep/MEC*)

http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (*México, Unam*)

<http://biblat.unam.mx/>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras

(*Brasil, Ibict*)

<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1027>

Edubase - Faculdade de Educação (*Brasil, Unicamp*)

<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações on-line de Educação (*Brasil, FCC*)

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

Google Scholar - <http://scholar.google.com.br/>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (*México, Cesu-Unam*)

<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América

Latina, el Caribe, España y Portugal (*México, Unam*)

<http://www.latindex.unam.mx>

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (*Espanha*)

http://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oi_revista1741

VERSÃO ELETRÔNICA

www.fcc.org.br

VERSÃO IMPRESSA

Dezembro de 2015

Tiragem: 500 exemplares

E-MAILS

eae@fcc.org.br (*contato*)

publicacoesfcc@fcc.org.br (*aquisição e assinaturas*)

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Periódico da Fundação Carlos Chagas criado em 1990 sucedendo *Educação* e *Seleção* (1980-1989). Publica trabalhos originais relacionados à temática de avaliação educacional, apresentados sob forma de artigos, relatos de pesquisa, ensaios teórico-metodológicos e resenhas.

As normas para a publicação estão no final do fascículo.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matérias assinadas.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

Nelson Gimenes (*Coordenador*)

Adriana Bauer

Clarilza Prado de Sousa

Fabiana Silva Fernandes

Gláucia Torres Franco Novaes

Glória Maria Santos Pereira Lima

Maria Teresa Barboza

Vandré Gomes da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Bernardete A. Gatti

(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Dalton Francisco de Andrade

(*Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil*)

Domingos Manuel de Barros Fernandes

(*Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal*)

Fernando Lang da Silveira

(*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil*)

José Francisco Soares

(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

(*Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil*)

Luzia Marta Bellini

(*Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil*)

Maria Inês Gomes de Sá Pestana

(*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, Distrito Federal, Brasil*)

Naura Syria Carapeto Ferreira

(*Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil*)

Nícia Maria Bessa

(*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Nigel Pelham de Leighton Brooke

(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

Paulo de Martino Jannuzzi

(*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Robert Verhine

(*Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil*)

Sandra Zákia Sousa

(*Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Sérgio Vasconcellos de Luna

(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Yara Lúcia Esposito

(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

COORDENAÇÃO DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira

ASSISTENTE EDITORIAL

Camila Maria Camargo de Oliveira

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Terracota Editora - Claudio Brites

IMPRESSÃO

Forma Certa Gráfica

SUMÁRIO

EDITORIAL

Tendências da avaliação da aprendizagem em sala de aula

Tendencias de la evaluación del aprendizaje en la sala de clase

Trends in assessment for learning in the classroom

Nelson Gimenes.....564

TEMA EM DESTAQUE

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA: CONCEITOS, PERCEPÇÕES E PROPOSTAS

O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções
de avaliação

*¿Qué es evaluar? Reconstrucción de prácticas y concepciones
de evaluación*

*What is it to evaluate? Reconstruction of evaluation practices
and conceptions*

Maria do Céu Roldão, Nuno Ferro.....570

Pesquisa de percepções e práticas de avaliação no ensino
universitário português

*Investigación de percepciones y prácticas de evaluación en la educación
universitaria portuguesa*

*An investigation of perceptions and assessment practices in Portuguese
Higher Education*

Domingos Fernandes.....596

Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto
alunos

Los demonios de la evaluación: memorias de profesores como alumnos

*The demons of evaluation: memories of teachers from when they were
students*

José Joaquim Ferreira Matias Alves, Ilídia Cabral.....630

Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos

Evaluación del aprendizaje de idiomas y los multiletramientos

Language assessment from a multiliteracies perspective

Ana Paula Martinez Duboc.....664

Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos <i>Evaluación visual del aprendizaje: una alternativa para alumnos sordos</i> <i>Visual assessment of learning: an alternative for deaf students</i>	Elifas Levi Silva, Elayne Kanashiro.....688
Construindo instrumentos de avaliação para prática do aluno em cuidados intensivos/emergência <i>La construcción de instrumentos de evaluación para la práctica del alumno en cuidados intensivos/emergencia</i> <i>Construction of evaluation tools for students training in intensive and emergency care</i>	Maria Aparecida de Oliveira Freitas, Cassia Regina Vancini Campanharo, Cibelli Rizzo Cohrs, Maria Carolina Barbosa Teixeira Lopes, Meiry Fernanda Pinto Okuno, Ruth Ester Assayag Batista, Satomi Mori, Suely Sueko Viski Zanei, Iveth Yamaguchi Whitaker.....716
Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de Ciências <i>Portafolio: una opción de evaluación integrada para la enseñanza de Ciencias</i> <i>Portfolio: an integrated assessment option for science education</i>	Lucilene Aparecida e Lima do Nascimento, Giselle Rôças.....742
Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe <i>Evaluación formativa del aprendizaje: la experiencia del consejo de clase</i> <i>Formative assessment of learning: the class council experience</i>	Rubia Cavalcante Vicente Magnata, Ana Lúcia Felix dos Santos.....768

OUTROS TEMAS

Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses <i>Autoevaluación docente y mejora de las prácticas pedagógicas: percepciones de profesores portugueses</i> <i>Teachers' self-assessment and the improvement of educational practices: perceptions of Portuguese teachers</i>	Carlos Alberto Ferreira, Cristina Oliveira.....806
Avaliação dos desenhos de planificação de figuras geométricas no ensino básico <i>Evaluación de los diseños de planificación de figuras geométricas en la educación básica</i> <i>Evaluation of the construction of geometrical figures in basic education</i>	Odaléa Aparecida Viana.....838
ERRATA.....	872
AGRADECIMENTOS.....	874
INSTRUÇÕES A COLABORADORES.....	884

EDITORIAL

<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v26i63.3749>

TENDÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

A revista *Estudos em Avaliação Educacional*, em seu número 63, apresenta como Tema em Destaque um conjunto de artigos que abordam diversos aspectos relativos à avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Apesar de apresentar-se como um tema de grande relevância no que se refere ao cotidiano dos docentes no interior dos estabelecimentos de ensino, sejam eles da educação básica ou da educação superior, constata-se que, comparativamente às produções acadêmicas brasileiras direcionadas às análises das políticas de avaliação em larga escala, notadamente nas três últimas décadas, a avaliação da aprendizagem aparece como uma temática de pesquisa pouco explorada. Esse movimento se reflete, inclusive, nos artigos submetidos a esta revista, cujo fluxo de textos sobre a temática se mostra incipiente.

Não obstante, quando se lança mão das estatísticas de acesso aos artigos geradas pelo Sistema Eletrônico de Edição de Revistas (SEER), implantado no periódico no ano de 2014, é possível observar que muitos dos textos mais acessados e com maior número de *downloads* abordam aspectos da avaliação da aprendizagem em sala de aula, sendo um número expressivo deles publicado há mais de uma década.

Considerando as duas tendências: (1) a da centralidade da avaliação em larga escala na produção acadêmica nacional nas últimas três décadas no campo da avaliação educacional e consequente presença maciça nos artigos publicados pelo EAE; e (2) a da predominância dos acessos e *downloads* de artigos sobre avaliação da aprendizagem em sala de aula,

pode-se, à primeira vista, identificar certo descompasso entre a produção acadêmica brasileira publicada na revista e as demandas relativas ao campo da avaliação educacional.

Uma das hipóteses apresentadas pelo corpo editorial do EAE em relação a essa circunstância seria a de que os acessos e *downloads* desses artigos, em grande parte das vezes, foram realizados por docentes que não necessariamente estão vinculados às instituições de pesquisa. Os textos procurados, nesse caso, atenderiam mais a uma demanda de formação de professores que buscam uma melhor compreensão do papel da avaliação da aprendizagem em âmbito escolar, como também um aprimoramento de suas práticas avaliativas.

Isso posto, entende-se que a missão da revista vai além da divulgação das produções científicas nacionais e internacionais no campo da avaliação educacional. Ela possui também um papel importante na disseminação de artigos voltados à formação inicial e permanente dos docentes e de demais membros das equipes escolares, provendo-os para uma melhor atuação nas suas práticas cotidianas.

No intuito de cada vez mais promover a articulação dessa dupla missão do EAE, este número traz, na seção Tema em Destaque, um conjunto de artigos relativos à avaliação da aprendizagem em sala de aula, abarcando seus diferentes aspectos. Eles abordam o conceito de avaliação e sua interface com ensino, aprendizagem e currículo; as percepções e práticas de avaliação de professores e de estudantes no ensino superior; os sentidos dos abusos de poder provenientes de práticas avaliativas equivocadas; bem como uma reflexão substancial a respeito da avaliação da aprendizagem de línguas materna e estrangeira considerando a nova base epistemológica digital e as novas demandas sociais.

Também estão disponíveis nesta edição artigos que apresentam propostas específicas de avaliação da aprendizagem, como a avaliação visual dirigida aos alunos surdos no ensino médio, assim como os instrumentos construídos para avaliar práticas dos alunos de graduação em Enfermagem no decorrer do estágio em Cuidados Intensivos e Enfermagem em Emergência. Além disso, dois outros estudos trazem contribuições relevantes para o aprimoramento das

práticas avaliativas no interior dos estabelecimentos de ensino, sendo que um deles propõe o uso de portfólio como um instrumento de avaliação no ensino de Ciências e o outro apresenta o conselho de classe como instrumento de avaliação formativa da aprendizagem.

Há, por fim, na seção Outros Temas, um artigo sobre as contribuições da autoavaliação docente no sistema de avaliação de desempenho docente em Portugal e outro que propõe uma reflexão importante quanto ao aprimoramento das questões utilizadas nas avaliações oficiais dirigidas aos alunos da educação básica, especificamente no que se refere à planificação de figuras geométricas tridimensionais.

Boa leitura a todos.

Nelson Gimenes
Editor Coordenador

TEMA EM
DESTAQUE

O QUE É AVALIAR? RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS E CONCEÇÕES DE AVALIAÇÃO

MARIA DO CÉU ROLDÃO
NUNO FERRO

RESUMO

A avaliação das aprendizagens constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar. Contudo, as práticas predominantes na escola, na sua “gramática” organizacional tradicional, mecanicista e uniformista, instalada desde o século XIX, separam os modos, os espaços e os tempos destinados a ensino e avaliação, na decorrência de conceitos de ensinar e aprender herdados, mas inadequados. Neste texto, reexamina-se o conceito de avaliação, enquadrando, assim, um projeto de formação-investigação em curso numa escola portuguesa, coordenado pelos autores, centrado na reflexão e melhoria, por parte dos professores, dos seus modos de desenvolver e aferir avaliação das aprendizagens segundo critérios progressivamente aferidos entre os pares, de que se apresentam dados intermédios.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM •
DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO • CRITÉRIOS DE
AVALIAÇÃO • FORMAÇÃO EM CONTEXTO.

RESUMEN

La evaluación de los aprendizajes constituye parte integrante del desarrollo curricular, como regulación y verificación de los aprendizajes intentados mediante la acción de enseñar. Sin embargo, las prácticas predominantes en la escuela, en su “gramática” organizacional tradicional, mecanicista y uniformista instalada desde el siglo XIX, separan los modos, los espacios y los tiempos destinados a la enseñanza y a la evaluación en función de conceptos de enseñar y aprender heredados, pero inadecuados. En este texto se reexamina el concepto de evaluación y de este modo se enmarca un proyecto de formación-investigación, coordinado por los autores en una escuela portuguesa. Este proyecto se centra en la reflexión y la mejora del profesorado, de sus modos de desarrollar y de verificar la evaluación de los aprendizajes según criterios progresivamente comparados entre os pares, de que se presentan datos intermedios.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • DESARROLLO DEL CURRÍCULO • CRITERIOS DE EVALUACIÓN • FORMACIÓN EN CONTEXTO.

ABSTRACT

The evaluation of learning is an integral part of curriculum development used for the regulation and measurement of intentional learning in the course of teaching. However, the practices that prevail in schools, with their traditional, organizational, mechanistic and uniformistic "grammar", in place since the 19th century, separate the ways, spaces and times intended for teaching and assessment, due to the concepts inherited of teaching and learning, which are inadequate. This text reviews the concept of evaluation, including an ongoing project of formation research in a Portuguese school. This project, coordinated by the authors, focuses on the reflection and improvement carried out by teachers regarding their ways of developing and measuring learning evaluation, according to progressively assessed criteria agreed on among peers, whose intermediate data are presented here.

KEYWORDS EVALUATION OF LEARNING • CURRICULUM DEVELOPMENT • EVALUATION CRITERIA • TRAINING IN CONTEXT.

A NATUREZA CURRICULAR DA AVALIAÇÃO

A avaliação das aprendizagens enquadra-se numa dupla referência teórica. Por um lado constitui-se como um campo do Desenvolvimento Curricular, na linha dos teóricos do Currículo, com particular destaque para os contributos das linhas de matriz behavioristas, muito influentes na educação e formação de professores nas décadas de 1970 e 1980 (KLIEBARD, 1975; TABA, 1962; TYLER, 1949). Por outro, a génese da avaliação como campo de estudo autónomo, é em parte emergente historicamente da docimologia, enquanto tentativa de mensurabilidade dos produtos da aprendizagem. A visibilidade da avaliação na sua forma certificativa – as classificações que regulam o progresso escolar dos alunos – explica a sua centralidade no campo da educação, constituindo-se gradualmente como um campo de investigação específico no interior da comunidade científica da Educação (ALLAL, 1986; ALVES, 2012; FERNANDES, 2005).

Tal separação é também decorrente da própria lógica imanente ao modelo ou “gramática” escolar e contrária à racionalidade curricular. Na escola, os tempos e o trabalho

organizam-se em torno de dois eixos que configuram dois tempos: (1) o desenvolvimento dos conteúdos curriculares – “dar a matéria”, na gíria dos professores –, que corresponde ao grosso do tempo de aulas, e (2) o tempo das tarefas de avaliação sumativa, em geral assimilada a testes, que se situa tradicionalmente no final dos períodos, dirigida para a classificação-nota que pontua os ritmos da vida da organização e a sequência do percurso escolar do aluno. Aborda-se, assim, tendencialmente os campos do ensinar/aprender e do avaliar/classificar como duas áreas conceptualmente separadas, desenvolvidas em dois tempos distintos, o que por sua vez se projeta em – e reforça – a tradicional separação ensino-avaliação. Na universidade é ainda mais evidente essa visão pré-curricular, com o hábito, que tantos de nós vivemos quando alunos, de ir às aulas quando se pode e depois estudar para os exames, ou, nas práticas mais atuais, fazer os trabalhos que estão prescritos para a avaliação da disciplina.

A linha teórica proveniente dos estudos no campo do Desenvolvimento Curricular, embora com marcas nucleares geradas nas perspectivas behavioristas convocadas a partir das décadas de 1950 e seguintes – como instrumentos das políticas orientadas para a eficácia educativa –, constituíram, contudo, o gerador mais relevante de articulação entre avaliação e ensino, situando a avaliação como elemento integrador de regulação do processo de desenvolvimento curricular. Na base estritamente behaviorista de Ralph Tyler (1949), ou no estabelecimento por Hilda Taba (1962) das fases do *design* e implementação do currículo, com permanente regulação avaliativa, ou na pedagogia para a mestria teorizada por Benjamin Bloom (BLOOM et al., 1971), a noção de avaliação configura uma nova conceptualização. Os investigadores suíços do grupo de Genève, introduzindo abundante trabalho na década de 1970 sobre o conceito de avaliação formativa, (ALLAL, 1986; PERRENOUD, 2003) contribuíram para a disseminação poderosa do conceito de avaliação como regulação da aprendizagem, traduzida em diversos modos e tipos de ações avaliativas – diagnóstica, formativa, sumativa, prognóstica. Desse referencial passou-se para a formação de professores e para o discurso e práticas docentes, sobretudo a

noção de avaliação formativa, como rutura com a clássica sequência ensino-testes. A novidade, ao tempo, do conceito de avaliação formativa foi muitas vezes pervertida nas práticas das escolas, como se fosse sinónimo de adoção de mais momentos avaliativos, de curta duração, lidos como “avaliação formativa”, na maioria dos casos com forte desvio conceptual, embora a terminologia se tenha instalado.

Politicamente em Portugal, a influência das perspetivas behavioristas nas décadas de 1970 e 1980 foi massificante e “prescritiva” de uma adoção de taxonomias para a avaliação, centradas em uma identificação hierárquica de operações mentais requeridas para os diferentes passos da aprendizagem,¹ em face das quais o ensino se devia orientar e aferir.

¹ Processo baseado nos níveis da taxonomia de Bloom para o domínio cognitivo.

Essas perspetivas foram transpostas para as práticas docentes, sobretudo por via da formação inicial e da formação contínua de professores em Portugal, na década de 1970-80, utilizadas de modo muito redutor, altamente quantificado, prisioneiro de uma racionalidade técnica cega e de uma ação pedagógica pobre, embora tecnicamente refinada, que desencadeou muitas resistências e reações críticas (ROLDÃO, 1983). Essa “tecnicização” excessiva impediu a apropriação mais crítica da valia do instrumento analítico que constituía a clarificação e afinação das operações mentais promovidas e exigíveis para os diferentes conteúdos do currículo, aspeto que configurava, na perspetiva que aqui se assume, uma valia poderosa na melhoria do ensino e da aprendizagem. Tal conflitualidade conduziu a que, em épocas subsequentes, se assistisse ao abandono não analisado desse referencial, quer quanto ao ensino quer quanto à avaliação, que, dessa forma, se mantiveram como campos separados, além de que deixou a avaliação das aprendizagens, feita pelos professores esvaziata de referenciais de rigor de qualquer matriz avaliativa ou de desenvolvimento curricular que a integrasse.

Apenas a produção de testes avaliativos finais nacionais, a partir do restabelecimento dos exames externos e da criação de um instituto responsável pela sua elaboração (anteriormente conhecido como “Gabinete de Avaliação Educativa”) (Gave), atualmente “Instituto de Avaliação Educativa” (Iave), filiado ao Ministério da Educação), se constituiu como

campo de atenção pública significativa, por via dos exames, sem contudo se assistir a uma apropriação significativa desse referencial de avaliação – em geral bem fundamentado cientificamente – nos instrumentos correntemente em uso nas escolas.

Por outro lado, a área do desenvolvimento curricular – com pouca expressão na tradição portuguesa até aos anos 1980 –, também por força da formação de muitos docentes do ensino superior em universidades anglo-saxônicas, que caracterizou o *boom* da formação superior em educação em Portugal das décadas de 1970 e 1980, entra nos programas de formação inicial de professores das universidades e escolas superiores de educação, mas genericamente tratada como aprendizagem de técnicas de planificação – em que o passo da avaliação era muito menos trabalhado do que os restantes. Em alguns planos de estudos dos cursos de formação de professores, por vezes existiram cadeiras específicas de avaliação, mas, ao dissociar-se da dimensão didática e do desenvolvimento do currículo, a avaliação reassume-se como um fim em si mesmo nas práticas das escolas.

O reforço da gestão “gerencialista” e competitiva das últimas décadas tem vindo a reforçar a acentuação da avaliação das aprendizagens, mas numa ótica desintegrada, não apoiada no desenvolvimento curricular harmonioso, mas sim na busca cega da melhoria dos resultados escolares *per se*, olhados cada vez mais como fins em si mesmos em uma lógica de competição entre escolas pelos melhores lugares nos *rankings*, sem cuidar da correlativa melhoria do ensino e da aprendizagem de todos, encorajando até uma retomada forte de lógicas excludentes dos alunos menos bem-sucedidos. A competição decorrente dessas políticas tem exorbitado as dimensões do treino para os exames, reforçando uma abordagem tecnicista esvaziada de conhecimento pedagógico e curricular, e deixando cada vez mais desatendida a função reguladora da avaliação (ALVES, 2012) – a única que pode assegurar com eficácia a melhoria real dos processos de ensino, promotores intencionais da aprendizagem e, consequentemente, dos seus resultados.

2 Esta secção sustenta-se em, e retorna, com adaptações, o texto de Roldão, da obra *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lx: Universidade Aberta, 2007, de Gaspar e Roldão, com autorização da co-autora.

O QUE É AVALIAR?²

Na perspetiva em que nos colocamos, ensinar significa fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2010, 2014). O objeto dessa ação – que é definidora da função profissional dos professores – é a aprendizagem dos alunos, configurando assim uma dupla transitividade: quem ensina, ensina algum conteúdo, e ensina-o a determinados sujeitos inevitavelmente diversos. A competência de ensinar consiste justamente nesse passo de promoção com intencionalidade e estratégica do acesso dos aprendentes ao conhecimento que se pretende ensinar – plasmado no currículo. Configura-se, na perspetiva dos autores, o conceito de currículo como corpo de aprendizagens consideradas necessárias a todos num dado tempo e contexto (GASPAR; ROLDÃO, 2007).

É assim o desenvolvimento desse currículo por parte do professor que viabiliza e promove a desejada apropriação de conhecimento por parte dos aprendentes. Para tal, o docente necessita de um sólido conhecimento profissional que integra, na esteira da perspetiva de Lee Shulman, as dimensões de conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico-didático de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto – dimensões que se convocam e integram na ação pedagógica, em cada ato profissional concreto – e saber ensinar (MONTERO, 2005; ROLDÃO, 2010, 2014; SHULMAN, 1987; SHULMAN; SHULMAN, 2004).

Estudos internacionais de impacto mundial como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*), ou documentos estruturantes de política educativa assentes em investigação (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2005; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2015), vêm recorrentemente sublinhando o carácter central da variável “modo de ensino do professor” na correlação com os melhores resultados dos alunos, controladas as variáveis de pertença económico-social e nível cultural. Tais constatações implicam que redirecionemos o olhar para o modo de ensinar, no sentido dos processos de desenvolvimento curricular

mobilizados em face dos diferentes alunos, e vêm acentuando igualmente a importância nuclear da regulação e do *feedback* nesse processo enquanto avaliação reguladora (BLACK; WILLIAM, 1998, 2009; HATTIE; TIMPERLEY, 2007), dimensão essencial da promoção eficaz de qualquer aprendizagem, escolar ou não escolar.

A avaliação constitui, assim, no dizer de Miguel Zabalza, uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular e centra-se na avaliação do processo e dos resultados obtidos (ZABALZA, 1992). Essa fase do processo de desenvolvimento curricular constitui o dispositivo central de regulação de todo o trabalho desenvolvido. Essa regulação – avaliação de processo e de resultados – situa-se a dois níveis: (1) o nível da regulação e verificação da aprendizagem conseguida pelos alunos, no interior do processo de desenvolvimento curricular acionado, e relativamente aos objetivos de aprendizagem visados; (2) o nível da regulação do próprio processo de desenvolvimento curricular, da sua pertinência, coerência e adequação – avaliação curricular.

A avaliação escolar, todavia, vem-se constituindo, na cultura dos sistemas educativos, das escolas e dos professores, como uma entidade autónoma, com vida e lógicas próprias, que interrompem – e em larga medida pervertem – a integridade do processo. Ilustrando esse paradoxo, exemplifica Zabalza a seguinte situação:

Se um dia chego à aula e digo aos alunos que, no dia seguinte “não haverá aula” porque vamos fazer avaliação, que “retomaremos” as aulas normais logo no dia seguinte, estou a exprimir, com palavras claras e explícitas, que a avaliação a que procedo supõe um corte na marcha normal das aulas e que, no que se refere ao próprio processo didático, a avaliação não vai ter consequências diretas (quer dizer, as aulas após-amanhã e as seguintes, após a avaliação, não serão, em princípio, diferentes das anteriores à avaliação e se o forem não será como consequência dessa avaliação). (ZABALZA, 1992, p. 224)

Ilustra esse exemplo o persistente divórcio ensino-avaliação que vimos analisando, que traduz a ausência de uma cultura

verdadeiramente curricular e exprime uma perspectiva mecanicista de ensino. Além disso, a avaliação não é fundada na análise dos processos de ensino-aprendizagem escolares enquanto processos de desenvolvimento curricular sustentados em critérios de rigor e conhecimento científico e clarificadores da sua natureza e dinâmica próprias. A própria investigação, expressa na organização dos quadros teóricos das Ciências da Educação, tem refletido esse paradoxo pelo desenvolvimento de um campo de estudo no domínio específico da avaliação, desligado da sua inserção no processo mais amplo de desenvolvimento curricular. A especificidade e complexidade do processo e conceito de avaliação permitem compreender que assim aconteça no plano da teorização especializada, mas é importante que não se perca nunca de vista que (1) a avaliação é parte integrante do desenvolvimento curricular e (2) se define como um processo e um sistema. Na expressão de Zabalza (1992, p. 224): “a avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema”. Importa compreender que tal prática de dissociação da avaliação em face do processo de ensino corresponde, na cultura das escolas, à sobreposição e, frequentemente, confusão, entre as diversas funções que a avaliação consubstancia, no que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos: função diagnóstica ou analítica, função reguladora e função certificativa (CARRILHO RIBEIRO, 1990; ZABALZA, 1992).

Importa, assim, desconstruir as práticas avaliativas mais correntes, que dissociam a avaliação do processo de ensino, que subsumem a avaliação na dimensão certificativa, com a omnipresença da classificação-nota, e convocam a avaliação dita “formativa” apenas como uma espécie de remediação, o que está longe do seu significado teórico original.

Qualquer discussão orientada para a melhoria das práticas de avaliação, como é o caso no estudo que constitui objeto deste texto, discutido mais adiante, terá, assim, de partir de duas linhas de análise:

1. O que avaliamos em face de um conjunto de propostas ou finalidades de um dado currículo?
– A clarificação do objeto (de ensino e de avaliação).
Que dimensões integram esse objeto?

- A relação entre o conteúdo de conhecimento visado e as operações cognitivas a adquirir / dominar / usar acerca dele.
- 2. Como integrar a avaliação, nas suas vertentes reguladora e sumativa, nos processos de desenvolvimento curricular de modo coerente?
 - A clarificação dos processos de ensino e avaliação.

Qualquer outra linha de análise, como por exemplo a discussão acerca de instrumentos de avaliação, temporalidade dos momentos e frequência da mesma, padrões de classificação, entre outros, só pode desenvolver-se na decorrência dessas duas dimensões – objeto e processos de ensino –, que constituem o objeto dessa avaliação e a que ela se reconduz como reguladora.

Esses dois eixos conduzem o estudo / intervenção que vem sendo desenvolvido pelos autores numa escola de Lisboa, a partir da necessidade problematizada pelos docentes e lideranças, de aferir e melhorar os critérios e modos de avaliação praticados no interior dos diversos departamentos em que os professores se inscrevem.

O CASO EM ESTUDO – A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

Na condução deste trabalho de intervenção / investigação / formação, partiu-se justamente da discussão dessas duas linhas acima expostas, enquadrando sempre com os professores a análise e as possibilidades de reconstrução da sua prática atual: num primeiro momento, os grupos e docentes situaram o que têm considerado como objeto da sua avaliação, e, num segundo momento, de que modo desenvolvem e concretizam os modos de verificar e regular a construção do resultado final do processo avaliativo, nomeadamente em termos de (a) com que procedimentos e critérios operam para chegar ao resultado sumativo da avaliação de que resulta a classificação e (b) como regulam o processo e ensino e em que modos fornecem e usam o *feedback* em relação aos alunos e suas aprendizagens.

Foi em torno desses dois eixos que os dispositivos de formação, centrados na reflexão dos professores nos seus grupos colaborativos – no interior dos departamentos respetivos – e na procura de pontes que permitissem uma ação coerente, que se desenvolveram e se foram construindo patamares de um novo conhecimento. A necessidade de encontrar uma referência partilhável entre os professores, no que à avaliação diz respeito, motivou um desenho formativo centrado na reorientação das práticas de avaliação, enquanto elemento promotor da qualidade das aprendizagens e, simultaneamente, como dispositivo transformador, pelo efeito da reflexão que implica, da prática pedagógica na sua globalidade.

A escolha da avaliação como objeto central da ação formativa deve-se à reconhecida importância que tem como um elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem (ALLAL, 2010; BLACK; WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2006, 2009; HATTIE, 2009). A diversidade das práticas avaliativas existentes numa escola (e nessa escola em particular), quer entre departamentos, quer entre professores, implica um trabalho organizacional no sentido de procurar pontos de entendimento e a definição de procedimentos que permitam processos de aferição (HARLEN, 2007; PACHECO, 2002). Sabemos que por trás de práticas avaliativas existem múltiplas interpretações e (consequentes) divergências, baseadas tanto em diferenças conceptuais, como na forma como é entendida a concretização prática dessa avaliação. Essas diferenças, provenientes de diferentes pontos de partida, condicionam as possibilidades de acordo com uma consequente dificuldade na aferição entre professores (BLACK; WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2006; HARLEN, 2007).

A formação, assente numa filosofia de formação em contexto, concretizou-se em decisões relativas (a) à organização dos diferentes grupos de trabalho, (b) à definição de um contexto comum para referência da discussão, (c) à relação entre os conteúdos da formação e a definição dos produtos daí resultantes, (d) à definição de processos de supervisão e de monitorização (FERRO, 2015).

Os grupos de trabalho foram constituídos com objetivos diferenciados e com génese em grupos formais e funcionalmente

existentes na estrutura organizativa da escola: (a) o *grupo coordenador*, constituído pela direção, pelo coordenador de formação e pelo formador convidado de uma universidade parceira para a formação – grupo este onde se definem as orientações da formação, relevando a importância das lideranças nos processos de transformação (MORRISSON, 2010; SERGIOVANNI, 2004); (b) o *departamento disciplinar*, entendido como o espaço de produção de conhecimento profissional (HARRIS, 2001; SHULMAN; SHULMAN, 2004) para a discussão e produção documental; (c) o *grupo alargado*, constituído por todos os professores do 1º, 2º, 3º ciclos e secundário em que são apresentadas as grandes linhas do plano de formação, nos quais são colocados os desafios e as etapas de formação, e em que se apresentam conclusões do trabalho desenvolvido; (d) o *grupo reduzido*, constituído por elementos da direção relacionados com a gestão pedagógica, os coordenadores de departamento e mais um professor de cada departamento com o objetivo de garantir uma maior fiabilidade e consistência na passagem de informação para o departamento, onde se estabelecem os compromissos interdepartamentais em relação a cada tema / etapa, e se analisam as diferentes possibilidades de evolução da formação.

A constituição desse último grupo, que garante a participação de todos os departamentos e ciclos de escolaridade no processo, funcionou com uma verdadeira comunidade de prática, sustentando muito do trabalho colaborativo desenvolvido, potenciando a aprendizagem profissional pela interação entre professores (COCHRAN-SMITH; LYTE, 1999; LITTLE, 2012; ROLDÃO, 2006, 2007; SHULMAN; SHULMAN, 2004).

Uma outra decisão organizativa centrou-se na definição de um contexto de referência. Embora os princípios conceituais relativos à avaliação sejam comuns a todos os níveis de ensino, sabemos que o trabalho em torno do currículo e da avaliação no 1º ciclo do ensino básico é diferente daquele que é feito no 12º ano de escolaridade. Essa diferença, muitas vezes desconsiderada mesmo em termos de investigação, induz afirmações e “certezas” que dificultam o alcançar de consensos. Para contrariar essa tendência, assumiu-se o 3º ciclo do ensino básico como contexto de referência, isto é,

sempre que alguma posição mais controversa era discutida tinha de ter como referência esse ciclo. Essa decisão apresentou-se como decisiva, uma vez que garantiu um foco essencial para o estabelecimento de consensos.

A relação entre os conteúdos de formação e a construção de documentos de referência sobre avaliação foi outra das decisões assumidas. Toda a orientação formativa se dirigiu para a construção de documentos de referência e instrumentos de apoio ao trabalho dos professores e ao trabalho do departamento. Assim, para cada tema da formação, foram definidos produtos que daí deviam resultar: (a) na procura da clarificação do objeto de avaliação, foram construídos os “perfis do aluno” e os “perfis de desempenho”; (b) na discussão em torno dos procedimentos de verificação e classificação das aprendizagens, foram elaborados os “critérios específicos de avaliação”, que incluem a forma como se ponderam os diferentes itens do objeto de ensino, definidos no “perfil de desempenho”; e, finalmente, (c) trabalharam-se estratégias de avaliação e respetivos instrumentos de avaliação, que suportam os procedimentos de avaliação formativa e sumativa por parte de cada professor e departamento.

Todo esse trabalho foi acompanhado por processos de supervisão e de monitorização, como sinalizadores da eficácia e validade do trabalho desenvolvido, com o duplo objetivo de orientar o processo de formação e de apoiar os professores nos diferentes níveis da sua ação.

A passagem desse processo de conceptualização para o nível da discussão das práticas, foi promovida através de um processo supervisivo, em que a observação das aulas incidia, de forma focada, sobre o modo de uso do *feedback* oral e de formas de questionamento durante o processo-aula. A observação de aulas permitiu, ainda, uma análise didática e pedagógica ao nível de cada departamento, que apoiou os professores na apropriação dos objetivos centrais da formação e no sublinhar de evidências da pretendida transformação na intervenção na sala de aula, nomeadamente em relação à utilização de procedimentos de avaliação formativa – em concordância com os princípios assumidos nos documentos de referência do departamento –, e quanto ao

objeto da avaliação anteriormente clarificado e à coerência das práticas letivas em face do conteúdo curricular e avaliativo em apreço.

Os procedimentos de monitorização disponibilizaram dados e evidências que permitiram perceber efeitos do trabalho desenvolvido, ajudando a regular o processo. Foram construídos e aplicados inquéritos a professores e a alunos, com o propósito de verificar evidências de percepção, em ambos os grupos, sobre os procedimentos de avaliação e de classificação.

Em todo esse processo importa destacar a importância da gestão do tempo de trabalho dos professores. Sabemos que processos de transformação da ação dos professores são morosos (ROLDÃO, 2007), uma vez que implicam uma alteração de crenças e, subsequentemente, de práticas. Garantir o envolvimento de todos os professores nesse processo de construção e decisão, durante o normal trabalho letivo, implicou a preocupação em não definir prazos fixos (à partida) para trabalho e concretização das diferentes tarefas. Assim, procurou-se respeitar as necessidades temporais de cada departamento, definindo prazos alargados e disponibilizando um acompanhamento na discussão e construção documental que se revelaram determinantes.

A CLARIFICAÇÃO DO OBJETO DE AVALIAÇÃO

Em face da constatação de diferenças na forma como os professores abordavam a avaliação e classificação dos alunos e organizavam o objeto de ensino nas suas disciplinas (“*o que quero que os meus alunos aprendam*”), a clarificação do objeto de avaliação,³ relativamente ao conceito e às formas da sua apresentação, constitui-se como um primeiro e decisivo passo. A discussão do objeto da avaliação, inicialmente olhada pelos professores como quase evidente, veio a gerar na verdade a reflexão matricial de todo o processo, levando, em sucessivas reuniões de trabalho e discussão, à desconstrução das seguintes conceções prévias, crenças e teorias práticas, fortemente implantadas nas representações dos professores:

- A crença de que se avaliam conteúdos ou “matérias” numa lógica temática *versus* o reconhecimento de

3 Aquilo que o aluno aprende, com referência aos objetivos / metas e que integra domínios, temas, áreas e processos.

que são as aprendizagens operadas sobre esses conteúdos que podem ser avaliadas.

- A aceitação/reconhecimento de que as “aprendizagens” que os professores afirmam avaliar quando classificam incorporam de forma indissociável o conteúdo declarativo em estudo e/ou as operações cognitivas que o aprendiz exerce sobre ele.
- A ideia de que a aprendizagem se expressa de modo indiferenciado por referência ao nível de conhecimento declarativo do tema *versus* a sua discriminação em níveis de operações mentais de complexidade diversa (que as práticas de avaliação e classificação frequentemente valorizam sem as ter explicitado).
- A prática generalizada de obter o resultado sumativo da avaliação, expresso em classificações, através da média e/ou ponderação das classificações obtidas em diferentes instrumentos que incidiram sobre operações muito diversas em nível, objetivos e complexidade.

A avaliação relativa ao que os alunos aprendem centra-se nos conteúdos programáticos e nas metas curriculares, mas não pode resumir-se à ponderação do acumular de um conhecimento factual, e não considerar a forma adequada de o usar. Nessa perspetiva, o que se avalia deve resultar do cruzamento dos temas e conteúdos de uma disciplina e das capacidades necessárias para lhes ter acesso, os compreender e os usar com eficácia. Dessa forma a avaliação não irá apenas verificar se o aluno memorizou um conjunto de factos ou leis, ou se repete fórmulas, mas sim se, além de as saber enunciar, sabe pensar sobre eles, analisar, usar, aplicá-los com eficácia.

Assim, e após um consenso terminológico em torno de conceitos tais como, domínios, temas e áreas do currículo,⁴ a caracterização das operações cognitivas,⁵ o “perfil do aluno”,⁶ os “perfis de desempenho do aluno”⁷ e os “critérios de classificação”,⁸ foi consensual a adoção de um esquema operativo comum para definir o objeto da avaliação nas diferentes disciplinas, que cada departamento adaptou de acordo com

4 Categorias que estruturam os conteúdos de cada disciplina.

5 Conjunto de ações cognitivas que permitem clarificar a forma como se apreendem e expressam os conhecimentos nos diferentes domínios.

6 Meta que se deseja que cada aluno atinja com a sistematização de aprendizagens que se consideram estruturais para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo de um ciclo de escolaridade.

7 A forma como, a partir dos descritores definidos no perfil do aluno, se identificam os níveis avaliativos para cada ano de escolaridade.

8 Conjunto de condições / ponderações que definem a exigência do perfil de desempenho com vista à atribuição de uma classificação.

a sua realidade específica. Foram construídos quadros conceituais com o objetivo de organizar os conteúdos e competências de cada disciplina por relação com as operações cognitivas estruturantes da aprendizagem.

QUADRO 1 – Quadro conceptual de sistematização do objeto de avaliação

	OPERAÇÕES			
	AQUISIÇÃO	COMPREENSÃO	APLICAÇÃO	MOBILIZAÇÃO
Domínios / Temas / Áreas programáticas A	Descritores	Descritores	Descritores	Descritores
Domínios / Temas / Áreas programáticas B	Descritores	Descritores	Descritores	Descritores

Fonte: Elaboração dos autores.

Importa, aqui, realçar que as características da construção programática e da própria matéria de ensino nas diferentes disciplinas condicionam a possibilidade de encontrar uma matriz fechada e idêntica para todas as áreas disciplinares. O principal desafio centra-se na possibilidade de encontrar princípios idênticos em disciplinas cuja organização do currículo parte de premissas e de bases conceituais diferenciadas. A forma como se organizam disciplinas que estruturam o conhecimento em torno da aquisição de conteúdos, não se esgotando na sua memorização, mas sim na forma como se desenvolvem as diferentes operações para domínio desse saber (estão, neste caso, disciplinas como a História, e as Ciências Naturais, por exemplo) é obrigatoriamente diferente da possibilidade de organização de disciplinas que se estruturam em torno do desenvolvimento de competências com domínios funcionais, específicos de cada área, em que as operações são parte integrante dessas competências (Português, Línguas Estrangeiras, Educação Física, por exemplo).

Num segundo momento, e garantidos e discutidos os descritores do quadro conceptual para cada disciplina, estruturam-se os denominados *perfis de desempenho*, com a definição de critérios que indicam diferentes níveis de consecução das aprendizagens, caracterizando o grau de exigência avaliativa para cada ano de escolaridade.

QUADRO 2 - Quadro referência para apresentação dos perfis de desempenho

	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE
Domínio Operação	Descritores		Descritores
Domínio Operação	Descritores		Descritores
Domínio Operação	Descritores		Descritores

Fonte: Elaboração dos autores.

Na qualificação dos descritores, assumiram-se quatro níveis de desempenho (Muito Bom / Bom / Suficiente / Insuficiente), sendo que numa primeira fase se trabalhou apenas em torno da definição dos perfis do *Muito Bom* e *Suficiente*, aqueles que de alguma forma assinalam os pontos de relevância na organização das aprendizagens.

Essa terá sido a fase de trabalho mais morosa, mas, simultaneamente, aquela que maior significado representou na apreensão dos objetivos da formação e nos ganhos colaborativos, quer ao nível do *grupo reduzido*, quer ao nível do departamento, garantindo níveis de aferição determinantes para a continuidade do processo.

OS MODOS DE VERIFICAR E REGULAR A APRENDIZAGEM - A REFERÊNCIA DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A importância de sistematizar procedimentos e critérios, para se chegar a um resultado sumativo da avaliação (que resulta numa classificação), está subjacente a todo o trabalho formativo aqui apresentado. A definição de critérios de classificação baseados nos mesmos princípios entre os diferentes departamentos, permitindo uma atuação aferida por parte dos professores de um mesmo departamento curricular ou disciplina, foi, desde o início, entendido com um primeiro patamar desse processo.

A preocupação de planificar a avaliação (“o que se avalia, como se avalia, quando se avalia”) e, a partir daí, se desenvolver critérios de avaliação é um desiderato central do processo de aprendizagem (ALLAL, 1986; HARLEN, 2005), convertendo-se os objetivos pedagógicos em critérios de ava-

liação de modo a que os últimos tornem explícita a relação entre o que se pretende que seja aprendido e a avaliação. Como nos diz José Pacheco (2002), uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora é a de que os objetivos pedagógicos sejam claros e os critérios de avaliação sejam conhecidos e estejam assimilados pelos atores mais diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A perspectiva assumida nessa formação, baseada em teorias socioconstrutivistas de desenvolvimento da aprendizagem, implica a definição de critérios que reconheçam conhecimentos e capacidades complexas, que permitam uma evolução gradual dos alunos ao longo dos ciclos de escolaridade. Nesse sentido, importa adotar princípios e estratégias de avaliação e de classificação mais abrangentes e menos analíticas (SADLER, 2009), contrariando perspectivas centradas na preocupação normativa de hierarquizar e selecionar alunos, que não permitem verificar o que os alunos efetivamente aprendem, não criando condições efetivas de intervenção nessas aprendizagens (FERNANDES, 2005, 2009; HARLEN, 2007).

Na sequência da estruturação dos conteúdos de aprendizagem em descritores que constituíram os perfis de desempenho, iniciou-se a construção dos dispositivos de classificação dos alunos, concretizados nos critérios de classificação, definidores da exigência avaliativa para cada ano de escolaridade.

Para cada nível classificativo,⁹ foram definidas as condições de valorização para cada domínio / área / operação. Essa “ponderação”, que não se configura obrigatoriamente numa representação quantitativa, foge à tradicional e redutora ponderação de resultados dos instrumentos de avaliação para caracterização e validação de um grau de conhecimento. Nesse caso, os critérios constituem-se como um conjunto de regras de qualificação do desempenho dos alunos, reconhecendo-se que o sucesso é representado pelo domínio / demonstração de um conjunto de competências / conhecimentos inscritos nos descritores expressos no perfil de desempenho, que consideram, como já vimos anteriormente, as diferentes capacidades dos alunos e a própria filosofia do programa de cada disciplina.

⁹ Importa recordar que o contexto em que se desenvolveu a formação foi o 3º ciclo do ensino básico, cuja escala classificativa se organiza em nível de 1 a 5.

QUADRO 3 – Quadro ilustrativo de uma matriz com critérios de classificação

	DOMÍNIO / ÁREA / OPERAÇÃO A	DOMÍNIO / ÁREA / OPERAÇÃO B	DOMÍNIO / ÁREA / OPERAÇÃO C	DOMÍNIO / ÁREA / OPERAÇÃO D
Nível 5	Muito Bom	Muito Bom ou Bom	Muito Bom	Muito Bom ou Bom
	Competências de autonomia, cooperação, responsabilidade e capacidade crítica			
Nível 4	Bom	Bom ou Suficiente	Bom	Bom ou Suficiente
	Competências de autonomia, cooperação, responsabilidade e capacidade crítica			
Nível 3	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente (não obrigatório)
	Competências de autonomia, cooperação, responsabilidade e capacidade crítica			
Nível 2	Não cumpre o definido para o nível 3			
Nível 1	Completamente afastado dos objetivos educacionais			

Fonte: Elaboração dos autores.

A consideração do que os professores habitualmente referiam como “atitudes” no cômputo classificativo foi objeto de um trabalho de aprofundamento, ainda em curso, que se apresentará noutra sede. Essa é uma dimensão da classificação dos alunos pouco investigada e que motiva, no seio da comunidade profissional, olhares, implicações e aplicações muito diferenciadas e acesas discussões.

Até ao momento, distinguiram-se três grandes classes de “atitudes”: (1) as que dizem respeito a aspetos de ordem regulamentar, tais como a pontualidade, a assiduidade e o comportamento, e que são abrangidas pela regulamentação sancionatória existentes, não devendo ser consideradas na classificação dos alunos; (2) as que dizem respeito a características pessoais dos alunos, mobilizadoras de condições essenciais para o sucesso educativo, que, podendo ser induzidas pelo professor, não são passíveis de serem diretamente trabalhadas por este, pelo que não devem ser consideradas no processo de classificação – encontram-se neste grupo conceitos como o entusiasmo, a resiliência, a disponibilidade para melhorar, a participação, a atitude face à aprendizagem, o empenho, o esforço, o interesse, a iniciativa, etc.; (3) as que dizem respeito a competências, tais como a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e a capacidade crítica, que podem ser integradas em cada um dos níveis definidos para o *perfil de desempenho*, funcionando como condições para obtenção desse nível.

Organizados, discutidos e integrados esses princípios na gramática avaliativa dos professores, reuniram-se, assim, as condições para ultrapassar alguns dos constrangimentos associados à tarefa de classificar os alunos. Garantiu-se um conhecimento mais concreto do objeto de avaliação, desenvolveu-se a capacidade de informar e trabalhar de forma mais detalhada com os alunos os critérios que orientam as suas dinâmicas de evolução e promoveu-se uma mais fiel relação entre os critérios, as tarefas e os modos de intervenção nas aulas, efetivamente orientados para procedimentos de avaliação formativa.

OS MODOS DE VERIFICAR E REGULAR A APRENDIZAGEM - O LUGAR CENTRAL DO *FEEDBACK*

Como anteriormente referido, houve sempre a preocupação de verificar se as estratégias utilizadas pelos professores e a forma de interação com os alunos incluíam as intenções definidas no trabalho formativo. Sendo na sala de aula que reside o sentido de toda a ação pedagógica, a observação de aulas assumiu um papel determinante na verificação da “intervenção pedagógica em sala de aula” e na sistematização – ainda em curso – de um enorme número de variáveis dificilmente sintetizáveis.

Foram observadas 12 aulas, de diversos departamentos, sendo partilhada a observação e o debate sempre entre os dois coordenadores da formação e, sempre que possível, um professor do mesmo departamento do observado. Visou-se com esse procedimento superviso de matriz clínica e formativa (ALARCÃO; CANHA, 2013) ampliar o conhecimento construído em face das práticas, facilitando a sua recondução ao departamento dos dois envolvidos para reanálise. Essa fase procurou encontrar um referencial que permita a devolução de informação ao observado com base nos aspetos quantitativos e qualitativos da interação verbal. Tal devolução só é pertinente e só promove efeitos formativos se existir um quadro de referência comum que permita interpretar as evidências decorrentes da observação.

Destacou-se, nessa perspetiva, a importância de perceber a interação verbal na sala de aula. Das múltiplas formas

que essa interação pode assumir, houve a preocupação de distinguir a exposição oral, o questionamento, e o *feedback* (HATTIE; TIMPERLEY, 2007; HATTIE, 2012). O *feedback* foi eleito como foco da análise não só pela importância que representa como componente determinante da avaliação formativa, mas pelo destaque que assume como um dos principais fatores que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos (BLACK; WILLIAM, 1998; BROOKHART, 2008; HATTIE; TIMPERLEY, 2007; HATTIE, 2009; SADLER, 2010).

Entendendo o *feedback* como a informação assumida por um agente (professor, par, livro, familiar ou experiência pessoal), referente a aspectos de um desempenho ou compreensão que reduz a discrepância entre o que foi percebido e o que se deseja que seja percebido (HATTIE; TIMPERLEY, 2007), foi considerada nesta análise a sua dimensão externa (TUNSTALL; GIPPS, 1996), na sua forma oral (HATTIE, 2009), podendo incidir sobre as tarefas ou processo (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

Foi também analisada a dimensão “questionamento”, mais ampla que o dispositivo “*feedback*”, mas que muitas vezes o incluía, no sentido de levar justamente à clarificação do dispositivo de questionamento e seus diferentes usos pedagógico-didáticos, destacando no seu interior as questões que se configuravam como promotoras de *feedback*, assumindo este por sua vez diversos formatos e finalidades.

Baseados em sistematizações de análise do *feedback* desenvolvidas por Alarcão, Leitão e Roldão (2009), Brookhart (2008), Hattie e Timperley (2007), Piéron (1996), e Tunstall e Gipps (1996), e a partir de uma análise dedutiva na observação de aulas com o objetivo de encontrar evidências que sustentem uma perspectiva, contextualizada, de análise da interação verbal, foi sendo edificado um quadro de referência agregador do discurso dos professores e operacionalizador do registro das observações com esse foco. Construiu-se assim, uma base de análise com três eixos:

- Tipos de *feedback* em relação à direção (aluno, turma, grupo).
- Tipos de *feedback* em relação ao seu objetivo (mobilização das aprendizagens, organizativo).

- Tipos de *feedback* em relação à natureza do seu conteúdo (descritivo, verificação / avaliativo, prescritivo / reorientação) e ao tipo de apreciação produzida (positivo, negativo).

Da observação realizada, constituiu-se uma síntese com uma tipologia das tendências observadas, que sustentou a discussão subsequente nas sessões de formação acerca das potencialidades a desenvolver pela maior intencionalidade na utilização dos processos de *feedback*.

LINHAS DE DESENVOLVIMENTO EM CURSO

A continuação desse processo de formação / transformação implica dar relevo, nas etapas subsequentes – e mantendo o mesmo dispositivo organizacional (departamentos, pequeno grupo coordenador, liderança do processo pelos dois investigadores autores deste texto) – às seguintes dimensões:

- Reforço das situações supervisivas mútuas.
- Análise crescentemente articuladora das práticas de avaliação e das práticas de ensino observadas.
- Afinação continuada da clareza do objeto de avaliação nos diferentes momentos e instrumentos de avaliação, envolvendo os alunos nessa clarificação.
- Aprofundamento da aferição dos processos de avaliação entre os diferentes departamentos onde o trabalho de análise transformativa decorre de forma continuada.

REFERÊNCIAS

ALLARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto, 2013.

ALLARCÃO, Isabel; LEITÃO, Álvaro; ROLDÃO, Maria do Céu. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, n. 2, 2009.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (Org.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-210. Actas do Colóquio realizado na Universidade de Genebra, Março de 1978.

- _____. Assessment and the regulation of learning. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Ed.). *International Encyclopedia of Education*, n. 3. Oxford: Elsevier, 2010. p. 348-352.
- ALVES, José Matias. *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012. v. 1.
- BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- _____. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, p. 5–31, 2009.
- BLOOM, Benjamim; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George. *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mac Graw Hill, 1971.
- BROOKHART, Susan. *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- CARRILHO RIBEIRO, António. *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto, 1990.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, n. 24, p. 249-305, 1999.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às práticas e políticas*. Lisboa: Texto, 2005.
- _____. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- _____. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.
- FERRO, Nuno. Parceria num processo de formação de professores. In: ALVES, José Matias; ROLDÃO, Maria do Céu (Coord.). *Escolas e consultorias: percursos de desenvolvimento*. Porto: Universidade Católica do Porto, 2015.
- GASPAR, Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- HARLEN, Wynne. Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, v. 1, n. 2, p. 207-223, 2005.
- _____. Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, v. 33, n. 1, p. 15-28, 2007.
- HARRIS, Alma. Department improvement and school improvement: a missing link?. *British Educational Research Journal*, v. 27, n. 4, p. 477-486, 2001.
- HATTIE, John. *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 2009.
- _____. Know thy impact. *Feedback for learning – educational leadership*, v. 70, n. 1, p. 18-23, set. 2012.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

KLIEBARD, Herbert. Reappraisal: the Tyler's rationale. In: PINAR, William (Ed.). *Curriculum theorizing*. Berkeley, CA: McCutchan, 1975. p. 71.

LITTLE, Judith. W. Professional community and professional development in the learning-centered school. In: KOOY, Mary; VEEN, Klaas van. *Teacher learning that matters: international perspectives*. New York: Routledge, 2012. p. 22-45.

MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional*. Lisboa: Piaget, 2005.

MORRISSON, Keith. Complexity theory, school leadership and management: questions for theory and practice. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 38, n. 3, p. 374-393, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD documents, 2005. (Education and training policy).

PACHECO, José. Critérios de avaliação na escola. In: ABRANTES, Paulo; ARAÚJO, Filomena (Org.). *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, 2002. p. 55-64.

PERRENOUD, Philippe. Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In: AZEVEDO, Joaquim (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares*. Porto: ASA, 2003. p. 103-126.

PIÉRON, Maurice. *Formação de professores – aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Cruz-Quebrada, PT: Edições FMH, 1996.

ROLDÃO, Maria do Céu. Pedagogia por objectivos. *O Professor*, n. 48, p. 8-15, 1983.

_____. Trabalho colaborativo – o que fazemos e o que não fazemos nas escolas?. *Noesis*, n. 66, p. 22-23, 2006.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

_____. *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia, PT: Fundação Manuel Leão, 2009.

_____. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Formação do professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.

_____. Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In: MACHADO, Joaquim; MATIAS ALVES, Joaquim (Org.). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora, 2014. p. 136-146.

SADLER, D. Royce. Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 34, n. 2, p. 159-179, 2009.

_____. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 35, n. 5, p. 535-550, 2010.

SERGIOVANNI, Thomas. *Novos caminhos para a liderança escola*. Porto: ASA, 2004.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, p. 4-14, 1987.

SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 36, n. 2, p. 257-271, Mar./Apr. 2004.

TABA, Hilda. *Curriculum development – theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World, 1962.

TUNSTALL, Pat; GIPPS, Caroline. Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, v. 22, n. 4, p. 389-404, 1996.

TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Rethinking education – towards a global common good?*. Paris: Unesco, 2015.

ZABALZA, Miguel. *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: ASA, 1992.

MARIA DO CÉU ROLDÃO

Investigadora do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa (CEDH/UCP),
Porto, Portugal
mrceuroldao@gmail.com

NUNO FERRO

Docente da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH/Universidade de Lisboa),
Lisboa, Portugal
nferro@fmh.ulisboa.pt

Recebido em: NOVEMBRO 2015

Aprovado para publicação em: DEZEMBRO 2015

PESQUISA DE PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO PORTUGUÊS

DOMINGOS FERNANDES

RESUMO

O propósito deste artigo foi analisar percepções e práticas de avaliação de docentes e estudantes de quatro universidades portuguesas. As percepções foram estudadas por meio de um questionário administrado a docentes e estudantes. As práticas de avaliação foram pesquisadas através de observações de aulas e de entrevistas a docentes e estudantes. Os resultados mostraram que, em geral, as percepções e as práticas de avaliação eram mais consistentes com uma pedagogia centrada nos docentes, baseada na exposição das matérias e na avaliação para classificar, do que numa pedagogia em que os estudantes estão no centro das dinâmicas pedagógicas, baseada na avaliação para aprender e na distribuição de feedback. As percepções e práticas enquadráveis nessa última perspectiva, ainda que minoritárias, revelaram que é possível evoluir para uma pedagogia mais progressiva e inovadora no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE ENSINO SUPERIOR • PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO • AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO • AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA • PERCEPÇÕES.

RESUMEN

El propósito de este artículo fue el de analizar percepciones y prácticas de evaluación de docentes y estudiantes de cuatro universidades portuguesas. Las percepciones se estudiaron por medio de un cuestionario administrado a docentes y estudiantes. Las prácticas de evaluación se investigaron a través de observaciones de clases y de entrevistas a docentes y estudiantes. Los resultados mostraron que, en general, las percepciones y prácticas de evaluación eran más consistentes con una pedagogía centrada en los docentes, basada en la exposición de las materias y en la evaluación para clasificar, que en una pedagogía en la que los estudiantes se encuentran en el centro de las dinámicas pedagógicas, basada en la evaluación para aprender y en la distribución de feedback. Las percepciones y prácticas que se enmarcan en esta última perspectiva, aunque minoritarias, revelaron que es posible evolucionar hacia una pedagogía más progresiva e innovadora en la educación superior.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN SUPERIOR • PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN • EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN • EVALUACIÓN PEDAGÓGICA • PERCEPCIONES.

ABSTRACT

This paper was aimed at analyzing perceptions and assessment practices of teachers and students in four Portuguese universities. Perceptions were studied by means of a questionnaire that was administered to both teachers and students. Assessment practices were studied through class observations and interviews with both teachers and students. Results showed that, in general, perceptions and assessment practices were more consistent with a teacher-centered pedagogy, based on subject-matter exposure and assessment for grading, rather than with a pedagogy that puts students at the center of pedagogical dynamics, based on assessment for learning and on feedback distribution. Perceptions and practices encompassed in the latter perspective, though a minority, have shown that it is possible to move towards a more progressive and innovative pedagogy in higher education.

KEYWORDS HIGHER EDUCATION • ASSESSMENT PRACTICES • EDUCATIONAL EVALUATION • PEDAGOGICAL ASSESSMENT • PERCEPTIONS.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi concebido e desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada no âmbito do projeto Avena – *Avaliação, ensino e aprendizagem em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas* – em que estiveram envolvidos 36 pesquisadoras e pesquisadores de três universidades brasileiras (Universidade de São Paulo, Universidade do Estado do Pará e Universidade da Amazônia) e de quatro universidades portuguesas (Universidades de Coimbra, Évora, Lisboa e Minho). A pesquisa (Projeto PTDC/CPE-CED/114318/2009) decorreu entre abril de 2011 e outubro de 2014 e foi financiada em Portugal pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

O estudo contou com a participação voluntária de docentes e estudantes universitários no contexto de unidades curriculares de natureza prática ou teórico-prática de cursos de licenciatura pertencentes a um dos seguintes domínios do conhecimento: Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Ciências e Tecnologias e Artes e Humanidades. Assim, nas universidades portuguesas, em que os chamados cursos de licenciatura pós-Bolonha, designados cursos do 1º ciclo, têm a

duração de três anos, participaram docentes e estudantes de qualquer um desses anos. Nas universidades brasileiras participaram docentes e estudantes de qualquer um dos anos correspondentes aos cursos de licenciatura que vigoram no Brasil.

O principal propósito deste artigo é analisar, discutir e refletir acerca das percepções e práticas de avaliação de docentes e estudantes do ensino universitário, a partir de dados coletados e analisados no âmbito do projeto Avena. Mais concretamente, aqui, apresentam-se, analisam-se e discutem-se, exclusivamente, práticas de avaliação de docentes e percepções de avaliação de docentes e estudantes das quatro universidades portuguesas participantes na pesquisa, tendo por referência e fundamentação principal cinco estudos empíricos entretanto publicados (BARREIRA et al., 2014; BORRALHO et al., 2014; CID et al., 2014; FERNANDES, 2014; FERNANDES et al., 2014). Trata-se, num certo sentido, de fazer aqui um esforço de síntese e de integração de resultados considerados mais fundamentais produzidos no âmbito dessas pesquisas e, a partir desse esforço, propor algumas reflexões que eventualmente possam ser tomadas como desafios e/ou recomendações a enfrentar no contexto mais amplo da chamada *Pedagogia no/do Ensino Superior*, nomeadamente no domínio do desenvolvimento curricular e/ou das práticas curriculares.

PROBLEMA E QUESTÕES

Em termos muito gerais, poder-se-á dizer que o problema que orientou a pesquisa do projeto Avena resultou de uma diversidade de constatações identificadas na literatura revista, apoiada pela experiência profissional e acadêmica das pesquisadoras e pesquisadores, referindo que o conhecimento e compreensão acerca das práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior era limitado. Em particular, reconhecia-se que o conhecimento acerca das práticas de ensino e de avaliação dos docentes necessitava de ser aprofundado a partir de estudos empíricos realizados em contextos reais de sala de aula. Dito de outra forma, o problema

decorreu da comprovada necessidade de se caracterizarem, conhecerem e compreenderem uma significativa diversidade de *elementos* que interferem nas aprendizagens dos estudantes, tais como: a) as práticas de ensino e de avaliação dos docentes; b) as percepções acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem de docentes e estudantes; c) a natureza das tarefas de ensino e de avaliação utilizadas nas salas de aula; d) o papel de docentes e estudantes no desenvolvimento do ensino, da avaliação e da aprendizagem; e e) a frequência, o âmbito da distribuição e a natureza do *feedback* utilizado pelos docentes.

Consequentemente, um dos propósitos da pesquisa realizada no âmbito do projeto Avena foi, a título de exemplo, descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação de docentes universitários. Para este fim, a coleta de dados foi baseada em observações realizadas no contexto das salas de aula, em entrevistas profundas aos docentes observados e em entrevistas focadas a pequenos grupos de estudantes. Outro propósito da pesquisa foi estudar percepções de docentes e estudantes acerca de uma diversidade de questões relacionadas com o *Ensino*, a *Avaliação* e a *Aprendizagem*, objetos centrais da pesquisa realizada. Neste caso, a coleta de dados foi concretizada através da administração *on-line* de um inquérito por questionário aos docentes e estudantes de cada universidade.

Nestas condições, a pesquisa foi orientada por uma diversidade de questões, tais como:

- Como se poderão caracterizar as práticas pedagógicas, de ensino e avaliação dos docentes participantes?
- De que formas é que os estudantes participam nos processos de avaliação das suas aprendizagens?
- Como se poderão relacionar as práticas docentes de avaliação com as suas práticas de ensino?
- Qual a natureza das percepções manifestadas por docentes e estudantes em relação à avaliação pedagógica e às suas práticas?
- Em que medida é que há diferenças significativas entre as percepções de docentes e estudantes relativamente à avaliação e às suas práticas?

Como acima já se referiu, este trabalho foi pensado e organizado com a intenção de apresentar e discutir, exclusivamente, práticas de avaliação de docentes e percepções de docentes e estudantes relativamente à avaliação e suas práticas. Mais do que responder detalhadamente às questões que aqui se formularam a título de exemplo para contextualizar a discussão, trata-se de produzir reflexões acerca daquelas práticas e percepções a partir da análise e integração dos resultados apresentados nos cinco estudos empíricos acima referidos, todos realizados nas universidades portuguesas participantes no projeto Avena.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL

Nos atuais debates relacionados com a chamada *Pedagogia no/do Ensino Superior*, a avaliação pedagógica, intrinsecamente associada ao desenvolvimento das ações de ensino e de aprendizagem empreendidas por docentes e estudantes, tem, necessariamente, que ocupar um lugar relevante. Na verdade, a pesquisa realizada nas últimas décadas, um pouco por todo o mundo, tem evidenciado que certas formas de avaliação pedagógica, com particular realce para a avaliação formativa ou avaliação *para as* aprendizagens, estão fortemente relacionadas com melhores e mais profundas aprendizagens por parte dos estudantes de quaisquer níveis de ensino (BLACK; WILLIAM, 1998; BRYAN; CLEGG, 2006; FALCHIKOV, 2005). Esses e outros trabalhos têm mostrado que a avaliação pedagógica, da responsabilidade integral dos docentes e mais ou menos partilhada com os estudantes, pode ter um papel fundamental na transformação e melhoria do *ambiente* de aprendizagem nas salas de aula.

Nunca será demais sublinhar que, no seu seminal trabalho de meta-análise, Black e William (1998) destacaram três resultados fundamentais: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa contribuem de forma muito significativa para melhorar as aprendizagens de todos os estudantes; b) os estudantes que mais beneficiam das práticas de avaliação formativa são os que manifestam mais dificuldades em aprender; e c) os estudantes que aprendem em ambientes

em que a avaliação formativa é uma prática corrente obtêm normalmente melhores resultados nas avaliações externas. Esta pesquisa de Black e William acabou por ter grandes repercussões na Europa e no mundo, quer ao nível das práticas de investigação, quer ao nível da construção teórica no domínio da avaliação das aprendizagens em geral e da avaliação formativa em particular (e.g., BLACK; WILLIAM, 2006a, 2006b; GARDNER, 2006a, 2006b; GIPPS; STOBART, 2003; HARLEN, 2005, 2006).

No domínio da construção teórica, poder-se-á dizer que, nas últimas duas décadas, a literatura no domínio da avaliação das e para as aprendizagens tem sido orientada por alguns propósitos fundamentais, ou *questões críticas*, tais como: a) desenvolver e consolidar uma teoria da avaliação pedagógica, muito particularmente da avaliação *para as aprendizagens e das aprendizagens* (e.g., BLACK; WILLIAM, 2006b; BERLAK, 1992; FERNANDES, 2008); b) descrever, analisar e interpretar práticas reais de ensino e avaliação, ou seja, as que se desenvolvem em salas de aula reais, com professores e alunos reais (e.g., BLACK; WILLIAM, 2006a; STIGGINS; CONKLIN, 1992); c) articular e integrar os processos de aprendizagem, avaliação e ensino (JAMES, 2006; FERNANDES, 2011); e d) compreender as relações entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens (e.g., HARLEN, 2006).

Apesar de Carolyn Gipps, ainda nos anos 1990, ter publicado um livro com marcadas preocupações de construção teórica (GIPPS, 1994), foi após o referido artigo de Black e William (1998) que houve um claro incremento de trabalhos com essas preocupações por parte de autores do Reino Unido, como Gardner (2006a, 2006b) e Harlen (2005, 2006) ou dos Estados Unidos, como Berlak (1992), os quais, entre outros importantes desenvolvimentos, aprofundaram os conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa e as relações entre eles.

Apesar de tudo, a pesquisa tem vindo a responder, a um ritmo relativamente lento, aos propósitos e necessidades acima identificados. Tem sido possível mostrar que persistem dificuldades em assumir a importância do investimento na disseminação da avaliação formativa, a avaliação para as aprendi-

dizagens, como forma de apoiar os estudantes a aprenderem mais e melhor em qualquer nível de ensino (e.g., FALCHIKOV, 2005; SHEPARD, 2001; STIGGINS, 2004), mas, por exemplo, a construção teórica ainda não evoluiu no sentido de desenvolver uma teoria (na verdade, metateoria) que integre as teorias de ensino, de avaliação e de aprendizagem (FERNANDES, 2011).

No domínio da transformação e melhoria das práticas, pode dizer-se que, a partir dos anos 1990 do século passado, começaram a abundar na literatura pesquisas claramente orientadas por aquele propósito fundamental, quer no domínio do ensino não superior, quer no domínio do ensino superior. Nesse último caso, são de destacar, entre muitos outros, os trabalhos de Bryan e Clegg (2006) e Falchikov (2005), os quais, respetivamente, incluem contribuições que ajudam a enquadrar práticas inovadoras de avaliação e processos de melhoria da avaliação e das aprendizagens através da participação dos estudantes. Mais recentemente, Fernandes e Fialho (2012) analisaram e discutiram 30 artigos publicados em revistas indexadas internacionais ao longo de um período de 10 anos (2000-2009) (e.g., ANDRADE; DU, 2007; BERG et al., 2006; DANCER; KAMVOUNIAS, 2005). Nessas pesquisas, a coleta de dados foi diretamente realizada no contexto de salas de aula e de unidades curriculares nos domínios das Ciências Sociais (17 artigos), das Ciências e Tecnologias (7 artigos), das Ciências da Saúde (2 artigos) e Artes e Humanidades (1 artigo). Um artigo envolvia os domínios das Ciências Sociais e das Artes e Humanidades e três não referiram o domínio do conhecimento. O principal propósito do trabalho era sintetizar a literatura revista para sistematizar práticas de avaliação que, supostamente, foram consideradas inovadoras e indutoras da melhoria das aprendizagens dos estudantes. Esse significativo acervo de literatura, diretamente relacionado com o desenvolvimento de práticas de avaliação, entre uma diversidade de outras importantes conclusões, permitiu identificar dimensões que têm sido consideradas como passíveis de estar associadas, quer à melhoria das práticas, quer, concomitantemente, à melhoria das aprendizagens. Tais dimensões deverão, obviamente, ser consideradas no estudo

das percepções que estudantes e docentes sustentam acerca das práticas de avaliação.

Assim, foram identificadas dimensões tais como: a) a articulação e/ou integração dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação; b) a participação dos estudantes no processo de avaliação; c) as tarefas de avaliação utilizadas pelos docentes; d) a natureza, frequência e utilização do *feedback*; e) a natureza da avaliação realizada; f) as dinâmicas das práticas de avaliação; e g) os papéis dos docentes e dos estudantes no processo de avaliação. Seguidamente, apresentam-se apenas algumas das conclusões da literatura estudada por Fernandes e Fialho (2012).

De modo geral, a análise dos 30 trabalhos referidos permitiu constatar e reafirmar que, no contexto do ensino superior, é possível melhorar as práticas de avaliação e de ensino, contribuindo, desse modo, para melhorar significativamente a qualidade do que se ensina e do que se aprende. Num outro plano, as pesquisas analisadas permitiram concluir que a participação ativa dos estudantes nos processos de avaliação e, em geral, nas atividades realizadas nas aulas parece estar associada ao desenvolvimento e à melhoria dos seus processos mais complexos de pensamento. As dinâmicas de avaliação, nomeadamente por intermédio da avaliação entre pares, da heteroavaliação e da autoavaliação, parecem ter sido relevantes para que, em cada momento, os estudantes pudessem empreender as ações de regulação e de auto-regulação das suas aprendizagens. Na verdade, aquelas dinâmicas contribuíram para que os estudantes compreendessem os esforços que eventualmente tinham que fazer para aprender o que se esperava que aprendessem.

Em geral, os docentes participantes nas pesquisas analisadas utilizaram uma diversidade de tarefas de avaliação, tais como trabalhos escritos, reações críticas, apresentações, relatórios e problemas de várias naturezas, não se limitando à prova ou ao teste como única tarefa. Em muitos casos, as tarefas eram utilizadas para aprender, para ensinar e para avaliar, o que configura uma abordagem pedagógica não usual, na medida em que, se desejar, a aprendizagem (e também o ensino e a avaliação) se amplia a partir das tarefas e do

trabalho que sobre elas são desenvolvidos. Consequentemente, a seleção das tarefas por parte dos docentes torna-se uma questão central e crítica para o desenvolvimento do currículo no contexto das salas de aula. Os estudantes, desse modo, participaram mais ativamente no processo de avaliação através da análise das tarefas, de dinâmicas de heteroavaliação, de avaliação entre pares e de autoavaliação e ainda através da definição de critérios de avaliação.

Verificou-se que, na maioria das pesquisas avaliadas, a avaliação que integrava o dia a dia da atividade pedagógica era de natureza formativa, ou seja, os docentes utilizavam-na com o propósito de apoiar os esforços de regulação e auto-regulação das suas aprendizagens. Mas a avaliação de natureza sumativa, destinada a fazer balanços e pontos de situação acerca do que os estudantes sabiam e eram capazes de fazer, foi também utilizada e era complementar da avaliação formativa.

Finalmente, o *feedback*, processo indissociável de qualquer processo de avaliação formativa, foi normalmente baseado em critérios e era de natureza descritiva, permitindo que os estudantes “vissem ao espelho” os seus desempenhos, e/ou avaliativa, permitindo que os estudantes conhecessem os resultados do seu trabalho e/ou orientassem e regulassem o processo de aprendizagem.

O investimento na disseminação das práticas de avaliação formativa tem, necessariamente, que passar por políticas públicas desenvolvidas aos mais diversos níveis e por políticas curriculares das instituições do ensino superior mais orientadas para transformar e melhorar o que realmente acontece nas salas de aula. De igual modo, docentes e departamentos universitários têm que fazer esforços nesse mesmo sentido. Parece igualmente óbvio que há uma diversidade de pressões sociais e políticas que vêm questionando as práticas pedagógicas e os processos de investigação que se têm vindo a utilizar. Basta, por exemplo, pensar na agenda pedagógica do chamado *Processo de Bolonha* que, entre outras orientações de diversa índole, recomenda, de forma mais ou menos explícita, que se produza conhecimento no âmbito da chamada *Pedagogia no/do Ensino Superior*, para melhorar

significativamente a qualidade do ensino e das aprendizagens no ensino superior. No fundo, no denominado *Espaço Europeu do Ensino Superior*, os responsáveis políticos, com maior ou menor apoio dos diferentes setores da sociedade, têm protagonizado uma retórica e um conjunto de ações que vão no sentido de valorizar a qualidade dos processos pedagógicos em geral, nomeadamente o ensino e a avaliação, tendo em vista melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes (FERNANDES, 2014).

UMA SÍNTESE DA METODOLOGIA E DOS MÉTODOS UTILIZADOS NO PROJETO AVENA

A pesquisa realizada no âmbito do projeto Avena tinha o propósito de descrever, analisar e interpretar práticas pedagógicas de avaliação e de ensino dos docentes participantes, relacionando-as com a geração de condições favoráveis às aprendizagens por parte dos estudantes. Por outro lado, a pesquisa pretendia estudar as percepções de estudantes e docentes relativamente à *Aprendizagem*, ao *Ensino* e à *Avaliação*, tendo em vista estabelecer relações e comparações, quer entre esses dois grupos genéricos, quer ainda entre alguns dos seus subgrupos (e.g., percepções dos docentes de ciências da saúde e dos docentes de ciências e tecnologias; percepções dos estudantes de ciências sociais e dos estudantes de artes e humanidades). Neste artigo, o objeto de interesse foi exclusivamente circunscrito à *Avaliação*, isto é, às percepções que docentes e estudantes manifestaram relativamente a algumas das suas dimensões (adiante identificadas) e às práticas avaliativas dos docentes.

A pesquisa desenvolveu-se em cinco fases distintas: a) Fase Teórica e Conceitual; b) Fase da Análise Documental; c) Fase do Estudo Extensivo; d) Fase do Estudo Intensivo; e) Fase da Interação Social e da Reflexão. Para efeitos deste artigo, interessam, sobretudo, a *Fase do Estudo Extensivo* e a *Fase do Estudo Intensivo*, pois foi essencialmente nessas fases que se concretizaram a estratégia geral da pesquisa, o seu *design*, a metodologia e todos os métodos e procedimentos de coleta de dados empíricos que permitiriam responder às

questões formuladas. Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012) apresentam e descrevem com detalhes o problema e as questões do projeto Avena.

Para a *Fase do Estudo Extensivo* foi concebido, desenvolvido e administrado um questionário *on-line*, que permitiu estudar percepções de docentes e estudantes relativamente a uma diversidade de dimensões de cada um dos objetos da pesquisa (Ensino, Avaliação e Aprendizagem). O questionário, idêntico para docentes e estudantes (exceto nas questões sociodemográficas), integrava 45 itens de tipo Likert, 15 itens para cada um daqueles objetos da investigação. Por exemplo, para cada um dos 15 itens do objeto *Avaliação*, descrevia-se uma qualquer prática de avaliação, ou uma afirmação sobre uma prática de avaliação, perante a qual os respondentes tinham que manifestar o seu grau de concordância numa escala de tipo Likert de quatro níveis *Discordo Totalmente* (DT = -2); *Discordo* (D = -1); *Concordo* (C = 1); e *Concordo Totalmente* (CT = 2). É importante mencionar que as afirmações correspondentes a cada um dos itens do questionário equivaliam tanto a visões mais progressivas do processo pedagógico (e.g., ensino centrado nas aprendizagens; estudantes no centro dos processos de ensino, avaliação e aprendizagem; aulas com diferentes dinâmicas de trabalho) como a visões ditas mais tradicionais (e.g., enfoque no ensino; docentes no centro do processo pedagógico; aulas magistrais). Outro aspeto que convém sublinhar é que, nas instruções do questionário, quer na versão para os docentes quer na versão dos estudantes (que só diferiam na parte dos dados sociodemográficos), se pedia aos respondentes que baseassem as suas respostas no que pensavam que acontecia, em geral, na universidade e não apenas na sua experiência específica. Ou seja, que escolhessem o seu grau de concordância tendo em conta o que consideravam ser as práticas mais predominantes na universidade.

As respostas aos questionários foram anónimas e voluntárias, administradas a todo o corpo docente e discente de cada universidade, mas sem quaisquer requisitos quanto à taxa de retorno. De qualquer modo, fizeram-se vários avisos solicitando aos potenciais participantes que respondessem

aos questionários, o que permitiu aumentar significativamente o número de respondentes em relação ao número obtido no primeiro contacto. Cada equipa de pesquisa pôde contar com o apoio dos organismos da universidade no sentido de garantir a comunicação com todos os estudantes e com todos os docentes para que lhes fosse pedida colaboração na pesquisa, ao mesmo tempo que lhes era enviado o *link* de acesso ao questionário. As taxas de retorno variaram de universidade para universidade, situando-se entre 10% e 20% para os estudantes e 15% e 30% para os docentes, o que se pode considerar dentro do aceitável em situações similares (JONES, 1999).

Nas quatro universidades portuguesas participantes, foram validados 990 questionários de docentes e 4.568 questionários de estudantes. Na Tabela 1 exhibe-se, para cada uma delas, o número de questionários validados. Trata-se de uma significativa massa de dados proveniente de docentes e estudantes universitários de todos os domínios do conhecimento, tendo em comum o fato de lecionarem ou estudarem em cursos de licenciatura (1º ciclo) no contexto de unidades curriculares teórico-práticas ou práticas estruturantes dessa mesma licenciatura. Uma unidade curricular era considerada estruturante quando incluía conceitos e fundamentos basilares de um determinado curso, indispensáveis para o estudo de outras unidades curriculares do mesmo curso.

TABELA 1 - Número de questionários validados, por universidade e por população

	UNIVERSIDADES				TOTAL
	UCOIMBRA	UÉVORA	ULISBOA	UMINHO	
Docentes	241	179	351	219	990
Estudantes	870	711	2.374	613	4.568

Fonte: Dados obtidos no âmbito do Projeto Avena.

A consistência interna dos questionários administrados aos docentes e estudantes, considerando o total dos 45 itens relativos a questões de Ensino, Avaliação e Aprendizagem, avaliada pelo *Alfa de Cronbach*, foi, respetivamente, 0.90 e 0.91. Quando se avaliou a consistência do questionário considerando

apenas os 15 itens relativos a questões de *Avaliação*, obtiveram-se, respectivamente, 0.75 e 0.82. Tendo em conta o reduzido número de itens, estes níveis de fiabilidade podem considerar-se aceitáveis ou mesmo bastante aceitáveis.

A Tabela 2 mostra a distribuição das respostas dos docentes e estudantes tendo em conta o domínio de conhecimento do respetivo curso de licenciatura.

TABELA 2 – Distribuição das respostas de docentes e estudantes por domínio de conhecimento

	DOCENTES		ESTUDANTES	
	N	%	N	%
Artes e Humanidades	187	20.7	957	20.9
Ciências da Saúde	173	17.4	968	21.2
Ciências Sociais	266	26.8	1.384	30.3
Ciências e Tecnologias	364	36.7	1.259	27.5
TOTAL	990		4.568	

Fonte: Dados obtidos no âmbito do Projeto Avena.

A análise da Tabela 2 mostra que foram os docentes e estudantes de Ciências e Tecnologias e de Ciências Sociais que responderam em maior número. A distribuição das respostas dos estudantes apresenta diferenças entre si que são menos expressivas do que as diferenças verificadas para o caso dos docentes.

Para efeito de uma melhor contextualização da discussão, são ainda de considerar os seguintes dados, relativos aos docentes e estudantes que responderam aos questionários:

- Mais de 80% dos docentes eram possuidores do grau de doutor e lecionavam há mais de 11 anos no ensino superior universitário.
- Mais de metade dos docentes doutorados, 56.1%, tinha a categoria profissional de “Professor Auxiliar”, a mais baixa da carreira.
- A grande maioria dos docentes, cerca de 80%, tinha mais do que 40 anos de idade, sendo o grupo etário mais representativo o que tinha entre 50 e 54 anos (20.9% do total).
- Mais de metade dos docentes, 54.1%, era do sexo feminino.

- Mais de três quartos dos estudantes tinham menos de 24 anos de idade, sendo o grupo etário mais representativo o que tinha entre 20 e 24 anos de idade, inclusive com 58.1% do total.
- Quase três quartos dos estudantes eram do sexo feminino.
- As mães de uma significativa maioria dos estudantes, 66.6%, tinham, no máximo, obtido um diploma do ensino secundário. Por outro lado, as mães de 42.4% dos estudantes tinham obtido apenas um diploma do ensino básico.

Os dados produzidos nessa fase, de natureza quantitativa, foram analisados recorrendo a uma diversidade de técnicas estatísticas. Por exemplo, Barreira *et al.* (2014) utilizaram a diferença standardizada entre as médias (*d* de Cohen) para compararem as respostas dadas por docentes e estudantes a cada um dos itens do questionário. Na verdade, para o número de graus de liberdade existente, qualquer diferença entre as médias obtidas para docentes e estudantes, ainda que reduzida, seria sempre considerada estatisticamente significativa. As diferenças entre as médias, calculadas pelo *d* de Cohen, são consideradas de pequena dimensão (efeito pequeno) quando $|d| < .20$; compreendidas entre o efeito de pequena dimensão e o efeito de média dimensão quando $.20 \leq |d| < .50$; compreendidas entre o efeito de média dimensão e o efeito de grande dimensão quando $.50 \leq |d| < .80$; e de grande dimensão quando $|d| > .80$.

Para estudar as relações entre práticas de ensino, práticas de avaliação e aprendizagens evidenciadas pelas percepções de docentes e estudantes, Rodrigues e Soromenho (2014) utilizaram a *Análise Fatorial de Componentes Principais Ordinal* (CATPCA), uma derivação da *Análise Fatorial de Componentes Principais* para variáveis ordinais. Os mesmos autores utilizaram ainda a *Análise Classificatória Hierárquica* e a *Análise Classificatória* pelo Método das *K*-Médias para pesquisarem percepções de docentes e estudantes por cursos e por domínio de conhecimento. A análise dos dados produzidos pelo questionário, sobretudo para comparar percepções de

estudantes de diferentes cursos e/ou de diferentes domínios de conhecimento, foi igualmente realizada com recurso a testes de hipóteses não paramétricos para variáveis ordinais, nomeadamente o teste de Kruskal-Wallis.

Na *Fase do Estudo Intensivo* participaram, nas quatro universidades portuguesas, 35 docentes de unidades curriculares do 1º ciclo (licenciatura de três anos) cujas aulas foram observadas por pares de investigadores durante um período de cerca de 20h por docente (algumas unidades curriculares foram lecionadas por mais do que um docente). Participaram igualmente 128 estudantes que foram entrevistados em grupos focados (3 a 5 estudantes por docente). Cada um dos 35 docentes foi entrevistado durante um período de tempo compreendido entre 45 e 90 minutos. Assim, em cada universidade, participaram voluntariamente dois docentes em cada um dos domínios do conhecimento já acima referidos, num total de oito docentes. Nessa fase, os investigadores foram o meio privilegiado de recolha de dados, que eram, por natureza, qualitativos.

Um dos principais problemas a enfrentar nessa fase do estudo foi o de garantir níveis aceitáveis de consistência dos dados recolhidos pela grande diversidade de pesquisadores envolvidos. Para resolver, pelo menos em boa medida, esse problema, concebeu-se e construiu-se uma *Matriz da Investigação*, que se revelou um instrumento fundamental para orientar e regular todo o processo investigativo, nomeadamente ao nível da coleta e da transformação, organização e análise dos dados. Dir-se-ia que foi um procedimento ou método que se revelou fundamental para construir os guiões de observação das aulas e os guiões das entrevistas realizadas aos docentes e aos estudantes e, conseqüentemente, para focar todos os investigadores nas questões consideradas relevantes. A Matriz foi organizada tendo em conta os três objetos primordiais da investigação – *Ensino, Avaliação e Aprendizagem*. Assim, para cada um desses objetos, foi considerada uma diversidade de dimensões que contribuiriam para os caracterizar e para delimitar e focar a investigação. Apresenta-se, de seguida, no Quadro 1, apenas a parte referente à *Avaliação*, que é o objeto especialmente considerado neste trabalho.

É importante referir, nesta altura, que a separação dos processos de *Avaliação*, *Ensino* e *Aprendizagem* é, de algum modo, artificial e decorre dos referentes teóricos e práticos atualmente existentes. Na verdade, ainda não existe uma metateoria que integre as diferentes teorias referentes a esses três processos e, assim sendo, existe sempre alguma dificuldade, ou mesmo uma impossibilidade, em distinguir se determinada ação de um docente se enquadra no *Ensino* ou na *Avaliação*. Em todo o caso, a *Matriz da Investigação*, resultante de um difícil e complexo processo de construção social, revelou-se uma estratégia fundamental para garantir níveis aceitáveis de qualidade da investigação realizada. Sobretudo porque foi um elemento decisivo na harmonização e na moderação dos procedimentos de coleta, descrição, análise, síntese e interpretação dos dados.

QUADRO 1 – Matriz da Investigação utilizada no projeto Avena para o objeto Avaliação

OBJETO	DIMENSÕES
Avaliação	Integração/Articulação dos processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem
	Utilizações da avaliação
	Tarefas de avaliação mais utilizadas
	Natureza, frequência e distribuição de <i>feedback</i>
	Dinâmicas de avaliação
	Natureza da avaliação
	Papel predominante dos docentes e dos estudantes no processo de avaliação
	Concepções dos docentes e estudantes acerca da avaliação e suas práticas

Fonte: Materiais produzidos no âmbito do Projeto Avena.

A *Matriz da Investigação* revelou-se, assim, um método fundamental para concretizar todos os procedimentos inerentes ao estudo das práticas pedagógicas de ensino e de avaliação dos docentes participantes na pesquisa, garantindo níveis aceitáveis de consistência e de validade relativamente a toda a informação recolhida através das observações às aulas e das entrevistas realizadas aos docentes e aos grupos focados de estudantes.

Outro problema que foi necessário resolver na *Fase Intensiva* do Estudo teve a ver com os procedimentos a considerar

para transformar os dados provenientes das observações e das entrevistas, de forma que fosse possível descrever, analisar e interpretar as práticas pedagógicas dos docentes e, particularmente, as suas práticas de avaliação.

A transformação dos dados coletados pelos pesquisadores, relativos às observações e entrevistas, foi realizada através de um processo sucessivo de produção de narrativas, que culminou com a produção de uma *Metanarrativa* para cada domínio do conhecimento (Ciências da Saúde, Ciências e Tecnologias, Ciências Sociais, Artes e Humanidades). Esta *Metanarrativa* constituiu o esforço superior de síntese das práticas pedagógicas dos docentes participantes de cada domínio do conhecimento. Seguidamente, explicita-se o processo de produção das narrativas e a produção de sínteses sucessivas até a produção de metanarrativas para cada domínio do conhecimento.

Para cada docente observado, foram produzidas, numa primeira fase, três narrativas: uma baseada nas observações das aulas desse docente; outra, na entrevista; e ainda outra, na entrevista focada a um pequeno grupo de estudantes. Numa segunda fase, procedeu-se à integração das três narrativas de cada docente, dando origem a uma *Narrativa do Docente*. Pense-se, por exemplo, no caso das Ciências Sociais. Em cada universidade participaram dois docentes lecionando uma unidade curricular de um curso pertencente àquele domínio do conhecimento. Assim, em cada universidade participante, para Ciências Sociais, obtiveram-se uma *Narrativa do Docente A* e uma *Narrativa do Docente B*. Pelo novo processo de integração e síntese, as narrativas desses dois docentes deram origem a uma só *Narrativa Integrada*, correspondente às práticas pedagógicas observadas e percebidas pelos dois docentes e pelos dois grupos de estudantes participantes.

Nessas condições, em cada universidade produziram-se quatro *Narrativas Integradas*, uma por cada um dos domínios do conhecimento acima indicados. Finalmente, pelo novo processo de síntese e integração, as *Narrativas Integradas* de cada domínio do conhecimento deram origem a uma *Metanarrativa* desse domínio do conhecimento. Em termos

práticos, isso significa que, por exemplo, a *Metanarrativa de Ciências e Tecnologias*, no caso das quatro universidades portuguesas participantes, não é mais do que a concretização de um esforço de síntese e integração das práticas pedagógicas de oito docentes (dois por universidade), que lecionaram unidades curriculares de cursos de licenciatura pertencentes àquele domínio do conhecimento. O processo de construção de cada uma das quatro *Metanarrativas* para as quatro universidades portuguesas participantes no projeto – Universidade de Coimbra (UC), Universidade de Évora (UÉ), Universidade de Lisboa (UL) e Universidade do Minho (UM) - está ilustrado no Quadro 2.

QUADRO 2 – Processo de produção das metanarrativas das práticas pedagógicas dos docentes para cada domínio do conhecimento

Universidade de Coimbra (UC)		Universidade de Évora (UÉ)		Universidade de Lisboa (UL)		Universidade do Minho (UM)	
Narrativa Docente A	Narrativa Docente B	Narrativa Docente C	Narrativa Docente D	Narrativa Docente E	Narrativa Docente F	Narrativa Docente G	Narrativa Docente H
Narrativa Integrada UC		Narrativa Integrada UÉ		Narrativa Integrada UL		Narrativa Integrada UM	
Metanarrativa das práticas docentes de um domínio do conhecimento							

Fonte: Elaboração do autor.

A análise do Quadro 2 permite comprovar o esforço de síntese que foi sendo feito ao longo do processo de transformação dos dados de natureza qualitativa, que se iniciou com a produção das três narrativas para cada docente (baseadas nas observações, na entrevista ao docente e na entrevista focada a grupos de estudantes). Posteriormente, tal como se mostra no quadro, foram elaboradas as *Narrativas dos Docentes*, a partir das quais foram construídas as *Narrativas Integradas* das práticas dos dois docentes. Finalmente, produziu-se a *Metanarrativa* das práticas dos oito docentes. Esse processo foi utilizado para cada domínio do conhecimento e permitiu integrar e sintetizar as práticas dos oito docentes das quatro universidades envolvidas na pesquisa.

Naturalmente esse não foi um processo simples e livre de problemas. A *Matriz da Investigação* foi fundamental e permitiu que, nas diferentes fases do processo, todos os pesquisadores organizassem e produzissem as narrativas com níveis

aceitáveis de consistência. Na verdade, as dimensões da matriz acabaram por constituir elementos-chave na organização das narrativas. É importante referir ainda que as observações foram sempre realizadas por dois pesquisadores que tiveram oportunidade para discutir entre si as narrativas que se iam produzindo. Na maioria dos casos, foi possível partilhar as narrativas das observações com os docentes observados, para poder recolher os seus respectivos *feedbacks* e, eventualmente, proceder às alterações consideradas necessárias.

Todo o trabalho de campo foi precedido pela realização de reuniões formais entre os pesquisadores, que, desse modo, tiveram oportunidades para discutir o significado de cada uma das dimensões da matriz e para articular e concertar todos os procedimentos a desenvolver nos processos de coleta e de transformação dos dados.

No que se refere ao método de produção das narrativas, é importante referir que foi acertado que a equipa de pesquisa de uma universidade produzia uma primeira *Narrativa Integrada*, fazendo-a circular por todas as outras equipas para um período de discussão e clarificação de dúvidas. Só após esse período, as equipas iniciaram a produção das respetivas narrativas, supostamente em melhores condições, de modo a assegurarem a consistência e a credibilidade do processo. A produção das *Metanarrativas* das práticas docentes por domínio do conhecimento foi, como se viu, baseada nas *Narrativas Integradas*. Em Portugal, cada uma das universidades participantes elaborou uma *Metanarrativa*, fazendo-a circular pelas restantes equipas, para efeitos de validação e *feedback*.

Finalmente, interessa dizer que a análise dos dados não obedeceu a nenhum “sistema clássico” de análise de conteúdo (e.g., BARDIN, 2000) nem a nenhum algoritmo pré-definido, nem a processos de codificação muito analíticos. Na verdade, baseou-se no estudo das narrativas, tendo em conta as diferentes dimensões da *Matriz da Investigação*, procurando encontrar padrões e regularidades e sublinhando igualmente discrepâncias ou situações singulares, sem nunca perder a visão holística dos fenómenos de interesse. Tratou-se, num certo sentido, de uma análise mais artesanal muito ancorada no estudo aprofundado dos dados que foram organizados

de forma indutiva. Para efeitos da transformação dos dados, nomeadamente no que se refere à descrição, análise e interpretação das práticas docentes, foram seguidas as recomendações de Wolcott (1994). A integração e síntese dos dados seguiram recomendações de Cooper (2003) e de Suri (2002).

APRESENTAÇÃO DE UMA SELEÇÃO DE RESULTADOS

Nesta secção apresentam-se resultados considerados relevantes, quer no domínio das percepções reveladas pelos docentes e pelos estudantes que responderam ao questionário, quer no domínio das práticas de avaliação dos docentes cujas aulas foram observadas.

PERCEPÇÕES DOS DOCENTES E ESTUDANTES SOBRE A AVALIAÇÃO

Como se mencionou anteriormente, neste artigo são apenas apresentadas e discutidas as percepções relativamente às dimensões da *Avaliação* constantes do questionário. No estudo das percepções, Barreira *et al.* (2014) e Borralho *et al.* (2014) utilizaram abordagens investigativas semelhantes, calculando as médias, para cada item, dos docentes e dos estudantes e, posteriormente, utilizando procedimentos de estatística inferencial já referidos anteriormente (e.g., teste não paramétrico de Kruskal-Wallis; diferenças standardizadas entre as médias – *d* de Cohen). No entanto, Barreira *et al.* (2014) fizeram uma análise utilizando as respostas da totalidade dos docentes e da totalidade dos estudantes, enquanto Borralho *et al.* (2014) procederam à estratificação de cada um dos grupos, de acordo com o domínio científico dos cursos em que lecionavam ou estudavam. Desse modo, esses pesquisadores fizeram uma análise das percepções de docentes e estudantes por cada um dos domínios do conhecimento já anteriormente referidos.

O estudo de Barreira *et al.* (2014) organizou as percepções de docentes e estudantes relativamente às afirmações feitas em cada um dos 15 itens do questionário em três grupos principais: a) Percepções *convergentes* entre docentes e

estudantes, podendo, neste caso, estar ambos de acordo ou ambos em desacordo em relação a uma determinada afirmação; b) Percepções *divergentes* entre docentes e estudantes, podendo, neste caso, haver afirmações em que os docentes se mostram mais concordantes do que os estudantes ou vice-versa; e c) Percepções *extremadas* entre docentes e estudantes, havendo, neste caso, afirmações com as quais os docentes manifestam a sua concordância e os estudantes, a sua discordância e vice-versa.

No Quadro 3, apresentam-se as percepções convergentes manifestadas por docentes e estudantes. A convergência das percepções entre os dois grupos acontece, naturalmente, quer quando ambos concordam, quer quando ambos discordam da afirmação constante dum dado item.

QUADRO 3 - Percepções convergentes entre docentes e estudantes

DOCENTES E ESTUDANTES CONCORDAM	DOCENTES E ESTUDANTES DISCORDAM
Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre. (Item 1)	Os docentes, ao longo do semestre, debatem com os estudantes frequentemente, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação. (Item 2)
Os docentes, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens. (Item 10)	Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas. (Item 9)
Os docentes incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas. (Item 13)	

Fonte: Barreira *et al.* (2014).

A análise do Quadro 3 mostra que tanto docentes como estudantes concordaram que a avaliação das aprendizagens se realizava de forma continuada ao longo do semestre, que os estudantes tinham oportunidades para clarificar as avaliações feitas às suas aprendizagens e que eram incentivados a refletir acerca do que aprenderam. Por outro lado, ambos discordaram quanto ao fato de a organização e desenvolvimento da avaliação terem sido objeto de debate entre docentes e estudantes e de estes terem sido frequentemente envolvidos em processos de auto ou heteroavaliação.

A situação eventualmente mais surpreendente tem a ver com a concordância em relação ao Item 1, cuja razão pode residir no fato de, na tradição académica portuguesa, se

considerar que um estudante está num regime de avaliação continuada ou contínua, quando adere à realização de duas provas durante o semestre. No caso de obter determinadas classificações nessas duas provas ficará dispensado da prova final (exame) e aprovado na unidade curricular respetiva. Se assim for, há uma discrepância em relação ao que, efetivamente, é entendido na literatura como avaliação contínua, que implica uma articulação entre o ensino e a aprendizagem e tem exigências ao nível da interação e do *feedback* que aquela concepção não contempla.

O quadro mostra igualmente que, nas percepções de estudantes e docentes, a autoavaliação, a heteroavaliação e a participação dos estudantes no processo de avaliação não faziam parte das rotinas pedagógicas das suas universidades.

No Quadro 4 mostram-se as percepções divergentes entre docentes e estudantes em relação a afirmações feitas em sete itens do questionário. Ou seja, perante uma afirmação constante dum dado item, pode haver situações em que os docentes se mostrem mais de acordo do que os estudantes ou vice-versa.

QUADRO 4 – Percepções divergentes entre docentes e estudantes

DOCENTES MAIS CONCORDANTES	ESTUDANTES MAIS CONCORDANTES
Os critérios de avaliação a utilizar em cada disciplina/unidade curricular são conhecidos pela maioria dos estudantes. (Item 3)	Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes. (Item 5)
No processo de avaliação, utiliza-se, com frequência, uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos (e.g., provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas). (Item 4)	Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações. (Item 11)
Os docentes utilizam, sistematicamente, a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem. (Item 7)	
Em regra, a avaliação realizada é consistente com o ensino e com as aprendizagens. (Item 8)	Para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações. (Item 15)

Fonte: Barreira *et al.* (2014).

Os resultados apresentados no Quadro 4 são interessantes, pois evidenciam que os estudantes, mais do que os docentes, perceberam que, para a maioria dos seus colegas e na maioria das disciplinas, a avaliação era um procedimento

essencialmente utilizado para a atribuição de classificações. Além disso, os estudantes, mais do que os docentes, consideraram que, na maioria das disciplinas, as suas classificações eram determinadas, fundamentalmente, pelos exames ou pelas provas.

Os docentes, mais do que os estudantes, concordaram que as práticas de avaliação nas suas universidades obedeciam a princípios reconhecidamente importantes, tais como a transparência (conhecimento dos critérios de avaliação), a utilização de uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos, a utilização da avaliação como *feedback* ao estado das aprendizagens dos estudantes e a articulação com o ensino e as aprendizagens.

No Quadro 5, apresentam-se as afirmações constantes dos itens relativamente aos quais estudantes e docentes manifestaram opiniões extremadas. Ou seja, perante uma dada afirmação, a maioria dos estudantes discordou do seu conteúdo, enquanto a maioria dos docentes concordou ou vice-versa.

QUADRO 5 – Percepções extremadas entre docentes e estudantes

DOCENTES CONCORDAM E ESTUDANTES DISCORDAM	ESTUDANTES CONCORDAM E DOCENTES DISCORDAM
A avaliação é utilizada com frequência para orientar os estudantes a aprenderem melhor. (Item 6)	De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar. (Item 14)
Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer. (Item 12)	

Fonte: Barreira *et al.* (2014).

Aparentemente, o Quadro 5 apresenta questões que, eventualmente, poderão ser designadas como mais críticas quando se analisam as percepções de estudantes e docentes das quatro universidades participantes na pesquisa. Os estudantes respondentes, ao contrário dos docentes, pareceram rejeitar as ideias de que a avaliação fosse utilizada para os ajudar a aprender e de que os testes e/ou os exames eram a melhor forma de avaliar o que sabiam e eram capazes de fazer. Mas, por outro lado, e de forma aparentemente contraditória, manifestaram a percepção de que utilizavam as informações proporcionadas pelas avaliações para orientarem e/ou reorientarem o seu estudo. Os docentes, por seu lado,

discordaram da afirmação do Item 14. Ou seja, consideraram que os estudantes não davam aquela utilização às informações resultantes das avaliações a que eram submetidos.

Os resultados do estudo de Borralho *et al.* (2014) foram, no essencial, bastante consistentes com os resultados produzidos pela análise de Barreira *et al.* (2014). Ou seja, considerando cada um dos domínios do conhecimento – Artes e Humanidades, Ciências da Saúde, Ciências e Tecnologias, Ciências Sociais –, verificou-se que as percepções dos estudantes e dos docentes das unidades curriculares e cursos de cada um deles, em relação às dimensões da avaliação estudadas, eram bastante consistentes entre si e igualmente consistentes com os resultados obtidos por Barreira *et al.* para o conjunto de todos os docentes e de todos os estudantes.

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DOS DOCENTES

Os estudos de Cid *et al.* (2014), Fernandes (2014) e Fernandes *et al.* (2014) pesquisaram práticas de avaliação de docentes. Em cada um, foram utilizadas as *Metanarrativas* produzidas para cada domínio do conhecimento, tendo em conta as dimensões da *Matriz da Investigação*. As observações, as entrevistas profundas aos docentes e as entrevistas focadas a pequenos grupos de estudantes geraram a base empírica que, como já se referiu, deu origem a cada uma das *Metanarrativas*.

Cid *et al.* (2014) fizeram um estudo das práticas de avaliação dos docentes participantes de cada um dos domínios do conhecimento e, desse modo, analisaram cada uma das quatro metanarrativas produzidas. Fernandes (2014) investigou práticas de ensino e de avaliação de 35 docentes participantes, através de um esforço de integração dos dados constantes das quatro metanarrativas. Ou seja, analisou as práticas dos docentes de cada um dos domínios do conhecimento, objetivando integrar e discernir as suas principais características e não procurar comparar, como foi o caso da pesquisa de Cid *et al.* Por seu lado, Fernandes *et al.* (2014) investigaram a utilização do *feedback* nas práticas de nove docentes de Artes e Humanidades das quatro universidades

participantes na pesquisa, tendo em conta aspetos tais como a sua natureza, distribuição e frequência. Essa pesquisa baseou-se em duas constatações fundamentais constantes da literatura (e.g., SCOTT, 2014; YORKE, 2001): a) os comprovados benefícios da distribuição de *feedback* de qualidade nas aprendizagens dos estudantes; e b) a indissociabilidade entre o *feedback* e as práticas de avaliação para em última análise, apoiar os esforços dos estudantes no processo de aprendizagem.

Apesar dos diferentes enfoques dos três estudos, foi possível identificar uma diversidade de características nas ações e práticas de avaliação dos docentes participantes, as quais contribuíram para descrever o que pareceu ser predominante nas aulas observadas. É isso mesmo que se apresenta e se discute sucintamente a seguir, para algumas dimensões das práticas de avaliação.

As práticas de avaliação da maioria dos docentes estavam fortemente relacionadas com a abordagem pedagógica geral que era utilizada nas aulas. Ou seja, nos casos em que as abordagens dos docentes se limitavam à exposição dos assuntos que os estudantes tinham que aprender, poucas eram as *Tarefas de Avaliação* utilizadas para além dos testes ou provas. Essa foi, de resto, a tendência dominante na maioria das aulas, segundo foi possível apurar no âmbito do projeto *Avena*. Nesses casos, ocupando os docentes o centro do processo pedagógico, através de um ensino de natureza magistral, a *Participação dos Estudantes* na sua avaliação, na avaliação dos seus colegas ou na discussão de quaisquer assuntos relativos à organização e desenvolvimento da avaliação, era praticamente inexistente. Por isso, o seu *Papel* era essencialmente passivo, limitando-se à coleta de notas sobre o que era dito pelos docentes e à realização das provas ou testes que, no essencial, se destinavam à recolha de informação para a atribuição de classificações. Por seu lado, o *Papel dos Docentes* era de grande protagonismo na organização e transmissão dos conhecimentos aos estudantes e na definição das tarefas de avaliação a utilizar, que, invariavelmente, consistiam em provas e/ou exame final e, por vezes, num trabalho escrito ao longo do semestre. Nessas condições, a interação social e

o *Feedback* não eram propriamente utilizados, sobretudo o *feedback* destinado a apoiar os estudantes a regularem e/ou auto-regularem as suas aprendizagens. Para muitos docentes, o *feedback* era distribuído sob a forma das classificações obtidas nas provas intermédias e nos exames finais e ainda sob a forma de comentários aos trabalhos escritos, quando estes existiam. Consequentemente, em muitas situações, os estudantes só tinham uma ideia acerca do seu desempenho quando tomavam conhecimento da sua classificação final na disciplina/unidade curricular (*Feedback como Classificação*, tal como designado por Fernandes *et al.* (2014)). Porém, nas entrevistas, os estudantes reconheceram que não procuravam os docentes nas horas disponibilizadas para o atendimento, em que poderiam ter acesso a *feedback* e a informações sobre o seu desempenho. Como facilmente se pôde depreender dos dados analisados, as *Dinâmicas de Avaliação* existentes não incluíam, por exemplo, a avaliação entre pares, a auto-avaliação, a heteroavaliação nem quaisquer formas de articulação ou de *Integração da Avaliação com o Ensino e a Aprendizagem*. A *Natureza da Avaliação* era fundamentalmente sumativa e orientada para a atribuição de classificações. Nessas condições, a referida *Integração* estava muito pouco presente nas práticas pedagógicas dos docentes ou era mesmo inexistente. Assim, as tarefas não eram utilizadas com o triplo propósito, integrado, de apoiar os estudantes nas suas aprendizagens, os docentes no seu ensino e ambos nas avaliações acerca do trabalho realizado.

Nos casos, efetivamente poucos, em que os estudantes estavam no centro dos processos pedagógicos, as *Tarefas de Avaliação* eram diversificadas, podendo consistir em relatórios, reflexões escritas, problemas, provas, apresentações, e, acima de tudo, contribuía para que os estudantes mobilizassem, integrassem e utilizassem o que se supunha que eles tivessem aprendido. O trabalho acerca das tarefas propostas permitia que os docentes ensinassem, que os estudantes aprendessem e que ambos avaliassem os resultados e os processos desse trabalho. Nessas condições, a *Integração dos Processos de Ensino, Avaliação e Aprendizagem* fazia parte do trabalho que era necessário desenvolver sobre as tarefas

propostas. A *Participação dos Estudantes*, num ambiente desse tipo, era uma rotina pedagógica instalada, em que o *Papel dos Docentes* era muito mais o de um recurso qualificado, capaz de orientar os estudantes por meio da distribuição sistemática e deliberada de *Feedback* de elevada qualidade, *Feedback como Informação e Orientação* e *Feedback como Aprendizagem* (FERNANDES et al., 2014), e de propor tarefas com as características acima enunciadas. Nessas condições, o *Papel dos Estudantes* era particularmente ativo, uma vez que organizavam com assinalável autonomia o trabalho sobre as tarefas e eram protagonistas importantes nas diferentes *Dinâmicas de Avaliação* (e.g., auto-avaliação, heteroavaliação, avaliação entre pares). Consequentemente, ocupavam, realmente, o centro dos processos pedagógicos. A *Natureza da Avaliação*, nesse tipo de contexto, era invariavelmente formativa, a serviço da melhoria das aprendizagens dos estudantes, articulada com avaliações sumativas destinadas a fazer pontos de situação e balanços e, também, à atribuição de classificações. Ou seja, havia uma articulação entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens.

Em suma, verificou-se que, na maioria dos casos, prevalecem práticas de avaliação sumativa, que estão pouco ou nada articuladas e integradas nos processos de ensino e de aprendizagem. Essas práticas ocorrem em contextos em que os docentes são os principais ou mesmo os únicos protagonistas no desenvolvimento das aulas e em que os estudantes são ouvintes passivos, sem qualquer papel relevante nos processos pedagógicos. As práticas de avaliação estão quase exclusivamente orientadas para a classificação dos estudantes e para a atribuição de notas.

Porém, nas aulas de cerca de um terço dos docentes participantes na pesquisa desenvolvida por Fernandes (2014), pôde verificar-se que as práticas de avaliação estavam associadas à distribuição sistemática de *feedback* que apoiava e orientava os esforços de aprendizagem dos estudantes. Nessas aulas, apoiadas no trabalho sobre tarefas cuidadosamente selecionadas, os estudantes eram protagonistas ativos na construção das suas aprendizagens.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão do projeto Avena e das pesquisas que, no seu âmbito, foi possível realizar suscitam uma grande variedade de reflexões, que podem ir das questões do desenvolvimento do currículo nas universidades aos mais diversos níveis (e.g., universidade, departamentos universitários/unidades orgânicas, cursos, salas de aula) e das questões da formação didático-pedagógica e profissional dos seus docentes às questões das políticas públicas do ensino superior. As reflexões que se seguem envolverão uma diversidade de questões e devem ser entendidas como o resultado de 42 meses de pesquisa, que permitiram um contato intenso com as realidades das salas de aula e, em geral, da chamada *Pedagogia do/no Ensino Superior*.

No que se refere às percepções de docentes e estudantes acerca da avaliação e das suas práticas, parece relevante sublinhar o seguinte:

Os padrões de respostas de docentes e estudantes a cada um dos 15 itens do questionário em que se faziam afirmações sobre avaliação foram, em geral, expressivamente semelhantes. Mesmo nas situações identificadas como portadoras de percepções divergentes entre docentes e estudantes, a verdade é que a dimensão da diferença entre as médias respectivas não é propriamente elevada. Ou seja, ainda que com algumas diferenças em questões que se podem designar como críticas, estudantes e docentes parecem perceber as práticas de avaliação em curso nas suas universidades de formas bastante semelhantes. Dito de outro modo, as tradições e as culturas existentes nas universidades relativamente à avaliação parecem ser significativamente partilhadas por docentes e estudantes. O que talvez seja interessante assinalar é que tais tradições e culturas se orientam no sentido de considerarem a avaliação como um meio de atribuir classificações e não como um poderoso processo pedagógico capaz de melhorar substancialmente o que os estudantes aprendem e como aprendem. Mesmo nas situações identificadas como indicadoras de percepções divergentes entre docentes e estudantes, a verdade é que a dimensão da diferença entre as médias respectivas não é propriamente elevada.

Foram identificadas percepções polarizadas entre docentes e estudantes nos seguintes casos: os docentes parecem considerar que a avaliação é frequentemente utilizada para apoiar os estudantes a aprenderem melhor e que os testes e/ou exames são a melhor forma de se vir a conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer. Os estudantes discordam claramente dessas perspectivas dos docentes. Por outro lado, ao passo que os estudantes consideram que utilizam as informações resultantes das avaliações para regular/orientar as suas formas de estudar, os docentes discordam significativamente dessa perspectiva.

De forma geral, a análise dos estudos das percepções parece evidenciar que docentes e estudantes partilham ideias mais consentâneas com uma pedagogia centrada nos docentes, baseada na exposição das matérias e verificação das aprendizagens por meio de testes e/ou exames, do que com uma pedagogia em que os estudantes estão no centro das dinâmicas pedagógicas, baseada na avaliação formativa, na distribuição de *feedback* e na participação ativa dos estudantes na construção das suas aprendizagens.

As reflexões que se seguem basearam-se nos estudos feitos acerca das práticas de avaliação dos docentes participantes nas pesquisas do projeto Avena.

Tais estudos mostraram claramente que, de forma geral, as práticas de avaliação se podem distribuir num *continuum* em que, num dos extremos, os estudantes estão no centro dos processos pedagógicos, participando ativamente nas atividades das aulas, sendo apoiados por docentes que constituem um recurso de elevada qualidade para lhes distribuir *feedback* e lhes sugerir tarefas através das quais se aprende, se ensina e se avalia. A avaliação tem como principal propósito apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. No outro extremo, os docentes são os principais protagonistas, a ênfase é posta no ensino e não no que os estudantes têm que aprender, as aulas são magistrais, e a avaliação é um processo cujo principal propósito é atribuir classificações. Entre esses dois extremos, há uma variedade de abordagens que podem, em diversos graus, ter características de ambos os extremos.

Apesar de a maioria das práticas se aproximar bem mais do extremo em que os docentes e o ensino estão no centro dos processos pedagógicos, a verdade é que as práticas observadas em cerca de um terço dos casos, com ênfase nas aprendizagens e na avaliação para aprender e na participação ativa dos estudantes, mostraram que é possível melhorar significativamente as práticas pedagógicas no ensino superior. Isso significa que as instituições, as suas unidades orgânicas e os seus docentes podem desempenhar um papel fundamental na melhoria da pedagogia universitária em geral e na melhoria da qualidade das práticas de avaliação e de ensino em particular. Consequentemente, todos podem ter um papel fundamental na melhoria da aprendizagem dos estudantes e, por isso, na melhoria da qualidade da formação proporcionada. Mas, para tal, a questão da formação e desenvolvimento profissional dos docentes é um real desafio a enfrentar, pois, mesmo os docentes que evidenciaram práticas avaliativas ditas progressivas e/ou inovadoras, faziam-no mais baseados na intuição do que em conhecimento pedagógico devidamente sustentado.

Outra reflexão que interessa elaborar e que merece mais aprofundada atenção tem a ver com as relações que parecem existir de forma mais ou menos evidente entre as práticas de avaliação, mais ou menos sofisticadas, mais ou menos inovadoras, mais ou menos conservadoras, e a natureza dos conteúdos das unidades curriculares/disciplinas em que tais práticas ocorrem. Uma das questões que se poderá colocar é a de saber em que medida determinadas matérias, determinados conteúdos são mais ou menos suscetíveis de induzir a práticas de avaliação inovadoras e/ou progressivas potenciadoras das aprendizagens.

Os estudantes valorizaram quer a distribuição atempada de *feedback*, sobretudo aquele que os orientava nos esforços de aprendizagem, quer a sua participação ativa nos processos de aprendizagem e de avaliação.

A seleção criteriosa de tarefas através das quais se ensina, se aprende e se avalia parece constituir uma questão pedagógica da maior relevância, com repercussões significativas no trabalho que se desenvolve nas salas de aula. Os resultados desta pesquisa sugeriram que a natureza, o

contéudo e a forma das tarefas, associados a outras condições, tais como as dinâmicas de trabalho e de avaliação e a participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem e avaliação, podem contribuir para a criação de *ambientes* bastante favoráveis à aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Heidi; DU, Ying. Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 31, n. 3, p. 341-356, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARREIRA, C.; BIDARRA, M. G.; VAZ-REBELO, P.; MONTEIRO, F.; ALFERES, V. Percepções de docentes e estudantes de universidades portuguesas sobre ensino, aprendizagem e avaliação. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 309-326. v. 1.
- BERG, I.; ADMIRAAL, W.; PILOT, A. Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, v. 31, n. 3, p. 341-356, 2006.
- BERLAK, H. The need for a new science of assessment. In: BERLAK, H.; NEWMANN, F.; ADAMS, E.; ARCHBALD, D.; BURGESS, T.; RAVEN, J.; ROMBERG, T. (Ed.). *Towards a new science of educational testing and assessment*. Albany, NY: State University of New York, 1992. p. 1-22.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- _____. Assessment for learning in the classroom. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006a. p. 9-25.
- _____. Developing a theory of formative assessment. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006b. p. 81-100.
- BORRALHO, A.; FIALHO, I.; CID, M.; ALVES, P.; MORGADO, J. Práticas curriculares nas universidades portuguesas: estudo comparativo para as diferentes áreas do conhecimento. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 137-184. v. 1.
- BRYAN, C.; CLEGG, K. (Org.). *Innovative assessment in higher education*. New York: Taylor and Francis, 2006.
- CID, M.; FIALHO, I.; BORRALHO, A.; FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; MELO, B. A avaliação nas práticas curriculares em quatro universidades portuguesas. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.;

CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 615-649. v. II.

COOPER, H. Editorial. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 12, n. 1, p. 3-9, 2003.

DANCER, D.; KAMVOUNIAS, P. Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 30, n. 4, p. 445-454, 2005.

FALCHIKOV, N. *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York: Routledge, 2005.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

_____. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: DEKETELE, J. M.; ALVES, M. P. (Org.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto, 2011. p. 131-142.

_____. Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 97-135. v. I.

FERNANDES, D.; FIALHO, N. Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no ensino superior: uma síntese da literatura (2000-2009). In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coord.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: Universidade do Porto/CIIE, 2012. p. 3.693-3.707.

FERNANDES, D.; GASPAR, A.; BORRALHO, A.; CID, M.; FIALHO, I. O feedback nas práticas de oito docentes universitários de licenciaturas de artes e humanidades. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 445-474. v. II.

FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; NUNES, C. Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coord.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: Universidade do Porto/CIIE, 2012. p. 932-944.

GARDNER, J. Assessment and learning: an introduction. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006a. p. 1-5.

_____. Assessment for learning: a compelling conceptualization. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006b. p. 197-204.

GIPPS, C. *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer, 1994.

GIPPS, C.; STOBART, G. Alternative assessment. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Ed.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 549-576.

HARLEN, W. Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, v. 16, n. 2, p. 207-223, 2005.

_____. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006. p. 103-118.

JAMES, M. Assessment, teaching and theories of learning. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006. p. 47-60.

JONES, S. *Doing internet research: critical issues and methods for examining the net*. Thousand Oaks: Sage, 1999.

RODRIGUES, P.; SOROMENHO, G. Percepções de docentes e estudantes de universidades portuguesas sobre ensino, aprendizagem e avaliação. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 383-430. v. I.

SCOTT, S. Practising what we preach: towards a student-centred definition of feedback. *Teaching in Higher Education*, v. 19, n. 1, p. 49-57, 2014.

SHEPARD, L. The role of classroom assessment in teaching and learning. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. American Educational Research Association. 4th ed. New York: Macmillan, 2001.

STIGGINS, R. New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, v. 86, n. 1, p. 22-27, 2004.

STIGGINS R. J.; CONKLIN, N. F. *In teachers' hands: investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press, 1992.

SURI, H. *Essential features of methodologically inclusive research synthesis*. 2002. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED464923>>. Acesso em: 11 set. 2006.

WOLCOTT, H. *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. London: Sage, 1994.

YORKE, M. Formative assessment and its relevance to retention. *Higher Education Research & Development*, v. 20, n. 2, p. 115-126, 2001.

DOMINGOS FERNANDES

Professor Catedrático do Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa (IEUL), Lisboa, Portugal
dfernandes@ie.ulisboa.pt

Recebido em: NOVEMBRO 2015

Aprovado para publicação em: DEZEMBRO 2015

OS DEMÓNIOS DA AVALIAÇÃO: MEMÓRIAS DE PROFESSORES ENQUANTO ALUNOS

JOSÉ JOAQUIM FERREIRA MATIAS ALVES

ILÍDIA CABRAL

RESUMO

Este artigo parte de quarenta narrativas de professores que evocaram situações de avaliação particularmente marcantes, ocorridas no tempo em que foram alunos. Dessas quarenta, trinta e uma narrativas assumem a expressão de um abuso de poder intolerável. Nove manifestam práticas avaliativas emancipatórias. Através de uma análise dos discursos, quantificamos e qualificamos os sentidos dos abusos – humilhação, violência, discriminação, decepção, arbitrariedade – e da emancipação minoritária, procurando explicar essas práticas à luz dos tempos histórico, social, organizacional e profissional. Conclui-se que essas práticas precisam de ser combatidas e prevenidas, requerendo-se políticas e práticas mais rigorosas de acesso à profissão e o exercício de uma ação pedagógica mais interativa.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • MÉTODOS DE AVALIAÇÃO • VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA.

RESUMEN

Este artículo parte de cuarenta narrativas de profesores que evocaron situaciones de evaluación particularmente significativas que ocurrieron en la época en la que fueron alumnos. De esas cuarenta, treinta y una narrativas asumen la expresión de un intolerable abuso de poder. Nueve manifiestan prácticas evaluativas emancipatorias. A través de un análisis de los discursos, cuantificamos y cualificamos los sentidos de los abusos –humillación, violencia, discriminación, decepción, arbitrariedad– y de la emancipación minoritaria, tratando de explicar tales prácticas a la luz de los tiempos histórico, social, organizacional y profesional. Se concluye que hay que combatir y prevenir tales prácticas y que se requieren políticas y prácticas más rigurosas de acceso a la profesión, así como el ejercicio de una acción pedagógica más interactiva.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • MÉTODOS DE EVALUACIÓN • VIOLENCIA PSICOLÓGICA.

ABSTRACT

This article takes forty narratives of teachers who recalled situations of particularly memorable evaluation situations that occurred when they were students. Of these forty narratives, thirty-one express an intolerable abuse of power. Nine express emancipatory evaluative practices. Through an analysis of these discourses, the meanings of the abuses – humiliation, violence, discrimination, deception, arbitrariness – and of the minority emancipation are quantified and qualified, seeking to explain these practices in the light of the historical, social, organizational and professional times. It is concluded that these practices need to be fought against and prevented; and, that stricter policies and practices of access to the profession and the exercise of more interactive pedagogic action are required.

KEYWORDS EVALUATION OF EDUCATION • EVALUATION OF LEARNING • METHODS OF EVALUATION • PSYCHOLOGICAL VIOLENCE.

INTRODUÇÃO: OBJETO E NOTA DE CONTEXTO

O texto tem como objeto a análise de narrativas de professores que evocam, por escrito, episódios marcantes ocorridos nos tempos em que eram alunos. Foram selecionadas 40 narrativas que elegiam como objeto a avaliação pedagógica *sofrida* enquanto alunos. O tempo de produção das narrativas situa-se nos anos de 2013 e 2014. O tempo a que se reportam as narrativas situa-se na década de 1970 e 1980 do século XX.

Assim, o artigo organiza-se em quatro partes. Num primeiro momento, caracterizam-se as quatro gerações de avaliação; de seguida, caracteriza-se o lado sombrio das práticas de avaliação pedagógica; o terceiro momento apresenta os discursos que narram os episódios organizando-os em duas grandes categorias – avaliação como *abuso de poder* e como valorização e desenvolvimento –; seguem-se a análise, discussão e problematização e, por fim, a conclusão.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: AS QUATRO GERAÇÕES E O QUE FICA DE FORA

Uma forma de olhar e sistematizar as visões sobre a avaliação, articulando as dimensões diacrônicas e sincrônicas, é rever as várias gerações que a foram concetualizando (GUBA; LINCOLN, 1994; PAIS, 1998; ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES; 2003; FERNANDES, 2005).

A literatura distingue quatro gerações de avaliação: a primeira é conhecida como a “geração da medida”, relacionada com a ideia positivista da mensurabilidade e da quantificação. A avaliação como medida tem a sua base na psicometria (é possível medir de forma objetiva as características do comportamento), sendo relevantes os contributos de Alfred Binet (1857-1911) e Edward Thorndike (1874-1949). O interesse pelas notas e pela classificação, a preocupação com a objetividade das medidas (levando a rejeitar tudo o que não pudesse ser quantificado), o reforço das técnicas estatísticas, a definição do referente que permite aplicar o instrumento de medida e uso consequente da comparação (avaliar é comparar, tomando como referência o grupo-turma), a eleição do teste de papel e lápis como instrumento de medição uniforme de aplicação única e no mesmo tempo, a correção padronizada através de critérios definidos *a priori* e de forma pretensamente exaustiva são todos ingredientes principais dessa geração avaliativa. Nesse cenário, os exames, no dizer de Pais (1998, p. 27, grifos do autor) são “uma espécie de *jóia da coroa*”, funcionando como situações-tipo estandardizadas

[...] visando assegurar que todos os alunos se encontrem em igualdade de condições, constituindo a sua classificação a recompensa supostamente rigorosa e objetiva do seu mérito individual,

obviamente considerada a variável responsável pelo resultado obtido. Pais (1998, p. 27) considera ainda:

Ao permitir avaliações em grande escala de uma forma relativamente rápida, ao convocar pressupostos assentes em amplos consensos sociais – igualdade de oportunidades, homogeneidade de critérios gerados e expressos por processos matemáticos – logo, tidos como objectivos e

justo –, ao colocar a justificação do resultado obtido no mérito/demérito do aluno, os exames constituem causa e consequência da grande aceitação social do paradigma que enforma os pressupostos referidos.

Nessa primeira geração, coexiste ainda, sob a capa da neutralidade, do rigor e da objetividade, o paradigma intuitivo (DE KETELE, 1993), marcado pela difusão de referências, de critérios e da arbitrariedade.

A segunda geração decorre da consciência dos limites e dos enviesamentos da “medida”, e a avaliação é pensada como descrição, atribuindo-se a R. Tyler (1949) a sua paternidade. Essa proposta centra-se nos objetivos comportamentais de ensino, insere-se na procura de processos objetivos de avaliação que obviassem quer às dificuldades técnicas dos processos psicométricos de medição, quer ao desajuste entre o formalismo dessas técnicas e as realidades pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem. Propõe, assim, que a avaliação se dedique a comparar o desempenho dos alunos em face dos objetivos estabelecidos previamente, sem abandonar a base psicométrica da avaliação, uma vez que retoma a ideia de distância entre o previsto e o realizado. A medida, embora presente, deixa de ser “o cerne da avaliação, passando a ser apenas um dos seus instrumentos” e o avaliador, um “especialista na definição de objetivos e um narrador” (ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003, p. 11). O ensino e a avaliação são assim pensados como uma tecnologia de base científica, com a definição rigorosa de objetivos, a seleção de estratégias e atividades congruentes, a realização de experiências de aprendizagem e a testagem final. Nessa segunda geração se incluem os contributos de Bloom (1984), ao distinguir os domínios cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor e o desenvolvimento das diversas taxonomias que emprestaram à programação do ensino novas metalinguagens e tecnologias. Do mesmo modo, a introdução da variável “tempo” no processo de ensino-aprendizagem, ligada à pedagogia para a mestria, ocupa um lugar central. Como refere Pais (1998, p. 29):

[...] o processo de ensino determina o processo de aprendizagem, ou seja, o comportamento desejado dos alunos

é visto como uma resposta aos estímulos fornecidos pelo professor e, logo, suscetível de ser rigorosamente planejado antecipadamente.

A terceira geração integra uma gama variada de autores cujas propostas se distribuem por várias escolas de pensamento, mas que têm em comum a assunção de que avaliar implica emitir juízos de valor. Nas duas gerações anteriores, assumia-se que o professor era um agente neutro que aplicava assepticamente uma tecnologia limpa de “danos colaterais”. Ou, no dizer de Paulo Pais (1998, p. 31, grifos do autor), “o professor não *sujava as mãos* enquanto responsável pelo processo avaliativo porque *não tinha mãos para sujar*”.

Ora, é a consciência (ou essa visão) de que a avaliação é um processo de emissão de juízos de valor sobre a valia de algo que define a identidade dessa geração. É enfim assumido que a finalidade da avaliação é emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objeto, assumindo o avaliador o estatuto de juiz que descreve, compreende, analisa, decide.

Integra-se ainda nessa geração a ideia de que a avaliação deve estar ao serviço da formação. É nesse contexto que se situa a investigação de M. Scriven (1967), com a clássica distinção entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, com destaque para o poder regulador, educativo e formador da primeira, e os trabalhos de Perrenoud (1979) e de Allal, Cardinet e Perrenoud (1982). A avaliação é assim encarada como um processo de promoção da aprendizagem, como suporte da diferenciação pedagógica, como um instrumento promotor do sucesso, como um mecanismo de participação de todos os intervenientes no processo educativo.

No âmbito dessa geração (comummente designada da geração como juízo de valor ou geração da avaliação como apreciação do mérito), vão-se consagrando algumas ideias-chave que mantêm atualidade, ainda que se inscrevam mais nos referentes teóricos do que nas práticas. Citando Fernandes (2005, p. 59):

[...] a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a recolha de

informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação.

A quarta geração pretende ser uma visão integrativa, valorizando algumas das conceptualizações anteriores e adotando uma perspetiva construtivista, participativa e negocial do processo avaliativo. Retomando a síntese de Fernandes (2005, p. 62-63), poderíamos afirmar que nessa geração se acentua a ideia de poder partilhado, de diversidade de fontes, instrumentos e estratégias, de integração entre avaliação-ensino-aprendizagem (avaliar é aprender, avaliar é ensinar), da centralidade da avaliação formativa ao serviço da regulação¹ e da melhoria das aprendizagens, do impacto do *feedback* na operacionalização da avaliação formativa, da construção social que considera os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, da conjugação de métodos qualitativos e quantitativos. E dado esse conjunto de princípios é que faz sentido usar a metáfora do avaliador como *orquestrador* que mobiliza, coordena e dirige um conjunto de elementos.

É nessa geração que se pode integrar a avaliação “responsiva” de Stake (1973). Uma avaliação pluralista, flexível, interativa, holística, subjetiva e orientada para a tarefa e preocupada em refletir o ponto de vista dos interessados e que considera que não é indispensável, nem sequer desejável, a definição prévia de objetivos, nem a assunção de pré-conceitos de êxito, pois isso iria enviesar o olhar e a compreensão avaliativa. Como sintetiza Pais (1998, p. 38),

[...] ao avaliador cabe, mais do que formular juízos finais sancionadores, recolher as apreciações dos diferentes intervenientes, avaliar a congruência desses dados, e proporcionar uma compreensão melhorada da situação, a todos os interessados, tendo em vista a melhoria do processo de formação.

¹ Perrenoud (1991), retomando Allal, distingue três tipos de regulação: regulação retroativa, assumida no final de uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa; a regulação interativa, que ocorre no decurso da aprendizagem; e a regulação proactiva, que prepara o aluno para uma nova sequência didática.

É também nessa constelação conceptual que se pode integrar a avaliação “iluminativa” de Parlett e Hamilton (1982), preocupada não com a medição nem a norma, nem sequer com o juízo de valor, mas com o esclarecimento, a compreensão, a descrição e a interpretação dos textos e dos contextos que geram as situações de ensino e aprendizagem. Usando a metáfora teatral, os autores sustentam que a peça de teatro não pode ser avaliada através de leitura do manuscrito, mas da conjugação de todos os fatores que a levam à cena, acentuando-se, desse modo, a natureza situacional, complexa, aleatória da realidade. E essa “iluminação” esclarece o sentido da ação e melhora a capacidade de decisão na medida em que

[...] aclara a informação que a sustém, desvenda problemas, ultrapassa a “evidência” imediata, vinca a complexidade da situação, obriga a assumir o carácter instável, precário e arriscado do processo avaliativo, nomeadamente, na sequência de processos instrucionais. (PAIS, 1998, p. 40)

Eisner (1975), e a avaliação “sensível”, é outra focalização aqui presente e que enfatiza a importância da qualidade dos processos, a contextualização, a cooperação na ação, o pluralismo das interpretações, a transferência do aprendido para novas situações, a integração de conhecimentos e a apropriação e recriação do conhecimento.

Em termos de síntese, nota-se um progressivo enriquecimento do conceito de avaliação que a figura infra procura representar:

QUADRO 1 - Gerações e finalidades da avaliação

GERAÇÕES	FINALIDADES	PAPEL DO AVALIADOR	CONTEXTO HISTÓRICO
1ª geração da medida	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais.
2ª geração da descrição	Descrever resultados relativamente a objetivos	Narrador	Emergência das avaliações de programas.
3ª geração do julgamento	Julgar o mérito ou valor	Juiz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento.
4ª geração da negociação	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador (de uma negociação)	Influência do paradigma construtivista.

Fonte: Pais (1998, p. 44).

As gerações que acabamos de caracterizar permitem, em larga medida, narrar uma parte significativa da história da avaliação pedagógica, mas deixam de fora a “parte escondida do icebergue”. E a deixam de fora porque há práticas que se não inscrevem em qualquer teoria avaliativa, tendo antes a ver com determinadas patologias que afetam o exercício da profissão. É essa parte escondida e recalcada que procuramos iluminar de seguida.

A avaliação pedagógica não é só *medida, juízo, narrativa, negociação e aprendizagem*. É também poder, sanção, discriminação e exclusão. Na linguagem de Philippe Perrenoud, a avaliação tem os seus demónios, os seus “não-ditos”, os seus reinos privados e que a remetem para o lado escuro e recalcado da profissão (PERRENOUD, 1999).

Uma das autoras que mais assinalou o uso perverso da avaliação foi Patrice Ranjard. Analisando as práticas de avaliação, Ranjard (1984) sustenta que as notas que o professor atribui são o signo e sinal do seu poder. E, interrogando-se sobre a razão de ser desse uso, acusa:

Eles defendem um prazer. Um prazer de má qualidade mas seguro, garantido, cotidiano. Um prazer que deve ser disfarçado para ser vivido sem culpabilidade. [...] Esse prazer, é o prazer do Poder com P maiúsculo. O professor é o senhor absoluto de suas notas. Ninguém no mundo, nem seu diretor, nem seu inspetor, nem mesmo seu ministro, pode fazer nada sobre as notas que ele deu. Porque foi no âmago de sua consciência que ele as atribuiu. Com seu diploma, lhe foi reconhecida a competência de dar nota. Sua consciência profissional é inatacável. Na sua função de avaliador, ele é todo o poderoso. E este domínio, é o poder sobre os alunos. (RANJARD, 1984, p. 94)

Como avisa Perrenoud (1999), não se pode generalizar. Certos professores sofrem o martírio diante das contradições do seu papel. O de ser simultaneamente educador e juiz, criador de oportunidades de aprendizagem e classificador, transmissor de conhecimentos e inspetor do grau do seu domínio, integrador numa ordem cidadã e polícia do cumprimento das regras definidas pela instituição escolar.

Mas também reconhece que se pode retomar Ranjard num ponto (PERRENOUD, 1999, p. 115, grifos do autor):

[...] se a maioria dos professores desprezasse em profundidade as notas e outras classificações, o sistema não teria a força de impô-las! Muitos encontram nisso, realmente, a parte que lhes cabe por diversas razões. Talvez, para alguns, seja a fórmula de Ranjard *um prazer que vem dos infernos e não tem a coragem de olhar de frente!* Talvez seja simplesmente o único meio de pressão eficaz; pelo menos no momento, o risco de fracasso é mobilizador. É também uma maneira de dividir a progressão do conhecimento, do saber, de regular o investimento e o ritmo do trabalho da classe (Chevallard, 1986). Ou ainda, a inconsciente repetição de esquemas autoritários vividos e suportados da infância até a formação, depois na instituição escolar [...].

Por outro lado, o mesmo autor não ignora que a avaliação pode representar quase metade do tempo de trabalho do professor, incluindo a preparação e a correção de provas, o que significa um grande peso e desgaste profissional, sendo a componente menos agradável da prática e em que “a injustiça ameaça, aflora ou brilha, em que o fracasso da escola se manifesta com o fracasso de alguns alunos” (PERRENOUD, 1982, p. 161).

Poderíamos ainda avançar a hipótese de que o recurso a esse poder funciona como uma reação e um contraponto a uma desvalorização social da profissão, a uma intrusão ilegítima dos pais no domínio restrito da competência exclusiva dos docentes, a uma desautorização frequente praticada pelo Ministério da Educação na sua dimensão política e técnica.

NOTA METODOLÓGICA

O material empírico usado na produção deste texto é constituído por narrativas de professores em exercício nas funções docentes, a quem foi solicitado que escrevessem o episódio que mais os tivesse marcado no seu percurso de alunos. Do universo de 185 textos, foram identificados 40 que referiam expressamente acontecimentos que tiveram a ver com

práticas avaliativas. A dimensão dos textos situa-se entre as 300 e as 600 palavras. A maioria dos textos foi produzida durante os anos de 2012 e 2013. Além disso, a produção foi anônima, apenas se registrando a idade e o sexo do autor e a maioria dos sujeitos situava-se na faixa etária dos 40 a 50 anos de idade.

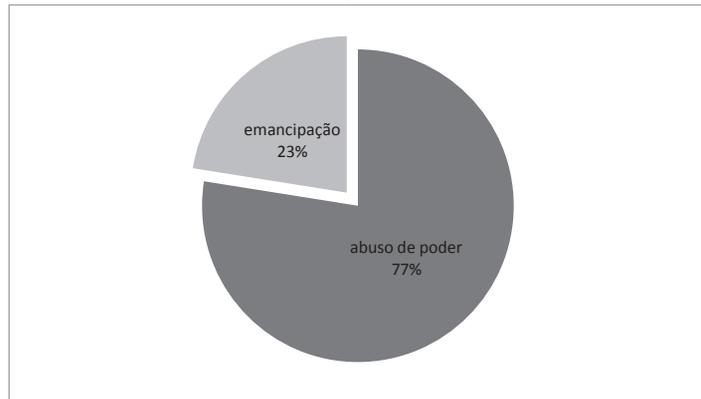
Foi realizada uma leitura flutuante dos textos e produzida uma categorização *a posteriori*. As categorias definidas tendem a ser exaustivas e exclusivas, embora se reconheçam dimensões conceituais contíguas.

Dada a natureza de episódios inseridos em *histórias de vida*, é pertinente recorrer à transcrição de sequências relativamente extensas, para que seja possível a apreensão do sentido da ocorrência. Optou-se, por outro lado, por *deixar falar as memórias* e colocar em secção própria a interpretação e a problematização.

RESULTADOS: APRESENTAÇÃO

Dos quarenta textos considerados, a grande maioria (31) apresenta situações relacionadas com práticas de avaliação que são sentidas e interpretadas como práticas de abuso de poder. Apenas nove registam um sentido de emancipação, de desenvolvimento pessoal e/ou académico.

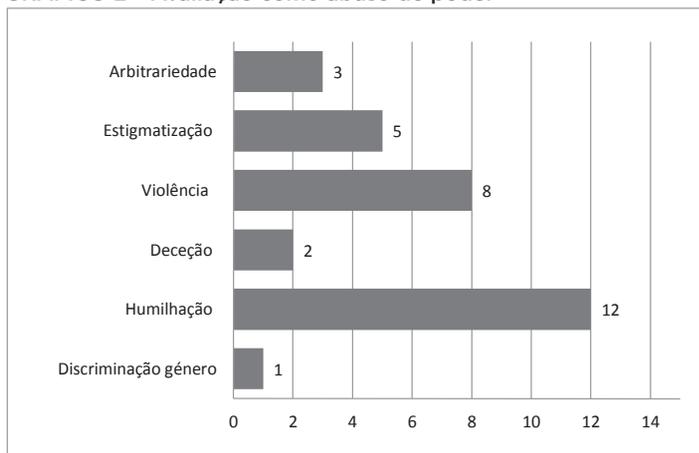
GRÁFICO 1 - Sentidos da avaliação



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

Desagregando esses sentidos globais, vejamos como se tece a negatividade sentida:

GRÁFICO 2 – Avaliação como abuso de poder



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

Os sujeitos que sofrem a avaliação expressam sobretudo os sentimentos de humilhação (12), violência física e/ou psicológica (8), estigmatização (5), havendo ainda ocorrências relacionadas com a arbitrariedade, decepção e discriminação de gênero.

Vejamos os excertos mais expressivos dos discursos que evidenciam a longa inscrição de uma ferida indelével e que perdura por toda uma vida profissional:

Discriminação de gênero

Quando era chamada uma das alunas para a prova oral, mostrava-lhes uns diapositivos com fotografias de imagens muito difusas e começava a “inquirição”. Perguntava o que estava ali e como não conseguíamos perceber o que era, o professor ria-se e dizia que aquilo era “um campo de batatas” ou “um campo de cebolas” e que nós não entendíamos nada por sermos burras. (N 596)²

² Esta prática apenas se aplica às raparigas.

Humilhação

Estava numa aula, no 1º ciclo de escolaridade, e a actividade consistia em resolver um problema Matemático. Nesse seguimento, o professor chamou-me para ir resolver esse problema ao quadro, mas eu não conseguia fazê-lo por não o estar a perceber.

Como forma de me penalizar, obrigou-me a permanecer na sala, em frente ao quadro, durante o período do almoço, não tendo, por isso, almoçado. Após o almoço, o professor entrou na sala e perguntou-me se já tinha chegado ao resultado, e, como continuava sem o perceber, respondi que não. Acabou então por me envergonhar perante os meus colegas, dizendo que eu nunca iria ser ninguém, nunca chagaria a lado nenhum... Como é natural, este episódio marcou-me para o resto da minha vida. (N 513)

Surgiu uma senhora aloirada, com um vestido florido em tons rosa e laranja, de manga bem curta. Mal terá tido tempo de subir ao estrado e de pousar o livro do ponto na secretária e já se ouviam os seus berros em direcção a duas colegas minhas que tinham ousado desabotoar o punho da bata de manga comprida. O som, o tom e o teor daquelas palavras, tão ameaçadoras quanto injustas, foram o bastante para criar, na criança de 12 anos que eu era, um bloqueio que se veio a revelar persistente, até porque recorrentemente alimentado pela docente. Por exemplo, sempre que fazíamos uma prova/ponto (creio que era a designação dada na época) a referida professora de Inglês devolvia-nos o mesmo corrigido mas sem classificação. Somente no final da aula de correcção chamava à secretária as alunas, uma a uma, e colocava a classificação na prova, não sem antes fazer um sorriso cínico para quem tinha negativa. [...] A ela devo uma das minhas primeiras demonstrações de determinação, pois nunca desisti da disciplina mesmo sabendo que só obteria negativa, o que me valeu classificação de 14 em exame, tal como a própria docente antecipou na última aula do 5.º ano. Devo-lhe, ainda, o contributo para a decisão de me tornar professora – situando-me no extremo oposto do “modelo” naquilo que achava de crucial (uma professora que atendesse às circunstâncias dos seus alunos, uma professora que procurasse ser justa) a aproximando-me do mesmo no que considerava de positivo (criatividade). (N 546)

No 7º ano, na aula de Matemática, um colega foi ao quadro para resolver um exercício. Tratava-se de um colega que já tinha várias retenções e que tinha dificuldades a Matemática. Como não conseguia resolver bem o exercício, a professora disse-lhe que se sentasse e que não estava ali para “ensinar calhaus”. (N 135)

Sentei-me numa carteira das antigas com tinteiro onde nem sequer chegava com os pés ao chão. À minha frente estava um estrado com uma secretária em cima, onde uma professora já de idade, com a cara muito pintada, estava sentada. Com um ar muito sério mandou-me ler um texto de Bocage: “A raposa e as uvas”, fez-me perguntas sobre o texto, perguntou-me a tabuada e pediu-me para ir ao quadro resolver dois problemas. Esta foi a parte pior, pois quase não chegava ao quadro. Desejei o tempo todo fugir dali mas gostava muito da minha professora, que aguardava lá fora com o meu pai o final do exame, e não a quis desapontar. Errei uma pergunta de gramática, o que para mim não teve grande importância. O que realmente me marcou pela negativa foi que a partir desta data passei a ter aversão a orais e falar em público. (N 524)

E tanto estudei, tanto me preocupei que no dia do teste, o medo falou mais alto e o resultado foi um famigerado e desolador sete. Lá se vai a dispensa! Lá se vai a passagem de ano!

A professora que já me conhecia há dois anos, que trabalhara comigo durante dois anos lectivos e que sabia que, apesar de não ser muito boa aluna, não era aluna para resultados negativos, ameaça-me com um nove.

Nessa altura, lembro-me, caiu o Carmo e a Trindade e todo o esforço foi considerado em vão. Implorei que não me chumbasse, humilhei-me a chorar perante a ameaça de um nove que considerava absolutamente injusto e imerecido. Ainda hoje não compreendo a atitude dela; a frieza dos seus números e a falta de sensibilidade para o conhecimento dos alunos (não fui caso único). (N 570)

2º Ciclo: estava na aula de Língua Portuguesa e o professor estava a entregar uma composição e à medida que ia entregando as composições ia chamando pelos alunos pelos seus próprios nomes, quando chegou a minha vez de receber o meu trabalho o professor chamou: Maria Luanda, o meu nome é Lucinda, não respondi de imediato e o professor repetiu o erro algumas vezes até que percebi que me estava a chamar.

Levantei-me e dirigi-me para a secretária com um ligeiro sorriso traquina, subi o estrado e o professor deu-me uma violenta

palmada na cara pois tinha-me esquecido de colocar a pinta no “i” e a junção do “c” e do “i” sem a pinta parecia um “a”. Toda a turma deu uma estrondosa gargalhada, ampliada pela minha vergonha, ainda hoje quando escrevo o meu nome esta palmada me vem à memória e não me sinto confortável e hoje como professora procuro não expor os alunos perante as suas falhas. (N 559)

Éramos colegas de carteira. Num primeiro teste de Francês, a nossa professora quando nos entregou o teste disse que uma de nós tinha copiado. A professora não quis saber quem tinha sido responsável, mas disse que estaria atenta no teste seguinte. Acontece que, no teste seguinte, a professora, muito zangada, pediu que nos levantássemos e que, em frente à turma, disséssemos quem tinha copiado, pois, mais uma vez, alguém o tinha feito (ignorando o aviso/ameaça anterior). Incrédula por a minha colega ter tido a ousadia de copiar novamente, disse que não tinha sido eu. Mas, a minha colega, com o maior atrevimento e falta de honestidade, disse também que não tinha sido ela. Magoou-me aquela reacção e insisti na verdade. Aí, ela não disse nada e a professora percebeu quem estava a dizer a verdade desde o início. (N 111)

Estava eu em família a tomar a minha refeição, mal sabendo do sabor amargo com que teria de devorar a minha tão apetecida mousse de chocolate, quando a minha antiga professora se levanta da mesa onde estava instalada com um grupo de professores e se dirigiu a mim e em particular aos meus pais dizendo em voz alta e para quem quis ouvir:

“Era só para vos dizer e, agora que estás aqui com os teus pais, que o seu filho é um fraco aluno a Matemática, não se aplica, não estuda nada e se continuar assim vai acabar por reprovar.”[...]“não queria interromper o almoço mas só queria dizer isto, para que os teus pais saibam o que tens feito à disciplina e que se não estudares, nunca vais passar a Matemática”. Voltou-se de seguida e dirigiu-se para a sua mesa.

Na sala fez-se silêncio, tal foi a surpresa com que se assistiu àquela abordagem. Para mim foi um silêncio ensurdecedor. Quem estava perto ouviu e pode assistir ao tremendo desconforto que os

meus pais estavam a passar, tal foi o impacto desta inesperada situação. Li, na expressão dos meus pais, o sentimento de revolta contida com que tiveram que ouvir tudo aquilo. Olharam-me, e não me disseram nada... até hoje. (N 114)

O professor, sem qualquer tipo de sensibilidade diz: “não sabes de cor, pega na partitura”. Foi um momento muito embaraçoso, que desencadeou em mim uma profunda falta de confiança e auto-estima, que mudou completamente a minha forma de pensar e de agir, porque nunca tinha estado em nenhuma situação do género, muito pelo contrário. (N 525)

A então minha **professorinha** de Português teve a **amabilidade** de numa turma com cerca de trinta alunos ter dado apenas uma única negativa, a minha, um medíocre +, numa redacção (composição?) [...] Volvidos 40 anos ainda me recordo de no silêncio da noite desse dia ter chorado lágrimas de pura tristeza e raiva, não pela negativa mas pelo facto de ter sido a única, tendo já nessa altura noção de que a diferença entre um medíocre + e os vários suf.- registados na turma era mínima, sobretudo numa redacção. (N 522)

Lá nos preparámos para o primeiro teste e eu decorei tudo quanto era necessário para “despejar”, seguindo o modelo do professor. No dia da entrega dos testes, talvez por vingança, o professor resolveu comentar, em voz alta, alguns dos exemplares corrigidos. Eu fui uma das vítimas: em várias das respostas, o professor tinha assinalado a vermelho, numa caligrafia redondinha, **ipsis verbis** – expressão que, na altura eu desconhecia, mas que o professor tratou de explicar com todos os pormenores, ilustrando a sua latina sapiência de doutor advogado – e, ao entregar o teste aludiu insistentemente aos malefícios da cópia. Ora eu tinha mesmo decorado as vírgulas, os pontos e os parágrafos. A humilhação foi forte e a injustiça pesada! Nos testes seguintes passei a copiar. (N 523)

Era uma aula de entrega e correcção do 1º teste, realizado no 1º período. A turma era toda nova (eu apenas conhecia um ou dois elementos e ainda não tinha havido tempo para fazer amizades).

O professor estava irritadíssimo, porque os resultados tinham sido catastróficos: pouquíssimas positivas e a nota mais alta era um mísero 12. Eu estava nervosíssima, o teste não me tinha corrido mal, mas perante os comentários do professor, eu já me via a receber uma negativa (embora eu nunca tivesse tido negativa a História). Quando o professor entregou os testes, constatei, para grande felicidade minha, que tinha tirado 12. Era meu o melhor teste da turma! Era verdade que a nota era baixa e que eu costumava tirar muito melhor, mas face a um quadro tão desastroso, achei que tinha razões para me sentir minimamente satisfeita. O meu contentamento, porém, durou pouco. O professor olhou-me com ar desconfiado e insinuou perante toda a turma que eu tinha copiado. Fiquei em choque. Apesar de ser comunicativa com os meus colegas, nunca gostei de me evidenciar nas aulas. Respondia ao que os professores perguntavam, mas não era muito participativa, não, pelo menos de forma espontânea. Por isso, porque era uma aluna que não me destacava, o professor achou que eu tinha copiado. Senti-me envergonhada e humilhada. (N 567)

Deceção

Era com prazer que eu participava activamente naquelas aulas de Geografia, resolvia as questões propostas, trabalhava afincadamente na aula e em casa... Em todos os instrumentos de avaliação obtinha notas muito elevadas. Apesar da época, no final do período tinha notas superiores a 18. No último ano de escolaridade, a professora que promovia sempre a auto-avaliação, declarou solenemente que se eu continuasse assim, merecia realmente um 20! Evidentemente que o meu empenho foi maior do que nunca. E as notas máximas mantiveram-se ao longo do período. Foi pois, com ansiedade, que me aproximei da pauta e espreitei para as notas do final de período... Mas em breve o desapontamento se abateu sobre mim... Geografia: 19! A professora não cumprira a promessa! (N 301)

Naquele dia era o dia do teste de matemática e não sei por que não conseguia fazer nenhum exercício. O tempo passava e cada vez me sentia pior e completamente perdida. No final lembro que chorei muito pensando que tinha desiludido o professor e ele não ia mais confiar em mim. (N 400)

Violência

Nessa semana tínhamos feito as fichas de avaliação, recordo-me que a professora nesse dia (sexta-feira de manhã) estava diferente, como que irritada connosco. Disse-nos que já tinha corrigido as fichas e que não estava satisfeita com os resultados atingidos e por isso ia sentar-se e chamar um a um para ver com ela a ficha e por cada erro que tivéssemos cometido iríamos levar uma reguada.

Lembro-me perfeitamente do silêncio em que ficamos e da professora se sentar ao pé do quadro, com as fichas em cima de uma secretária e com a régua na mão. Senti muito medo e decidi fazer o que via os outros fazerem: pedir para ir à casa de banho e aproveitar para humedecer um pouco as mãos, pois naquela altura acreditávamos que amenizava a dor da reguada.

A professora chamava um a um, mostrava a ficha e começava a dar reguadas. Recordo perfeitamente da dor na barriga que senti enquanto esperava que a minha vez chegasse e como pensava na vergonha que ia sentir com todos os meus colegas a ver-me levar com a régua.

Quando a professora me chamou levantei-me e fui ter com ela, lembro-me perfeitamente do que me disse “Tiveste três erros ortográficos e isso não se admite!”, pegou na minha mão e deu-me as reguadas. Pior do que a dor da reguada foi o sentimento de revolta com que fiquei, pois até aos dias de hoje não percebi aquela atitude. (N 23)

Lembro-me como se fosse hoje. Estava eu na 4ª classe (com o 25 de abril à porta) e fui ao quadro apresentar toda a minha sabedoria sobre os Açores. Sim, porque, para mim, só poderia ser sabedoria depois de tantas horas a estudar o assunto. [...] falei tudo, falei bem, sentia-me ufana, triunfante, vaidosa, ciente da minha superioridade intelectual e do meu infinito saber... Olhei então para a minha professora, certa de que nada me poderia apontar e fiquei à espera não de um elogio, porque nunca os havia, mas pelo menos de um leve e aprovador aceno de cabeça. Ela fixou em mim aquele olhar mau e seco de sempre e perguntou: “População dos Açores?”. Naquele momento, toda a aura que me envolvia ficou reduzida a uma quimera e senti-me o ser mais insignificante e desprezível de todo o planeta. Afinal, não

valia nada, não sabia nada, nem sequer a população dos Açores. Tive, pois, o que merecia – três valentes reguadas e as lágrimas incontidas a caminho do meu lugar. (N 122)

Um dia, como eu não consegui resolver o exercício, pegou-me num braço e atirou comigo contra o quadro. Eu era uma adolescente, tinha 16 anos, e a partir daquele dia não voltei às aulas de Matemática. Evidentemente chumbei por faltas.

No ano seguinte, 11º ano, tive de fazer exame como externa a Matemática, tive uma nota baixa embora passasse à disciplina, mas isso comprometeu o meu projecto de vida: licenciar-me em Engenharia Civil. Nunca mais fui a aluna que sempre fora a Matemática, embora continue a gostar de Matemática. (N 576)

Num teste de Matemática, no antigo 2º ano do ciclo preparatório, desenhei inocentemente um cowboy na folha do referido e a quando da entrega do mesmo, enfardei duas chapadas da minha professora. Lembro-me como se fosse hoje porque chorei baba e ranho durante os 50 minutos que durou a aula. (N 130)

Então, por volta do 3º ano, e, porque a minha letra era, de facto, a mais bonita, a professora escolheu-me para redigir uma carta que toda a turma havia elaborado, destinada a uma outra turma com a qual nos correspondíamos (penso que no Algarve). Enquanto todos, incluindo a professora, desfrutavam do intervalo, eu fiquei dentro da sala a redigir a dita carta, contente por ter sido a “escolhida” e ao mesmo tempo triste, por não estar lá fora a divertir-me, afinal eu ainda era uma criança! No final do intervalo, a professora veio até mim verificar se havia erros. Estava impecável... um trabalho minucioso! No envelope, no entanto, no lugar do destinatário, enganei-me e escrevi “escola” com letra minúscula. A Sra. Professora soltou um berro “escola com letra pequena???” e mandou-me tamanha bofetada que os seus dedos ficaram marcados na minha pele branquinha, o resto do dia. Chorei todo o tempo, nunca ninguém me batera assim, e eu tivera tanto trabalho e dedicação com aquela carta! [...] Infelizmente, para muitos dos meus colegas, o medo foi o motivo para abandonarem a escola e começarem (ainda crianças) a trabalhar! (N 590)

Chamou-me ao quadro para realizar uma conta de subtração. Como hesitei bastante e acabei por não conseguir realizar a tarefa, a professora também não hesitou em repreender-me com um estalo na cara. (N 547)

Pousei o violino, corri porta fora, só queria dali fugir! “Tirem-me daqui! Sufoco no ruído do silêncio desta ‘música’ tão cruel.” Não era revolta, mas perda de rumo. Foi o culminar de aulas consecutivas de massacre! De mim para mim – tinha de ser exemplar, não podia errar; dos colegas para mim – nada de apoio, amizade, solidariedade; e do Professor para mim – NÃO constante, um não saber buscar a minha força para daí me levar/motivar na sua direcção, um não saber buscar nos outros alunos incentivos positivos de colaboração, um não saber “so rir” com o ensino de técnicas específicas, pormenores, conteúdos, matérias, coisas difíceis, pesadas, mas importantíssimas. (N 584)

*Azar. Eu havia errado!!! A professora ralhou, berrou e eu, sozinha naquele estrado, baixando os olhos. Fez-se escuro porque eu sabia o que vinha a seguir: a régua. Eu nunca tinha “levado bolos”. Que vergonha!
Não me lembro quantos levei, mas sei que chorei e... pior, senti urinar... corria pelas pernas abaixo. (N 558)*

Arbitrariedade

Dois dos exames que tinha de fazer eram de Filosofia e Física-Química (este tinha ainda uma prova prática).

Em ambos fui à oral pois tive menos de 14 na escrita (no caso de Física-Química escrita e prática).

No primeiro o professor começou por fazer uma série de perguntas, em relação às quais lá me fui safando, mas não muito bem; finalmente fez-me a pergunta final (que era a de desenvolvimento): qual o seu filósofo preferido? A minha resposta não se fez esperar: de nenhum.

Resultado: fui logo mandado sentar e chumbei. Mais tarde encontrei o meu professor e disse-lhe que o juri não me podia fazer aquela pergunta, mas a de qual filósofo eu queria falar. Ela concordou, mas o “chumbo”, já lá estava. (N 14)

Os resultados coincidiam com a média que cada um tinha, não na disciplina em causa, mas no global. Estávamos já no 5º ano e a todos tinha sido feita a mesma pergunta: qual a sua média de curso?!

No dia do exame ninguém valorizara aquele pormenor, achando mesmo que seria uma estratégia para nos descontraír, o que era estranho, pois aquele Professor não revelara durante todo o ano quaisquer preocupações de diálogo!

Uns, tinham descido, mesmo que o exame tivesse corrido bem e outros, a quem corréra mal, até tinham subido! Como éramos poucos, foi fácil encontrar uma correspondência directa entre a nota do exame de Paleografia e Diplomática e a média de curso de cada um! Com este toque de perversidade: os que tinham tido coragem de mentir na média, inflacionando-a, viram a sua nota também inflacionada! E para cúmulo de toda esta injustiça, a cadeira era opcional, portanto, poderíamos ter evitado esta situação. (N 13)

Na última avaliação a Francês a professora disse que a avaliação teria um peso de 80% no valor final. Tive 8 valores na avaliação, curiosamente, contrastando com a média de 10 valores durante o resto do ano lectivo. O resultado foi inquestionável: Reprovado à disciplina com 8 valores o que condicionou a minha candidatura à 1º fase da faculdade por apenas deixar uma disciplina para trás. (N 580)

Estigmatização

No liceu (antigo 6º e 7º ano) tive uma professora de Português com quem nunca consegui ter uma nota positiva. As aulas eram sempre iguais. Sentava-se na secretária e ditava apontamentos. Fazia perguntas sempre aos mesmos alunos. Aqueles que ela achava que estavam à altura de responder. Não se cansava de dizer que naquela turma só dois alunos estavam em condições de ir a exame porque “escreviam umas coisas”. Todos os outros escusavam de ter ilusões. A partir do carnaval deixei de tentar. Tive colegas que desistiram e outros que chumbaram por faltas. (N 510)

Na aula seguinte voltei, atrasada porque o autocarro demorou mais tempo. Ela olhou-me surpresa e retorquiu:

– Então ainda não desististe? Eu disse-te que não valia a pena tanto esforço.

– Professora, eu estou inscrita e quer passe ou não, vou assistir às aulas todas.

Esta senhora, da qual eu não recordo o nome, no último dia de aulas deu um teste aos alunos que quisessem subir a sua avaliação. É claro que eu não faltei. Eu nunca soube o seu resultado.

Passado uns dias depois de acabar o ano fui ver as avaliações finais dos meus colegas porque eu sabia que a minha ficha de avaliação não tinha sido brilhante. Olhei a pauta, repeti várias vezes. Eu tinha um 10. Aquela senhora professora deu-me o presente mais importante da minha escolaridade. Ensinou-me que com a discrição, a bondade e talvez um pouco de bom senso eu posso e devo lutar pelos meus sonhos. Mesmo tendo dificuldades nunca se deve desistir. (N 133)

E quem lhe disse a si que alguma vez terá positiva comigo?

De nada valeu eu dizer-lhe que gostava de Inglês... Tive sempre a mesma professora, conseguindo sempre positivas baixas e fui aconselhada por ela no “sétimo ano” a anular a matrícula, pois não teria hipóteses de passar.

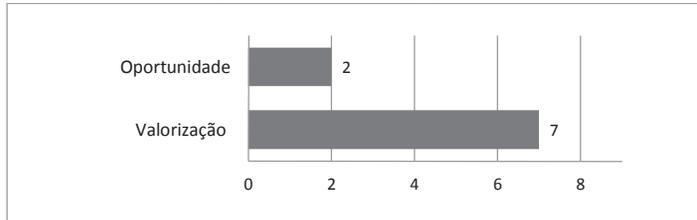
Fiz a disciplina como externa no mesmo ano com média de 16 valores. (N 01)

No 10º ano tinha uma professora de Matemática que, sabendo que queria ingressar num curso de Engenharia, várias vezes, me hostilizou, referindo: “Nunca vais fazer matemática, não sei porque escolheste a via científica. Com tanta Matemática que tem um curso de engenharia, nunca vais concluir um curso desses”. Naquela altura era possível transitar com nível negativo a Matemática e fazer a disciplina mais tarde. Terminei o 11º ano com nível negativo a matemática. No 12º ano, com outro professor, realizei esta disciplina sem qualquer tipo de problemas. Nesse ano, uma vez que na altura era possível, acabei por realizar a Matemática de 10º e 11º num curso complementar. Na prova específica de Matemática de acesso ao ensino superior acabei por obter a classificação de 18 valores. (N 131)

Qual o meu espanto quando o professor me anuncia que devo desistir da avaliação contínua, pois estava reprovada. Pedi-lhe para ver os meus testes, pois estes tinham-me corrido bem, e que gostaria de verificar em que é que tinha falhado. Imediatamente me respondeu que isso não era possível. Bem, não me restou alternativa senão fazer o exame final, o qual também era corrigido pelo mesmo professor, pois este era o único docente a leccionar italiano na faculdade. Resultado final: 10 valores. Mais uma vez falei com o professor e lhe disse que a nota não me parecia corresponder ao que eu realmente sabia da disciplina. E acrescentei que em Setembro iria tentar melhorar a nota. O professor respondeu que não valia a pena tentar, pois nunca iria melhorar. (N 115)

Passando para o lado solar da avaliação, registam-se os sentidos seguintes:

GRÁFICO 3 – Avaliação como emancipação



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

O reforço positivo e o reconhecimento (seja pessoal seja académico) atravessam este registo.

Valorização

Tal como todas as meninas, fiz o meu desenho. Ficou imperfeito. Dei-lhe os retoques que sabia e podia. Continuava autêntico mas longe da perfeição.

Chegou o dia da exposição – que foi feita pela professora sem a intervenção dos alunos. Na parede exterior da sala de aula, víamos as mais diversas embarcações. Procurei a minha, não a encontrava. Olhei melhor, continuava sem a descobrir. Foi então que saltou aos meus olhos uma bela caravela com o meu nome. A professora tinha-a aperfeiçoado tanto que eu quase não a reconhecia. (N 595)

Certo dia, numa das actividades propostas para avaliação tinha de apresentar, em grupo uma peça de teatro original.

Não podia fugir. Como é que ia conseguir representar perante aquela professora... Ensaios, textos decorados, caracterização, nervos à flor da pele e o dia chegou...

Representei o meu papel, disse o texto decorado e no fim a professora bateu palmas! Na apreciação que fez disse que eu tinha sido uma surpresa, que tinha representado com expressividade e... já não ouvia o resto. Mais tarde soube, pelos outros professores que a professora me tinha elogiado na sala de professores.

Aquela professora de inglês deixou de ser a máquina, o bloco de gelo, o terror. As poucas palavras, o sorriso e o reconhecimento fizeram com que eu passasse a vê-la de forma diferente e a que gostasse de inglês, mesmo sendo a disciplina com nota mais baixa. (N 586)

O professor de Português, já de idade, entendeu esses sinais, colocava-me questões, fazia observações valorizava-me as intervenções, fazia questão de ler à turma, partes das minhas composições. Aos poucos, comecei a confiar e acreditar que era capaz de vencer. Ganhei respeito e admiração dos colegas. Em pouco tempo, os meus resultados subiram e passei a ser a melhor aluna da escola, a “ursinha”. Os meus pais andavam orgulhosos, com a ajuda do Dr. Mouzinho candidatei-me a bolsa de estudo da Gulbenkian que usufruí até ao fim do curso na Soares e quando concluí o curso fui estagiar no gabinete do Arquitecto Siza Vieira...

Para mim, não foi difícil vencer bastou que alguém acreditasse... a confiança gerou o empenho que levou até ao desempenho. (N 549)

O professor soube, pelas colegas que chorei por causa de não me sentir capaz. Ele chamava-se Pedro. Fiquei com muita vergonha, ainda mais por saber que ele teve conhecimento do meu choro por não me sentir capaz. A partir daí, ele sempre que passava pela minha carteira dizia-me em tom baixo: “Está a ficar espectacular”. Eu sentia que não era bem verdade, mas o certo é que quando o olhava à distância ele olhava-me também...

Quando os trabalhos se concluíram, ele fotografou-os um a um. O 3º período e com ele o ano escolar terminou.

O meu espanto: quando fui ver as notas na pauta, a Educação Visual e Tecnológica, no meu nome tive a classificação de 5!

Voltei a certificar-me: 5 era a nota que me foi atribuída. Passadas duas semanas, do professor, que eu não sabia de onde era e que morava, numa ainda ignorada cidade do Porto, na Rua Cunha Júnior, recebo uma carta. Ao abrir vejo as fotos do meu trabalho nas suas respectivas perspectivas. Umhas palavras a acompanharem diziam que sou capaz, que fui capaz, que hei-de ser capaz. Que bem me fez aquela carta!
Que emoção! Que recompensa! Que proximidade! Que estima e estímulo!
Não sei o que é feito de ti, ó professor de quem agora falo, mas sei que de ti também aprendi a ser professora, apesar de ainda não ser boa a desenhar... das pessoas, nem tudo o vento ou tempo leva. (N 573)

O professor distribuiu os testes e foi deixando o meu para o fim. Quando a paciência estava já no seu limite, perdida na incerteza do motivo que atrasava a entrega do meu teste o professor disse: “Bem, tenho aqui um teste que mostra já uma grande maturidade, uma capacidade reflexiva invulgar na vossa idade e que me deixou particularmente satisfeito” e leu a frase em que eu falava na necessidade de combater os dogmas e as bocas enganosas. (N 402)

Um dia, numa aula de ginástica com aparelhos, tínhamos que fazer um exercício que ninguém estava a conseguir fazer bem. Quando chegou a minha vez ouvi um elogio: “Muito bem. Perfeito.” Aquelas palavras tiveram um efeito espantoso. Senti-me do tamanho do mundo! (N 510)

Já no terceiro período fizemos ponto, seja teste. O texto relatava a história da raposa esfaimada e das uvas verdes, penduradas na latada. Milagre! Percebi direitinho o texto. Sem bem o percebi, melhor respondi e... duas ou três aulas passadas o Professor Jaime Rolo entregou os testes, corrigidos, comentando as “notas”. O meu foi o último a ser entregue. Tinha sido o melhor teste da turma, treze valores!!! O feito mereceu rasgados elogios do professor. A partir daí nunca mais tive uma “nega” a inglês. Nem no ensino superior. (N 556)

Oportunidade

O professor, percebendo que os erros por mim cometidos no teste não se enquadravam no perfil de aluno que havia já traçado, entendeu que deveria remediar a situação. Tal foi conseguido com a anulação do teste de avaliação em causa e considerado que se justificava uma repetição do mesmo. É evidente que esta segunda oportunidade teve os seus frutos e a boa nota final (dezanove valores) não constituiu qualquer problema. De resto este episódio feliz teve um impacto muito forte no que foi o meu percurso no liceu, já que gerou uma motivação para a disciplina que não mais parou de crescer. (N 118)

– *Pissarra, traduza a última frase do texto.*

– *Não sei. Sr. Cónego.*

– *Sabe sim senhor. Basta olhar para si para ver que sabe isto e muito mais. O problema é que hoje é quarta-feira, e esta é uma pergunta que só se deve fazer às sextas.*

Quarta e quinta foram dias dedicados ao Grego. Percebi claramente a mensagem daquele professor, a oportunidade que me deu e a confiança que em mim depositou. Chegou sexta-feira, e com ela a vontade de traduzir não a última frase, mas o texto completo, com vocabulário ainda não explorado.

– *Pissarra, hoje sim, é sexta-feira.*

– *Eu sei Sr. Cónego, posso traduzir?*

Fui o melhor aluno de Grego. Não era a minha disciplina preferida, mas não suportaria decepcionar aquele professor. (N 555)

INTERPRETAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Como referimos, a maioria das memórias acentua o lado mais obscuro da avaliação. Ensaieemos uma sistematização das razões e dos sentimentos que poderão explicar esses comportamentos. Comecemos pelo lado solar, onde é mais fácil alinhar teoricamente uma explicação.

Nos registos transcritos, é visível a presença de uma avaliação formativa e formadora (LEITE, 2007), uma prática interativa que confia no potencial do ser humano (PERRENOUD, 1982; ALVES, 2010) e onde o professor assume o papel de catalisador de aprendizagens, de estimulador da vontade

de aprender, cumprindo, exemplarmente, a função enunciada por Roland Barthes:

A terceira prática (de educação) é a maternagem. Quando a criança aprende a andar, a mãe não discorre nem demonstra; ela não ensina a marcha, não a representa (não se põe a andar diante da criança): apoia, encoraja, chama (recua e chama): incita e protege: a criança pede a mãe e a mãe deseja a marcha da criança. (BARTHES, 1979, p. 74)

Essa prática de educação assume as facetas mais humanistas e emancipadoras e que abrem todo o futuro. De facto, o olhar, o gesto, a palavra que anima, confia, estimula, encoraja são os ingredientes vitais de uma pedagogia da compaixão (ALVES, 2010; MACHADO; ALVES, 2014), de uma pedagogia que rejeita os diversos fatalismos e as profecias que fundam um sem número de exclusões.

E quem a pratica bem pode considerar-se um autor e uma autoridade. Autor porque é um criador de sentidos e de oportunidades, um propiciador de uma felicidade que gratifica e humaniza. Autoridade porque assume o sentido etimológico daquele que faz crescer.

E que motivos podemos nós encontrar que fundamentem esses discursos e essas disposições? Desde logo, um amor ao próximo (uma matriz axiológica da profissão) (BAPTISTA, 2005), uma inscrição num paradigma profissional de serviço, de responsabilidade, de humanidade, a crença na educabilidade do ser humano (MEIRIEU, 2009) de que todas as pessoas podem aprender.

Há, contudo, uma questão que subsiste: por que motivo são essas disposições minoritárias no *corpus* de textos analisados? Não podendo (nem querendo) assumir a representatividade dos textos (e não sendo, pois, representativos das atitudes dos professores), enunciamos a hipótese de que essas memórias se reportam a um tempo de uma fragilidade profissional do ser professor (em termos de conhecimento pedagógico, sobretudo), de uma (maior) desvalorização social do “corpo docente”, uma certa disseminação da crença na estratificação social e que a escola consagraria e reforça-

ria e, finalmente, de uma certa legitimação para o exercício da violência e da humilhação.

Então Jesus perguntou-lhe: “Qual é o teu nome?” “Legião é o meu nome”, respondeu ele, “porque somos muitos”. (EVANGELHO de Marcos, 5:9, p. 1150)

Ensaieemos, agora, as explicações possíveis para a legião de demónios que habita as práticas de avaliação evocadas.

Como se viu na análise quantitativa, a humilhação, a violência, a estigmatização e a arbitrariedade são recorrentes nessas memórias. Como se poderá explicar essa dominação? Em parte, na procura da resposta para as práticas minoritárias de uma avaliação ao serviço da humanização, da aprendizagem e da emancipação, já ensaiamos alguns sentidos possíveis. Mas, na linha argumentativa de Perrenoud (1999) e Ranjard (1984), alinhemos e sistematizemos o quadro das possibilidades:

I. O TEMPO HISTÓRICO

A grande maioria desses episódios situar-se-á na década de 1970 e 1980. Esse tempo coincide com a fase de democratização do sistema educativo português, da massificação do acesso ao ensino (FORMOSINHO, 1992). O afluxo da procura social fez incluir no sistema de ensino muitos professores que não tinham habilitação própria nem profissional para a docência. É a explicação do défice do conhecimento, sobretudo pedagógico, que pode explicar algumas dessas práticas.

Mas para além desse défice, há certamente um défice de humanidade e de relação. Esses professores não gostavam das “pessoas que moravam nos alunos” (AZEVEDO, 2008). Aliás, essa dimensão relacional era (e continua hoje, em 2015) completamente desvalorizada pelo sistema de formação, recrutamento e colocação dos professores.

II. O TEMPO SOCIAL

No tempo evocado pela memória dos professores, o tempo social era marcado por sinais contraditórios. Tempo da esperança na escolarização, da valorização da escola como

fator de mobilidade social ascendente; mas também de desvalorização do estatuto dos professores, de degradação da qualidade da educação por efeito da massificação, de uma certa “emancipação e rebeldia” dos alunos que viviam o tempo da contestação da “autoridade dos mestres”.

Esse era um tempo de precariedade da afirmação do “ofício docente” que mais se acentuava num alargado conjunto de conflitos:

O conflito de visões sobre a natureza do poder – o poder como finalidade, como aspiração de domínio, como jogo de soma nula em que uns tudo ganham e outros tudo perdem, [...] o conflito de interesses pessoais, profissionais, educativos; o conflito entre o discurso, a decisão (ou a não decisão) e a ação (ou a inação); o conflito de racionalidade – económica, burocrática, pedagógica, educativa; o conflito entre a(s) imagem(ens) simbólica(s) das práticas e as imagens reais [...]. (ALVES, 1998, p. 8)

III. O TEMPO PROFISSIONAL

O tempo profissional nascia em larga medida do tempo histórico e do tempo social. Tempo de défice de conhecimento, da obrigação de enfrentar alunos que queriam “subir na vida”, de fragilidade identitária e de ameaça de desautorização. Os professores viviam divididos entre uma consciência profissional difusa, uma “vassalagem” em face do Estado percecionado simultaneamente como patrão (grande pai) e tirano, uma defesa diante da invasão dos “bárbaros” que chegavam enfim à escola (que começava a ser para todos). Era um tempo “oficinal”, de uma “semi-profissão” (ETZIONI, 1969), ou, numa versão provavelmente mais acertada, um tempo nítido de uma proletarização profissional.

Essa teia existencial criaria o caldo cultural para um exercício de autodefesa, para o sentimento de perseguição e consequente afirmação de um poder pedagogicamente insustentável. Como ironicamente sustentava Ranjard (1984), “senhor, a avaliação é o último poder que nos resta”. Um poder total de decidir o sentido do presente e do futuro, de abrir e de fechar portas e horizontes, um poder arbitrário e

despótico que configura um veredito muitas vezes definitivo e fatal, como também denunciou Bourdieu (1987).

IV. O TEMPO ORGANIZACIONAL

O exercício desse poder perverso só pode, enfim, ser compreendido, porque o exercício da avaliação (e dos outros atos pedagógicos) se fazia (e continua a se fazer) dentro da “caixa negra” que é a sala de aula onde ninguém entra. É um espaço fechado, invisível, celular, que muitos professores consideram inviolável. E, porque estão sós e protegidos, tudo lhes é possível. E é sob a proteção dessas quatro paredes da sala de aula que muitos desses episódios se tornam possíveis. Porque as salas são percebidas como espaços privados onde ninguém tem legitimidade para entrar. É um espaço de solidão e de sofrimento, mas também dos prazeres culpados que não se podem nomear ou sequer reconhecer. Como Orfeu, os autores desses comportamentos não os podem olhar (nem reconhecer), sob pena de os perderem.

CONCLUSÕES

As narrativas aqui enunciadas são um resultado de um complexo tempo histórico, social, profissional e organizacional em que os professores são simultaneamente autores e vítimas.

Autores de uma ordem profissional que encontra na avaliação pedagógica a afirmação de um domínio e de um poder total(itário) que compense o déficit de conhecimento, a fragilidade de um reconhecimento social mitigado, a dificuldade de afirmação num tempo complexo e paradoxal de democratização do acesso à escola.

E vítimas de uma clausura profissional e organizacional que não lhes permitiu ver uma forma de existir mais aberta e interativa e que gerasse outras formas de contentamento e alegria.

Importa ainda reter uma ideia essencial: todos os autores dessas narrativas são hoje, em 2015, professores e professoras. As marcas que conservam (a maioria, feridas em carne viva) podem ter contribuído para que não repliquem os exemplos sofridos. E pode, provavelmente, afirmar-se que essas razões e esses sentimentos que continuam a habitar a memória terão

contribuído para uma prática avaliativa mais democrática, mais humanista e mais formadora. Reconheçamos, contudo, que foi um alto preço que alguns tiveram de pagar.

Como nota final, tem de se afirmar que essas narrativas, na sua dimensão de *abuso de poder*, são absolutamente inadmissíveis e intoleráveis. A profissão de professor tem de elevar os padrões de formação inicial, reforçar os mecanismos de controlo de acesso à profissão, adotar dispositivos de indução e de supervisão profissional, instituindo modos de trabalho mais interativos e colaborativos, onde seja possível conjugar a liberdade, a autonomia e a responsabilidade profissional. Porque o que está aqui em questão assume dimensões éticas e axiológicas que não podem ficar ao livre arbítrio individual.

REFERÊNCIAS

ALAIZ, Vítor; GÓIS, Eunice; GONÇALVES, Conceição. *Auto-avaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto: ASA, 2003.

ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Phillipe. L'Évaluation formative dans un enseignement différencié. *Revue Française de Pédagogie*, v. 60, p. 73-78, 1982.

ALVES, José Matias. A Paixão do olhar. In: _____ (Ed.). *Teorias e práticas da paixão docente*. Porto: Porto, 1998. p. 7-8.

ALVES, José Matias. Reinventar as escolas para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, n. 1, p. 67-74, 2010. Disponível em: <http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/Reinventar_a_escola.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

AZEVEDO, Joaquim. *Avenidas da liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: ASA, 2008.

BAPTISTA, Isabel. *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, 2005.

BARTHES, Roland. No Seminário. In: SEABRA, José Augusto (Org.). *Barthes: discurso – escrita: texto*. Braga: PAX, 1979. p. 69-78.

BLOOM, Benjamin. *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Pearson Education, 1984.

BOURDIEU, Pierre. Proposições para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, v. 5, p. 101-120, jul. 1987.

DE KETELE, Jean-Marie. L' Evaluation conjugué en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, n. 103, p. 59-80, 1993.

EISNER, Elliot. *The perceptive eye: towards the reformulation of educational evaluation*. California: Stanford University, Stanford Evaluation Consortium, 1975.

ETZIONI, Amitai. *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press, 1969.

EVANGELHO de Marcos, 5: 9. In: BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Tradução de Reverendíssimos Padres Capuchinhos. Lisboa: Verbo, 1976. p. 1150. Bíblia contendo o Antigo e o Novo Testamento.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Porto: Texto, 2005.

FORMOSINHO, João. O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, n. 3, p. 23-48, 1992.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 105-117.

LEITE, Carlinda. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA, 2007.

MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Ed.). *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação*. Porto: Universidade Católica Editora, 2014. Disponível em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MEIRIEU, Philippe. Mutations sociales, pédagogie et travail des enseignants. 2009. Disponível em: <<http://educeanalyse.blogspot.com/2009/02/conferencia-realizada-por-philippe.html>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

PAIS, Paulo. *Práticas classificativas de professores do ensino secundário – significados e valores*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1998.

PARLETT, Malcolm; HAMILTON, David. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, Maria Amélia; SOUSA, Clarilza (Org.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.

PERRENOUD, Philippe. Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (Dir.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang, 1979. p. 20-55.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Ed.). *Avaliações em educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: EDUCA, 1982. p. 155-173.

_____. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, v. 13, n. 4, p. 49-81, 1991.

_____. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck, 1998.

_____. Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente. *Espaço Pedagógico*, v. 6, n. 2, p. 105-121, dez. 1999.

RANJARD, Patrice. *Les enseignants persécutés*. Paris: Robert Jauze, 1984.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph; GAGNÉ, Robert; SCRIVEN, Michael (Ed.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Mac Nally, 1967. p. 39-83. (AERA. Monograph series on curriculum evaluation, n. 1).

STAKE, Robert. The countenance of educational evaluation. In: WORTHEN, Blaine; SANDERS, James. *Educational Evaluation – theory and practice*. California: Wadsworth, 1973.

TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago, 1949.

JOSÉ JOAQUIM FERREIRA MATIAS ALVES

Professor Associado Convidado e Diretor Adjunto da
Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade
Católica Portuguesa (FEP/UCP), Porto, Portugal
jalves@porto.ucp.pt

ILÍDIA CABRAL

Professora Auxiliar da Faculdade de Educação e Psicologia
da Universidade Católica Portuguesa (FEP/UCP), Porto,
Portugal
icabral@porto.ucp.pt

Recebido em: NOVEMBRO 2015

Aprovado para publicação em: DEZEMBRO 2015

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E OS MULTILETRAMENTOS

ANA PAULA MARTINEZ DUBOC

RESUMO

Este artigo busca discutir, em particular, as implicações da nova base epistemológica digital nos processos de avaliação da aprendizagem de línguas. Para tanto, faz-se necessário compreender as mudanças ontológicas e epistemológicas das sociedades pós-tipográficas, as quais redefinem conceitos como linguagem, texto e gênero em face da amplitude de novas multissensioses ou multimodalidades em curso. Compreendidas essas mudanças conceituais, o texto trata das especificidades da avaliação da aprendizagem de línguas à luz das novas demandas sociais. O artigo conclui em favor da revisão de formas de ensinar e avaliar línguas, seja materna ou estrangeira, de modo que a prática escolar atual responda às novas éticas e estéticas emergentes nas sociedades multiletradas.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • LÍNGUAS • MULTILETRAMENTOS • MULTIMODALIDADE.

RESUMEN

Este artículo intenta discutir, en particular, las implicaciones de la nueva base epistemológica digital en los procesos de evaluación del aprendizaje de idiomas. Para ello hay que comprender los cambios ontológicos y epistemológicos de las sociedades post-tipográficas, que redefinen conceptos como lenguaje, texto y género frente a la amplitud de nuevas multimedios o multimodalidades en curso. Comprendidos dichos cambios conceptuales, el texto trata de las especificidades de la evaluación del aprendizaje de idiomas a la luz de las nuevas demandas sociales. El artículo concluye en favor de la revisión de formas de enseñar y evaluar las lenguas, sea ella materna o extranjera, de modo que la actual práctica escolar responda a las nuevas éticas y estéticas emergentes en las sociedades multiletradas.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • IDIOMAS • MULTILETRAMIENTOS • MULTIMODALIDAD.

ABSTRACT

This article seeks to discuss the implications of the new digital, epistemological base in language assessment processes. In order to do so, it is necessary to understand the ontological and epistemological changes occurring in post-typographic societies since such changes have altered notions such as language, text, and gender towards the vast array of multimodalities in today's meaning making processes. Such conceptual understanding allows us to refer to some of the specificities in language assessment in light of new social demands. The text concludes in favour of a deep review on the ways of teaching and assessing languages, be them native or foreign, so that contemporary education might respond to the new emerging ethics and aesthetics in multiliterate societies.

KEYWORDS ASSESSMENT • LANGUAGES • MULTILITERACIES • MULTIMODALITY.

With a shift away from an individual's personal typographical or text efforts into a digital and group effort, the focus is increasingly on "collectives" as the unit of production, competence, intelligence. Assessment in new literacies must therefore be similarly rethought.

(BURKE; HAMMETT, 2009, p. 4)

AS NOVAS ONTOLOGIAS E EPISTEMOLOGIAS DA CONTEMPORANEIDADE

Vivemos, hoje, profundas transformações sociais decorrentes dos atuais processos de globalização somados ao surgimento de novas tecnologias da comunicação e informação. De uma sociedade tipográfica, cujos processos de significação pautavam-se prioritariamente no uso da linguagem verbal reproduzida em mídias impressas, passamos a uma sociedade pós-tipográfica cuja produção de sentido passa a fundamentar-se em usos complexos e variados de modos semióticos nunca antes vislumbrados, processo este que

complexifica a própria ideia de linguagem e de texto na contemporaneidade.

Dentre os diversos campos do conhecimento engajados em compreender tais mudanças ontológicas e epistemológicas trazidas e/ou potencializadas pelas mídias digitais, este artigo se ancora nas recentes pesquisas sobre novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; KNOBEL; LANKSHEAR, 2007) e multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2013; ROJO; MOURA, 2012) e na discussão que estas trazem quanto à forma como a digitalidade dos novos tempos faz emergir um novo entendimento de língua/linguagem, texto, gênero, leitura, escrita e autoria, dentre outras particularidades do campo. Antes, porém, de nos debruçarmos nesses conceitos fundamentais, sobretudo para aqueles que pesquisam sobre estudos da linguagem ou atuam na formação docente de professores de línguas – seja materna ou estrangeira –, convém tratar brevemente das mudanças ontológicas e epistemológicas em seu sentido mais amplo.

Quando buscamos entender que mudanças são essas, parece-nos útil a discussão trazida por Knobel e Lankshear (2007) quanto ao sentido do “novo” nos novos letramentos emergentes na sociedade pós-tipográfica: simultaneamente às novas tecnologias (o *new technical stuff*, nas palavras dos autores), vemos emergir um novo ethos (o *new ethos stuff*) na medida em que o surgimento de aparatos digitais em substituição a aparatos analógicos coexiste com um novo entendimento de sujeito, de língua/linguagem e de processos de produção de sentidos.¹

¹ Do original *meaning making processes* (KRESS, 2003).

Assim é que as novas formas de ser, conhecer e agir do sujeito contemporâneo (DUBOC, 2011) se fundamentam na lógica da colaboração, do compartilhamento e da experimentação em lugar da centralidade e da norma na construção do saber sob o paradigma da modernidade. O Quadro 1 busca resumir algumas das categorias que marcam tais rupturas ontológicas e epistemológicas em dois paradigmas.

QUADRO 1 – Formas de ser, conhecer e agir em dois modelos de sociedade

SOCIEDADE TIPOGRÁFICA (LETRAMENTO CONVENCIONAL)	SOCIEDADE PÓS-TIPOGRÁFICA (NOVOS LETRAMENTOS)
centralização concentração autoria individual esfera privada normatização	distribuição compartilhamento autoria colaborativa esfera pública experimentação

Fonte: Duboc (2011, p. 14).

Em termos práticos, a aceção convencional de conhecimento e sujeito, fundamentada na lógica da concentração, do individualismo e da normatização, remonta ao modelo liberal-positivista de educação que “transmite” uma verdade universal e acabada a um sujeito que a recebe de maneira direta e que a devolve a contento de modelos previamente determinados pela instituição escolar. Ao passo que a aceção pós-moderna de conhecimento e de sujeito tenta romper com a ideia de transmissão ao compreender o conhecimento como construção sociocultural. Nessa perspectiva, a produção de sentidos passa a ser compreendida sob o viés da colaboração, cujas significações devem ser mediadas pela escola.

O advento das novas tecnologias vem, portanto, potencializar a natureza mediada do saber já sinalizada por estudos socioconstrutivistas e incluir um elemento novo: o surgimento da chamada epistemologia do desempenho² (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) ao priorizar a experimentação diante da ausência de modelos previamente definidos. Tais mudanças ontológicas e epistemológicas afetam sobremaneira toda e qualquer área do conhecimento. Por nos situarmos no campo dos estudos da linguagem, trataremos especificamente das implicações dessas macromudanças no que tange aos novos usos da linguagem, calcados agora em novas e complexas multisssemioses ou multimodalidades, conforme discutimos na seção subsequente.

² Do original *performance epistemology* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

AS MÚLTIPLAS SEMIOSES OU MODALIDADES DAS SOCIEDADES MULTILETRADAS

Ao cunharem o termo multiletramentos,³ o New London Group (COPE; KALANTZIS, 2000), grupo de teóricos que se reuniu em 1996 para discutir o tema do letramento à luz do multilinguismo, do multiculturalismo e da multimodalidade, preocupava-se em problematizar um currículo pautado na marginalização linguístico-cultural de crianças cujas práticas de letramento não dialogavam com os letramentos escolares. Assim é que, segundo explicam Kalantzis e Cope (2011), o prefixo “multi” procura dar conta de dois aspectos: de um lado, a multiplicidade de formas representacionais possibilitada pelas novas mídias digitais; de outro, a multiplicidade de significações ocorridas em contextos sociais e culturais diversos. Disso inferimos que uma pedagogia de multiletramentos coloca-se, essencialmente, como proposta inclusiva, na medida em que não olha apenas para a multiplicidade das novas tecnologias, mas sim e, sobretudo, para a visibilidade da diferença e da subjetividade nos novos tempos.

Diante dessa ênfase à multiplicidade de sentidos e modos semióticos, torna-se premente refletir acerca das mudanças conceituais quanto ao entendimento que temos sobre linguagem, texto, leitura, escrita e autoria como pré-condição para a revisão de formas de ensinar e avaliar em contextos educacionais.

Nesse sentido, partindo da premissa de que a linguagem, quando transposta para um novo meio, passa a explorar os recursos expressivos por ele possibilitados (LIMA; DE GRANDE, 2013), vemos hoje uma rica e multifacetada maneira de produzir sentidos, em que diferentes modos semióticos se justapõem e se amalgamam, culminando em um novo entendimento do que constitui “texto”. Sob essa nova lógica, elencam-se, na perspectiva dos multiletramentos, modos linguísticos, visuais, sonoros, espaciais, gestuais (COPE; KALANTZIS, 2000) como novos modos semióticos disponíveis, os quais inauguram, segundo Kress (2000, 2003), uma nova gramática textual, numa acepção de língua para além de seu entendimento como sistema de representação do real ou mera ferramenta de comunicação. Quanto aos novos

³ Do original *multiliteracies* (COPE; KALANTZIS, 2000).

papéis do sujeito-autor, vemos cada vez mais que este assume papel de designer, *bricoleur* e *jammer*, manipulando, justapondo, (re)mixando ou subvertendo de maneira inovadora os diferentes modos semióticos de que agora dispõe (LANKSHEAR; KNOBEL, 2004⁴ apud LARSON; MARSH, 2005).

O surgimento do texto multissemiótico ou multimodal aponta a emergência de novos gêneros discursivos no ciberespaço, tais como ciberpoema ou poema virtual/digital, miniconto, microconto ou nanoconto,⁵ *fanfics*,⁶ *fanclips*,⁷ *podcasts*, animações, *posts*, *twits*, para citar alguns. A figura abaixo ilustra um site voltado para a fruição e a criação de ciberpoemas para crianças.

4 LANKSHEAR, C.; KNOBEL M. *Planning pedagogy for i-node: some principles for pedagogical decision-making*, paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Diego, CA, April 2004.

5 A respeito desse gênero, ver Spalding (2010).

6 Do inglês, ficção escrita por fãs.

7 Do inglês, videoclipes produzidos por fãs.

FIGURA 1 – Site voltado para o gênero ciberpoesia



Fonte: <www.ciberpoesia.com.br/zoom/>. Acesso em: 30 out. 2015.

Conforme é possível notar, a criança pode assumir o papel de sujeito-leitor, sujeito-autor ou, tal como cunhou Rojo (2013), sujeito *lautor* (aquele que lê e escreve de forma sincrônica), na medida em que diferentes graus de colaboração e experimentação são possibilitados (declamar, criar, completar, encadear, recompor, jogar, ver, desenhar). Quanto aos novos usos das linguagens, o pequeno internauta é convidado a adentrar o universo literário para além do uso da palavra escrita, lançando mão de uma gama de modos semióticos. Ao clicar no ciberpoema “Os dentes do jacaré”, por exemplo, pode-se ouvir, gravar, ver, ler e ainda interagir

com a animação de um jacaré que acena e mexe suas sobrance-lhas. Assim é que o poema significa em seu todo multissemiótico, para além do logocentrismo. Entendida por Kress (2010) como modo semiótico sociocultural, a imagem, um dos modos mais explorados nos novos gêneros discursivos da era digital, assume papel importantíssimo no processo de signifi-cação, estando muito além de seu tradicional entendi-mento como mera ilustração do texto verbal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; SANTAELLA; NÖTH, 2005).

Outros gêneros que vêm ganhando expressiva força nas diversas redes sociais são os remixes, os *mashups*⁸ e as pa-ródias, compreendidos aqui como métodos, produtos e/ou processos de atividade semiótico-discursiva já existente em linguagens analógicas, mas que se revisitam em plena cul-tura digital, ganhando relevância por poderem constituir-se tanto como formas de entretenimento quanto como formas de participação cívica (BUZATO et al., 2013).

Ao tratar dessas novas manifestações de transtextuali-dade, Buzato et al. (2013) discutem semelhanças e diferenças entre estas quanto aos objetivos do autor-produtor, o efeito almejado, as operações referentes à forma e ao conteúdo e ainda seu traço identificador. Por delimitação de espaço e es-copo, não convém aqui tratar de cada um desses gêneros, importando-nos, por ora, a identificação das competências, estratégias e habilidades ativadas pelo sujeito-autor (ou de-signer) nos usos criativos da linguagem nesse exercício de transtextualidade possibilitado pelos aparatos digitais. Para ilustrar essas manifestações transtextuais, apresentamos a seguir a versão “Que calor”, de autoria de Camilla Ellen, a qual recupera o texto-fonte “*Let it go*”, trilha sonora do filme *Frozen*.⁹

8 Segundo Buzato et al. (2013), ao passo que o remix se filia à obra original, o *mashup* combina elementos de duas ou mais fontes, podendo ou não retomar explicitamente características do original.

9 Filme de animação produzido pela Walt Disney Animation Studios (2013).

FIGURA 2 – Exemplo de remix reflexivo



Fonte: Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eZ3PjhUxFO8>>. Acesso em: 30 out. 2015.

Rotulada como “paródia do Frozen” nas redes sociais e vista por mais de dois milhões de internautas, interpretamos a referida versão como um remix reflexivo na medida em que, conforme Buzato *et al.* (2013), trata-se de uma (re)montagem que subverte o texto-fonte, preservando, porém, referências a ele. O remix reflexivo reinventa o texto-fonte, reverberando uma e outra característica do original, repetindo de modo bastante criativo sua forma e reelaborando seu conteúdo, num processo em que se “estiliza transformando” (BUZATO *et al.*, 2013).

Compartilhamos esses dois exemplos anteriores por acreditar que ambos ilustram bem as múltiplas semioses ou modalidades ativadas nos novos usos da linguagem em sociedades multiletradas. Até o momento, priorizamos um exercício genealógico mais amplo que levasse o leitor a compreender as mudanças ontológicas e epistemológicas que fundamentam os novos usos da linguagem, exercício este que se constitui pré-condição para o redesenho de ações pedagógicas e avaliativas. Não se pode alterar um *habitus* avaliativo sem se compreender tais mudanças. A educação

linguística, seja materna ou estrangeira, não pode negligenciar esses novos usos, mas deve levá-los para dentro da sala de aula e, sobretudo, repensar suas escolhas teórico-metodológicas no redesenho de práticas de ensino e avaliação, conforme discutimos na seção subsequente.

REVISITANDO O ENSINO E A AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

Diante da emergência desses novos textos e gêneros discursivos, cujos processos de significação operam sob a lógica da colaboração, do compartilhamento e da experimentação, quais são as implicações para o professor de línguas, seja materna ou estrangeira, quanto ao ensino e à avaliação da aprendizagem? Para além da mera substituição de aparatos tecnológicos, tem-se aqui a necessidade premente de revisar teorias da linguagem de modo que as especificidades do campo possam contemplar as diversas semioses ou modos usados nessas novas mídias digitais, obrigando, inclusive, que tomemos um viés inter/transdisciplinar no ensino e na avaliação de línguas de modo que nossas escolhas pedagógicas e avaliativas não se restrinjam aos saberes estritamente linguísticos. Parece-nos, pois, fundamental recuperar ou revisar contribuições advindas de estudos sobre linguagem, de um lado, e de estudos em avaliação educacional, de outro, a fim de que nossas formas de ensinar e avaliar línguas possam melhor responder às demandas contemporâneas.

Das contribuições de estudos sobre a linguagem, a perspectiva sociocultural do final do século XX ainda nos parece bastante pertinente, merecendo ser repensada sob a ótica pós-tipográfica. A nosso ver, estudos voltados para os letramentos ou multiletramentos constituem uma linha de pesquisa pertinente na medida em que atualizam a abordagem sociocultural já presente em documentos reguladores da educação linguística na educação básica brasileira à luz das especificidades da sociedade pós-tipográfica. Segundo releitura de Rojo (2013), a teoria bakhtiniana, por exemplo, tem seu lugar ao sol ainda que tenha sido arquitetada em tempos analógicos, sendo-nos bastante atual e apropriada para

pensarmos questões como composição e estilo textuais: se o estilo, segundo o modelo bakhtiniano de gênero, pautava-se estritamente na unidade linguística, hoje, conforme revisão de Rojo (2013), passaríamos a falar em unidades semióticas mais diversas e complexas.

O Quadro 2 organiza algumas categorias imprescindíveis para o campo dos estudos da linguagem de modo a compará-las em dois modelos de sociedade. Naturalmente, embora inscritos na era digital, convivemos com mídias impressas. Assim é que o quadro não apresenta os elementos elencados à direita como substitutos dos elementos à esquerda, mas sim como elementos que se tornaram potencialmente mais visíveis, fundamentando, inclusive, uma nova base epistemológica na atualidade.

QUADRO 2 - Mudanças conceituais no campo da linguagem

	SOCIEDADE TIPOGRÁFICA	SOCIEDADE PÓS-TIPOGRÁFICA
LINGUAGEM	código	prática social
SENTIDO	"pronto" no texto	advém da relação leitor-texto
TEXTO	linear, estável, monomodal	alinear, dinâmico, multimodal
LEITOR	passivo	protagonista (<i>leitor</i> = leitor + autor)
ESCRITA	individual, normativa, "pura", privada	colaborativa, performativa, híbrida, pública
ESTÉTICA TEXTUAL	linguística	multisemiótica

Fonte: Elaboração da autora.

Em termos práticos, que implicações tais mudanças conceituais trazem para o professor de línguas? A visibilidade das categorias elencadas à direita traz a necessidade de pensar o ensino de línguas, seja materna ou estrangeira, para além do trabalho com conteúdos linguístico-discursivos. O aluno hoje participa ativamente desses novos usos da linguagem, o que requer um ensino de línguas que dê conta tanto da análise das especificidades de seu objeto de estudo (no caso a língua portuguesa ou uma língua estrangeira) quanto do desenvolvimento de estratégias e habilidades que capacitem o aluno a desempenhar tarefas multimodais. Ou seja, o

ensino de línguas na contemporaneidade não pode mais restringir-se ao estudo de aspectos léxico-gramaticais ou voltar-se essencialmente para o texto impresso; é necessário que o professor de línguas amplie seu escopo de atuação de modo a incluir as múltiplas semioses ou modalidades disponíveis nessas mídias digitais.

Quanto às contribuições advindas das pesquisas em avaliação educacional, convém recuperar a discussão fértil das últimas décadas do século XX, momento em que importantes agentes do campo educacional brasileiro travam um discurso de denúncia (SOUSA, 1995) quanto às limitações de uma acepção de avaliação ainda pautada na mensuração de conteúdos curriculares objetivos, estáveis e universais. Assim é que, partindo de contribuições da sociologia, antropologia e teoria crítica (LUDKE, 2002), o campo da avaliação educacional começa a se descolar de sua herança fabril,¹⁰ em que se primava pela padronização de conteúdos e procedimentos com vistas à garantia de eficiência e produtividade¹¹ no ambiente escolar, muito similar ao modelo fordista (SHEPARD, 2000).

Em termos práticos, a concepção formativa de avaliação da aprendizagem posta ao final do século XX, somada à legitimidade da natureza subjetiva e heterogênea da construção do saber, inaugura novos conteúdos, propósitos e modalidades avaliativas. No que diz respeito aos conteúdos, a avaliação da aprendizagem de línguas passa a considerar conteúdos menos objetivos e estáveis (em geral, restritos ao uso “correto” da língua ou à acepção de leitura como mera decodificação) ao legitimar a multiplicidade de sentidos em exercícios de interpretação textual, por exemplo, ou mesmo o uso contextualizado e situado da língua. Quanto aos propósitos, passa-se a “avaliar para conhecer” em vez de “examinar para excluir”, nos termos de Álvarez Méndez (2002), concepção avaliativa que vem prevalecendo nos diversos documentos reguladores da educação básica. Tal preocupação formativa nos leva a modalidades alternativas de avaliação que passam a priorizar o processo em detrimento do produto. Assim é que no fervor do final do século XX, em que teorias socioculturais influenciam sobremaneira o currículo

10 Segundo Vianna (1995), a avaliação educacional herdou três elementos essenciais do gerenciamento industrial tipicamente postos nos primeiros trinta anos do século XX, a saber, a sistematização, a padronização e a eficiência.

11 Trata-se, segundo Shepard (2000), da chamada teoria da eficiência social (do original, *social efficiency movement*).

escolar brasileiro, a prova escrita, sempre no pedestal, como instrumento avaliativo por excelência, passa a conviver com o desenvolvimento de projetos e portfólios como modalidades avaliativas menos verticalizadas e centralizadoras (VIEIRA, 2002; VILLAS-BOAS, 2005), os quais primavam pela centralidade do aluno.

Diante dessas considerações, conclui-se que a trajetória dos estudos em avaliação educacional ao longo do século XX caminhou a contento das mudanças paradigmáticas: de uma acepção moderna de conhecimento, língua e sujeito, calçada, *grosso modo*, na centralidade, na objetividade e na norma, a concepção de avaliação da aprendizagem, em particular, culmina nas últimas décadas do século XX no reconhecimento da mediação, da subjetividade e da experiência nos processos de significação postos nas relações humanas. E quanto ao século XXI, marcado, sobretudo, pela intensificação dos processos de globalização e pelo advento das mídias digitais? Como esses fenômenos mais recentes afetam concepções e práticas avaliativas?

Em outro momento (DUBOC, 2011), debruçamo-nos sobre essa questão no intuito de sinalizar que as discussões postas pelos multiletramentos não rompem com as contribuições já desenhadas ao final do século XX, mas as revisitam a contento de demandas recentes. Assim é que a ênfase ainda tímida conferida à mediação nos processos avaliativos (por meio, por exemplo, da valorização de trabalhos ou projetos em grupos) ganha expressiva força na medida em que colaboração, distribuição, compartilhamento e experimentação (conforme elencado no Quadro 2) passam a fundamentar uma nova base epistemológica. Dito de outra forma, a prática avaliativa atual deve caracterizar-se como prática distribuída, colaborativa, situada e negociada:

Uma “avaliação distribuída e colaborativa” abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores compartilharem suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas, em detrimento dos momentos avaliativos formais no modelo convencional de ensino. Quanto à sua natureza situada e negociada, referimo-nos à priorização do conceito de verdades provisórias e a idéia

de validade móvel, a qual passaria a emergir do próprio contexto no qual os sujeitos se inserem. (DUBOC, 2007, p. 109-110)

É, portanto, o coletivo tomado como unidade de produção (BURKE; HAMMETT, 2009) que redefinirá as práticas pedagógicas e avaliativas das sociedades contemporâneas, um coletivo de dimensões temporais e espaciais sem precedentes na medida em que se estabelece no público e dinâmico ciberespaço.

Essa ênfase que se imprime à ideia de coletivo é um dos pontos discutidos por teóricos voltados para os estudos sobre novos letramentos e multiletramentos (BURKE; HAMMETT, 2009; DUBOC, 2007, 2009, 2011, 2014, no prelo; KALANTZIS; COPE; HARVEY, 2003; KLENNER; SANDRETTO, 2011, para citar alguns), os quais vêm mais recentemente discutindo a questão da avaliação da aprendizagem à luz de tais estudos. Kalantzis, Cope e Harvey (2003), por exemplo, afirmam ser necessário pensar em práticas avaliativas que priorizem o desempenho em tarefas multimodais, o planejamento e a conclusão de projetos e o trabalho colaborativo. Burke e Hammett (2009) já trazem uma perspectiva mais focada nas novas tecnologias ao afirmarem que dos novos letramentos emerge a necessidade de avaliar a capacidade dos alunos de manipular e criar remixes e textos e de interpretar criticamente as ideias e as autorias compartilhadas que circulam nas redes sociais. Em tom similar, Bearne (2009) afirma que a avaliação de trabalhos multimodais deve se voltar para construções e desempenhos múltiplos no uso de modos semióticos variados, como música, áudio, imagem em movimento, bricolagens com diferentes tipos textuais, além da capacidade do aluno de usar de maneira situada e criativa diferentes cores, padrões, texturas, formatos, espaços, perspectivas e enquadramentos, expressões e gestos. Ou seja, um professor de línguas que solicite aos alunos a criação de um simples vídeo como parte de um projeto colaborativo, por exemplo, deveria, *a priori*, avaliar não apenas aspectos linguísticos como usualmente temos feito, mas também todos esses aspectos listados por Bearne (2009), os quais estão muito mais

relacionados à ideia de design no intuito de legitimar o papel do aluno como ativo designer ou *bricoleur* nas práticas letradas em contextos digitais.

No intuito de aproximar teorias e práticas, corroborando a relação dialética que se estabelece entre estas, a seção subsequente recupera os dois exemplos de novos gêneros discursivos trazidos anteriormente, tomando-os como ponto de partida para um possível redesenho de uma prática avaliativa que considere as novas éticas e estéticas postas nas sociedades multiletradas.

POR UMA PRÁXIS AVALIATIVA DAS NOVAS ÉTICAS E ESTÉTICAS EMERGENTES

Ao tratar de uma pedagogia dos multiletramentos, Rojo (2012) pontua a emergência de novas estéticas e uma nova ética: novas estéticas na medida em que se pluralizam valores e gostos, pulverizando a ideia mesma do belo nesses novos usos da linguagem; e uma nova ética, na medida em que do conhecimento distribuído e compartilhado emerge a necessidade de refletir criticamente a questão da propriedade intelectual, do direito autoral, do dilema do plágio. Somada às dimensões estética e ética, pensamos ser também fundamental abordar uma dimensão estratégica para dar conta da nova base epistemológica das sociedades contemporâneas.

Partindo dessas considerações, podemos, então, esboçar um novo *habitus avaliativo* à luz das dimensões estética, ética e estratégica. Assim é que a avaliação da aprendizagem de línguas na perspectiva dos multiletramentos abarcaria, por exemplo, a avaliação das habilidades conforme organizamos no Quadro 3.

QUADRO 3 – Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos: uma proposta

DIMENSÃO ESTÉTICA	DIMENSÃO ÉTICA	DIMENSÃO ESTRATÉGICA
<ul style="list-style-type: none">• Habilidade de usar o gênero de forma apropriada a uma determinada situação comunicativa.• Habilidade de usar semioses ou modalidades apropriadas a um determinado gênero discursivo.• Habilidade de manipular, criar e remixar diferentes textos (impressos e digitais).• Habilidade de identificar a multiplicidade de valores e gostos nos usos das linguagens.• Habilidade de comparar e contrastar os efeitos de sentido na utilização de cada modo semiótico.	<ul style="list-style-type: none">• Habilidade de interpretar diferentes pontos de vista.• Habilidade de respeitar diferentes valores e gostos circulantes nas mídias digitais.• Habilidade de reconhecer e problematizar veiculações de estereótipos e preconceitos.• Habilidade de problematizar a propriedade intelectual e o direito autoral.• Habilidade de elaborar citações e referências.• Habilidade de posicionar-se criticamente nas práticas de letramento das quais participa.	<ul style="list-style-type: none">• Habilidade de distribuir conhecimento em diferentes mídias (impressas e digitais).• Habilidade de compartilhar em diversos formatos midiáticos.• Habilidade de trabalhar de forma colaborativa.• Habilidade de experimentar de forma autônoma e criativa na ausência de modelos predefinidos.

Fonte: Elaboração da autora.

Para ilustrar uma prática avaliativa à luz dessas três dimensões, tomemos como exemplo o trabalho com o gênero ciberpoema, partindo da premissa de que a ciberpoesia ou poesia digital poderá ser uma grande aliada na retomada do papel do texto literário na educação linguística como momento de fruição, de encantamento, de imaginação. Desse modo, o professor do ensino fundamental poderá, por exemplo, revisar as características do gênero poema e apresentar o novo gênero discursivo aos alunos – no caso, a ciberpoesia – a fim de propor um exercício de comparação e contraste quanto às formas composicionais e o estilo previstos em um poema impresso e monomodal e um poema digital e multimodal. Feita essa exploração metalinguística, os alunos poderiam desenvolver um processo de escrita no qual criariam um ciberpoema segundo os critérios e procedimentos previamente aprendidos e negociados. Ao final da produção, o professor poderá avaliar, por exemplo, se o aluno demonstra capacidade de: i. usar diferentes semioses ou modalidades em seu ciberpoema (no caso, modos linguísticos, visuais, sonoros, espaciais ou gestuais a depender do que o *site* ou plataforma permite); ii. identificar os diferentes gostos que emergem das escolhas multissemióticas de seus colegas (uns preferirão modos visuais, outros modos sonoros) e discutir as implicações de tais escolhas (que efeito o poema X possui ao lançar mão de modos visuais; que efeito o poema Y possui ao se valer de modos sonoros; que efeitos teríamos caso

tivéssemos usado apenas o modo linguístico e assim por diante); iii. interpretar diferentes pontos de vista que emergem da escolha temática na produção de cada ciberpoema; iv. colaborar no caso de um trabalho em duplas ou em grupos; v. experimentar livremente as possibilidades de combinação e justaposição de modos semióticos com autonomia e criatividade, dentre outros.

Já no que diz respeito ao gênero remix, tão difundido em redes sociais, em vez de condenar esses novos usos da linguagem, o professor de línguas poderá valer-se dessas apropriações discursivas para trabalhar conteúdos que podem ser bastante significativos para alunos do ensino médio, por exemplo. O remix reflexivo “Que calor”, mencionado anteriormente, favorece um trabalho para além da aprendizagem de aspectos linguísticos propriamente ditos ao possibilitar que sejam ensinadas e avaliadas muitas habilidades em suas dimensões estética, ética e estratégica.

Do ponto de vista estético, o remix em questão faz pouco uso de modos semióticos (no caso, o modo linguístico por meio da letra da música; o modo visual, por meio do uso do vídeo; o modo sonoro, por meio da melodia da música). De todo modo, há aqui dois exercícios de comparação e contraste bastante ricos, pautados na noção de intertextualidade: primeiramente, a comparação entre as letras da música do texto-fonte e do remix; em segundo lugar, a ressignificação do próprio vídeo, na medida em que, originalmente, a personagem de *Frozen* vive em um território gélido, daí o constante tom de azul e branco do filme original, em contraste com o tom predominantemente avermelhado da versão do remix, cujas cenas flamejantes dialogam diretamente com a letra do remix “Que calor” em consequência do uso da técnica de reversão de cores pelo sujeito que a ressignificou, fazendo com que muitas vezes nos esqueçamos que se trata de um remix. Assim, ao trabalhar com gêneros como o remix na sala de aula de línguas (materna ou estrangeira), o professor poderá avaliar a capacidade do aluno de usar diversos modos semióticos de maneira coerente às suas significações, o que implica avaliar se o aluno é capaz de criar uma nova letra de música que dialogue com os modos visual e sonoro.

Ainda do ponto de vista estético, é fundamental que se avalie a capacidade do aluno de manipular a língua no processo de recriação da letra da música, na medida em que o aluno-compositor lança-se no desafio de pensar questões voltadas para a métrica (no caso, a extensão das estrofes), bem como a articulação das rimas e a criação de um bom refrão.

No que diz respeito à dimensão ética, esta nos parece muito pertinente no trabalho com remix já que possibilita discutirmos, durante as aulas de línguas, os limites entre gêneros discursivos legítimos (como remix, *mashup*, paródia) e a problemática questão do plágio, convidando os alunos a refletirem criticamente sobre questões de propriedade e autoria. A pertinência da questão passa a ser justificada na própria empreitada em que nos envolvemos ao tentar buscar o texto-fonte do remix “Que calor”. Em um primeiro momento, depreendemos que, do ponto de vista do modo linguístico (no caso, a letra da música), o remix brasileiro faz referência à letra original “*Let it go*” quanto à sua forma, e não ao conteúdo, uma vez que mantém a mesma melodia (aliás, na belíssima e afinada voz da adolescente brasileira). No entanto, quando buscamos o texto-fonte do modo visual (no caso, a cena das chamas flamejantes por meio da técnica da reversão de cores), este não é de autoria de Camilla Ellen, tampouco se trata de cenas do filme original *Frozen*. Assim, a quem creditar a autoria do modo visual utilizado no remix “Que calor”? A questão da propriedade intelectual ou autoria é tão complexa na contemporaneidade que aqui adentramos numa trama de intertextos. Ao buscar os textos-fontes dos modos semióticos utilizados pela adolescente brasileira, deparamos com descobertas interessantes: do texto-fonte “*Let it go*”, parte da trilha sonora do filme *Frozen*, encontramos um remix anterior intitulado “*Let'em burn*”,¹² cujo modo visual é exatamente o mesmo utilizado no remix brasileiro “Que calor”.

Assim, quando se analisa a forma do modo linguístico (qual seja, a letra da música), ambos os remixes recuperam a melodia do texto-fonte; do ponto de vista do conteúdo do modo linguístico, embora haja proximidade semântica entre o “calor” do remix brasileiro e o “queimar” (*burn*, em inglês)

12 Remix cantado por Mo Mo O'Brien, disponível em: <www.youtube.com/watch?v=BikI9-OPPmA>. Acesso em: 30 out 2015.

do remix em inglês, em nossa leitura, ambas as letras trazem temáticas distintas: ao passo que a letra da música de Camilla Ellen trata do problema das altas temperaturas do Rio de Janeiro em um viés crítico, interpretamos que a letra da música de “*Le’em burn*” fala sobre o tema da liberdade. Do ponto de vista semântico, o remix brasileiro chama-nos a atenção por ressignificar o texto-fonte de modo contextualizado com extrema criatividade, trazendo à tona um problema social e político ao tratar das dificuldades de brasileiros ao enfrentarem um calor de 40 graus em plena crise energética (“Liguei o ar / chegou a conta, como vou pagar / O jeito é 40 graus aguentar”). Diante dessa complexa teia de significações em remixes como este, o professor de línguas poderá avaliar, por exemplo, se o aluno é capaz de: i. identificar tais inter/transtextualidades; ii. creditar tais inter/transtextualidades, mostrando uma postura ética quanto à propriedade autoral; iii. identificar e interpretar diferentes temáticas e pontos de vista nos vários remixes de um mesmo texto-fonte. Quanto à dimensão estratégica, recupera-se, aqui, a necessidade de avaliar a capacidade de distribuição, colaboração, compartilhamento e experimentação conforme já discutido anteriormente quando tratamos do ciberpoema.

O extenso espaço dispendido neste artigo ao remix, em particular, justifica-se pelo fato de que este constitui um gênero em que as ferramentas tecnológicas ativadas pelo sujeito-produtor são usadas de maneira pronta e para audiências autênticas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008¹³ apud BUZATO et al., 2013), práticas estas, segundo Buzato et al. (2013, p. 1215) ocorridas:

[s]ob condições em que apoio, experiência e feedback estão disponíveis a qualquer momento e em qualquer lugar – práticas em que isso é construtivo em vez de punitivo, em que se reconhece que os avanços se dão em “níveis”, como num jogo, e não como tudo ou nada, tal qual em provas de aprovação ou reprovação.

Pensar a avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos multiletramentos implica abrimos mão de uma lógica avaliativa ainda pautada na linearidade,

13 LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 54, n. 1, p. 22-33, 2008.

objetividade e homogeneidade. Para fazer jus à ideia mesma de epistemologia do desempenho, se hoje nossos alunos produzem sentidos e utilizam as diversas linguagens na ausência de modelos previamente definidos, este artigo não poderia partir da prévia determinação de descritores, cabendo a cada professor desenhá-los a contento de sua realidade local e coerentemente com a proposta curricular que orienta sua práxis pedagógica.

Ponderação similar parece oportuna quando pensamos quais habilidades ou dimensões priorizar nos momentos avaliativos na medida em que o professor, a depender do gênero discursivo trabalhado, poderá priorizar a avaliação de elementos estéticos em detrimento das outras dimensões. Em outros trabalhos, outras dimensões seriam priorizadas na avaliação do desempenho dos alunos, não havendo a necessidade de dar conta de todas em uma única tarefa.

Nesse sentido, o Quadro 3, que resume algumas das habilidades a serem avaliadas considerando-se as dimensões estética, ética e estratégica, não pretende apresentar uma proposta estática e homogeneizante, tratando-se apenas de um esboço que elenca aqui e acolá algumas das habilidades que merecem ser pensadas no planejamento pedagógico e, conseqüentemente, na prática avaliativa. Convém, também, ressaltar a natureza interdisciplinar dessas habilidades hoje fundamentais na medida em que independem do componente curricular, o que torna cada disciplina corresponsável pela formação de sujeitos que sejam capazes de engajar-se ativa, autônoma e criticamente nas diversas práticas sociais em que se inserem.

Quanto às modalidades que melhor responderiam à avaliação de tais habilidades, acreditamos poder nos valer dos instrumentos avaliativos já discutidos na literatura, desde uma prova escrita (por que não?) até o uso de plataformas virtuais partindo-se da premissa de que eventuais limitações de certos instrumentos avaliativos não se encontram no instrumento em si, mas no uso que se faz dele (DUBOC, no prelo).

Embora não discuta as especificidades da era digital e suas implicações para o campo da avaliação, Vasconcellos (2003), há mais de dez anos, já sinalizava a necessidade de

superarmos a primazia da avaliação cognitiva ao resgatar-mos aspectos de ordem socioafetiva, tão relevantes na esfera escolar, uma vez que nela reside um jogo constante de valores, hábitos, atitudes. A recuperação das contribuições de Vasconcellos (2003) neste momento parece-me muito pertinente se considerarmos a natureza complexa e multifacetada desses aspectos socioafetivos nos dias atuais, equivalendo, de certo modo, às dimensões ética e estratégica aqui propostas com as devidas expansões segundo demandas contemporâneas.

Por fim, uma palavra acerca da ausência de tecnologias no espaço escolar, uma vez que esta constitui uma realidade em muitos contextos educacionais brasileiros carentes de boa infraestrutura e recursos didáticos. Partindo da premissa quanto à emergência de uma nova base epistemológica fundamentada na colaboração, na distribuição, no compartilhamento e na experimentação, este artigo advoga em favor de práticas avaliativas mais horizontais e situadas com ou sem o uso de novas tecnologias digitais na sala de aula (DUBOC, 2011). Não há aqui nem o vislumbamento míope de pensar ações pedagógicas altamente dependentes das novas tecnologias, tampouco a ingenuidade de negligenciar a legitimidade dessas mudanças no espaço escolar e a forma como afetam nosso *habitus* avaliativo. Parece-nos, pois, fundamental que o professor compreenda a nova base epistemológica e a maneira como esta altera nossa maneira de significar. A esse respeito, diz Rowsell (2009, p. 109):

Admittedly, all of our students do not have access to such programs, but the fact is that most people today use these programs to produce texts. Many students will not have access to such programs and software, but the key point is that our communicational landscape is made with these programs in mind and, as such, they control our meaning-making epistemologies and need to be accounted for in our assessment measures.¹⁴

14 Tradução livre: "Sem dúvida, nem todos os nossos alunos possuem acesso a tecnologias, mas o fato é que a maioria das pessoas as utiliza na produção de textos. Muitos alunos não têm acesso a programas e *softwares*, mas o ponto crucial é que o cenário da comunicação já se insere nessa digitalidade, controlando a base epistemológica dos atuais processos de significação, o que deve ser levado em conta nos processos de avaliação".

A educação que se pretende relevante precisa valorizar e legitimar as multissemoses ou multimodalidades presentes em práticas de letramentos não escolares desenvolvidas por crianças e adolescentes em espaços outros que não o escolar. Legitimar essas multissemoses no espaço escolar é premissa fundamental para uma educação linguística que melhor responda às demandas contemporâneas, como pré-condição para a formação de sujeitos multi/transletrados que sejam capazes de manipular os diversos modos semióticos, fazendo uso pleno das novas estéticas emergentes concomitantemente a uma atitude ética e crítica diante desses novos usos da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BEARNE, E. Assessing multimodal texts. In: BURKE, A.; HAMMETT, R. (Ed.). *Assessing new literacies: perspectives from the classroom*. New York: Peter Lang, 2009.
- BURKE, A.; HAMMETT, R. (Ed.). *Assessing new literacies: perspectives from the classroom*. New York: Peter Lang, 2009.
- BUZATO, M. E. K.; SILVA, D. P.; COSER, D. S.; BARROS, N. N.; SACHS, R. S. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1191-1221, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- _____. Language assessment and the new literacy studies. *Lenguaje*, Colombia, v. 36, n. 2, p. 159-178, 2009.
- _____. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, v. 18, p. 9-28, 2011.
- _____. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). *Avaliação no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 21-47.

_____. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas*. (No prelo).

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Expanding the scope of literacy pedagogy*. 2011. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY, A. Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education*, v. 10, n. 1, p. 15-26, Mar. 2003.

KLENNER, S.; SANDRETTO, S. *Planting seeds: embedding critical literacy into your classroom programme*. New Zealand: NZCER, 2011.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Ed.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about Language. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 2, p. 337-340, 2000.

_____. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.

_____. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University, 2003.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. London: Sage, 2005.

LIMA, M. B.; DE GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

LUDKE, H. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

ROJO, R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROWSSELL, J. My life on Facebook: assessing the art of online social networking. In: BURKE, A.; HAMMETT, R. (Ed.). *Assessing new literacies: perspectives from the classroom*. New York: Peter Lang, 2009.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SHEPARD, L. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, v. 29, n. 7, p. 1-14, 2000.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

SPALDING, M. O hiperconto e a literatura digital. *Digestivo Cultural*, 8 abr. 2010. Disponível em: <www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034&titulo=O_hiperconto_e_a_literatura_digital>. Acesso em: 18 dez. 2012.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1995.

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 149-153, dez. 2002.

VILLAS-BOAS, B. M. F. O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.

ANA PAULA MARTINEZ DUBOC

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
anaduboc@usp.br

Recebido em: NOVEMBRO 2015

Aprovado para publicação em: DEZEMBRO 2015

AVALIAÇÃO VISUAL DA APRENDIZAGEM: UMA ALTERNATIVA PARA ALUNOS SURDOS

**ELIFAS LEVI SILVA
ELAYNE KANASHIRO**

RESUMO

Este artigo apresenta a avaliação visual, uma proposta bilíngue a alunos surdos do ensino médio que vai ao encontro da política linguística e educacional inclusiva. Essa avaliação utiliza, além do texto verbal, o não verbal, incluindo elementos visuais, como imagens referentes aos conteúdos abordados, e proporciona isso ao aluno surdo em sua própria língua natural, a Língua Brasileira de Sinais. Foram observados e considerados aspectos relacionados a alunos surdos de grau profundo e filhos de pais ouvintes. O registro das observações foi feito por meio de entrevistas gravadas em vídeo-Libras e a análise dos dados se constituiu como uma investigação através da observação inicial da intérprete de Libras e depois do professor. Constatou-se que essa avaliação reduz os sentimentos negativos reforçados pela avaliação escrita, favorece a autonomia, a percepção de competência e de pertencimento, auxiliando na motivação do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE DEFICIENTE DA AUDIÇÃO • LIBRAS • EDUCAÇÃO INCLUSIVA • AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

RESUMEN

Este artículo presenta la evaluación visual, una propuesta bilingüe a alumnos sordos de la educación media relativa a la política lingüística y educacional inclusiva. Esta evaluación utiliza, además del texto verbal, el no verbal, incluyendo elementos visuales, como imágenes referentes a los contenidos abordados, y lo proporciona al alumno sordo en su propio idioma natural, la Lengua Brasileña de Signos (Libras). Se observaron y consideraron aspectos relacionados con alumnos sordos de grado profundo y a hijos de padres oyentes. El registro de las observaciones se efectuó por medio de entrevistas grabadas en video-Libras y el análisis de los datos constituyó una investigación a través de la observación inicial de la intérprete de Libras y después del profesor. Se constató que dicha evaluación reduce los sentimientos negativos reforzados por la evaluación escrita, favorece la autonomía, la percepción de competencia y de pertenencia, además de ayudar a motivar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE DISCAPACITADO AUDITIVO • LIBRAS • EDUCACIÓN INCLUSIVA • EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

ABSTRACT

This article presents a visual assessment, a bilingual proposal for deaf high school students that satisfies the linguistic and educational policy of inclusion. This assessment uses the verbal as well as the non-verbal texts, including visual elements, such as images that refer to the content studied, providing it to deaf students in their own language, the Brazilian sign language. Aspects related to profoundly deaf students, as well as children born to hearing parents, were observed and considered. The observations were registered by means of interviews recorded using video-Libras and the analysis of the data was carried out through the initial observation by the Libras' interpreter and then by the professor. It was noted that this evaluation reduces the negative feelings reinforced by written assessments, favors autonomy and the perception of competence and belonging, helping in the motivation of the teaching and learning process.

KEYWORDS HEARING IMPAIRED • LIBRAS • INCLUSIVE EDUCATION • LEARNING ASSESSMENT.

INTRODUÇÃO

A avaliação está, e deve estar, presente em todas as atividades, humanas ou não. Na educação, uma atividade em que se depositam grandes expectativas, as avaliações são parte ainda mais importante do processo. E como prática formalmente organizada e sistematizada, no contexto escolar, realiza-se segundo objetivos implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais (CHUEIRI, 2008). A avaliação não ocorre em momentos isolados, mas está presente em todas as fases do trabalho educativo e reflete a visão política e pedagógica praticada. Caldeira (2000, p. 122) afirma que:

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

No final, a avaliação se torna uma parte sensível do processo. Não são apenas os professores a avaliar os alunos, os alunos também se avaliam por meio desses instrumentos. Acabam contribuindo para a construção de sua autoimagem. Por isso, a avaliação não pode ser negligenciada e tratada como instrumento de classificação, pois como afirma Luckesi (2000, p. 7):

Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes.

Neste estudo, foram observados e considerados aspectos relacionados apenas aos surdos de grau profundo e filhos de pais ouvintes. É uma realidade mais comum, considerada problemática para os surdos que fazem parte dessa delimitação, pois há falta de *inputs*¹ linguísticos na língua de sinais nos membros da família. Muitas vezes, o primeiro contato com a Libras ocorre no âmbito escolar, em escolas polos, que contam com intérpretes de Libras, e no contraturno do atendimento educacional especializado (AEE).

O registro das observações para o presente artigo foi feito por meio de entrevistas gravadas em vídeo-Libras. Os alunos surdos fizeram comentários antes e depois das avaliações visuais em Libras.

Quadros e Cruz (2011, p. 30-31) citam pesquisas sobre aquisição de linguagem entre surdos. Os resultados são divergentes. Na relação sobre a independência da qualidade do *input* recebido pela criança em sua prática linguística, determinam que a aquisição da linguagem é o que está por trás da expressão linguística, ou seja, são os princípios que regem a aquisição da linguagem, relacionado a algo inato, na proposta inatista da gramática gerativa. No entanto, os autores relatam casos de crianças surdas que, por terem sido expostas tardiamente à língua sinalizada, desenvolveram dificuldades em alguns tipos de construções. Há também uma visível diferença, no nível de desenvolvimento linguístico, entre a trajetória da criança surda filha de pais ouvintes e a da criança surda filha de pais surdos.

¹ *Input* significa entrada; neste contexto, refere-se aos estímulos linguísticos a que as crianças têm acesso, vendo ou ouvindo, na fase crítica de aquisição de linguagem. Nas crianças ouvintes, trata-se do acesso aos estímulos orais auditivos; nas crianças surdas, aos gestos, aos sinais e pantomimas (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 18).

ALGUNS ELEMENTOS DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A surdez é o problema sensorial de maior incidência na população (OMS; BANCO MUNDIAL, 2012). No Brasil, de duas a sete crianças em cada mil nascidas apresentam esse problema (SUGIMOTO, 2002). O Censo 2010² (BRASIL, 2012, p. 75) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 5,1% da população apresenta deficiência auditiva, cerca de 8,5 milhões de pessoas. Esses dados indicam que teremos uma solicitação constante do sistema educativo para atender alunos com esse tipo de necessidade.

Devemos entender que a surdez é uma deficiência que impõe às pessoas dificuldades adicionais, as quais podem ser minoradas com o uso de estratégias mais adequadas a esse público, que tem direitos e que pode contribuir, tanto quanto os ouvintes, para o progresso das sociedades.

POR QUE UMA AVALIAÇÃO DIFERENCIADA?

Avaliações na modalidade escrita, na língua portuguesa, geram dados insuficientes ou interpretações equivocadas para os alunos surdos. Um método de avaliação padrão, aplicado em uma sala de aula composta majoritariamente por alunos ouvintes, gera frustrações aos alunos surdos, pois nem todos eles conseguem ler e compreender o contexto de determinados textos. A grande maioria dos surdos lê palavras isoladas, sem conectivos, tais como artigos, preposições, adjuntos. Por isso, há a necessidade de um intérprete de Libras educacional, profissional que é o canal de mediação entre o professor e o aluno surdo. Entenda-se que esse alunado é bilíngue:

Bilinguismo, no caso de surdos, é um conceito específico, relativo a sua condição de deficiência auditiva, a sua língua e a sua cultura. Por estarem inseridos em uma condição bilíngue – língua de modalidades viso-gestual e oral auditiva – e bicultural – cultura da comunidade surda de seu país e cultura ouvinte – entram em um grande dilema referente ao processo de ensino e aprendizagem. (KANASHIRO, 2013, p. 8)

Ser bilíngue não é ter fluência em duas línguas. Se há compreensão entre um emissor e um receptor da mensagem,

² Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm>. Arquivo em extensão pdf (publicação completa) disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794>>; acesso em: 30 nov. 2015.

houve a competência de comunicação nas línguas envolvidas. No caso, a língua portuguesa, como segunda língua (L2), e a Libras, como primeira língua (L1). Esse processo de bilíngues e biculturais é a forma que encontraram para se ajustar à sociedade majoritariamente constituída por falantes orais da língua portuguesa, mas com certas ressalvas, que seriam, justamente, as estruturas linguísticas envolvidas.

No português, seguimos uma estrutura sujeito-verbo-objeto (SVO), também usada pelo surdo. Mas há uma outra estrutura também usada com frequência, a objeto-sujeito-verbo (OSV). O surdo traz para a frente da frase (fala surda) o objeto (complemento que, em muitos casos, é a referência do “espaço/tempo”). Depois, vem o sujeito e, a seguir, toda a ação do sujeito (verbo, em sua maioria na forma infinitiva, pois muitos surdos, por processos cognitivos linguísticos próprios, não os flexionam). Por isso, a escrita do surdo confunde o professor no momento em que a correção é feita.

Quanto às estruturas gramaticais dos surdos, uma contextualização é dada ao docente pelo profissional intérprete de Libras, ajudando, assim, ambos os lados nessa questão das estruturas linguísticas.

O bilinguismo é uma das propostas para tornar acessíveis ao surdo duas línguas no contexto escolar. Essa proposta é mais adequada para o ensino dos surdos, tendo a língua de sinais como língua natural e, a partir dela, pressupõe-se o ensino da língua escrita. A Libras é uma língua adquirida de forma espontânea pelos surdos em contato com seus pares surdos, que também usam essa língua. Se a língua oral é assimilada de forma sistematizada, então os surdos têm o direito de ser ensinados na língua de sinais. Essa proposta bilíngue busca esse direito (QUADROS, 1997, p. 27).

Apesar de o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* Cubatão, disponibilizar uma proposta bilíngue, com inserção do intérprete de Libras e alguns conteúdos de determinada disciplina em vídeo-Libras, além da avaliação visual, houve um longo caminho percorrido pelos surdos da instituição. Foram outras metodologias e propostas de ensino público que não contemplam uma experiência visual a esse alunado, fazendo com

que eles cheguem ao nível de ensino médio sem o domínio da L2, como é o caso da língua portuguesa.

A surdez em si não é incapacitante. Prova disso é que surdos vêm conquistando seu lugar na sociedade, tanto no trabalho quanto no ambiente escolar. É uma questão de comunicação que, se resolvida ou melhorada, possibilita um desenvolvimento semelhante ao do aluno ouvinte. Na busca dessa solução, a Lei n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) reconhece a Libras como meio legal de comunicação. Diz em seu parágrafo único que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Com isso, a comunidade surda tem reconhecido que a Libras deve ser ensinada desde a infância como L1 e o português como L2, sendo que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Essa legislação é uma conquista importante para os deficientes auditivos, definindo, reconhecendo e apontando garantias de atendimento das necessidades especiais dessa fração da população. O Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) regulamenta a Lei n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o artigo 18 da Lei n. 10.098/2000:

§ 2º Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio das experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005)

Em seu capítulo IV, sobre o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a legislação reconhece as necessidades especiais e garante o empenho da rede federal de ensino:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos,

nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. (BRASIL, 2005)

Esse reconhecimento se completa quando a legislação aponta os processos avaliativos, que devem considerar a estrutura linguística desses alunos:

VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa. (BRASIL, 2005)

INTERESSE E NECESSIDADE

Apesar do reconhecimento social e da imposição da lei para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, no caso dos alunos surdos, em geral, o ensino se dá por meio de um método voltado à maioria linguística de falantes orais auditivos, o que implica uma defasagem na escolarização dos surdos já no ensino fundamental. Com isso, esses alunos chegam ao ensino médio sem um bom letramento da língua portuguesa e continuam enfrentando situações desfavoráveis.

O IFSP, *campus* Cubatão, tem na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) cinco surdos. São quatro no primeiro ano e um no segundo ano. A inclusão de alunos surdos aconteceu em 2012, com a entrada de dois deles no EJA. Muitos embates aconteceram em sala de aula por desconhecimento dos professores sobre esse alunado, por falta de estrutura para recebê-los, ausência de adaptações de conteúdos escolares e de um profissional intérprete de Libras. Em 2013, foram contratadas duas intérpretes que trabalhavam por contrato de 20 horas, sendo que cada uma trabalhava dois dias e meio na instituição. Não foi uma solução plena, pois ainda faltava um planejamento de aula que ofertasse aos surdos uma experiência visual.

As aulas, dependendo da disciplina, ministradas totalmente na modalidade oral, não proporcionavam um ganho eficiente aos surdos, mesmo com o intérprete educacional em sala. O uso do imagético, ou seja, recursos visuais, poderia ser

feito, pois algumas salas da instituição contam com projetor e, em outras, televisão ampla. O campo semiótico do aluno surdo, assim, era precário, deixava-o totalmente desconfortável, sem pertencer ao grupo de colegas nem ao processo de ensino e aprendizagem.

Um estado que pode influenciar os resultados das avaliações de todos os alunos, o que inclui os surdos, é o *motivacional* de cada um, ou seja, o interesse. O interesse se refere a causas internas ou externas do aprendiz ou ao tipo de meta, que podemos designar como motivação intrínseca ou extrínseca. O interesse é um fator pessoal e funciona como elemento regulador, mobilizando a energia necessária, como afirma Piaget (1987, p. 38):

É por isto que, por exemplo, os escolares alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades.

Analisado com o olhar piagetiano, o interesse está relacionado à motivação intrínseca, pois envolve escolhas do aluno. Visto sob um olhar vygotskiano, o interesse, também envolvendo escolhas pessoais, não deve recair sobre objetos que estão além de suas possibilidades, ou seja, para além da zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1993). Em ambos os casos, as escolhas pessoais são situações que favorecem a construção e a manutenção de uma autoimagem de competência:

O interesse, este elemento promotor do esforço e direcionador das energias, está intimamente ligado ao valor que tal conhecimento ou atividade possa representar para o sucesso do indivíduo. Os interesses estão necessariamente ligados a outras funções afetivas. Segundo Piaget (1987), aos interesses ou valores relativos estão ligados os sentimentos de autovalorização, que podem ser entendidos como sentimentos de superioridade e de inferioridade. (SILVA, 2004, p. 20)

Nas diversas atividades humanas, as pessoas apresentam diferentes níveis de interesse que, aliás, também variam no tempo. O interesse, do ponto de vista da Psicologia educacional, pode ser relacionado a causas internas ou externas ou

ao tipo de meta que orienta o comportamento do aprendiz, os quais podemos designar como motivação intrínseca, motivação extrínseca e metas de realização.

O interesse por alguma atividade está ligado ao potencial de sucesso percebido pelo indivíduo e necessariamente associado a outras funções afetivas. Segundo Piaget (1987, p. 39), o interesse está vinculado a sentimentos de autovalorização e pode representar sentimentos de superioridade e de inferioridade.

A Psicologia da educação também aponta as necessidades como elementos motivadores, criando teorias como a motivação para a competência e a autodeterminação, entre outras, capazes de justificar a motivação intrínseca. Essas necessidades psicológicas, determinantes da motivação intrínseca, foram descritas por Deci e Ryan (1996), Ryan e Deci (2000³ apud GUIMARÃES, 2001, p. 40) como necessidade de competência, necessidade de autonomia ou autodeterminação e necessidade de pertencer.

3 RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and well-being. *American Psychologist*, v. 5, n. 1, p. 68-78, 2000.

Os surdos se encontravam em situação desfavorável em sala de aula. Em comentários deles próprios, diziam que os ouvintes não eram tutelados como eles e lamentavam que sempre precisariam de uma intérprete em sala de aula para compreenderem conteúdos passados pelo professor, já que este não dominava a Libras, necessitando de um canal humano para isso, o intérprete. A falta de autonomia, nesse caso, deve-se à barreira linguística e à necessidade de pertencer ao grupo. Tanto nas conversas com colegas quanto na elaboração de uma simples pergunta ao professor, haveria sempre o impedimento linguístico. Sabe-se que nem só da língua se faz o ato de comunicar. Através de pantomimas também se consegue tal feito, mas não se é completamente compreendido como os atos da fala direta.

A necessidade de competência é a motivação, com destaque para as interações sociais. Na necessidade de autonomia ou autodeterminação, as pessoas acreditam que são responsáveis por seus atos e escolhas e terminam por entender as mudanças e os sucessos como méritos próprios, sentindo-se capazes de fixar metas, planejar ações, avaliar seus progressos e demonstrar acertos e dificuldades. Denomina-se essa

pessoa como indivíduo origem – ele é a fonte das mudanças e seus motivos são internos, fazendo dele um indivíduo intrinsecamente motivado (GUIMARÃES, 2001).

A Psicologia da educação também nos diz que metas de realização são posturas do educando durante o processo educativo. A existência de interesse e suas variações de intensidade são também evidenciadas nessas posturas e na orientação às metas de realização assumidas pelos alunos. Entre diversas metas propostas, duas estão bem estabelecidas: a meta *performance* e a meta aprender. Segundo Schutz (1994, apud BZUNECK, 2001, p. 58), as metas estão entre os mais potentes motivadores do comportamento em geral.

Os alunos orientados pela meta aprender apresentam comportamentos e reações afetivas bem definidas. Para eles, os resultados positivos provêm do próprio esforço e consideram que o sucesso é uma melhora dos conhecimentos e das habilidades. O êxito dá origem a sentimentos de orgulho e satisfação. Erros e fracassos são entendidos como elementos informativos presentes no processo de aprendizagem (BZUNECK, 2001).

A meta *performance* dá maior valor ao resultado que à aprendizagem. Por isso, pode ser vista de forma negativa, uma vez que o aprendiz deseja bons resultados que comprovem sua inteligência, mas nem sempre os alcança. Nesse caso, a preocupação é não se mostrar incapaz e, quando ocorre alguma falha, o aluno considera que decorre da própria incapacidade, apresentando emoções negativas. Por outro lado, na ausência da meta aprender, a meta *performance* pode ser positiva, já que o desejo de uma boa realização desta pode favorecer o esforço e o uso de estratégias de aprendizagem (PINTRICH; SCHUNK, 1996). Em virtude dessas duas possibilidades, a meta *performance* foi dividida em duas frentes – a meta *performance*-aproximação e a meta *performance*-evitação. A primeira compreenderia, por exemplo, a busca por parecer inteligente, ao passo que a segunda se encarregaria da tentativa de não aparecer como incapaz.

Em relação aos surdos incluídos no EJA, percebíamos o grande interesse deles em copiarem os conteúdos e até a entrega de atividades na modalidade escrita, não importando

se haviam compreendido ou não, mas pelo simples fato de garantir a nota, como todos os outros alunos ouvintes. Os professores ficavam confusos porque havia grandes diferenças na escrita dos surdos nas atividades de sala de aula em grupo, ou atividades para serem feitas em casa, comparando-se com as escritas das provas presenciais. Nas atividades de grupo e de casa, a escrita estava no português padrão e nas provas presenciais era um português diferenciado, desconhecido pelos docentes, com outra estrutura linguística, sem conectivos (artigos, adjuntos, preposições), verbos no infinitivo, entre outras diferenças. Era a escrita do surdo. Enquanto os alunos ouvintes ajudavam os surdos nas atividades extras, deixavam que copiassem seus conteúdos, ato esse que não permitia assimilar o aprendizado. Já nas provas, os surdos as faziam com sua própria escrita.

Surdos não têm o costume de estudar em casa, pois, em sua maioria, são filhos de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Não haveria uma comunicação efetiva no lar ou na vizinhança, para se passar os conteúdos de sala de aula, sanar dúvidas e ajudar a compreender o que estava escrito tanto no caderno, na apostila digitalizada, quanto no livro didático.

O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Foi observado que os parâmetros usados para avaliar os alunos ouvintes não atingiam da mesma maneira os alunos surdos. O ouvinte, em dia de avaliação, recebia a prova escrita sem fotos ou qualquer referência a um texto não verbal. Fazia a leitura silenciosa de forma autônoma e, a partir de suas inferências, começava a expor seus pensamentos na forma de escrita da língua portuguesa. Dos alunos surdos, três possuíam uma base do português, mas não dominavam todas as técnicas de letramento. Ao tentarem reconhecer os gêneros textuais, ficavam confusos, pois a Libras, língua natural deles, e a língua portuguesa não são semelhantes em alguns aspectos, como os conectivos: preposições, adjuntos, artigos. Além disso, não flexionavam o tempo verbal adequadamente, pois, por processos cognitivos linguísticos, a Libras não

flexiona o tempo do verbo; isso ocorre através dos advérbios de tempo ou marcadores de tempo incorporados aos verbos na Libras, que direcionam a ação do verbo para o tempo desejado no discurso do surdo. Fica difícil para eles entender um texto, linha a linha, na língua portuguesa (QUADROS, 2008, p. 262).

Se as provas escritas fossem adaptadas à estrutura da Libras, quebrar-se-ia esse estigma de o surdo não se sentir confortável em ler algo que ele “acha” que é, mas não tem certeza ou não confia no que lê. Tem sempre que ficar esperando a interpretação das mãos da intérprete de Libras após a leitura silenciosa da prova. Esse “achismo” gera desconforto, desmotiva e desconecta o surdo da rotina de um dia de prova. Veem os ouvintes independentes com provas sobre a carteira e eles mesmos, os surdos, ficam à mercê de uma outra pessoa (intérprete) para compreensão dos conteúdos. Outro fator desfavorável na modalidade escrita, mesmo que na estrutura da Libras, é que nem todo surdo lê e compreende as glosas em português e encontra uma analogia na língua de sinais. O léxico da língua portuguesa é bem mais vasto que o da língua de sinais. Novamente, o surdo necessitaria de um fator externo para compreensão, como um dicionário ou um intérprete para esclarecimento.

Já com o único aluno monolíngue, a sensação de desconforto era pior. Ele dava de ombros, apontava para o papel, expressava descontentamento, olhava para os lados e via outros colegas surdos tentando ler e escrever. A incapacidade de ler o que estava no papel a sua frente deixava-o com vergonha perante os amigos surdos, os colegas ouvintes e todos os que estavam na sala.

Buscando entender que resultados uma avaliação diferenciada poderia produzir nos alunos com deficiência auditiva, uma plataforma de avaliação foi pensada e construída com a *HyperText Markup Language* (HTML),⁴ possibilitando independência e autonomia de resolução equivalentes ao aluno ouvinte, deixando-o ir e vir entre as questões e as alternativas. A plataforma apresenta sempre um sinal imagético, relacionado à questão, para uma fácil analogia com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Também há os sinais em Libras, convencionados durante uma explicação de conteúdo entre

⁴ Linguagem utilizada para produção de páginas na web, que pode ser lida em praticamente todo tipo de computador.

intérprete de Libras, professor e o próprio aluno surdo durante as aulas presenciais. Para esse aluno, é a imagem o elemento principal de aquisição da informação. O mais importante é que, além do texto escrito, a avaliação visual apresenta instruções, questões e alternativas na Língua Brasileira de Sinais.

FIGURA 1 - Layout da plataforma para avaliação visual

The screenshot shows a digital exam interface. At the top left is the IFSP logo. In the center, a video window shows a sign interpreter. To the right, a question is displayed: "03. A geladeira tem algo a ver com o calor?" followed by four options: A) Não, a geladeira tem a ver com frio. B) Não, a geladeira esfria por causa da eletricidade. C) Sim, a geladeira é uma bomba de calor. D) Sim, a geladeira é uma máquina que retira a temperatura. Below the question, there is a button labeled "Opção C". At the bottom, a navigation bar contains buttons for "Prova" and numbers 01 through 15. A note at the bottom right says "Se dúvida apertar QUESTÃO ou OPCÕES 'A' ou 'B' ou 'C' ou 'D'".

Fonte: Versão 3 da prova de vídeo-Libras.

O trabalho foi desenvolvido com um grupo de quatro alunos surdos, todos maiores de 18 anos e matriculados no primeiro ano do EJA, durante o curso de Física Básica. Um dos alunos só consegue, praticamente, comunicar-se em Libras. Não foi alfabetizado no período regular de ensino fundamental e apresenta um déficit de aprendizagem de linguagem. Esse aluno monolíngue fez implante coclear em fases diferentes da infância e pré-adolescência, mas não usa a presilha externa para captação dos sons, que seriam repassados para os eletrodos implantados no canal da cóclea. Por isso, acaba sendo um surdo profundo como os demais colegas surdos de classe. Todos os alunos observados encontraram-se no primeiro ano do EJA integrado à informática do IFSP, *campus* Cubatão.

A coleta de dados da pesquisa se deu em diversos momentos, pontuais e amplos. Dois desses momentos pontuais foram em duas provas bimestrais, quando os alunos receberam as mesmas provas dos alunos ouvintes e foram apresentados à plataforma. Nela, a intérprete anuncia, através de vídeos, as questões, explica a pergunta e cada uma das alternativas. Depois disso, o aluno aponta sua resposta na folha de prova. Enquanto eles trabalhavam, eram observados pelos pesquisadores. Outros dois momentos pontuais foram os pós-provas.

Nas provas escritas, entrevistas foram feitas pela intérprete no pós-prova. Os alunos surdos foram questionados se a prova estava difícil, se os conteúdos estavam claros para eles e se havia algo que eles gostariam de expor. Todos diziam que o problema maior era compreender o que estava escrito em português e que a dificuldade é principalmente gerada porque surdos não têm o hábito de estudar em casa por falta de alguém que domine a Libras para esclarecimentos sobre os conteúdos das apostilas. Ficar olhando somente fotos nas apostilas não ajuda a contextualizar, por isso eles ficavam nos “achismos” de sempre. Não confiavam no que liam em português e, por esse motivo, não faziam muito esforço para os momentos amplos que a educação exige de um aluno.

Os momentos amplos, aqui subentendidos, são aqueles em que o aluno desperta para o ato de estudar fora da sala de aula. Isso pode ocorrer em uma pesquisa na internet, na resolução de uma atividade extra solicitada pelo professor para ser feita no lar, em um resumo dos conteúdos da aula presencial, sempre com o apoio da apostila. O aluno se veria como detentor do conhecimento, do processo de aprendizagem, no momento em que se deparasse com o primeiro obstáculo, que poderia ser uma dúvida em um cálculo matemático, no conceito de uma palavra desconhecida ou ao consultar um dicionário para esclarecer de forma autônoma sua dúvida. Ao transpor esse obstáculo, esse aluno vai assimilando e galgando degraus de maturação do conhecimento.

[...] a operação só pode surgir da *representação com significado*, ou seja, aquela que representa a ação, ou a

experiência que se estruturou graças a essa ação. [...] É nesse sentido, que o mundo da natureza para Freire passa a ser mundo da cultura: a ação do homem operou esta transformação. Impõe-se, aqui, mais do que a tomada de consciência (Piaget), a conscientização (Freire), para que este mundo da cultura não seja arrebatado das mãos do sujeito cuja ação o produziu. [...] Aqui a aprendizagem no sentido estrito assumirá especial importância devido à interferência direta e maciça da escola no processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, uma aprendizagem enriquecida por aquisições mediatas por meio da indução; ao mesmo tempo, o processo de equilíbrio será enriquecido pela inferência, não mais transdutiva ou pré-conceptual, mas dedutiva. (BECKER, 2011, p. 16, grifo nosso)

Com o aluno surdo, esses momentos amplos não se finalizam na resolução da dúvida e dos questionamentos pelo simples fato da existência de uma barreira linguística. A língua dos livros, das apostilas, dos dicionários, das questões matemáticas é uma língua majoritariamente falada por uma população oral auditiva na língua portuguesa. Há poucos materiais em Libras de disciplinas específicas, como é o caso da disciplina de Física. Skliar (2010, p. 22) afirma que esses exemplos servem para demonstrar critérios quantitativos para uma política educacional, que se tornam necessariamente qualitativos e respondem a uma hierarquia e a uma assimetria de poderes:

A utilização da língua de sinais por parte dos surdos é, por si, o fato que melhor sublinha esse conjunto de relações assimétricas de poder e evidencia aquilo que a maioria (minoria) ouvinte quer desterrar das escolas de surdos: a surdez.

Para a confecção das avaliações visuais em Libras, a intérprete entrou em contato com profissionais da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que forneceram um trabalho de mestrado de alunos de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), juntamente com intérpretes e surdos daquele estado, com sinais convencionados para as disciplinas de Física, Mecânica e Cinemática. Foram

horas de pesquisa e estudos de sinais específicos, utilizados em sala de aula para que os alunos surdos se apropriassem dos novos sinais durante as aulas de Física. Após os primeiros meses de aula, os alunos surdos foram adquirindo sinais em Libras, com atividades resolvidas em sala de aula. A partir daquele momento, o trabalho foi sendo feito em tempo real, para assimilação dos conteúdos e dos sinais, melhorando o aproveitamento da hora-aula presencial. Apesar de insuficiente, foi o modo para poder usar esse aproveitamento nas questões das avaliações visuais em vídeo-Libras. Os vídeos-Libras da avaliação visual eram analisados por um ex-aluno surdo do IFSP, fluente em Libras, acostumado com a metodologia do professor e da disciplina de Física, em parceria com a intérprete de Libras.

A ANÁLISE DOS DADOS

Todo o material foi transcrito. A análise desses dados se constituiu como um estudo de caso, uma investigação através da observação inicial da intérprete de Libras e depois do próprio professor da disciplina de Física, sobre um tema bastante específico e concreto, tomada em observações diretas em seu ambiente natural (YIN, 2005; STAKE, 1999). Além das impressões dos alunos e dos pesquisadores, os resultados das avaliações foram comparados com os anteriores e com a média dos alunos ouvintes, tentando, à luz de nosso referencial teórico, encontrar alguma influência da avaliação visual.

O processo de aprendizagem dos alunos envolve uma ampla gama de fatores – internos, externos, sociais, estruturais e ambientais. A motivação é um desses fatores que precisam ser considerados para todos os aprendizes. Porém, quando tratamos da educação do aluno com surdez, esse fator ganha maior relevância. Esse aluno, por sua condição especial, enfrenta dificuldades adicionais e, em virtude disso, sua autoestima e percepção de competência podem sofrer sérios abalos.

De forma geral, nossa pergunta é: como a realização de uma avaliação visual pode impactar a motivação desses alunos?

Para a análise do material, procuramos encontrar, nas falas dos alunos e nas observações dos pesquisadores,

elementos motivadores e desmotivadores, que possivelmente influenciam o comportamento dos aprendizes.

Um primeiro resultado que podemos perceber é o das provas. Na primeira prova bimestral – uma avaliação dissertativa para alunos ouvintes –, os alunos surdos não conseguiram expressar seu aprendizado, obtendo um resultado nulo. Nos bimestres seguintes, eles realizaram a avaliação visual e os números puderam expressar seu estado do aprendizado, conforme se depreende da Tabela 1.

TABELA 1 - Resultado das provas bimestrais de Física dos alunos surdos - 2014

ALUNO	BIMESTRE 1	BIMESTRE 2	BIMESTRE 3	BIMESTRE 4
1	0	4,5	4,0	-
2	0	3,5	3,4	-
3	0	4,0	1,4	-
4	0	4,5	4,7	-

Fonte: IFSP Cubatão.

Na Tabela 1, podemos apreciar a situação de forma diferente. No primeiro bimestre, os resultados foram muito ruins e não se pôde saber nada sobre o aprendizado dos alunos. Nos bimestres seguintes, os resultados não foram bons, mas são uma expressão palpável do que eles puderam fazer e, o mais importante, eles relatam que a avaliação estava fácil e que, se tivessem estudado mais, obteriam melhores resultados. A primeira não serviu para nada, mas as duas seguintes, além de informar o professor, informaram também os alunos.

Detidos no estudo das transcrições, procuramos elementos motivadores e desmotivadores e os agrupamos em nossas categorias conceituais – autovalorização, necessidade de competência, necessidade de autonomia, necessidade de pertencer, meta aprender, meta *performance*-aproximação e meta *performance*-evitação. Esses elementos se referem à experiência do aluno surdo com a avaliação tradicional e com a avaliação visual, além das próprias impressões dos pesquisadores.

De forma geral, não encontramos elementos desfavoráveis à avaliação visual, apenas observações para melhoria, que só poderiam vir dos usuários surdos. A datilologia⁵ é apontada

⁵ É o alfabeto manual usado para soletrar as palavras, letra por letra, no espaço neutro.

como recurso a ser evitado, uma vez que se aproxima da linguagem escrita e, por vezes, não tem significado para o aluno surdo.

AUTOVALORIZAÇÃO

Nos alunos surdos, a limitação auditiva impõe comportamento mais tenso durante as avaliações. Mas durante e depois da avaliação visual, eles se comportaram como alunos, somente alunos. A postura na sala de aula mudou, as expressões faciais mudaram para melhor e eles pareciam estar no controle da situação. Depois da avaliação, como acontece com praticamente todos os alunos que realizam um teste, eles também saíram conversando sobre a prova, discutindo as razões que levaram à escolha dessa ou daquela alternativa, tentando resgatar os conceitos e as explicações da sala de aula.

Esse efeito positivo aparece mais intensamente para o aluno monolíngue, que não se expressa em português. Como precisa de maior atenção da intérprete, ele já se habituou a ser o último e se sente totalmente desconfortável com as avaliações tradicionais. Com a avaliação visual, seu comportamento foi muito diferente. Pela primeira vez, ele se comportou como um igual. A avaliação visual o colocou em pé de igualdade com os demais alunos surdos, além de não provocar o desconforto de monopolizar a intérprete, prejudicando o atendimento aos outros. Esteve tranquilo e realizou sua avaliação com a mesma destreza dos outros alunos.

De forma geral, a avaliação visual apareceu como um elemento de respeito e consideração. Os alunos estavam recebendo algo preparado para eles, na linguagem natural deles, o que nos revelou algo incrível – dessa vez, eles entenderam que só havia uma alternativa certa.

POR QUE NÃO A PROVA ESCRITA?

Ao contrário da prova em Libras, a avaliação escrita reafirma as diferenças, fato observado na fala de um dos alunos em Libras: “ouvintes precisar não intérprete Libras. Ouvinte saber

ler papel prova. Surdo burro. Entender não prova escrita”. A prova escrita gera desconforto e constrange os alunos, pois percebem que o professor não entende o que escrevem. Eles escrevem como falam e pensam, em uma estrutura diferente da utilizada pelos ouvintes. A prova escrita fomenta a dependência, aumentando sempre a importância da intérprete, e reduz a autovalorização dos alunos, pois, de antemão, já sabem que não conseguirão realizar nem entender o que se pede. Nesse grupo, um dos alunos começou a fugir das aulas e da escola em dias de prova, tamanho o desconforto experimentado por ele.

Agora, um episódio relatado desses momentos. O prédio do IFSP tem dois andares; o EJA ocupa duas salas do segundo andar. Quando termina a aula, todos descem a rampa e, em dias de provas, os ouvintes discutem sobre uma ou outra questão da prova. Com os surdos, parecia que o silêncio característico deles se acentuava com os rostos de decepção por não terem conseguido fazer a prova na modalidade escrita. Os que escreviam nem sempre conseguiam encontrar as palavras para expressar o que realmente diziam com as mãos em Libras, ficavam confusos. Procuravam e perguntavam à intérprete como escrever tal palavra, pois diziam querer agradar ao professor na hora de ele ler as respostas e, com isso, não se prejudicarem na nota por causa da escrita diferenciada.

A intérprete, apesar dos esforços, dizia que o professor aceitaria o modo como se expressassem em português, mas não os convencia, sendo que o tempo hábil de duas horas-aulas era insuficiente para responder nem mesmo metade da prova.

A prova escrita reforça o sentimento de inferioridade e a dependência – os alunos esperam sempre pela intérprete e se sentem menos capazes por sua dificuldade com o português. A prova serve sempre de comparação entre os alunos e eles percebem a diferença do próprio trabalho em relação aos ouvintes. O constrangimento é tanto que eles dizem que gostariam de ser como os alunos ouvintes: “eles (ouvintes) inteligentes. Precisar não intérprete libras. Prova fazer sozinho. Nós (desejo de ser) igual ouvintes”.

A avaliação escrita não deve ser usada com os alunos surdos porque eles não conseguem entender e se expressar em português. Somente essa limitação já inviabiliza esse tipo de avaliação, até mesmo para efeitos de classificação, além de não oferecer qualquer elemento diagnóstico sobre o aprendizado.

Além disso, ela impõe tantos sentimentos negativos que a motivação intrínseca fica prejudicada, sendo possível que o comportamento em relação à avaliação se estenda aos dias de aula, uma vez que os surdos já sabem que não poderão obter sucesso nas avaliações futuras.

NECESSIDADE DE COMPETÊNCIA

De forma geral, os aprendizes se esforçam para controlar seu espaço e seu meio, para serem competentes. Os alunos surdos também. As avaliações tradicionais não os favorecem, uma vez que estão expressas em uma língua que eles não dominam plenamente, o que, sem dúvida, reduz as possibilidades de sucesso.

Com a avaliação visual, eles entenderam as questões – entenderam o que se perguntava e o que se queria que eles fizessem. Não perderam partes da interpretação por conta da maior ou menor agilidade desse ou daquele aluno e puderam apreciar todas as descrições. Em virtude disso, a avaliação visual permitiu uma apreensão em primeira ordem, uma interpretação preparada anteriormente e que cada um poderia ver e rever, da mesma forma, quantas vezes fossem necessárias – assim como faz um aluno ouvinte ao ler e reler as questões.

A avaliação visual, realizada como prova de múltiplas escolhas, foi percebida como um elemento positivo. Ao integrar diversos elementos, como figuras, textos e interpretação em Libras, além de facilitar o entendimento do aluno, evitou também que sua dificuldade de expressão na língua escrita prejudicasse a qualidade das respostas que cada um poderia oferecer. Eles relataram que as questões não eram difíceis, embora não soubessem as respostas. Conseguiram perceber que precisavam estudar mais e apontaram que a apostila não os ajudava.

Algo observado na primeira versão da avaliação visual foi que os surdos ficaram assustados, mas ao mesmo tempo alegres por não precisarem realizar a avaliação escrita. Não tinham a autonomia de escolher o tempo que cada um levaria para responder às questões, pois a intérprete, com um *notebook* conectado a um projetor, de onde exibia as questões, tinha que esperar todos terminarem a mesma questão para passar para a próxima. Com isso, os mais rápidos para responder acabavam influenciando os mais lentos, pressionando-os na escolha de uma alternativa como resposta. Isso foi um ponto negativo. Na segunda versão, esse problema ainda não havia sido solucionado. Mas um outro foi ajustado, a escolha aleatória do vídeo-Libras das alternativas. Na primeira versão, caso um aluno quisesse rever uma alternativa, seria necessário chegar a ela passo a passo, não diretamente. Se um aluno surdo pedisse para voltar ao vídeo da alternativa “A” e a intérprete já estivesse na alternativa “D”, o retrocesso teria que ser feito sequencialmente, indo para a alternativa “C”, depois para a “B” até chegar à “A”, o que gerava impaciência nos surdos.

Tudo isso foi solucionado na terceira versão. Além disso, as provas da avaliação visual foram rodadas nos computadores do laboratório de informática do IFSP, não mais através de um projetor. Cada aluno sentou em lugares bem distantes um do outro para que não se comunicassem durante a prova. Cada um, de forma autônoma, fez a prova em tempos estimados diferentes. Até o aluno monolíngue quis gravar a entrevista tanto antes de começar a prova quanto depois. Foi somente nessa terceira versão da avaliação visual que conseguimos uma entrevista em que ele realmente quisesse se manifestar. Disse em Libras: “eu ver computador” [apontou para a tela e para a avaliação visual], “depois eu lápis marcar resposta prova papel. Eu pensar pensar pensar só, depois resposta marca papel”.

Os outros surdos disseram ser muito melhor a prova no laboratório de informática. Cada um fazendo a seu tempo, pois assim não teriam que esperar todos terminarem a mesma questão. Poderiam voltar quantas vezes quisessem aos vídeos-Libras da avaliação, sem se preocuparem com o colega

surdo ao lado, evitando a “cola”, o que acontece quando estão muito próximos na sala de aula normal.

E no final dessa prova notou-se o que foi relatado em seção anterior, “Por que não a prova escrita?”, quando se descrevem as conversas pós-prova. Naquele momento, os surdos se transformaram em alunos que ultrapassaram as fronteiras da sala de aula presencial. Discutiam os conteúdos porque se lembravam das questões em sua língua natural e de conforto. As barreiras linguística e atitudinal foram ultrapassadas. Foi através da avaliação visual que descobrimos que esses alunos poderiam, sim, ser motivados, por meio de sua língua de expressão e compreensão de mundo, a Libras.

Deixaram de ser tutelados pela intérprete de sala de aula para se tornarem independentes na hora da prova. Estavam confiantes em seu próprio progresso pessoal.

NECESSIDADE DE AUTONOMIA

A autonomia dos alunos é um desejo de todos, não só deles. Acreditar que empreende por vontade própria e não por determinação de agente externo pode ser um grande promotor da motivação intrínseca.

Nesse caso, a avaliação visual foi ainda melhor. Os alunos não precisavam mais da intérprete para compreender as questões, e o aluno monolíngue sentiu a situação com maior intensidade. Além disso, a prova promoveu a independência quando ofereceu a tranquilidade de ir e vir, além dos elementos visuais, deixando os alunos mais seguros. Eles disseram: “prova Libras suave! Muito melhor prova assim Libras”. A avaliação visual operada pessoalmente aproxima ainda mais as condições do aluno surdo da dos alunos ouvintes, colocando sob controle de cada um o ritmo e o andamento da prova, em relação ao tempo disponível.

NECESSIDADE DE PERTENCER

Esses alunos surdos não enfrentam dificuldades de relacionamento no ambiente escolar, eles são um pequeno grupo bem aceito pelos colegas. Entretanto, isso não é

suficiente. São alunos e querem conseguir resultados, no mínimo, semelhantes aos dos outros, querem perceber que a instituição se importa com eles.

A avaliação visual atua também nesse sentido quando apresenta ao aluno um produto preparado exclusivamente para ele, pensado para ele, transmitindo a ideia de que nos importamos com ele e que estamos trabalhando para que possa aproveitar o curso tanto quanto os alunos ouvintes. O resultado também é importante, o desejo de conseguir se expressar e ter notas semelhantes às notas dos alunos ouvintes. Integrando tudo isso, pode reforçar a sensação de que o surdo faz parte do grupo e do lugar.

Pertencer a um grupo pressupõe algum grau de igualdade e cumplicidade, algo que não é favorecido por um elemento que reforça a inferioridade dos surdos em relação aos ouvintes. Ao valorizar a escrita, os surdos se sentem desprezados, pois percebem que a Libras não tem o mesmo *status* que o português. Como se sentir parte se não se consegue fazer o que os outros fazem?

METAS APRENDER, *PERFORMANCE*-APROXIMAÇÃO E *PERFORMANCE*-EVITAÇÃO

Os dados que obtivemos não nos forneceram elementos que evidenciassem alguma capacidade da avaliação visual em favorecer uma orientação dos alunos para a meta aprender ou para a meta *performance*-aproximação. Embora seja evidente a preferência por esse modelo de prova, nada sugere que o comportamento frente ao trabalho de aprender venha a sofrer alguma alteração no sentido dessas metas. No entanto, a avaliação visual pode reduzir ou desestimular um comportamento de evitação, já que essa forma de avaliação favorece o entendimento, a compreensão e a expressão dos alunos surdos.

REFLEXÕES GERAIS

A avaliação visual altera profundamente o ambiente de avaliação para os alunos surdos. Ao proporcionar-lhes independência da intérprete, permite que cada um se concentre

mais na construção de suas respostas. Quanto às dúvidas no decorrer da prova, esse modelo também equipara o aluno surdo ao ouvinte: o professor pode avaliar se responde para todos ou apenas para quem tem a dúvida, evitando paradas e aportes desnecessários, que podem até atrapalhar o raciocínio ou o desempenho dos demais.

A avaliação visual, além de servir como instrumento de classificação, serve também como oportunidade de estudos para o aluno surdo. Ao combinar imagens com a interpretação dos textos, favorece a aquisição de significado para as palavras em português ou na datilologia.

CONCLUSÕES

As conclusões expostas neste trabalho advêm de um caso específico, por isso algumas delas podem não ser aplicáveis a outros grupos de alunos surdos. Outros grupos podem ser mais bem alfabetizados em português e enfrentar melhor uma avaliação escrita, comprometendo algumas de nossas afirmações.

No entanto, nosso estudo apresenta uma clara vantagem para o professor e para os alunos com surdez, pois podem se valer de uma metodologia de avaliação visual. Nesse caso, o processo de avaliação pode ser informativo e diagnóstico, além de classificatório.

Outra vantagem incontestável é que a avaliação visual, por ser apresentada na língua natural desses alunos, reduz os sentimentos negativos reforçados pela avaliação escrita. Entre outras vantagens, ela favorece a autonomia, a percepção de competência e a percepção de pertencimento.

A avaliação visual diz claramente ao aluno que ele é parte importante do processo e que o produto foi feito e pensado para ele. Ser avaliado em um procedimento claro e compreensível, que permita ao aluno expressar seu entendimento, apesar de sua limitação com a língua escrita, pode ser um potente promotor da motivação, favorecendo todo o processo de ensino e aprendizagem.

Não fossem esses elementos suficientes para recomendar a utilização da metodologia visual para a avaliação dos alunos surdos, poderíamos nos fiar apenas nos melhores

ideais de solidariedade e justiça, de oferecer a cada um não apenas a oportunidade, mas as condições de aproveitar essas oportunidades, respeitando as dificuldades e as limitações de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23 jul. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 23 jul. 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010. Resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/pppts/00000008473104122012315727483985.pdf>. Acesso em: out. 2014.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 58-77.

CALDEIRA, A. M. S. Resignificando a avaliação escolar. In: COMISSÃO PERMANENTE DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, v. 8, n. 3, p. 165-184, 1996.

GUIMARÃES, S. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KANASHIRO, E. H. T. *Bilinguismo: português e Libras. Práticas pedagógicas no ensino dos alunos surdos em escola regular pública*. Monografia (Pós-graduação em Libras e Educação de Surdos) – Faculdades Integradas Espírita, Projeto Unibem, 2013.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Pátio*, v. 3, n. 12. Porto Alegre: Artmed, fev./abr. 2000. Disponível em: <www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 7 out. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL. *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: SEDPCD, 2012.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. 15. imp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education, theory, research and application*. Englewoods Cliffs: N. J. Prentice Hall, 1996.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. (Org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011. v. 1.

SILVA, E. L. da. *Aspectos motivacionais em operação nas aulas de Física do ensino médio, nas escolas estaduais de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1999.

SUGIMOTO, Luiz. Mal remediável. *Jornal da Unicamp*, n. 183, 30 jul./ 3 ago. 2002. Disponível em: <www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/julho2002/unihoje_ju183pag12.html>. Acesso em: out. 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ELIFAS LEVI SILVA

Professor Doutor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Cubatão, São Paulo, Brasil
elifas_levi@ifsp.edu.br

ELAYNE KANASHIRO

Professora de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Cubatão, São Paulo, Brasil. Graduada de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
kanashiroelayne@ifsp.edu.br

Recebido em: FEVEREIRO 2015

Aprovado para publicação em: JUNHO 2015

CONSTRUINDO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PARA PRÁTICA DO ALUNO EM CUIDADOS INTENSIVOS/EMERGÊNCIA

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA FREITAS

CASSIA REGINA VANCINI CAMPANHARO

CIBELLI RIZZO COHRS

MARIA CAROLINA BARBOSA TEIXEIRA LOPES

MEIRY FERNANDA PINTO OKUNO

RUTH ESTER ASSAYAG BATISTA

SATOMI MORI

SUELY SUEKO VISKI ZANEI

IVETH YAMAGUCHI WHITAKER

RESUMO

Objetivou-se relatar a experiência da construção de dois instrumentos para avaliar o desempenho de estudantes de um curso de graduação em Enfermagem de uma universidade pública, durante o estágio das Unidades Curriculares de Enfermagem em Cuidados Intensivos e Enfermagem em Emergência e apresentar os instrumentos construídos. A metodologia do trabalho consistiu em doze encontros presenciais e a distância, ocorridos no período de janeiro a março de 2014 entre a pedagoga da universidade e oito docentes da graduação de Enfermagem, quando se discutiu exaustivamente o tema avaliação, partindo de instrumentos existentes desde 2008. Concluiu-se que os instrumentos anteriores estavam inadequados em alguns aspectos e dois novos instrumentos de avaliação foram elaborados pelo grupo, com enfoque em competências e habilidades, com o objetivo de atender às necessidades de avaliação dos estudantes no momento, mas ambos os instrumentos são passíveis de reformulações futuras, condizentes com as necessidades que possam surgir.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO • ENFERMAGEM • AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO.

RESUMEN

El objetivo fue el de relatar la experiencia de la construcción de dos instrumentos para evaluar el desempeño de estudiantes de un curso de graduación en Enfermería de una universidad pública, durante la pasantía de las Unidades Curriculares de Enfermería en Cuidados Intensivos y Enfermería en Emergencia, y presentar los instrumentos construidos. La metodología del trabajo consistió en doce encuentros presenciales y a distancia, que se llevaron a cabo en el periodo de enero a marzo de 2014 entre la pedagoga de la universidad y ocho docentes de graduación de Enfermería, cuando se discutió exhaustivamente el tema de la evaluación, partiendo de instrumentos existentes desde 2008. Se concluyó que los instrumentos anteriores eran inadecuados en algunos aspectos y dos nuevos instrumentos de evaluación fueron elaborados por el grupo, con enfoque en competencias y habilidades, a fin de atender a las necesidades de evaluación de los estudiantes en el momento; sin embargo, ambos instrumentos son pasibles de reformulaciones futuras, según las necesidades que puedan surgir.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN • ENFERMERÍA • EVALUACIÓN DE LA PASANTÍA.

ABSTRACT

This study aimed to report the experience of constructing two tools to assess the performance of students in an undergraduate nursing course from a public university. It was conducted during the internship of the Curricular Units of Nursing in Intensive Care and Nursing in Emergency Care. The study also introduced the tools constructed. The study methodology consisted of twelve face-to-face and distance meetings, which occurred in the period from January to March 2014 between the university pedagogue and eight professors from the under graduate nursing course. In these meetings, the evaluation issue was thoroughly discussed, based on tools existing since 2008. It was concluded that these previous tools were inadequate in some respects and two new assessment tools were developed by the group, with a focus on skills and abilities, in order to meet the needs of students at the time. Both tools are subject to future reformulation, consistent with needs that may arise.

KEYWORDS EDUCATION EVALUATION • EVALUATION TOOLS • NURSING • INTERNSHIP EVALUATION.

INTRODUÇÃO

A conquista do conhecimento é resultado da atividade cognitiva dos alunos e professores que, individual e coletivamente, elaboram e encontram novos 'buracos negros' a serem desvelados, num processo permanente de questionamento, análise, reflexão, composição e recomposição, percebendo as múltiplas dimensões e inter-relações.

(ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 124)

O consenso entre docentes sobre avaliar o aproveitamento de estudantes não é tarefa simples, e encontrar instrumentos que deem conta de avaliar os sujeitos no decorrer do processo de aprendizagem é inquietante, desafiador e muito complexo.

Há também outras discussões entre docentes sobre a formação dos futuros profissionais, e um dos assuntos mais relevantes no âmbito das universidades é a qualidade do alunado que está sendo formado. Essa discussão tem sido frequente, tendo como preocupação as transformações pelas quais passa o mundo do trabalho. Na contemporanei-

dade, exige-se um profissional que, além das competências técnicas em sua área de atuação, seja um sujeito crítico, reflexivo, inovador e capaz de trabalhar em equipe (SALUM; PRADO, 2014).

Dentro dessa perspectiva, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem de uma universidade pública federal localizada na cidade de São Paulo foi elaborado com o propósito de formar enfermeiros para atuar, de forma crítica, nos diferentes contextos do processo saúde-doença-cuidado junto ao indivíduo, à família e comunidade, no desenvolvimento de ações assistenciais, educativas, de gestão e pesquisa, norteadas pelos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) (UNIFESP, 2012).

Se esse é o perfil do profissional que a universidade deseja entregar à sociedade, há que se ter uma transformação na condução do processo de aprendizagem desses sujeitos e consequentemente na forma como são avaliados. “Fazer da avaliação um dispositivo de formação onde os alunos usufruam das vantagens do acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem” demanda pensar no quando, como e por que avaliar (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2013, p. 307).

Colocar em prática uma avaliação que retrate o processo de aprendizagem dos alunos e que concomitantemente seja justa implica em importantes reflexões sobre “as diversas práticas pedagógicas exercidas pelos professores, e entre elas a avaliação” (GARCIA, 2009, p. 203). Apesar de complexa e desafiadora, a reflexão sobre questões pedagógicas e “mais especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem em cursos superiores não tem sido a tônica das discussões na Universidade”, tampouco parte integrante do processo de ensinar e aprender (CHAVES, 2004, p. 1-2).

Se a universidade não debate e nem fomenta a necessária reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, não é de se estranhar que a avaliação, como parte desse processo, também não seja um assunto discutido no âmbito acadêmico. Há sim, por parte dos atores desse processo – estudantes e docentes –, muitos questionamentos que merecem ser discutidos com cuidado e seriedade.

Como exemplo do explicitado acima, e apesar de ter sido discutido e construído por docentes, estudantes de graduação, pós-graduação e servidores técnico-administrativos da Escola de Enfermagem da universidade, o PPC dessa Escola não declara, de forma explícita, a concepção de avaliação que norteará o curso e nem sua abordagem pedagógica.

Para exemplificar as afirmações acima, verificou-se que o item 4.7 desse PPC, “Avaliação da Aprendizagem do processo de ensino e aprendizagem” descreve as possibilidades de Unidades Curriculares (UC) que poderão ser fixas, eletivas e complementares e os Critérios de Promoção que incluem “frequência mínima que será contabilizada em relação ao total do número de horas da Unidade Curricular e atribuição de notas numa escala de zero a dez”. Com relação à “verificação da aprendizagem”, os estudantes poderão ser avaliados por meio de “provas, exercícios, relatórios, monografias, projetos e outros” (UNIFESP, 2012, p. 28-29).

Diante do exposto, pode-se inferir que, apesar de possibilitar liberdade aos docentes quanto aos instrumentos que poderão ser utilizados para a verificação da aprendizagem dos estudantes, esse PPC guarda certa proximidade com uma abordagem tradicional e tecnicista de ensino bem como uma avaliação predominantemente quantitativa (BEHRENS, 2011). Avaliar não significa simplesmente atribuir juízo de valor a algo ou alguém, principalmente quando se trata de aprendizagem. Avaliar implica múltiplos olhares sobre os sujeitos desse processo como seres históricos e socialmente constituídos.

Aqueles que têm se dedicado a pesquisar a avaliação educacional no ensino superior constataam que as avaliações nesse nível de ensino têm perpetuado o paradigma positivista com uma “prática da avaliação classificatória e excludente” (MORAES, 2011, p. 235), “cuja ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável” (FRANCO, 1990, p. 20). Nesse modelo, predominam as provas e exames com datas e conteúdos pré-determinados, exigindo-se dos estudantes resultados de uma aprendizagem a partir de conhecimentos centrados e transmitidos pelo professor (VILLAS BOAS, 2014).

Nesse paradigma conservador, os estudantes passam a ser avaliados pelo conhecimento acumulado, cuja reprodução deverá ser traduzida em notas que são somadas e divididas para se chegar a um determinado conceito que resultará ou não na promoção do estudante à série seguinte. Essa forma de conceber a avaliação indica o reducionismo com que esse assunto e o próprio processo ensino-aprendizagem têm sido tratados, especialmente dentro das universidades (BEHRENS, 2011; CAVALCANTE; MELLO, 2015).

Essa prática de avaliação nos leva a “questionar se a insistência na utilização da avaliação somativa tem-se mostrado efetivamente produtiva na educação superior”, uma vez que esse tipo de avaliação faz apenas um balanço das aprendizagens ocorridas após um determinado período de tempo (GARCIA, 2009, p. 205). Essa prática dificulta e por vezes até impede a realização de intervenções quando se percebe que algo não foi compreendido, impossibilitando a regulação da aprendizagem pelo professor como uma importante prática no processo de formação dos sujeitos, cujo objetivo deveria ser o de aperfeiçoar o desempenho dos estudantes (MORAES, 2011).

É importante refletir ainda sobre a relação existente entre o fazer didático do docente e suas práticas avaliativas, pois como afirma Garcia (2009), a forma como os estudantes lidam com essa relação influencia de maneira positiva ou negativa na “natureza das experiências de aprendizagem dos alunos e como estes se envolvem com os estudos” (VILLAS BOAS, 2014, p. 57). A afirmação de Garcia (2009) faz sentido e não se pode negar a relação direta entre o modo como os docentes planejam e desenvolvem suas aulas e como os alunos estudam. A prática pedagógica centrada em aulas exclusivamente expositivas, pouco ou quase nada dialógicas, com transmissão de conhecimentos e a utilização de provas como único instrumento pelo qual se avalia os estudantes, fomenta a memorização de conteúdos para simples reprodução nas avaliações. Não há, nesse tipo de aprendizagem, qualquer atribuição de significado ao que foi aprendido e, conseqüentemente, a transferência de conhecimentos para a prática fica inapropriada e por vezes não existe.

Compreender a avaliação da aprendizagem sob a abordagem formativa, como um momento de crescimento e agente impulsionador da aprendizagem para a tomada de consciência dos estudantes demanda uma reflexão compartilhada docentes-estudantes sobre seus avanços e recuos durante o processo vivido, sendo esse momento de avaliação um indicador de possíveis falhas no conjunto de ações didáticas desenvolvidas pelos docentes (MERINO et al., 2006; MORAES, 2011). Os momentos de avaliação do discente devem contribuir para que os estudantes compreendam as finalidades e os instrumentos usados, bem como os critérios a serem aplicados.

Essas reflexões, entre outros aspectos que permeiam a avaliação na educação superior, evidenciam o que tem norteado o trabalho docente nos diferentes cenários de aprendizagem aos quais os estudantes são submetidos. Especialmente na área da saúde, além de serem avaliados pelos conhecimentos teóricos, os estudantes também devem ser avaliados em cenários de prática, como por exemplo, durante os estágios,¹ momento em que devem realizar a necessária articulação entre teoria e prática, além dos aspectos atitudinais, éticos e suas habilidades.

Nesse cenário de práticas, os estudantes da 4ª série do curso de graduação em Enfermagem da Escola Paulista de Enfermagem cursam duas UC referentes à assistência de enfermagem ao paciente crítico com vistas a abranger a assistência ao paciente em situação de urgência/emergência e em cuidados intensivos. Essas duas UC são denominadas Enfermagem em Emergência e Enfermagem em Cuidados Intensivos. Com programação de cumprimento de carga horária de 40 horas teóricas e 80 horas práticas, o conteúdo programático é desenvolvido por meio de estratégias pedagógicas que incluem aulas expositivas dialogadas, estudos dirigidos e aulas práticas em laboratório com simulação realista de baixa e alta fidelidade. Essas atividades antecedem a prática clínica (estágios) no Pronto-Socorro (PS) e nas Unidades de Terapia Intensiva (UTI), e são realizadas em grupos de cinco ou seis estudantes por professor.

Nessas UC, as avaliações da aprendizagem dos estudantes são realizadas com duas provas relacionadas aos conteúdos

¹ Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

teóricos das aulas, sendo uma com questões de múltipla escolha (teste) e outra com questões discursivas. Em relação à prática, considerando o estágio nas unidades de Emergência e Cuidados Intensivos, a avaliação é feita em dois momentos (parcial e final) com base nos objetivos que se pretende que sejam alcançados. Nesses momentos de avaliação, os estudantes são assistidos individualmente e conduzidos à reflexão junto ao professor para avaliar avanços e recuos, fortalezas e fragilidades *no* e *do* processo de aprendizagem.

Motivado por inquietações sobre o ato de avaliar, o grupo de docentes responsável por essas UC, junto à pedagogia da universidade, cuja função é assessorar os docentes da Escola Paulista de Enfermagem, iniciou movimento para repensar o instrumento de avaliação do estágio dos estudantes nessas UC. Tal iniciativa foi decorrência de um processo de descontentamento agravado com o passar dos anos, uma vez que o instrumento que vinha sendo utilizado há mais de sete anos não correspondia mais ao que se pretendia avaliar. Portanto, construir um novo modelo a partir das necessidades da prática de estágio era premente.

A construção de instrumentos de avaliação tem sido um movimento crescente à medida que alguns professores entendem que avaliar faz parte do processo de aprendizagem, não é algo isolado do que se ensina, bem como do contexto da aprendizagem, e vai muito além da “aferição e classificação, punição ou mero instrumento de controle ou expressão de poder” (CHAVES, 2002, p. 1). Na verdade, a avaliação deve contribuir para a “efetivação de aprendizagens mais significativas em termos dos objetivos pretendidos” e precisa ser estruturada considerando o contexto dos sujeitos a quem ela é dirigida (CHAVES, 2002, p. 1).

Diferentemente do que se pensa, não existe neutralidade no ato de avaliar; esta é uma prática humana impregnada de diversidade e carregada de valores pessoais, indicando aí a presença da subjetividade de quem avalia, ou seja, há elementos de intencionalidade para se alcançar determinadas finalidades (CAVALCANTE; MELLO, 2015). Assim, compartilhar propostas de avaliação num grupo de docentes que, apesar de ter a mesma formação, não é homogêneo, tentando

abrandar o grau de subjetividade, implicou negociar e “definir critérios claros e socialmente válidos” para o alcance das metas definidas (BARISON, 2002, p. 106; PRADO; PRADO; REIBNITZ, 2012).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivos relatar a experiência da construção de dois instrumentos para avaliar o desempenho dos estudantes de um curso de graduação em Enfermagem de uma universidade pública federal de São Paulo durante o estágio das Unidades Curriculares de Enfermagem em Cuidados Intensivos e Enfermagem em Emergência, bem como apresentar os instrumentos construídos.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

CONTEXTO DA AVALIAÇÃO: A ESCOLA DE ENFERMAGEM E AS UNIDADES CURRICULARES DE ENFERMAGEM EM CUIDADOS INTENSIVOS E ENFERMAGEM EM EMERGÊNCIA

O curso de graduação em Enfermagem nessa universidade pública, desde 1939, “vem contribuindo para a formação de enfermeiros trazendo em sua história importante contribuição para o desenvolvimento da profissão em diferentes épocas” (BARROS, 2009, p. 861).

Norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem,² o PPC do curso de graduação dessa universidade está constituído de eixos temáticos, tais como: Ciência da Enfermagem, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Biológicas e da Saúde que compreendem UC. As UC são obrigatórias, sendo seus conteúdos e duração estabelecidos pela Comissão de Curso e referendados pelo Conselho de Graduação (UNIFESP, 2012).

Inseridas no eixo Ciência da Enfermagem estão as Unidades Curriculares de Enfermagem em Cuidados Intensivos e Enfermagem em Emergência, cujo conteúdo é desenvolvido de forma integrada para alcançar um objetivo comum, ou seja, o desenvolvimento de competências – aqui entendidas como um *rol* de atributos que envolvem conhecimento,

² Parecer CNE/CES n. 1.133/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.

habilidades e atitudes que permitam ao estudante prestar assistência sistematizada de enfermagem ao paciente crítico adulto no contexto da UTI e da Emergência.

Ao longo dessas UC, os estudantes são conduzidos a desenvolver a avaliação sistemática, interpretativa, evolutiva e articulada, objetivando o reconhecimento das situações atuais ou potenciais de deterioração clínica, a implementação precoce de intervenções eficazes e a avaliação das respostas a essas intervenções, assim como a identificação dos recursos necessários ao manejo indicado àquela situação específica para prestar cuidados de maior complexidade aos pacientes críticos (UNIFESP, 2012; LINO; CALIL, 2008).

A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO

A construção dos instrumentos ocorreu ao longo dos meses de janeiro a março do ano de 2014, em doze encontros presenciais com as oito docentes das Unidades Curriculares de Enfermagem em Cuidados Intensivos e Enfermagem em Emergência e a pedagoga da Escola de Enfermagem. Os encontros ocorreram uma vez por semana com duração média de 90 minutos. Entretanto, diante das dificuldades para maior número de encontros presenciais, as trocas de mensagens eletrônicas entre o grupo foram constantes e viabilizaram, mesmo que a distância, importantes construções coletivas.

Nos primeiros encontros, o desejo do grupo de docentes era fazer algumas alterações nos instrumentos existentes. Entretanto, a partir de reflexões sobre o que era avaliar, como e por que essa prática é tão importante e complexa (CAVALCANTE; MELLO, 2015), as docentes foram instigadas a manifestar, livremente, seus conhecimentos sobre o assunto, bem como relatar experiências positivas e negativas enquanto estudantes de graduação (PRADO; PRADO; REIBNITZ, 2012). Essas reflexões resultaram no reconhecimento de que os instrumentos existentes estavam inadequados e de que era preciso construir novos instrumentos que, para além de avaliar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, “deveriam promover uma melhor qualidade de aprendizado”, indicando,

quando necessário, a retomada do processo (MERINO et al., 2006, p. 148).

Assim, houve o entendimento do grupo de que todos os envolvidos precisavam fazer leituras sobre avaliação para melhor compreender o assunto e poder contribuir de forma mais contundente para a construção dos instrumentos. As leituras indicadas, realizadas e posteriormente refletidas, envolveram compreender as dimensões, diretrizes, finalidades e tipos de avaliação, bem como a necessidade do estabelecimento de critérios e seus esclarecimentos entre os atores envolvidos no processo – docentes e estudantes (SOUSA, 2000, p. 103).

Dando continuidade a esse processo, no decorrer do mês de fevereiro, o grupo de docentes mediado pela pedagoga iniciou a construção dos instrumentos de avaliação, tendo como referência a Taxonomia de Bloom *et al.* (1974, 1977) e seus domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, pois uma “das inúmeras vantagens de se utilizar a Taxonomia no contexto educacional” é que esta oferece

[...] a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimentos. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422)

Para tanto, partiu-se dos instrumentos que estavam sendo utilizados e haviam sido construídos no ano de 2008, mas que já não atendiam às necessidades de avaliação dos estudantes, uma vez que esses só avaliavam o domínio cognitivo. Assim, ponderou-se sobre a importância de avaliar não só conhecimentos, mas também habilidades, atitudes, valores e ética, como atributos importantes ao profissional de enfermagem, procurando ver o estudante “como um todo, que pressupõe levar em conta não apenas o aspecto cognitivo” (SOUSA, 2000, p. 103; PRADO; PRADO; REIBNITZ, 2012).

Entendidos como um conjunto de competências que envolvem a aptidão para o enfrentamento de diferentes situações de forma criativa, mobilizando nos sujeitos recursos de conhecimento, saberes, capacidades, informações, valores e

ética para transferência no ambiente de trabalho e na vida social (PERRENOUD; THURLER, 2002), esses atributos estão presentes nos domínios Cognitivo, Afetivo e Psicomotor. Foi a partir desses domínios da Taxonomia de Bloom *et al.* (1974, 1977), que foram determinadas as dimensões Conhecimento, Habilidades, Atitudes/Valores Éticos/Psicológico-Emocional para os instrumentos de Avaliação das Unidades Curriculares de Enfermagem em Cuidados Intensivos e Enfermagem em Emergência (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Considerando as dimensões estabelecidas pelo grupo, os itens que nortearam a construção do instrumento e deveriam ser avaliados estavam ligados a aspectos relevantes ao exercício da profissão de Enfermeiro e foram alocados nas respectivas dimensões como apresentados (DE DOMÊNICO; IDE, 2005) no Quadro 1 – Instrumento de Avaliação de Estágio – Enfermagem em Cuidados Intensivos – 2014 e Quadro 2 – Instrumento de Avaliação de Estágio – Enfermagem em Emergência – 2014.

Houve também o entendimento de que era necessário, considerando o processo de formação dos estudantes, dentro de uma perspectiva formativa, que estes praticassem a autoavaliação como forma de desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, avaliando seu aprendizado para a realização de tarefas, percebendo suas necessidades individuais para repensar suas ações profissionais, incluída aí a necessária reflexão sobre valores e atitudes pessoais (DE DOMÊNICO; IDE, 2005; DOMINGUES; AMARAL; ZEFERINO, 2007).

Assim, definiu-se que os alunos fariam a autoavaliação utilizando o mesmo instrumento pelo qual seriam avaliados pelo professor, uma vez que uma das intenções era “envolver o aluno no processo de estudo, do fazer, do aprender, do crescer como gente, em perspectiva crítica e humana” (LUCKESI *et al.*, 2012, p. 208). Como indica Vianna (2014, p. 66), o “processo educacional procura formar, também, outros tipos de saberes: o saber ser, o saber fazer e especialmente, o saber pensar”. Nessa perspectiva, acredita-se que a autoavaliação favoreça o desenvolvimento desses saberes. Entretanto, não haveria atribuição de notas, e o instrumento seria apresentado aos alunos antes do início do estágio para que tivessem conhecimento

sobre quais aspectos seriam avaliados e quais os critérios seriam utilizados para essa avaliação.

Ademais, foi consenso também que, exercitando a autoavaliação, os estudantes pudessem assumir a responsabilidade que lhes cabe dentro do processo educativo, sendo “agentes em seu desenvolvimento profissional” (DOMINGUES; AMARAL; ZEFERINO, 2007, p. 147). Como indica Perrenoud (2000), uma das competências que devemos ajudar os estudantes a desenvolver é a capacidade da autoavaliação, aqui entendida como o

[...] processo pelo qual as pessoas se apercebem do quanto aprenderam e em que medida tornaram-se capazes de proporcionar a si mesmas informações necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem. (GIL, 2007, p. 253)

No decorrer do mês de março de 2014, os instrumentos foram ganhando consistência à medida que o grupo amadurecia e as discussões avançavam. Uma vez finalizados, os instrumentos foram aplicados aos estudantes no período de abril a julho do mesmo ano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se constituir como grupo, a necessidade de consenso se fez presente, e negociar valores, saberes, desejos, práticas docentes e ponderar as diferenças entre as UC – o que dificultava a construção de um único instrumento – levou o grupo a importantes momentos de reflexão. Porém, o importante não era refletir unicamente sobre avaliação, mas, acima de tudo, sobre que tipo de enfermeiros a universidade deseja entregar à sociedade.

Os desafios para formar um profissional crítico e reflexivo, capaz de trabalhar em equipe e se autoavaliar para obter êxito profissional e pessoal são constantes para aqueles que têm a responsabilidade de avaliá-los e, portanto, refletir também sobre estes aspectos foi fundamental, pois considerar a individualidade dos estudantes no processo de aprendizagem, mesmo que represente uma tarefa difícil, precisa ser exercitada pelos docentes no sentido de se ter um “olhar

diferenciado de tolerância, de reinvestimento e de resgate” (PRADO; PRADO; REIBNITZ, 2012).

Trabalhar com dimensões na construção dos instrumentos foi a maneira encontrada pelo grupo para distribuir os itens de avaliação necessários com relação ao desempenho dos estudantes, considerando a necessidade de avaliar conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, ética e os aspectos emocionais. Isso permitiu compreender que esses instrumentos de medida deveriam estar a serviço da verificação da aprendizagem para “subsidiar as necessárias reflexões das atividades de ensino e acompanhamento dos alunos” (PRADO; PRADO; REIBNITZ, 2012; CAVALCANTE; MELLO, 2015, p. 427).

Ter clareza de que era impossível avaliar tudo e que, mesmo delimitando critérios, por mais abrangentes que esses fossem, “não dariam conta dos problemas decorrentes da avaliação que se pratica no ensino de graduação em Saúde”, foi consenso no grupo (CAVALCANTE; MELLO, 2015, p. 434).

O foco dessas avaliações era o processo de ensino-aprendizagem durante os estágios, onde se pudesse colher evidências das competências e habilidades adquiridas para transposição no enfrentamento de situações profissionais, pois como afirmam Cavalcante e Mello (2015, p. 434-435), “a aprendizagem se manifesta na ação objetiva do sujeito”.

Considerando a necessidade de avaliação também no contexto de ensino prático, momento em que os alunos têm a oportunidade de aplicar e discutir os conteúdos teóricos em situações da prática profissional, os dois instrumentos foram construídos para que os alunos pudessem analisar as diferentes situações com as quais se defrontavam, resgatando a fundamentação científica como subsídio para prestar assistência adequada aos pacientes (HIGARASHI; NALE, 2006).

No Instrumento de Avaliação de Estágio da Unidade Curricular de Enfermagem em Cuidados Intensivos utilizado desde 2008, percebeu-se que todos os subitens eram relevantes para o processo de avaliação do aluno. Esses subitens foram reformulados, com relevantes reflexões acerca da importância do estabelecimento de critérios para avaliar determinado item, e foram distribuídos nas dimensões estabelecidas

de acordo com a descrição do novo instrumento (Quadro 1). Além disso, observou-se a necessidade de incluir novos itens, a fim de avaliar se o aluno “desenvolve raciocínio clínico nas discussões de caso”; “comunica-se de forma clara e objetiva e utilizando termos científicos”; “responsabiliza-se pelas ações de enfermagem prestadas e demonstra estabilidade emocional para lidar com situações incomuns, geradoras de desconforto ou estresse psicológico” (DE DOMÊNICO; IDE, 2005).

Seguindo a lógica vigente no PPC do curso de graduação em Enfermagem da instituição, e mesmo tendo a compreensão de que avaliar é um processo e envolve múltiplos olhares sobre o sujeito da avaliação, a dimensão Conhecimento teve maior *peso* quando da atribuição de notas, o que reforça “a importância da avaliação como instrumento de medida do ensino” sem, contudo, perder de vista seu caráter formativo (CAVALCANTE; MELLO, 2015, p. 430).

QUADRO 1 - Instrumento de Avaliação de Estágio - Enfermagem em Cuidados Intensivos

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO

Unidade Curricular de Enfermagem em Cuidados Intensivos - 2014

Nome do aluno:.....

Unidade de estágio:..... Período:..... a FALTAS:

Critérios:

Sempre ou quase sempre: 100% a 76%

Maioria das vezes: 75% a 51%

Algumas vezes: 50% a 26%

Quase nunca ou nunca: 25% - 0%

CONHECIMENTO (5 pontos)..... Soma de pontos:.....

Desenvolve o raciocínio clínico considerando o exame físico e dados complementares (sinais clínicos, terapêutica empregada, prontuário, equipe, resultado de exames, passagem de plantão e familiar).

() Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca
(1 ponto)

Planeja e prioriza as ações de enfermagem com base nos dados obtidos.

() Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca
(0,5 pontos)

Avalia e replaneja as ações de enfermagem a partir dos resultados.

() Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca
(0,5 pontos)

Desenvolve o raciocínio clínico nas discussões de casos.

() Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca
(1 ponto)

Conhece os princípios básicos da monitorização do paciente crítico, relacionados aos aspectos fisiológicos e ao funcionamento de equipamentos.

() Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca
(1 ponto)

Conhece os princípios básicos da terapêutica empregada no paciente crítico: drogas, terapia nutricional e outros recursos terapêuticos.

() Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca
(1 ponto)

OBS:

(continua)

QUADRO 1 - Instrumento de Avaliação de Estágio - Enfermagem em Cuidados Intensivos

HABILIDADES (3 pontos) Soma de pontos:.....
Participa da passagem de plantão, valorizando as informações recebidas e comunicando as relevantes. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca (0,5 pontos)
Executa as ações planejadas de forma organizada e respeitando os princípios científicos (exame físico, preparo de medicamentos, aspiração endotraqueal, manipulação de cateteres/drenos/sondas, esvaziamento de coletores, higiene, conforto e curativos). () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca (0,5 pontos)
Demonstra habilidade psicomotora para prestar cuidados ao paciente crítico. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca (0,5 pontos)
Identifica os riscos e a ocorrência de eventos adversos e implementa ações apropriadas. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca (0,5 pontos)
Registra de modo apropriado a situação do paciente e as ações de enfermagem. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca (0,5 pontos)
Comunica-se de forma clara, objetiva e utilizando termos científicos. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca (0,5 pontos)
OBS:
ATITUDES/VALORES ÉTICOS/PSICOLÓGICO-EMOCIONAL (2 pontos). Soma de pontos:.....
Demonstra interesse e iniciativa pelas atividades desenvolvidas no estágio participando ativamente das atividades propostas. Faz questionamentos, expõe dúvidas, busca e propõe soluções relacionadas ao seu aprendizado e ao ambiente/paciente/equipe. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca (0,2 pontos)
Valoriza e atende às necessidades relacionadas ao paciente frente às ações planejadas e às intercorrências. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca (0,2 pontos)
Mantém vigilância constante do paciente sob seus cuidados. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca (0,2 pontos)

QUADRO 1 - Instrumento de Avaliação de Estágio - Enfermagem em Cuidados Intensivos

Demonstra atitude respeitosa, ética frente ao paciente, familiares e equipe. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca <p style="text-align: right;">(0,2 pontos)</p>
Colabora e interage com a equipe multiprofissional. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca <p style="text-align: right;">(0,2 pontos)</p>
Respeita o Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem e as normas de conduta da instituição. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca <p style="text-align: right;">(0,2 pontos)</p>
Responsabiliza-se pelas ações de enfermagem prestadas. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca <p style="text-align: right;">(0,2 pontos)</p>
Demonstra estabilidade emocional para lidar com situações incomuns ou geradoras de desconforto ou estresse psicológico, relacionadas ao ambiente/colegas/paciente/equipe/instituição. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca <p style="text-align: right;">(0,2 pontos)</p>
Demonstra assiduidade. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca <p style="text-align: right;">(0,2 pontos)</p>
Demonstra pontualidade. () Sempre ou quase sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca <p style="text-align: right;">(0,2 pontos)</p>

OBS:

Data:/...../..... Avaliação Final (Nota):

Professor:

Aluno:.....

Fonte: Elaboração das autoras, 2014.

O Instrumento de Avaliação de Estágio da Unidade Curricular de Enfermagem em Emergência construído em 2008 tinha nove itens que foram reformulados, momento em que também se refletiu sobre a importância de se estabelecerem critérios e, em seguida, os itens foram distribuídos nas dimensões estabelecidas no novo instrumento (Quadro 2). Foram incluídos novos itens de avaliação, sendo o item 2 na

dimensão Conhecimento, item 1 na dimensão Habilidades, item 4 na dimensão Atitude e itens 1, 2 e 3 na dimensão Valores Éticos.

QUADRO 2 – Instrumento de avaliação de estágio – Enfermagem em Emergência

<p>INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO</p> <p>Unidade Curricular de Enfermagem em Emergência – 2014</p> <p>Nome do aluno:.....</p> <p>Unidade de estágio:..... Período:..... a FALTAS:</p> <p>Critérios:</p> <p>Sempre: 81 - 100%</p> <p>Majoria das vezes: 61-80%</p> <p>Algumas vezes: 31%-60%</p> <p>Quase nunca ou nunca: 0-30%</p>
<p>CONHECIMENTO.....(4 pontos)</p> <p>1. Apresenta conhecimento teórico (fisiopatologia, sinais e sintomas e tratamento) para discussão dos atendimentos no estágio e apresentação do estudo de caso.</p> <p>() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca</p> <p>2. Busca novos conhecimentos sobre os atendimentos no estágio (busca materiais de estudo e sabe organizar o raciocínio demonstrando o que aprendeu).</p> <p>() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca</p> <p>3. Identifica os diagnósticos de enfermagem do paciente em situação de urgência e emergência.</p> <p>() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca</p> <p>4. Estabelece as principais intervenções de enfermagem para os pacientes em situação de urgência e emergência.</p> <p>() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca</p>
<p>HABILIDADES.....(3 pontos)</p> <p>1. Aplica o conhecimento técnico-científico ao executar os procedimentos de urgência e emergência.</p> <p>() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca</p> <p>2. Realiza o atendimento inicial aos pacientes nas emergências clínicas e cirúrgicas.</p> <p>() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca</p> <p>3. Demonstra habilidades motoras crescentes para o atendimento do paciente em situação de urgência/emergência.</p> <p>() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca</p>

(continua)

QUADRO 2 – Instrumento de avaliação de estágio – Enfermagem em Emergência

ATITUDES/VALORES ÉTICOS/PSICOLÓGICO-EMOCIONAL.....(2 pontos)	
1. Demonstra interesse e busca resolver os problemas do paciente.	
() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca	
2. Comunica-se de forma respeitosa com o paciente, equipe e família.	
() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca	
3. Contribui com o trabalho em equipe (colabora para o desenvolvimento harmonioso da assistência ao paciente).	
() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca	
4. Demonstra proatividade para realizar as atividades no estágio.	
() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca	
5. Pontualidade e assiduidade.	
() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca	
6. Respeita o paciente durante a realização do cuidado de enfermagem.	
() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca	
7. Entende que seu conhecimento e habilidade não estão acima do bem-estar do paciente.	
() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca	
8. Exerce suas atividades de acordo com o Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem.	
() Sempre () Maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca	
Data:/...../.....	Avaliação Final (Nota):
Professor:	
Aluno:.....	

Fonte: Elaboração das autoras, 2014.

Esse processo de construção coletiva levou as autoras ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação considerando as competências esperadas do profissional enfermeiro, comprometido com a sociedade e com os respectivos problemas de saúde, numa visão crítica acerca da realidade vivenciada no SUS. As competências elencadas nos instrumentos construídos – conhecimento, habilidades e atitudes/valores éticos/psicológico-emocional são, também, citadas em estudos com o mesmo objetivo (DE DOMÊNICO; IDE, 2005; TRONCHIN et al., 2008).

Em revisão integrativa com o objetivo de identificar modelos de avaliação do ensino em Enfermagem na América

Latina, verificou-se que existem diferentes concepções pedagógicas. Há escolas que avaliam segundo a perspectiva da educação bancária e outras que realizam avaliações abertas, críticas e reflexivas de acordo com as orientações das diretrizes curriculares nacionais, buscando-se integralidade na avaliação e combinando atributos cognitivos, atitudinais e de habilidades, que corroboram com os instrumentos construídos (VASCONCELOS; BACKES; GUE, 2011; PRADO; PRADO; REIBNITZ, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento de um trabalho em equipe demanda inúmeras negociações e mediações, independentemente de os sujeitos dessa equipe apresentarem a mesma formação e compreensão sobre a importância de determinado assunto – nesse caso, o ato de avaliar.

Retomando a discussão que deu início a este relato de experiência, avaliar é realmente complexo e desafiador! É difícil construir um instrumento que abranja todos os aspectos que gostaríamos de avaliar nos estudantes. Ter a clareza necessária de que isso é mesmo difícil fez parte do processo de construção desses instrumentos para as UC.

Assim, os instrumentos elaborados contemplaram as necessidades de avaliação naquele momento. Contudo, considerando que a avaliação é um processo contínuo, os instrumentos serão reavaliados pelo grupo que os elaborou com vistas aos ajustes que sempre se fazem presentes, uma vez que os sujeitos de nossas avaliações são estudantes em processo de formação profissional.

Ademais, pretende-se, em trabalho futuro, realizar análise estatística para validar as propriedades psicométricas dos instrumentos construídos como forma de avaliar o próprio trabalho realizado pelo grupo de docentes e a pedagoga.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leoni Pessati. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille, 2003.
- BARISON, R.G. A avaliação como prática docente em estágio supervisionado em Enfermagem. *Revista Terra e Cultura*, v. 18, n. 35, p. 101-120, 2002.
- BARROS, Alba Lúcia Bottura Leite de. Escola Paulista de Enfermagem: um pouco da sua história. *Acta Paulista Enfermagem*, v. 22, p. 861-863, 2009.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BLOOM, Benjamin Samuel; ENGELHART, Max; FURST, Edward; HILL, Walker; KRATHWOHL, David. *Taxonomia de objetivos educacionais: v. 1. Domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1977.
- BLOOM, Benjamin Samuel; KRATHWOHL, David; MASIA, Bertram. *Taxonomia de objetivos educacionais: v. 2. Domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- BRASIL. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre estágio de estudantes. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- CAVALCANTE, Leira Pacheco Ferreira; MELLO, Maria Aparecida. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 423-442, jul. 2015.
- CHAVES, Sandramara. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-16.
- DE DOMÊNICO, Edvane Birelo Lopes; IDE, Cilene Aparecida Costardi. Referências para o ensino de competências na enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 58, n. 4, p. 453-457, 2005.
- DOMINGUES, Rosângela Curvo Leite; AMARAL, Eliana; ZEFERINO, Angélica Maria Bicudo. Autoavaliação e avaliação por pares: estratégias para o desenvolvimento profissional do médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 31, n. 2, p. 173-175, 2007.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.
- GARCIA, Joe. Avaliação da aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.
- GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

- HIGARASHI, Ieda Harumi; NALE, Nivaldo. O estágio supervisionado de enfermagem em hospitais como espaço de ensino-aprendizagem: uma avaliação. *Ciência, Cuidado e Saúde*, Maringá, v. 5, Supl., p. 65-70, 2006.
- LINO, Margarete Marques; CALIL, Ana Maria. O ensino de cuidados críticos/intensivos na formação do enfermeiro: momento para reflexão. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 777-783, 2008.
- LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, abr./ago. 2013.
- MERINO, Maria de Fátima Garcia Lopes; HIGARASHI, Ieda Harumi; CARVALHO, Maria Dalva de Barros; PELLOSO, Sandra Marisa. *Ciência, Cuidado e Saúde*. Maringá, v. 5, n. 2, p. 147-157, maio/ago. 2006.
- MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011.
- PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- PRADO, Rosane Aparecida do; PRADO, Marta Lenise do; REIBNITZ, Kenya Schimdt. Desvelando o significado da avaliação no ensino por competência para enfermeiros educadores. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 1, n. 14, p. 112-121, 2012.
- SALUM, Nádia Chiodelli; PRADO, Marta Lenise. A educação permanente no desenvolvimento de competências dos profissionais de enfermagem. *Texto Contexto-Enfermagem*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 301-308, abr./jun. 2014.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000.
- TRONCHIN, Daisy Maria Rizatto; GONÇALVES, Vera Lúcia Mira; LEITE, Maria Madalena Januário; MELLEIRO, Marta Maria. Instrumento de avaliação do aluno com base nas competências gerenciais do enfermeiro. *Acta Paulista Enfermagem*, v. 21, n. 2, p. 356-360, 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem*. São Paulo: Unifesp, 2012. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/prograd/index.php/ensino-menu/cursos/informacoes-sobre-os-cursos>>. Acesso em: 8 mar. 2015.
- VASCONCELOS, Claudinete Maria da Conceição Bezerra; BACKES, Vânia Marli Schubert; GUE, Jussara Martini. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. *Enfermería Global*, n. 23, p. 118-139, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. Contribuições de Heraldo Marelim Vianna para a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60, dez. 2014. Número especial.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. *Cadernos de Educação*, Brasília, DF, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA FREITAS

Doutora em Ciências pela Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (EPE/Unifesp).
Pedagoga da EPE/Unifesp, São Paulo, São Paulo, Brasil
maofreitas@unifesp.br

CASSIA REGINA VANCINI CAMPANHARO

Especialista em Enfermagem em Emergência pela Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (EPE/Unifesp). Professora da EPE/Unifesp, São Paulo, São Paulo, Brasil
cvancini@unifesp.br

CIBELLI RIZZO COHRS

Mestre em Ciências pela Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (EPE/Unifesp). Professora da EPE/Unifesp, São Paulo, São Paulo, Brasil
cibellicohrs@unifesp.br

MARIA CAROLINA BARBOSA TEIXEIRA LOPES

Mestre em Ciências pela Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (EPE/Unifesp). Professora da EPE/Unifesp, São Paulo, São Paulo, Brasil
lopes.carolina@unifesp.br

MEIRY FERNANDA PINTO OKUNO

Doutora em Enfermagem pela Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (EPE/Unifesp). Professora da EPE/Unifesp, São Paulo, São Paulo, Brasil
mf.pinto@unifesp.br

RUTH ESTER ASSAYAG BATISTA

Doutora em Ciências da Saúde pela Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (EPM/Unifesp). Professora da Escola Paulista de Enfermagem (EPE) da Unifesp, São Paulo, São Paulo, Brasil
ruth.ester@unifesp.br

SATOMI MORI

Mestre em Ciências pela Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (EPE/Unifesp). Professora da EPE/Unifesp, São Paulo, São Paulo, Brasil
satomi.mori@unifesp.br

SUELY SUEKO VISKI ZANEI

Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EE/USP). Professora Adjunta da Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (EPE/Unifesp), São Paulo, São Paulo, Brasil
suelyzanei@unifesp.br

IVETH YAMAGUCHI WHITAKER

Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EE/USP). Professora Associada da Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (EPE/Unifesp), São Paulo, São Paulo, Brasil
iveth.whitaker@unifesp.br

Recebido em: FEVEREIRO 2015

Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2015

PORTFÓLIO: UMA OPÇÃO DE AVALIAÇÃO INTEGRADA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

LUCILENE APARECIDA E LIMA DO NASCIMENTO
GISELLE RÔÇAS

RESUMO

Este estudo objetiva apresentar o portfólio como um instrumento viável para integrar avaliação e aprendizagem no ensino de Ciências. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de duas escolas públicas estaduais no Rio de Janeiro, onde alunos elaboraram seus portfólios de avaliação a partir de atividades pedagógicas diversas. Assumidos o viés metodológico da pesquisa-ação e uma abordagem qualitativa na análise dos dados, concluiu-se que, embora a marca da avaliação tradicional tenha sido ainda encontrada nos discursos dos alunos, não há como negar que eles estão permeados pela concepção da avaliação integrada ao ensino-aprendizagem. A utilização do portfólio como instrumento de avaliação ainda é considerada uma novidade pedagógica, mas pode e deve ser empregado como instrumento de avaliação no ensino de Ciências, pois se mostrou possível e bem-sucedido quanto à sua implementação.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM •
ENSINO DE CIÊNCIAS • PORTFÓLIO • INSTRUMENTOS DE
AVALIAÇÃO.

RESUMEN

Este estudio tiene el objeto de presentar el portafolio como un instrumento viable para integrar evaluación y aprendizaje en la enseñanza de Ciencias. La investigación se desarrolló en el ámbito de dos escuelas públicas estaduais en Rio de Janeiro, donde los alumnos elaboraron sus portafolios de evaluación a partir de actividades pedagógicas diversas. Asumidos el sesgo metodológico de la investigación-acción y un abordaje cualitativo en el análisis de los datos, se concluyó que, aunque la marca de la evaluación tradicional todavía es encontrada en los discursos de los alumnos, no hay cómo negar que ellos están permeados por la concepción de la evaluación integrada a la enseñanza-aprendizaje. La utilización del portafolio como instrumento de evaluación todavía es considerada como una novedad pedagógica, pero puede y debe utilizarse como un instrumento de evaluación en la enseñanza de Ciencias, ya que su implementación se mostró posible y exitosa.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • ENSEÑANZA DE CIENCIAS • PORTAFOLIO • INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

ABSTRACT

This study aims to present the portfolio as a viable tool to integrate learning and assessment in science education. The study was developed within two public state schools in Rio de Janeiro, where students prepared their assessment portfolios from various educational activities. Given the methodological bias of action research and a qualitative approach to the data analysis, it was concluded that, although the mark of traditional assessment was still found in the students' discourses, there is no denying that they are permeated by the concept of assessment as an integral part of teaching and learning. The use of the portfolio as an assessment tool is still considered an educational novelty, but can and should be employed as an assessment tool in science education, as its implementation proved to be both possible and successful.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • SCIENCE EDUCATION • PORTFOLIO • EVALUATION TOOLS.

INTRODUÇÃO

Uma criança de cinco anos questionou sua mãe sobre a reunião de pais para saber sua nota na escola. A mãe riu, e disse que a reunião seria naquela tarde. Ao retornar com o portfólio de avaliação da sua filha, que cursava a educação infantil, e mostrar a ela todas as páginas com produções da própria criança e seu desenvolvimento descrito em diversos relatórios elaborados pela professora, a criança insistiu na pergunta: “Mas qual foi minha nota? Isso significa 10 (dez)? Eu passei de ano?”

¹ Relato oferecido espontaneamente por um dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A história verídica¹ relatada acima demonstra o quanto cedo a escola torna intrínseca no aluno a avaliação como forma de medida de sucesso ou insucesso escolar. Ainda que a fase da educação infantil no contexto educacional brasileiro, em escolas públicas e particulares, seja ciclo contínuo sem retenção e as avaliações expressas em relatórios descritivos, o aluno aprende desde o início da escolarização a submeter-se à lógica perversa da medida da avaliação que classifica os melhores e os piores nas salas de aula.

Com o intuito inicial de mapear a compreensão dos alunos, esta pesquisa traduziu-se em uma reflexão sobre o ato

avaliativo no ensino-aprendizagem, sendo “a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação” (FRANCO, 2005, p. 498). Considerando a concepção de Hadji (2001), que afirma ser a avaliação um auxiliar do processo ensino aprendizagem, utilizou-se, no presente estudo, o portfólio como instrumento avaliativo capaz de promover essa integração. Ressalta-se que o portfólio de avaliação assume, aqui, o conceito definido por Hernández (2000), ou seja, uma coleção de evidências do conhecimento construído com papel reflexivo e dialógico no processo educativo.

Esse estudo desenvolveu-se no âmbito de duas escolas públicas estaduais no estado do Rio de Janeiro, que foram palco dessa pesquisa. Uma delas, o Colégio Estadual Arruda Negreiros (Cean), está situada na Baixada Fluminense e é uma escola de curso normal, que forma futuros professores em nível médio. A outra unidade – Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (Cepef) – localiza-se no município do Rio de Janeiro, próxima à Comunidade Mangueira em São Cristóvão, e oferece o ensino médio regular, formação geral.

No Cean o estudo foi realizado junto a uma turma de 3º ano do curso normal, com 14 alunas, todas entre 16 e 17 anos. No Cepef, reunimos 15 alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio regular, com 15 a 17 anos de idade, sendo 13 meninas e dois meninos, todos vinculados ao Projeto Novos Talentos (PNT), que é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), participantes do subprojeto “Experimentando Ciências na Sala de Aula”.²

Em ambos os espaços, os participantes da pesquisa foram convidados a produzir um portfólio de avaliação individual a partir de atividades propostas, assumindo essa metodologia como uma busca para integrar a prática avaliativa ao processo ensino-aprendizagem em Ciências, conforme abordado mais detalhadamente por Hadji (2001).

Importa esclarecer que a escolha, nesta pesquisa, do portfólio como instrumento de avaliação em Ciências se deu por alguns motivos. Primeiramente, optou-se pela elaboração e pesquisa desse instrumento aplicável e capaz de integrar o processo avaliativo ao ensino e aprendizagem, sendo de grande valia principalmente para avaliação no en-

2 O PNT é um projeto da Capes lançado em edital, que permite a participação de qualquer instituição pública de ensino superior (ipes) no Brasil.

sino de Ciências. Também compreendemos que professores que formam novos professores, como no caso do Cean, ainda que de forma implícita, têm toda sua prática pedagógica submetida à compreensão de seus alunos em formação, com foco no desenvolvimento profissional dos mesmos. Assim, a pesquisa desenvolveu-se também com o objetivo de proporcionar às normalistas acesso à nova perspectiva de ensino e avaliação em Ciências. Por fim, inserimos a elaboração do portfólio no desenvolvimento do PNT no Cepef, por acreditarmos que tal instrumento possibilitaria aos partícipes a interlocução entre os vários saberes produzidos no decorrer do projeto e o processo autoavaliativo. Ressalta-se que tudo foi devidamente registrado pelo próprio aluno nesse portfólio, privilegiando a autonomia, reflexão e interação individual com a proposta do projeto.

O desenho metodológico da pesquisa foi sendo delineado pela necessidade da intervenção proativa da pesquisadora no que diz respeito à mudança da prática, considerando sua atuação como regente das turmas pesquisadas no Cean e também como uma das tutoras no PNT desenvolvido no Cepef.

A CIÊNCIA E O PORTFÓLIO DE AVALIAÇÃO

Entre as diretrizes estabelecidas, para o ensino médio, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, está indicado, no inciso II do artigo 36, que o currículo “adotará metodologia de ensino e de **avaliação** que estimulem a **iniciativa** dos estudantes” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Esta previsão legal de o currículo adotar uma metodologia de avaliação que promova a iniciativa do aluno no ensino médio corrobora a proposta apresentada neste estudo.

Assim, o portfólio torna-se uma opção metodológica de avaliação que contempla a perspectiva utilizada pelo legislador na redação do artigo, visto que pode ser utilizado como estratégia de aprendizagem e avaliação, levando o aluno à reflexão, autonomia, liberdade de expressão e criatividade (SCHEIBEL et al., 2009).

O portfólio de avaliação reúne, em sua elaboração, a construção do conhecimento do aluno, desenvolvendo habilidades metacognitivas. Em seu estudo sobre o uso do

portfólio como instrumento de aprendizagem em Matemática, Bona e Basso (2009) explicam:

[...] o estudante está aprendendo a aprender. Além disso, o portfólio proporciona um espaço denominado de autoavaliação, que é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva, e ainda desperta um olhar crítico sobre o que se faz, enquanto se faz. A metacognição é o conhecimento que o estudante possui sobre seu próprio conhecimento.

O portfólio assume o perfil de ser um instrumento eficaz no ensino de qualquer componente curricular que pretenda ser capaz de desenvolver seus conteúdos de forma significativa e lógica para o aluno. No ensino de Ciências da Natureza e Matemática, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) apontam, entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas, a capacidade de comunicação, investigação, compreensão e contextualização sociocultural.

Compreende-se que a área de Ciências se constitui a partir das necessidades do homem, sendo inerente ao ser humano a busca pelo entendimento de si mesmo e do mundo que o cerca. O aluno, ao compor seu próprio portfólio, aprende a regular de forma intencional suas habilidades metacognitivas. Portanto, defendeu-se neste estudo o portfólio de avaliação no ensino de Ciências como uma prática pedagógica que integra avaliação e aprendizagem. Tornou-se evidente, ainda, a clara intenção de aproximar o discurso construtivista docente de uma prática avaliativa menos tradicional. Por fim, justifica-se o portfólio de avaliação por oferecer em sua construção um tipo de aula diversificada e exigir um aluno com participação ativa, que aprende a “fazer ciência”.

DEFINIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Considerando os elementos expostos anteriormente, assumiu-se o modelo de pesquisa-ação para nortear as etapas metodológicas subsequentes. Em cada um dos espaços onde a pesquisa se desenvolveu, a intenção foi articular teoria e

prática, possibilitando atuação efetiva sobre a realidade estudada, de forma que

[...] reflexão e prática, ação e pensamento, polos antes contrapostos, agora [sejam] acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último. (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 511)

Segundo Barbier (2007, p. 42-43), numa pesquisa-ação “o pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia”. Tripp (2005, p. 447) assume uma definição mais estrita e diz que “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Franco (2005, p. 485) se aprofunda mais na questão e afirma que “se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção que a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”.

Assim, assumindo essa intencionalidade metodológica de pesquisa, o presente estudo baseou-se nas premissas da pesquisa-ação, as quais, de acordo com Thiollent (2011), englobam as seguintes etapas: preparação do pesquisador; estabelecimento de uma relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa; sistematização das informações; análise e interpretação dos dados; avaliação; e retorno das conclusões para os sujeitos acompanhadas de uma reflexão crítica.

CEAN E CEPEF – LOCAIS DE ESTUDO

O Cean, fundado em 27 de outubro de 1966 (Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro – D.O. de 29 de outubro de 1966), oferece ensino do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio – formação geral e formação de professores.³ A escola está localizada em Santa Eugênia, bairro vizinho ao centro de Nova Iguaçu, que é o maior município da Baixada Fluminense em extensão territorial (responde por 11,1% da área metropolitana) e o segundo em população, estimada em 830 mil habitantes, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³ Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) 2014 da Escola do Cean.

O espaço urbano do entorno da escola é caracterizado pela proximidade a uma via pública de grande circulação para deslocamento ao centro do município. Grande parte dos alunos reside em bairros periféricos e necessita de transporte para ter acesso à escola. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) 2014 do Cean, mesmo a escola estando bem situada, diariamente surgem problemas advindos da sua localização, tais como assaltos, pontos de drogas nas imediações e outros. Sua clientela é bastante diversificada em termos de idade e condição social, mas a maioria é proveniente de famílias de baixa renda. Verifica-se no PPP que 209 famílias recebem auxílio do Programa Bolsa-Família.

O Cepef foi criado pelo Decreto n. 2249, de 24 de novembro de 1978, e oferece o curso de ensino médio – formação geral, funcionando em três turnos de 2ª a 6ª feira. A escola situa-se no bairro de São Cristóvão, município do Rio de Janeiro, e atende principalmente à comunidade do entorno dos bairros da Mangueira e de São Cristóvão, além de alunos de outros bairros, tais como Bonsucesso, Tijuca, Maracanã, Del Castilho e Benfica.⁴

A origem do bairro de São Cristóvão remonta os tempos imperiais na cidade do Rio de Janeiro, pois, no século XIX, a elite do Império se estabelecia exatamente onde hoje é chamada de Quinta da Boa Vista. Com o advento da República no final do século, o mesmo palácio passou a abrigar a elite política dos constituintes. Com diversas formas de ocupação, o bairro se distancia do seu perfil aristocrático e contextualiza outro tipo de elite: a do samba, com renomados sambistas como Cartola e outros, oriundos da Escola de Samba da Mangueira no bairro da Mangueira, comunidade vizinha de São Cristóvão (BALASSIANO, 2013).

⁴ Fonte: *Blog do Cepef*, disponível em: <<https://cepef.wordpress.com>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS ATIVIDADES

No Cean selecionamos para elaboração do portfólio uma turma do 3º ano do curso normal, aqui denominada turma X, composta somente por meninas, entre 16 e 17 anos. O critério de escolha da turma participante foi o maior percentual de frequência às aulas, pois, tendo em vista que a proposta do portfólio se configura numa avaliação contínua,

presencial e participativa, percebeu-se que só seria possível tal construção com um bom índice de frequência.

Foram implementadas palestras e oficinas nas aulas sobre temas específicos nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, a fim de aproximar, ao cotidiano das alunas, temas relevantes do ensino médio nas áreas de Ciências e Matemática. O portfólio de avaliação elaborado por cada uma das alunas tomou por base as atividades diferenciadas oferecidas durante a pesquisa. A turma X participou de duas palestras e duas oficinas em sala de aula no segundo semestre letivo de 2014. A proposta era que elas compreendessem tais instrumentos como apropriados para constar de um portfólio de avaliação.

As palestras intituladas “O vídeo integrado ao processo de ensino-aprendizagem em Ciências: reflexões para o ensino prático-experimental e o processo de avaliação” e “Existe aquecimento global?” foram ministradas por professores doutores e tiveram como objetivo instigar a reflexão crítica e promover amplo debate com as alunas sobre os temas focados em Física e Biologia. As oficinas, cuja finalidade foi mostrar que é possível realizar experimentos e utilizar materiais concretos na aprendizagem de Ciências – no caso, Química e Matemática –, aconteceram de forma muito dinâmica. A “teoria dos quatro elementos” foi realizada por uma aluna graduanda em Química, sendo feitos vários experimentos em sala de aula envolvendo os elementos terra, fogo, ar e água. Com canudos, palitos e jujubas, um professor mestre em Matemática confeccionou com as alunas vários poliedros de Platão, fixando o conhecimento de forma criativa e descontruída.

No Cepef, a dinâmica foi diferente. Considerando que a participação dos alunos no subprojeto era facultativa, conforme proposta do PNT, no contraturno dos alunos, havia a necessidade primeira de convencer os participantes a “abraçarem” o projeto. Implementamos no desenvolvimento do projeto aulas-passeio, palestras, dinâmicas e oficinas, com o objetivo de despertar o interesse pelo estudo das Ciências. O portfólio foi elaborado pelos alunos, como proposta de reunir em um documento sua percepção avaliativa no decorrer

do desenvolvimento do projeto. Também elaboraram o portfólio de avaliação outros atores envolvidos no subprojeto: dois mestrandos em Ensino de Ciências que eram tutores; e uma aluna graduanda em Química (licenciatura) que era monitora. O objetivo geral do projeto, conforme consta da proposta aprovada pela Capes, é:

[...] estabelecer um elo integrador entre instituição e escola parceira com vistas a desenvolver atividades extracurriculares que ofereçam oportunidades de aprimoramento e incentivo à produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, para maior qualidade do ensino na Educação Básica. (Proposta Novos Talentos n. 64.447, p. 1)

Estando o PNT subdividido em quatro subprojetos,⁵ esta pesquisa está vinculada ao desenvolvimento do subprojeto 2 (SP2) denominado “Experimentando Ciências na Sala de Aula”, que traz como principal objetivo “desenvolver o interesse dos alunos no ensino de Ciências para o incremento de habilidades que os permitam realizar uma educação em Ciências com entendimento de sua realidade”.

Foi aberto um período de inscrições para os alunos do Cepef, que quisessem, se inscreverem no subprojeto do seu interesse. As vagas foram logo preenchidas e, em função da grande adesão, foi feita uma lista de espera para futuras substituições. No SP2 o grupo era formado por 15 alunos, um monitor (aluno de graduação de Licenciatura em Química), dois tutores (alunos do Mestrado no Ensino de Ciências) e um coordenador do subprojeto (professor do Mestrado no Ensino de Ciências). O SP2 iniciou-se em 17 de julho de 2014, com encontros quinzenais e registrou boa frequência dos alunos até o final de outubro, com apenas duas substituições por desistência. Com o período de avaliações finais na escola, a participação diminuiu muito em novembro e dezembro.

As atividades desenvolvidas com o grupo incluíam aulas-passeio, palestras, oficinas e a elaboração do portfólio de avaliação. Cada aluno participante ganhou um *kit* com materiais diversos, pastas, *pen-drive* e folhas coloridas diversas para elaboração do portfólio. As aulas-passeio tinham por

5 Os quatro subprojetos estão assim denominados: SP1: Ciências, cinema e arte; SP2: Experimentando Ciências na sala de aula; SP3: A arte e o ensino de Ciências; SP4: Repensando práticas pedagógicas com a educação ambiental crítica, e esse formato é exigido em edital.

objetivo desenvolver o universo cultural e social do aluno, permitindo-lhe refletir e observar criticamente os aspectos funcionais de cada localidade e trabalhar alguns conceitos de caráter específico relacionados ao conteúdo científico. O grupo visitou o Museu de Astronomia (Mast), o Laboratório do Jardim Botânico, a Casa da Descoberta na Universidade Federal Fluminense (UFF) e os laboratórios de uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Assistiram a palestras com doutores em Química e Física que associaram a música às suas disciplinas e participaram de oficinas que, entre outras coisas, propunha a confecção de instrumentos musicais a partir de conceitos científicos.

Todas as atividades desenvolvidas no SP2, no âmbito do PNT, foram devidamente instruídas como pertinentes ao processo avaliativo dos professores no ensino de Ciências. Aos alunos participantes cabia a tarefa de registrar suas impressões e aprendizagens para posterior elaboração do portfólio de avaliação.

ELABORANDO O PORTFÓLIO DE AVALIAÇÃO

Os alunos em ambas as escolas receberam a explicação do que era um portfólio e como ele deveria ser elaborado. No Cean, um modelo construído pela pesquisadora foi folheado pelas alunas e o acompanhamento de elaboração era semanal. No Cepef, num grupo específico da rede social em que os alunos tinham acesso, o passo a passo foi publicado com fotos e explicações, com acompanhamento quinzenal.

Ressalta-se que em ambas as escolas, por serem da esfera estadual, o portfólio, enquanto instrumento de avaliação, deveria ser amplamente conhecido por docentes e discentes, já que o mesmo é descrito e recomendado pela Subsecretaria de Gestão de Ensino (Sucen) da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ) no “Manual de Orientações para Operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN n. 419/2013” (RIO DE JANEIRO, 2013a). Entretanto, esse cenário não foi o encontrado.

Essa Portaria, publicada no *Diário Oficial* em 30/09/2013, é a legislação vigente em toda a esfera pública estadual do

Rio de Janeiro no que tange às normas de avaliação do desempenho escolar. O manual registra em sua contracapa o ano de 2013, mas, segundo informações de diretoras das unidades escolares, somente no início de 2014 foi enviado por *e-mail* às escolas, pelas coordenadorias regionais. Nele, além de a Portaria citada vir anexa, há uma breve explicação sobre avaliação e sugestão de alguns instrumentos avaliativos para cumprimento do que rege o parágrafo 4º do artigo 4º da Portaria 419/2013: “Nas avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, 03 (três) instrumentos avaliativos diversificados com valores definidos pelo Professor para composição da nota bimestral do discente”. Os instrumentos de avaliação sugeridos no manual são provas objetivas, provas operatórias, autoavaliação e portfólio.

QUADRO 1 - Instrumentos de avaliação, modalidades e características

TIPOS	MODALIDADES	CARACTERÍSTICAS
Provas Objetivas	· Resposta única	Necessidade de memorização do conteúdo.
	· Afirmação incompleta	Fácil correção, mas complexa elaboração.
	· Resposta múltipla	Exige enunciado claro e sem dubiedades.
	· Preenchimento de lacunas	Alternativas de respostas plausíveis e coerentes.
	· Associação de colunas	
	· Alternativas constantes	
Provas Operatórias	· Questões abertas	Elaboração menos complexa.
		Complexidade na correção.
Autoavaliação	· Questões de debate	Palavras operatórias facilitam explicitar o que se pretende na questão: analise, classifique, compare, critique, levante uma hipótese, justifique, explique, interprete, reescreva, descreva, localize, opine, comente, exponha, construa, relacione, sintetize, são alguns exemplos, dentre outras.
		Questões não genéricas.
		Não permitir que o aluno se atribua uma nota.
Portfólio	· Coleção seletiva de itens	Explicar aos alunos os conceitos que devem estar presentes em sua autoanálise que justificam sua nota.
		Cada aluno elabora o seu.
		Revela o processo de desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno.

Fonte: Manual para Operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN 419/2013. Elaboração das autoras.

O documento oficial da Seeduc/RJ sugere as provas objetiva e operatória como instrumentos a serem utilizados

no processo avaliativo da rede estadual. Com o título “Instrumentos de Avaliação: diversificar é fundamental”, o manual 419/13 (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 5) apresenta apenas quatro instrumentos de avaliação, sendo dois deles de uso docente habitual e muito frequentemente utilizado como instrumento de medida e hierarquização do aluno.

Nuhs e Tomio (2011, p. 279), em sua pesquisa sobre a prova escrita como instrumento de avaliação em Ciências, concluíram que sua função precisa ser repensada na escola e sugerem que, quando utilizada, sua elaboração “atenda as diretrizes de uma avaliação formativa”. Nesse sentido, destaca-se que o uso de provas como instrumento avaliativo, enquanto base diagnóstica docente em Ciências, ainda é uma prática própria da avaliação tradicional, muitas vezes à parte do processo ensino-aprendizagem.

Note-se que o portfólio é apresentado no manual como um instrumento de coleção seletiva de itens que revela o desenvolvimento de cada aluno no processo ensino-aprendizagem, caracterizando-se como uma opção claramente voltada para a integração da avaliação e aprendizagem. O manual destaca “que o portfólio compõe a memória da aprendizagem de cada estudante e só por ele pode ser montado, com o registro das etapas do seu processo de aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 10) e que o mesmo promove ao professor uma análise da sua prática e da eficácia das estratégias pedagógicas adotadas. Dessa forma, o documento traz ainda os objetivos de um portfólio e um roteiro básico para sua construção:

Promover o desenvolvimento reflexivo de alunos e professores; estimular o processo de aquisição do conhecimento, através do uso de recursos provenientes de diversas fontes de conhecimento; fundamentar os processos de reflexão; garantir mecanismos de aprofundamento, através do diálogo entre o professor e seus alunos; estimular a originalidade e a criatividade individuais nos processos de intervenção educativa; contribuir para a construção personalizada do conhecimento.

[...]

O professor deve apresentar aos alunos a proposta, explicitar como funciona, seus objetivos e discuti-la com

os alunos. Deve frisar que, inicialmente, será um trabalho individual, no qual cada aluno deverá anotar sempre o que está aprendendo, assim como as dúvidas que tem; o produto final será discutido em conjunto e, nesse processo, cada aluno poderá contar com a ajuda do professor sempre que necessário. O professor proporá aos alunos que estabeleçam suas metas, levando em conta as metas elaboradas para o curso. As metas dos alunos deverão ser escritas. Tudo deve ter data e um cabeçalho que identifique do que se trata. É conveniente que haja um acordo formal, de preferência escrito (um cartaz na sala, por exemplo), como forma de tornar público o que se compartilha. **O portfólio pode ter a duração bimestral, semestral ou anual. O próprio estudante deve definir como vai organizar sua trajetória. Assim que cada aluno tiver clara a estratégia de construção de seu portfólio e a finalidade pretendida, deve procurar exemplos de sua experiência, em sala de aula e fora dela, que respondam às suas necessidades formativas. Em seguida, deverá selecionar as fontes que compõem o portfólio, para melhor organização do fio condutor, considerando as metas estabelecidas.** (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 10, grifo nosso)

Nessa direção, a compreensão foi de que o uso de portfólios de avaliação no ensino de Ciências seria uma prática legalmente constituída pela própria Seeduc/RJ.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Como instrumentos de coleta de dados, nesta pesquisa optou-se pela utilização de análise da linguagem escrita constante dos portfólios elaborados. Esses dados foram organizados de acordo com os princípios metodológicos de análise de conteúdo descrita por Bardin (2011).

Assim, todo o material coletado, previamente selecionado, preparado e explorado nesta pesquisa, foi submetido à interpretação significativa do conteúdo presente nos discursos dos portfólios.

A análise consistiu, então, em “descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença,

ou frequência de aparição podem significar alguma coisa” (BARDIN, 2011, p. 105). O tratamento dos dados nessa base da significação do discurso encaminhou esta pesquisa para a análise categorial temática.

Para os portfólios, devido à ampla dimensão dos registros contidos em cada um deles, considerou-se a unidade de contexto (UC), presidida pelo critério da pertinência. Por se tratar de uma UC alargada, houve a necessidade de releitura mais vasta para assegurar a adequação do material coletado e a estruturação em unidades de registro (UR). Essa análise, por sua extensão, é apresentada neste artigo em separado das demais.

As análises realizadas são essencialmente de abordagem qualitativa, privilegiando sempre as modalidades de inferência que se distanciaram alguns momentos da lógica da significação da regularidade. No entanto, algumas vezes, tais modalidades tomaram por base indicadores quantitativos fundados na frequência de aparição de índices similares em discursos semelhantes. Isso não nos afastou do entendimento de que “o acontecimento, o acidente e a raridade, possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado” (BARDIN, 2011, p. 116).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A participação dos alunos de ambas as escolas foi além das expectativas neste estudo. No Cean, a direção agregou uma das oficinas à programação oficial da “Semana da Normalista” na escola. A Coordenação Pedagógica esteve presente em alguns dos eventos e os fotografou, fazendo constar das evidências pedagógicas do PPP da unidade escolar. Em quase todas as atividades propostas a participação foi elevada, sendo que o portfólio foi elaborado por 100% das participantes. O contexto de inserção da pesquisa no cotidiano de aulas das alunas facilitou o envolvimento de todos – direção e alunas. No Cepef, a participação nos primeiros meses também foi alta, mesmo com os encontros acontecendo no contraturno. Um terço dos alunos integrantes do PNT no SP2 foi aprovado em outubro de 2014 para o Senai – CETIQT (Serviço Nacio-

nal de Aprendizagem Industrial – Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil) e não puderam mais frequentar os encontros, reduzindo o número de participantes. Ainda assim, os portfólios foram elaborados por 35% dos envolvidos na pesquisa.

ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS NO CEAN

Os portfólios no Cean foram elaborados a partir de atividades diferenciadas propostas às normalistas, conforme já mencionado anteriormente. Em datas pré-programadas, elas participaram de duas palestras e duas oficinas com temas nas áreas de Ciências e Matemática. As 14 alunas construíram seus portfólios que foram a base de dados nesta análise. Ressalta-se que esse grupo, em fase de término de curso, foi orientado a observar todo o conteúdo científico trabalhado de forma pedagógica, considerando as opções de avaliação em suas futuras práticas. A discussão com essas alunas sobre avaliação era tema presente nas aulas com a pesquisadora que utilizou as concepções avaliativas de Hadji (2001), Luckesi (2002), Hoffmann (2001 e 2011) e Romão (2002). Em síntese, o aporte teórico selecionado compreende a concepção construtivista da avaliação que deve ser dialógica, mediadora, formativa e integrada ao processo ensino-aprendizagem. Optou-se, então, por apresentar os resultados agrupados em quadros, para melhor visualização e entendimento da análise.

SOBRE AS PALESTRAS

QUADRO 2 – Categorias de análise referentes a palestras nos portfólios do Cean

CATEGORIA	CARACTERES COMUNS (UR)	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA (N=14)
Negação da avaliação tradicional	Avaliação contínua, do cotidiano, diferenciada	Vídeos, maquetes, perguntas e debates em palestras	61%
Associação: uso de vídeos e maquetes como avaliação e/ou estratégia de ensino	Aprender e/ou avaliar com mídias, aprender e/ou avaliar com maquetes	Produzir vídeos, simular enchente com maquete, material concreto	68%
Presença conteúdo científico	Mitos e verdades do aquecimento global, autoavaliação com vídeos	Reunião de saberes com uso de vídeos, questionamentos respondidos sobre aquecimento global	53%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração das autoras.

A primeira palestra, intitulada “O vídeo integrado ao processo de ensino-aprendizagem em Ciências: reflexões para o ensino prático-experimental e o processo de avaliação”, foi ministrada com foco específico na área de Física. Por meio de uma apresentação no *data-show*, o palestrante apresentou seu estudo com suas turmas de ensino médio. A experiência de avaliar seus alunos a partir de produções de vídeos produzidos pelos próprios alunos suscitou vários questionamentos, por parte das alunas, sobre a metodologia utilizada e a adequação da mesma. A segunda palestra trouxe uma reflexão muito interessante. Com o tema “Existe aquecimento global?”, a palestrante encaminhou a discussão com perguntas inquietantes sobre o aquecimento global e outras abordagens que envolvem a questão. As alunas participaram ativamente da linha de pensamento construída na discussão. O uso de uma maquete que simulava a inundação de uma cidade próxima ao mar foi o ápice da palestra.

Observa-se que 61% das alunas negaram a avaliação tradicional em seus apontamentos nos portfólios sobre as palestras e 68% indicaram o uso de vídeos e/ou maquete como opção de avaliação ou de estratégia de ensino. Algumas inclusive citaram ambas as opções, preconizando a avaliação integrada ao processo ensino-aprendizagem (HADJI, 2001). Destaca-se que, mesmo sem orientação específica para o registro dos conteúdos científicos das palestras, 53% mencionaram esses conteúdos nos portfólios, corroborando que esse instrumento de avaliação promove ainda o registro do entendimento do conteúdo trabalhado.

SOBRE AS OFICINAS

QUADRO 3 - Categorias de análise referentes a oficinas nos portfólios do Cean

CATEGORIA	CARACTERES COMUNS (UR)	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA (N=14)
Oficinas e o lúdico	Prazer, satisfação, criatividade	Experiências concretas, dinamismo, aula atrativa, diversão	78%
Oficinas como instrumentos construtivistas de avaliação e /ou ensino	Materiais simples, material concreto, prático	Facilitação da aprendizagem, avaliação diferenciada	67%
Presença de conteúdo científico	Características dos poliedros, propriedades fogo, terra, ar e água	Estado sólido, líquido e gasoso da água, mudança da voz com gás hélio, simulação de explosão, fogo colorido, formas diversas de poliedros	42%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração das autoras.

A primeira oficina, ministrada por uma aluna da Licenciatura em Química, reuniu vários experimentos químicos realizados na própria sala de aula com o tema “A teoria dos quatro elementos”. As alunas participaram de todas as oficinas sobre fogo, terra, ar e água, que tiveram como foco a área de Química. A segunda oficina, “Poliedros de Platão”, ministrada por um mestre em Matemática, proporcionou que alunas construíssem seus próprios poliedros com canudos, palitos de dente e jujuba. Com apresentação em *data-show*, o palestrante foi conceituando e explicando cada poliedro. Após a aula, as alunas comentaram que nunca pensaram que aprender Matemática poderia ser tão divertido.

A ludicidade, muito presente nas discussões sobre estratégias de ensino e avaliação no curso normal no Cean, foi citada em 78% dos portfólios quando os registros eram sobre as oficinas e experimentos realizados. Leal (2013, p. 25) chama a atenção para o aspecto da ludicidade no ensino e afirma que é necessário compreender que “sob a influência do mundo do trabalho e do capitalismo, o lúdico foi considerado ócio e assim, repugnado do sistema educacional pela influência do ensino tradicional”. O autor ainda comenta que o lúdico demorou a ser aceito como uma estratégia didática no processo educacional, mesmo para crianças. A percepção de 67% das alunas sobre o uso das oficinas e experimentos como instrumento avaliativo ou estratégia de ensino é relevante. Tendo em vista que se tratava de um grupo de futuras professoras de crianças, saber que elas compreendem o lú-

dico como estratégia de ensino e de avaliação é empolgante. Por fim, os conteúdos científicos foram registrados por 42% das alunas, demonstrando mais uma vez que o portfólio de avaliação é um instrumento eficaz na aprendizagem dos conteúdos.

ANÁLISES DOS PORTFÓLIOS CEPEF

No Cepef, conforme já apresentado anteriormente, as atividades foram diversas. Os portfólios foram construídos a partir das atividades propostas. Aqui, os portfólios de avaliação, diferentemente do Cean, caracterizavam-se pelo registro descritivo das atividades. Como alguns alunos resistiram em efetuar a tarefa, o incentivo foi no sentido de registrarem os blocos de atividades em conjunto: palestras, oficinas e aulas-passeio. Do portfólio, deveriam ainda constar as impressões pessoais sobre cada bloco de atividades e, ao final, as respostas para duas perguntas: “O que achou do Projeto Novos Talentos (PNT)?” e “Como você gostaria de ser avaliado em Química, Física e Biologia?”.

SOBRE AS AULAS-PASSEIO

QUADRO 4 - Categorias de análise referentes a aulas-passeio nos portfólios do Cepef

CATEGORIA	CARACTERES COMUNS (UR)	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA (N=5)
Associação da atividade à aprendizagem dos conteúdos científicos	Aprendemos muito, várias coisas, ter visão ampla do conteúdo	Visão positiva: entendimento do conteúdo, novas chances de aprendizagem	100%
Associação da atividade ao lúdico	Interatividade, diversão, saída da rotina	A ludicidade das aulas-passeio	100%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração das autoras.

As aulas-passeio foram cuidadosamente escolhidas pela equipe do SP2. Os eventos foram fotografados por uma das monitoras e os alunos ficavam efusivos ao término de todos eles. Nas saídas, ainda dentro do ônibus, os alunos eram orientados a observarem todo o trajeto até o local da visitação. Ao chegarem, eles deveriam seguir um roteiro básico, explicado nos encontros anteriores ao início das visitações: saber o nome completo do local visitado; observar a dinâmica de toda a visita; estar atento às explicações dos guias

instrutores dos locais; e participar das atividades solicitadas. Os alunos conheceram o Mast, os laboratórios do Jardim Botânico, a Casa da Descoberta da UFF e os laboratórios de um *campus* do IFRJ. Em todos os locais, eles demonstraram grande interesse e participaram ativamente, inclusive fazendo várias perguntas sobre conteúdo científico.

Não é de se espantar que 100% dos portfólios desse grupo de alunos associem as aulas-passeio à melhor aprendizagem dos conteúdos e destaquem a ludicidade presente nessas atividades, o que corrobora os argumentos de Ferrari (2011), apresentados em seu artigo sobre a “pedagogia do trabalho” e a “pedagogia do êxito” criadas pelo educador francês Freinet. Segundo o autor,

[...] ao lado da pedagogia do trabalho e da pedagogia do êxito, Freinet propôs, finalmente, uma pedagogia do bom senso, pela qual a aprendizagem resulta de uma relação dialética entre ação e pensamento, ou teoria e prática. (FERRARI, 2011)

Ficam claros os bons resultados pedagógicos e consequente importância das aulas-passeio como prática de ensino.

SOBRE AS PALESTRAS

QUADRO 5 - Categorias de análise referentes a palestras nos portfólios do Cepef

CATEGORIA	CARACTERES COMUNS (UR)	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA (N=5)
Associação da atividade à aprendizagem dos conteúdos científicos	Aprender conteúdos variados, esclarecimento de dúvidas	Aprendizagem dos conteúdos ministrados	66%
Associação da atividade ao cotidiano	Ciência no dia a dia, relação com o cotidiano	Aproximação dos temas das palestras ao cotidiano	83%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração das autoras.

As palestras também foram essenciais à dinâmica proposta. Os temas relacionados à música foram selecionados pelo SP2 em virtude do interesse musical demonstrado pelos alunos participantes. Em geral, elas ocorreram no espaço da própria escola e assumiram um aspecto menos formal, dando abertura para perguntas e debates sobre os temas abordados.

Assim, os participantes registraram grande contentamento em relação às palestras: “A ciência está em tudo e a cada dia a acho mais interessante” (aluna do Cepef, 16 anos); *As palestras trouxeram um conhecimento diferenciado para nós, fazendo relações com coisas que jamais imaginávamos que tivesse qualquer tipo de relação e nos fazendo perceber que as coisas que aprendemos em sala de aula está bem mais próximo do nosso cotidiano do que imaginamos.* (aluna do Cepef, 17 anos)

Observamos que atividades diferenciadas, proporcionadas na escola, acabam por estar inseridas num plano pedagógico mais amplo, despertando no aluno a consciência do seu meio, de sua história e da sociedade que o cerca (FERREIRA, 2011).

SOBRE AS OFICINAS

QUADRO 6 - Categorias de análise referentes a oficinas nos portfólios do Cepef

CATEGORIA	CARACTERES COMUNS (UR)	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA (N=5)
Associação da atividade à aprendizagem dos conteúdos científicos	Aprender na prática, fazendo, usando a criatividade	Construção do conhecimento em sala de aula	66%
Associação da atividade ao lúdico	Descontração, ótimo, legal	A ludicidade das oficinas	66%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração das autoras.

A concretude na formulação de conceitos científicos foi o maior ganho no processo ensino-aprendizagem por meio das oficinas. O uso de material de sucata e o “fazer com as próprias mãos” garantiram maior facilidade na compreensão do conteúdo. Alguns discursos presentes nos portfólios, ao mencionarem as oficinas, demonstram com exatidão o sentimento do grupo: “Uma das melhores formas de aprendizagem que já tive em minha vida!” (aluna do Cepef, 17 anos). Nota-se que a atividade diferenciada proporcionou a interação aluno e conhecimento, facilitando a aprendizagem. Moreto (2008) percebe a importância preconizada pela perspectiva construtivista sociointeracionista e caracteriza o docente como mediador nesta relação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído. No caso das oficinas, a tríade aluno-docente-conhecimento se faz presente de forma

inequívoca e como um processo de elaboração de condições favoráveis à aprendizagem.

SOBRE AS PERGUNTAS

QUADRO 7 - Categorias de análise referentes a perguntas nos portfólios do Cepef

CATEGORIA	CARACTERES COMUNS (UR)	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA (N=5)
Percepção do projeto	Diferenciado, inovador, divertido, produtivo	Percepção positiva	100%
Avaliação por portfólio	Uso na avaliação	Percepção positiva	66%
Avaliação tradicional + diferenciada	Provas, testes, experimentos e portfólios	Percepção positiva	33%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração das autoras.

O desenvolvimento do PNT foi muito bem-sucedido, mudando a dinâmica da escola e motivando os alunos em suas aprendizagens. Ao responderem às perguntas “O que achou do Projeto?” e “Como você gostaria de ser avaliado em Ciências (Biologia, Química e Física)?”, os alunos revelaram a positividade da execução do projeto. Observou-se, ainda, grande interesse por parte deles em continuar a vida acadêmica em nível superior nas áreas de Ciências. Alguns gostaram muito da elaboração do portfólio e demonstraram isso por meio de palavras:

Se os professores de Ciências fizessem uma aula mais dinâmica e o processo de avaliação deles fosse um portfólio, os alunos iriam achar a aula mais interessante. (aluna do Cepef, 16 anos)

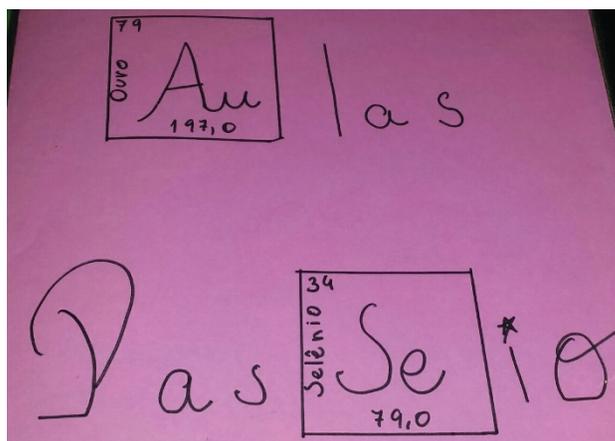
“As avaliações sendo por portfólios, os alunos poderiam explicar da maneira deles o que aprenderam e poderiam ser mais interessados na matéria” (aluna do Cepef, 16 anos). Outros deixaram claro que gostariam de ser avaliados de outras formas além da tradicional, já que as provas são necessárias para o ingresso em faculdades e bons empregos por meio de concursos.

Uma aluna trouxe, na composição do seu nome e nas páginas iniciais dos blocos de atividades no seu portfólio, as notações dos elementos químicos da Tabela Periódica, demonstrando criatividade e total sintonia com os temas abordados nas atividades propostas.

Os portfólios de avaliação do Cepef, além de demonstrarem a aprendizagem dos alunos, reúnem criatividade, autonomia e grande contentamento, vindo ao encontro das proposições elencadas no artigo 36 da LDB n. 9394/96, que estabelece diretrizes a serem observadas no ensino médio.

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. [...] Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. (BRASIL, 1996, artigo 36, inciso I, II e §1º)

FIGURA 1 - Contracapa do portfólio de aluna do Cepef, 17 anos



Fonte: Dados da pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para além dos resultados obtidos neste estudo, observa-se que a inclusão das palestras, das oficinas, das aulas-passeio e da elaboração do portfólio nas escolas estudadas promoveu a reflexão não só do processo avaliativo, mas de toda a prática de ensino dos envolvidos direta ou indiretamente.

Dada a natureza dinâmica e interativa da pesquisa e o contexto pedagógico próprio do curso normal e da

proposta do Projeto Novos Talentos, observa-se que ocorreram influências mútuas entre os alunos no desenvolver da pesquisa. Embora a marca da avaliação tradicional tenha sido ainda encontrada nos discursos dos alunos, não há como negar que os mesmos também estão permeados pelas concepções construtivistas da avaliação, em especial aquela integrada ao ensino-aprendizagem, observada principalmente após a elaboração dos seus portfólios.

No Cepef, o Projeto Novos Talentos por si só já dava conta de promover e despertar no aluno participante o interesse pelo conhecimento científico. Os portfólios, neste caso, demonstraram que é possível o aluno, por meio dos seus registros, acompanhar sua própria caminhada pedagógica e sua aprendizagem. Por conseguinte, os portfólios podem e devem ser utilizados pelos docentes para avaliação.

As análises desse estudo evidenciaram ainda a dicotomia “discurso-prática” muito presente na avaliação do desempenho dos alunos e, ao mesmo tempo, mostraram que todo o processo avaliativo escolar não está imune às influências das avaliações externas no país e dos sistemas educacionais nas demais esferas. As formas de colocação no mercado de trabalho por meio de avaliações em concursos e afins também inserem o processo avaliativo nas escolas submetido a forte clima de competição, fazendo parecer ao aluno e professor que os instrumentos tradicionais de avaliação são indispensáveis no processo educativo.

A avaliação, mesmo no ensino de Ciências, ainda é um sistema de medidas. O discurso está suavizado, mas a prática tradicional continua presente. Outros instrumentos não tradicionais de avaliação vêm sendo assumidos paulatinamente na prática pedagógica. O entendimento de integralizar a avaliação ao processo ensino-aprendizagem é compreendido, mas pouco utilizado no cotidiano escolar nas áreas científicas.

A utilização do portfólio como instrumento de avaliação ainda é considerada uma novidade pedagógica e objeto de desconfiança no meio docente, no entanto, se mostrou possível e bem-sucedida quanto à sua implementação.

REFERÊNCIAS

- BALASSIANO, Wânia Cristina dos Reis José. Colégio Estadual Professor Ernesto Faria e o bairro de São Cristóvão: duas histórias entrelaçadas. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 3., 2013. Rio de Janeiro. *Resumo...* Rio de Janeiro: UERJ/ NEPHE, 2013. Disponível em: <http://www.3ehed-rj.com.br/adm/resumos/res_TR205-1.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2015.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. A. Reto, A. Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONA, Aline Silva de; BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo. Portfólio de Matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, dez. 2009.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- FERRARI, Márcio. Educar para crescer. *Abril Mídia*, 01/07/2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml>>. Acesso em: 25 set. 2014.
- FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, ArtMed, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre, ArtMed Editora, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LEAL, Cristianni Antunes. *Vamos brincar de quê? Os jogos cooperativos no ensino de ciências*. 166f. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2013.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MIRANDA, Marília Gouvêa de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.
- MORETO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NUHS, Aline Cristiane; TOMIO, Daniela. A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno de ciências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 259-284, maio/ago. 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto n. 2249 de 24 de novembro de 1978. Cria a Unidade Escolar que menciona e dá outras providências.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação. *Reorientação Curricular – Curso Normal*, 2006. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/LIVROIV_normal.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Portaria SEEDUC/SUGEN n. 419 de 27 de setembro de 2013. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Poder Executivo 30 de setembro de 2013a.

_____. *Manual para operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN n. 419*, 2013b.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Guia da Escola Cidadão, v. 2).

SCHEIBEL, Marcia Regina et al. Portfólios: uma opção metodológica para o Ensino de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 8 a 13 de novembro de 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abrapec, 2009.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

LUCILENE APARECIDA E LIMA DO NASCIMENTO

Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências (Propec) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Professora do Curso de Formação de Professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
lucilene.nascimento@gmail.com

GISELLE RÔÇAS

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências (Propec) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
giselle.rocas@ifrj.edu.br

Recebido em: MARÇO 2015

Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2015

AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM: A EXPERIÊNCIA DO CONSELHO DE CLASSE

RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA
ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS

RESUMO

O estudo teve por objeto o conselho de classe como instrumento da avaliação formativa da aprendizagem. Buscou identificar as concepções de avaliação da aprendizagem que perpassam a experiência do conselho de classe no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Toma a avaliação formativa como aquela que favorece o desenvolvimento do aluno, pois se configura num processo contínuo e permanente de acompanhamento das aprendizagens. Fundamentado no método de estudo de caso, foram feitas observações de reuniões do conselho de classe, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Os resultados revelam que as concepções intrínsecas à dinâmica do funcionamento do conselho de classe apontam para compreensão e prática dentro de uma perspectiva de avaliação formativa, e que as práticas de desenvolvimento do conselho de classe revelam a possibilidade de implantação de uma avaliação construtiva e coletiva.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM •
AVALIAÇÃO FORMATIVA • CONSELHO DE CLASSE •
COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFPE.

RESUMEN

El estudio tuvo como objeto el consejo de clase como instrumento de la evaluación formativa del aprendizaje. Trató de identificar las concepciones de evaluación del aprendizaje que se encuentran presentes en la experiencia del consejo de clase en el Colégio de Aplicação de la Universidad Federal de Pernambuco. Toma la evaluación formativa como aquella que favorece el desarrollo del alumno, ya que se configura en un proceso continuado y permanente de seguimiento de los aprendizajes. Fundamentado en el método de estudio de caso, se efectuaron observaciones de reuniones del consejo de clase, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos. Los resultados revelan que las concepciones intrínsecas a la dinámica del funcionamiento del consejo de clase señalan comprensión y práctica dentro de una perspectiva de evaluación formativa, y que las prácticas de desarrollo del consejo de clase revelan la posibilidad de implantación de una evaluación constructiva y colectiva.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • EVALUACIÓN FORMATIVA • CONSEJO DE CLASE • COLEGIO DE APLICACIÓN - UFPE.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the class council as a tool for the formative assessment of learning. Its intent was to identify the concepts of learning assessment that pervade the experience of class councils in the Colégio de Aplicação of the Federal University of Pernambuco. Formative assessment promotes the development of students, as it is built in a continuous and permanent process for monitoring learning. Observations of class council meetings, semi-structured interviews and document analysis were carried out based on case study methodology. The results show that the conceptions which are intrinsic to the dynamic functioning of class councils point to the understanding and practice from the perspective of formative assessment, and that the practices of class council development indicate the possibility of implementing a constructive and collective form of assessment.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • FORMATIVE ASSESSMENT • CLASS COUNCIL • COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFPE.

INTRODUÇÃO

A investigação reflete sobre o conselho de classe como instrumento da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa. A partir da consideração de que ele pode se constituir como espaço coletivo de reflexão, de construção e de reformulação das práticas pedagógicas a fim de favorecer o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, buscamos analisar como essa instância é compreendida por professores e de que forma contribui para a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Consideramos a necessidade de melhor compreender a estruturação e o funcionamento do conselho de classe, a partir de sua especificidade como espaço coletivo de avaliação das aprendizagens de discentes. A lógica de um espaço coletivo de avaliação da aprendizagem remete ao entendimento de que o professor não deveria sozinho determinar o futuro do aluno, assim, é prudente agregar diferentes olhares, percepções, entendimentos e práticas avaliativas em função do mesmo objetivo educacional: o desenvolvimento e a melhoria da aprendizagem do aluno.

O conselho de classe colabora para a discussão e reflexão conjunta das práticas pedagógicas, estabelece o diálogo entre professores, orientadores, alunos e gestão por meio de uma avaliação que ressalta o conhecimento construído e que permite a reformulação de estratégias a fim de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. Mesmo que algumas pesquisas venham evidenciando a existência de buscas pela materialização desse formato de conselho (GUERRA, 2006; PEREIRA, 2004), outras tantas apontam ainda para o fato de que escolas e redes de ensino têm utilizado o conselho de classe como instrumento de certificação e seleção. Ele funciona com a perspectiva de promover ou reter o estudante diante de um padrão estabelecido, seja pela própria instituição, seja pelo professor, ratificando, muitas vezes, o fracasso escolar dos alunos (MATTOS, 2005; GUERRA, 2006).

Geralmente essas reuniões não assumem a função formativa da avaliação, mas se apoiam na função somativa da avaliação, especificamente nas subfunções de seleção e certificação. Varjal (2007, p. 10) nos alerta que a subfunção de seleção da avaliação não é, de fato, adequada ao ambiente escolar:

[...] só tem serventia em contextos de disputa ou de concorrência quando as aprendizagens dos candidatos são avaliadas para fins de provisão de vagas ou para concessão de credenciamentos para execução de obras pública.

Essa face somativa da avaliação da aprendizagem, a qual geralmente se vincula à prática do conselho de classe, está relacionada ao que Luckesi (2006, p. 17) denomina de “pedagogia do exame”. Ao observar a prática da avaliação da aprendizagem nas escolas do Brasil, esse autor destaca que esta ganhou um espaço tão grande na prática educativa escolar que a prática pedagógica passou a ser direcionada por exames e provas. Assim, por um lado, os alunos concentram sua atenção na promoção pelas notas, por outro, os professores fazem uso das provas como instrumento de controle, de hierarquização e de classificação. E, dessa maneira, ao centrar a atenção nos exames, a avaliação da aprendizagem

deixa de cumprir a sua função de “subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem” (LUCKESI, 2006, p. 25).

Os alunos, desse modo, são comparados e classificados em virtude de um padrão que gera estigma e exclusão. Libâneo (1994, p. 41) colabora com nossa reflexão:

Muitas vezes, inadvertidamente, os professores estabelecem padrões, níveis de desempenho escolar, tendo como referência o aluno considerado “normal” – estudantes com melhores condições socioeconômicas e intelectuais vistos como modelos de aluno estudioso. Crianças que não se enquadram nesse modelo são consideradas carentes, atrasadas, preguiçosas, candidatando-as à lista que o professor faz dos prováveis reprovados.

Como se pode ver, a avaliação da aprendizagem ainda está atrelada a funções de controle, classificação, seletividade e hierarquia. Compreendemos que a problemática se concentra no desvio da atenção à especificidade do educando, sendo exigidos saberes e competências, mas não lhe são oferecidos os caminhos para buscar melhorias no seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, em que se insere a avaliação da aprendizagem no interior das práticas pedagógicas, levantamos questões relacionadas diretamente ao conselho de classe: como ele vem sendo usado na perspectiva da avaliação? Quais as possibilidades de sua utilização numa perspectiva de avaliação formativa?

Tais questões orientaram esta pesquisa. Tomando o conselho de classe do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE) especificamente, nos propomos a caracterizar sua estrutura e funcionamento; investigar como ele é compreendido pelos professores; analisar de que forma contribui para a avaliação formativa da aprendizagem dos alunos; e, por fim, identificar e analisar a concepção de avaliação da aprendizagem implícita na dinâmica de funcionamento de um conselho de classe.

A opção por tal campo empírico se deu pela suposição de que esse conselho pode constituir-se como exemplo de organização e funcionamento coletivo e reflexivo atuando

em prol e no interior de um processo de ensino-aprendizagem, em que a avaliação da aprendizagem assume um papel formativo, convertendo-se em um processo de acompanhamento, análise, criação e reformulação de estratégias pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento do educando. Tal suposição se ampara na forma e nos objetivos embaixadores da experiência do conselho no CAp-UPFE, conforme explicitaremos no tópico “Avaliação e conselho de classe: analisando os dados da realidade pesquisada”.

Para responder aos nossos questionamentos e atingir o objetivo principal deste estudo, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa que, segundo Richardson (1999, p. 80),

Pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Considerando a especificidade do campo empírico desta pesquisa, procedimentalmente optamos por um estudo de caso que consiste “no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2006, p. 54). Em articulação com essa opção, selecionamos as seguintes técnicas de coleta de dados: observação dirigida, entrevista semiestruturada e análise de documentos pertinentes à instituição estudada.

Os dados foram coletados em três momentos. No primeiro, por meio dos documentos normativos¹ do CAp-UFPE, a saber: o Projeto Político Pedagógico Institucionalizado/2012 (PPPI), a Instrução Normativa n. 01/93, a Instrução Normativa n. 01/99 e as Orientações Pedagógicas Iniciais do Serviço de Orientação de Experimentação Pedagógica (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2012a).

No segundo momento, fizemos observação dirigida em cinco reuniões do conselho de classe promocional² do ano letivo de 2013, abrangendo reuniões de turmas do ensino fundamental e do ensino médio. Tais observações foram

¹ Os documentos normativos foram obtidos no site do CAp (<www.ufpe.br/cap>), exceto as Orientações Pedagógicas, cuja cópia nos foi cedida por uma funcionária do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (Soep).

² O conselho de classe do CAp é distribuído durante o ano letivo, conforme explicitaremos mais adiante. O conselho promocional é o último do ano letivo.

registradas em um diário de campo e para utilização das observações/intervenções realizadas pelos sujeitos envolvidos no conselho adotamos no momento das análises a seguinte nomenclatura: Conselheiro-Professor 1 (CP1); Conselheiro-Professor 2 (CP2); e assim por diante.

Uma terceira estratégia utilizada foi a aplicação de entrevistas semiestruturadas, que envolviam questões sobre avaliação da aprendizagem e conselho de classe, com uma amostra de dez professores, os quais foram escolhidos a partir da representatividade de diferentes áreas do conhecimento, mas também da disponibilidade dos docentes em participar da pesquisa. Conseguimos reunir nesse grupo professores de diferentes disciplinas: Educação Artística (1), Português (1), Francês (1), Educação Física (1), Matemática (2), História (1), Geografia (1), Sociologia (1) e Física (1), dessa forma, o objetivo foi apreender diferentes concepções de avaliação considerando o referencial de formação e de experiência de cada docente entrevistado. Para utilização dos trechos de falas dos professores entrevistados no momento das análises, adotamos a seguinte nomenclatura: Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), e assim por diante.

Para avaliar os dados, optamos pela análise de conteúdo temática. Minayo (2010, p. 209) afirma que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Assim, durante a fase de exploração do material, buscamos encontrar categorias relacionadas à especificação dos temas, assim como privilegiar a dimensão qualitativa dos temas presentes nos textos analisados.

AValiação DA APRENDIZAGEM E O PROCESSO EDUCATIVO

Como sabemos, o campo conceitual da avaliação educacional e da avaliação da aprendizagem passou e ainda passa por processos frequentes de redefinição e reafirmação, a ponto de autores como Guba e Lincoln (1989³ apud FERNANDES, 2005) defenderem a existência de diferentes gerações de

³ GUBA, Egon; LINCOLN, Yonna. *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage, 1989.

avaliação da aprendizagem escolar. Tais gerações são marcadas pela definição dos objetivos e objetos da avaliação da aprendizagem escolar e estão marcadas, em um extremo, pela concepção de avaliação como medida, e, no outro, por uma concepção de avaliação como negociação. Importa destacar que a ação do aluno e a do professor no processo de ensinar e aprender estão sempre sendo postas em xeque por diferentes correntes que debatem e defendem a avaliação da aprendizagem escolar.

É certo afirmar que Michael Scriven (1967) teve um papel fundamental na definição da avaliação quando ressaltou que esta exerce diferentes papéis, mas possui apenas um objetivo: determinar o mérito ou o valor do que se avalia. Para esse autor, os papéis se expressam nas formas como os resultados das avaliações são utilizados. Tal assertiva pode não ser aceita por muitos teóricos, mas trouxe uma direção para os processos de avaliar e colocou por terra a ideia da neutralidade do avaliador, pois emitir julgamentos tem sempre uma carga de subjetividade.

Aqui cabe destacar que avaliar a aprendizagem dos alunos guarda a necessidade de interpretação de dados que serão valorados. Nesse caso, o avaliador deve construir uma habilidade fundamental: a de saber julgar.

Julga-se o mérito ou o valor das aprendizagens. O juízo de mérito incide sobre os atributos do conhecimento, do procedimento ou da atitude cuja aprendizagem constitui o objeto da avaliação. [...] Já o juízo de valor, sendo relativo, incide sobre o mérito adequado às possibilidades desse sujeito. Sua missão considera necessariamente o contexto em que se situa o sujeito da avaliação. Dessa forma, o juízo de valor inclui necessariamente um juízo de mérito. Não se pode julgar o valor de algo sem uma apreciação de seu mérito, no entanto, o julgamento de valor vai mais além porque adequa ou relativiza o rigor do mérito de acordo com o contexto do sujeito. (VARJAL, 2007, p. 4)

Simões (2000) também nos lembra que Scriven vai apontar duas funções para a avaliação: a função somativa, relacionada a avaliar ao final do processo a fim de fundamentar

uma tomada de decisão, e a função formativa, que corresponde a avaliar durante o processo, obtendo informações para regular e melhorar o que está sendo avaliado.

Essa perspectiva de avaliação formativa está apoiada numa concepção de avaliação como negociação e construção proposta por Guba e Lincoln (1989 apud FERNANDES, 2005), a qual possui postura construtivista, estando fundamentada, em grande parte, num conjunto de princípios entre os quais se destacam:

Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; b) a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; c) o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem [...]. (FERNANDES, 2005, p. 62)

Destacamos, então, que no decorrer do tempo e dos contextos históricos e sociais a avaliação sofreu significativa evolução, deixando de considerar o aluno como único objeto, passando a avaliar os programas, o currículo, as escolas e os professores, movimento considerado bastante relevante, pois passou a entender a avaliação como um elemento da prática pedagógica capaz de subsidiar a melhoria da educação.

O movimento acima destacado, a partir da contribuição de Scriven e de outros teóricos, lança no campo educativo a questão da avaliação formativa que se caracteriza

[...] por um processo de interpretação-intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com a finalidade de garanti-lo, de aprimorá-lo, redirecioná-lo, enfim, de dar condições efetivas para que o ensino e a aprendizagem ocorram com sucesso. (LUIS, 2010, p. 41)

De forma geral, podemos dizer que esse campo avaliativo se opõe ao processo que reduzia a avaliação à simples medida ou descrição das aprendizagens dos alunos. Mas,

também, não se limita apenas a realizar julgamento sobre o mérito ou o valor de tais aprendizagens. E mesmo que a expressão “avaliação formativa” não seja um consenso entre os estudiosos da área, muitos defendem uma perspectiva crítica de abordagem, fugindo de concepções classificatórias, seletivas, excludentes e discriminatórias, e indo ao encontro de uma avaliação que busca diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos de forma que os professores possam, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, avaliar suas práticas e reestabelecer critérios e estratégias de promoção do desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, a avaliação não se constitui apenas como análise de resultados, mas como processo, que no início consiste em conhecer o que o aluno “sabe, sabe fazer e é, e o que pode chegar a saber, saber fazer ou ser, e como aprendê-lo”, denominada de avaliação inicial (ZABALA, 1998, p. 199). O passo seguinte corresponde à avaliação reguladora que é “o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para adaptar às novas necessidades que se colocam”. Em seguida, a avaliação final que corresponde “aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos” (ZABALA, 1998, p. 200) e a avaliação somativa ou integradora entendida como

Um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial); manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário fazer de novo. (ZABALA, 1998, p. 201)

Outros autores também vão nos ajudar a abandonar as práticas avaliativas meramente classificatórias. Luckesi (2006, p. 81) propõe a avaliação diagnóstica, a qual deve ser assumida como

[...] instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem.

Hoffmann (2009, p. 16) também colabora com nossa reflexão quando afirma que

[...] as práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presentes nas relações que se estabelecem entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores,

destacando a importância da avaliação mediadora como um processo de

[...] permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber. (HOFFMANN, 2009, p. 77)

A materialização do processo avaliativo em sala de aula vai acontecer a partir da utilização e de uma abordagem metodológica que se agrega aos princípios acima discutidos. O professor deve lançar mão de diferentes instrumentos avaliativos, desde os mais tradicionais aos mais alternativos. Uma avaliação formativa insiste na utilização de uma diversidade de instrumentos para ajudar o professor a coletar dados sobre as aprendizagens dos seus alunos. Tradicionalmente, conhecemos os instrumentos de avaliação mais presentes em nossa prática em sala de aula: as provas escritas, as provas orais, os seminários, os trabalhos em grupo, entre outros. Aqui discutiremos com mais profundidade a utilização de um instrumento que tem um caráter mais coletivo, e entendemos que a ele pode ser agregado um caráter formativo: o conselho de classe.

O CONSELHO DE CLASSE COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Como “meios e modos de tornar a avaliação mais justa, mais digna e humana”, Sant’Anna (2010, p. 7) apresenta-nos alguns instrumentos, entre eles: o conselho de classe como

[...] a atividade que reúne um grupo de professores da mesma série, visando em conjunto chegar a um conhecimento

mais sistemático da turma, bem como acompanhar e avaliar cada aluno individualmente, através de reuniões periódicas. (SANT'ANNA, 2010, p. 87)

Sua utilização é importante porque

[...] 1) favorece a integração entre os professores, aluno e família; 2) torna a avaliação mais dinâmica e compreensiva; 3) possibilita um desenvolvimento progressivo da tarefa educacional; 4) conscientiza o aluno de sua atuação; 5) considera as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora; 6) a comunicação dos resultados é sigilosa e realizada pelo professor conselheiro, eleito pela turma; 7) os professores mais radicais, que tentam apresentar seus conceitos predeterminados, são ajudados pelos colegas a visualizarem o aluno como um todo e a terem uma concepção clara dos propósitos de uma avaliação formativa. (SANT'ANNA, 2010, p. 93)

Considerar o conselho de classe como um instrumento de avaliação formativa é compreendê-lo como instância de fundamental importância na escola e pensá-lo a partir de múltiplas características. Por exemplo: reúne diferentes óticas e posicionamentos num espaço de encontro; objetiva avaliar o desempenho do aluno desenvolvendo reflexões conjuntas sobre as práticas pedagógicas existentes; ajuda a criar novos encaminhamentos que possibilitem melhores apropriações de conhecimentos; entre outros. Isso porque ao processo de avaliação da aprendizagem, geralmente dirigido e determinado pela figura solitária do professor, somam-se elementos de coletividade, o que pode contribuir sobremaneira com decisões qualitativas em relação ao destino acadêmico dos alunos.

No Brasil, o conselho de classe está regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96, art. 14, II, que destaca a importância da “participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Embora ela não explicita claramente o conselho de classe, ele é entendido como inserido na dinâmica da escola por se tratar de um órgão que requer a contribuição conjunta dos atores do processo ensino-aprendizagem.

E ainda que a LDB n. 9.394/96 não trate de forma explícita a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, ela dá indícios de que o formato de verificação do rendimento escolar deve ser realizado com características correspondentes a essa função da avaliação, entre os quais se destaca:

[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996, art. 24, V, a)

Dessa forma, torna-se possível pensar na relação entre o conselho de classe e a avaliação formativa da aprendizagem, pois esse espaço de avaliação, além de reunir diferentes percepções avaliativas, também define estratégias pedagógicas em conjunto no decorrer de um processo constante, contínuo. Contínuo porque o desenvolvimento humano ocorre ao longo da vida, o ser humano não é um ser acabado, pronto, é um ser em transformação. Pois, como nos diz Freire (2002, p. 73), é “na inconclusão humana que a educação se torna um ‘quefazer’ permanente”.

Sendo assim, não se pode pensar no conselho de classe como momentos estanques, como paradas, mas como o movimento de análise e crítica sobre o que se vem fazendo para melhorar a prática educativa.

Hoffmann (2000) indica o surgimento de alternativas para escapar do perigo desse conselho se resumir à apresentação de resultados e reclamações sobre os alunos, como a participação dos alunos, dos pais, a implantação de pré-conselhos e outros, com o objetivo de aprofundar o diálogo entre os sujeitos da avaliação e maior consciência dos processos vivenciados.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o conselho de classe como um encontro formal e sistematizado, mas, profundamente reflexivo, colaborativo e responsável, de professores de diferentes disciplinas, com os diferentes profissionais de orientação pedagógica e educacional para buscarem juntos entendimentos sobre o porquê, como fazer e o que se quer de uma avaliação comprometida com a formação humana.

No entanto, é importante trazer para o debate posições distintas sobre essa instância avaliativa. Mattos (2005)

revelou que os conselhos de classe, nas escolas observadas no Rio de Janeiro, são praticamente a única instância coletiva existente no interior dos processos pedagógicos das escolas.

Assim, à função precípua de avaliação do processo de aprendizagem, os conselhos de classe são vistos, em algumas escolas, como podendo proporcionar uma discussão livre entre colegas, com a finalidade de buscar soluções para os problemas diagnosticados. (MATTOS, 2005, p. 217)

No entanto, essa autora também vai afirmar que é no interior dessas instâncias avaliativas que

[...] as professoras se sentem mais livres para manifestar suas impressões sobre seus alunos e alunas. Tais reuniões permitem, assim, reforçar aspectos individuais da prática docente, através do apoio de seus pares. (MATTOS, 2005, p. 217)

Tal afirmação nos traz uma preocupação sobre a questão da coletividade e da individualidade da ação avaliativa, pois o conselho de classe pode se transformar apenas em uma instância na qual os professores vão reafirmar sua decisão e seus julgamentos sobre determinados alunos. Essa pesquisa observou os conselhos com uma dinâmica implicada, muitas vezes, em relatar o fracasso escolar dos alunos, explicar esse fracasso a partir de elementos extraescolares e apontar soluções extraclasse (há indicações implícitas para encaminhamento dos alunos para psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogas, etc.).

Já a pesquisa de Pereira (2004, p. 2) apresenta relatos de uma “cultura de faz de conta” no interior da dinâmica dos conselhos de classe, ou seja, um conselho pode servir apenas “para o cumprimento do calendário escolar” e caracteriza-se como “uma tarefa rotineira, aborrecedora, ineficiente e sem função avaliativa”. A partir das observações elaboradas durante a pesquisa, o autor nomeia os conselhos de classe a partir de determinadas características.

O “Conselho Bingo” onde “os nomes são gritados para um grupo de professores que vão utilizando significantes do tipo ‘passa’; ‘este foi’, ‘este tá bom’; ‘esquece, ‘lh, parou...’;

'corre com isso, você sabe que não adianta..."' [...] Outro tipo de Conselho de Classe que emerge de nossas observações é ao que chamamos de "Conselho UTI ou Necrotério". Os coordenadores e professores estão reunidos em uma sala, vão ditando os nomes, às vezes o número da chamada, e, aos poucos, se escutam frases do tipo: "tá morto"; "este aí já morreu"; "é só enterrar"; "tá mal, mais um pouquinho e foi"; "não adianta mais, nem com reza brava"; "sem chance"; "tá muito fraquinho... é melhor fazer um reforço... quem sabe repetir para ficar mais forte". Um terceiro tipo de Conselho de Classe observado é o "Plangente". Um espaço aberto para todo o tipo de lamentações: "não tenho tesão, esta é a pior turma"; "esta é a turma dos alunos-problema"; "essa aí só sabe conversar"; "um bando de chatinhos"; "nós não prestamos para mais nada, por isso somos professores". (PEREIRA, 2004, p. 2-3)

Tais pesquisas e resultados revelam o conselho de classe como um campo controverso e por vezes inoperante. No entanto, a experiência encontrada no Colégio de Aplicação da UFPE pode nos dar elementos para confirmar a possibilidade de um conselho com características avaliativas aproximadas de uma perspectiva coletiva e formativa. É isso que tentamos buscar com nossa pesquisa.

AVALIAÇÃO E CONSELHO DE CLASSE: ANALISANDO OS DADOS DA REALIDADE PESQUISADA

Nesta seção apresentaremos nossos achados durante a coleta de dados. No primeiro momento apresentaremos o perfil do CAp-UFPE, depois apontaremos as características de funcionamento do conselho de classe determinado pelos documentos normativos. Por fim, discutiremos as concepções de avaliação que foram reveladas nas observações e entrevistas com os professores.

A) SITUANDO O CAMPO DE ESTUDO

O CAp-UFPE foi fundado em 10 de março de 1958 com o nome de Ginásio de Aplicação, sediado no bairro da Boa Vista, integrado à Faculdade de Filosofia de Pernambuco,

funcionando como laboratório de estudos e aplicação das teorias pedagógicas. Em 1962, por meio do Parecer n. 292 do Conselho Federal de Educação, foi transformado em um espaço de experimentação e demonstração de inovações pedagógicas para atender às disciplinas de Prática de Ensino. Com a implantação do ensino de 2º grau ampliando os níveis de ensino, em 1969 passou a ser denominado Colégio de Aplicação. Por determinação do Conselho Universitário, o Colégio foi transferido para o *campus* universitário no bairro da Cidade Universitária na cidade do Recife em 1976, onde funciona até a presente data, vinculado ao Centro de Educação da UFPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2012b).

Atualmente, o CAP funciona com jornada ampliada, oferecendo duas turmas de cada ano, do 6º ao 9º do ensino fundamental, e duas turmas de cada ano, do 1º ao 3º do ensino médio. O corpo discente é composto por 414 alunos e o corpo docente por 42 professores efetivos e dez professores substitutos, sendo a grande maioria mestres e doutores.⁴

O Colégio de Aplicação na sua dinâmica diária, além do ensino, tem como princípio norteador o oferecimento de atividades em programas de pesquisa e de extensão.

⁴ Esses dados foram coletados na secretaria do Colégio durante o período de pesquisa.

B) A FACE FORMATIVA DO CONSELHO DE CLASSE DO CAP-UFPE: REFLEXÕES A PARTIR DOS DOCUMENTOS

Formalmente, o funcionamento do conselho de classe está instituído e registrado na Instrução Normativa n. 01/93, art. 2, III, pelo qual assume a função de órgão técnico do Colégio, tendo como competências:

- a. analisar os objetivos da série, das disciplinas e das práticas e de suas etapas, bem como os procedimentos a serem adotados para a sua obtenção;
- b. avaliar a aprendizagem dos alunos nos seus diferentes aspectos;
- c. deliberar quanto à aprovação ou não dos alunos, de conformidade com as normas regulamentares e com as normas complementares estabelecidas pelo C.T.A. (Conselho Técnico Administrativo);
- d. diagnosticar as causas da deficiência de aprendizagens dos alunos;

- e. solicitar, quando necessário, colaboração de especialista do Colégio ou externo, para orientar o seu trabalho de diagnóstico;
- f. sugerir linhas de ação a serem tomadas pelos professores para com a classe;
- g. elaborar, para apreciação pelos órgãos competentes, propostas de alteração dos objetivos e conteúdo curricular da série;
- h. realizar outras tarefas próprias de sua natureza que lhe sejam atribuídas pelo coordenador geral.

Como se pode ver, essa instância de avaliação colegiada assume diferentes funções, inclusive a de analisar os objetivos das séries e das diferentes disciplinas. Tal função está ancorada numa perspectiva que busca vincular avaliação com objetivos de aprendizagem em diversas instâncias. Quando se refere a avaliar as aprendizagens em seus diferentes aspectos, o documento amplia as funções avaliativas, mas também não delimita claramente os tais “diferentes aspectos”. Tais aspectos podem ser apreendidos na continuidade dos itens, que se referem a diagnósticos e sugestões de linhas de ação com vistas a tomadas de decisão sobre o processo. Por outra parte, fica claro que a função somativa, numa perspectiva certificativa e seletiva, também é elemento constitutivo do conselho de classe e acontece na última reunião do ano letivo (conselho promocional). Ou seja, há também a intencionalidade de decidir a progressão ou não do aluno e isso nos revela uma contradição com a proposta de avaliação formativa.

A Instrução n. 01/99, que fixa normas e orienta procedimentos para a avaliação da aprendizagem dos alunos, apresenta o conselho de classe como

[...] instância privilegiada de reflexão sobre a prática pedagógica, é responsável pela tomada de decisão sobre promoção de alunos, intermediando a relação entre os sujeitos avaliados.

A forma como o conselho de classe do CAp-UFPE se organiza revela sua face formativa, dado que atua durante todo o

período letivo. Ele está organizado em reuniões bimestrais, dispostas da seguinte forma: a) uma reunião no início do ano letivo para prognóstico das situações de aprendizagem vivenciadas no ano anterior; b) três reuniões para acompanhamento pedagógico; c) e uma última para efeito promocional dos alunos, ou seja, na qual são analisadas e divulgadas as aprovações e retenções dos alunos. Durante a semana em que se realizam os conselhos de classe, exceto o de prognóstico, a escola fica com as aulas suspensas, procedimento já previsto no calendário acadêmico, respeitando-se os 200 dias letivos.

Nesse sentido, pode-se observar que a própria dinâmica do conselho de classe desse Colégio revela uma orientação para a avaliação formativa quando propõe uma primeira reunião para diagnóstico inicial, na qual os professores discutem sobre as dificuldades e quais as melhores estratégias pedagógicas para trabalhar com a turma, e também apresentam o planejamento para a sua disciplina.

As três reuniões seguintes são caracterizadas pelo acompanhamento das aprendizagens que dão direcionamento evolutivo ao processo de ensino e aprendizagem. Espera-se que professores e alunos se tornem participantes ativos na avaliação, refletindo sobre o que se alcançou e o que ainda falta realizar. Segundo os documentos e os depoimentos dos professores, tais reuniões são marcadas por momentos de discussão e reflexão, autoavaliação e avaliação mútua, como explicita essa fala:

De certa forma, o conselho é como se fosse um mediador, um mobilizador das práticas de avaliação. Então, nesse conselho, a minha prática de certa forma quando eu falo interfere na do outro, quando ele também fala da prática dele, então essas relações, essas trocas, ajudam a ter a concepção de avaliação do conselho que seria a mediação de todas essas e isso geraria uma prática de avaliação do próprio conselho de sempre pensar o processo, de se pensar o processo de ensino-aprendizagem. Nós tivemos já situações assim que os alunos chegaram e colocaram: “– Nós queremos mudar o professor, não queremos mais esse professor”. Então no conselho, o professor lá, balizava, falava, conseguia-se até chegar a conciliação, assim, o aluno pode perceber que ele também tinha determinadas falhas que eram necessárias de

serem revistas e refeitas, e o professor também. Então eu acho que nós já tivemos momentos que a prática de avaliação do conselho e a concepção desse conselho como sempre um coletivo, ajudou a mudar, a mudar situações de sala de aula. (P2)

A última reunião, caracterizada para fins promocionais, realiza-se para verificar os resultados do processo avaliativo durante o ano letivo, e são discutidos nesse momento o que se fez, o que se alcançou e qual decisão tomar a partir desse balanço.

Participam das reuniões do conselho de classe: os professores das disciplinas de cada turma, os representantes dos Serviços de Orientação Educacional (SOE) e o Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (Soep), estagiários e alunos (estes últimos participam apenas das três reuniões de acompanhamento). Cada reunião é coordenada por um supervisor de classe, que é

[...] um professor que leciona na turma e que está atento à formação dos alunos ao longo do ano, buscando acompanhar o seu desenvolvimento e formação, para além da disciplina que leciona. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2012a, p. 3)

Aqui também encontramos limites para a perspectiva de avaliação formativa, pois na última e, pode-se dizer, mais importante reunião do conselho, não há participação de alunos, sendo este um bom elemento de debate, mas que não conseguimos aprofundar nesta pesquisa. Mesmo assim, é possível supor que relações de poder entre professor e aluno estão em jogo e colocam limites para um processo de avaliação mais horizontal. Ainda há caminhos e obstáculos a serem superados nesse processo.

Cabem aqui reflexões a partir das questões colocadas por Varjal (2007), que condena a face seletiva da função somativa da avaliação no interior das escolas. No entanto, os documentos apontam para um acompanhamento durante o processo de formação do aluno com o intuito de reduzir o número de alunos retidos.

O PPPI também reforça a preocupação do Colégio com uma formação mais integral de seus alunos:

Desse modo, se o foco da educação escolar visa aos princípios éticos, estéticos e epistemológicos basilares do sujeito criativo e ativo, será necessário em todos os aspectos um compromisso com o fazer e com o agir; um compromisso formativo com a cidadania aprendida numa práxis inclusiva, participativa, solidária e responsável. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2012b, p. 18)

Nesse sentido, podemos entender que os documentos regulamentares do Colégio direcionam as práticas de avaliação da aprendizagem, e especificamente do conselho de classe, para uma perspectiva formativa, sendo este último apontado como instrumento de avaliação e reflexão coletiva. Tal reflexão envolve professores de diferentes áreas, alunos e orientadores pedagógicos que juntos nesse espaço podem trocar informações, abrindo caminho para maior interação entre os envolvidos e maior comprometimento com o processo educativo que está sendo construído no ambiente escolar.

C) O FUNCIONAMENTO DO CONSELHO DE CLASSE DO CAP-UFPE: REVELANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para chegarmos ao objetivo de nosso estudo, não poderíamos deixar de analisar também as concepções de avaliação que fundamentam a prática do conselho. Nesse sentido, escutamos as falas de uma amostra de professores e observamos cinco reuniões de conselho de classe promocional.⁵

Ao observarmos as reuniões para fins promocionais do ano letivo de 2013, das turmas do 7º ano A, 9º ano A e B, e 1º ano do ensino médio A e B, percebemos que a dinâmica da reunião começa com o supervisor de classe, nesse caso o coordenador do conselho, fazendo a chamada dos nomes de todos os alunos da turma a ser avaliada. Quando os nomes vão sendo chamados, os professores que sentem a necessidade de pontuar algo sobre determinado aluno se inscrevem. Terminada a chamada, o supervisor volta aos nomes destacados para começar as considerações e os encaminhamentos.

A partir disso, observamos que a maioria dos professores só fala a respeito de determinado aluno se ele for considerado

5 Em razão do calendário acadêmico e do período para a realização da pesquisa empírica, só foi possível fazer a observação nas reuniões do conselho de classe promocional.

6 É considerado problemático o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem em uma ou mais disciplinas, ou que tem muitas faltas no ano letivo, falta de interesse, questões de indisciplina, falta de participação.

“problemático”,⁶ passível de registro para o conselho prognóstico, passível de encaminhamento ao Serviço de Orientação Educacional para comunicação com a família ou ainda passível de retenção. Dessa forma, a dinâmica das reuniões do conselho de classe demonstra ter ênfase nos alunos “problemáticos”.

No entanto, a discussão sugere que, muitas vezes, a “problemática” na qual o aluno está envolvido é mais de ordem pessoal do que de aprendizagem, como justificativa para o problema:

O que eu percebo ultimamente é que os conselhos de classe a gente vem muito mais discutindo a dificuldade do menino aprender determinadas coisas mais do ponto de vista do que tá externo à escola. Que eu acho que a gente tinha que ter um jeito, que tá, o menino tem problema de saúde, ou o menino tem um problema na família... A gente teria que arranjar uma estratégia de poder aferir a aprendizagem contornando isso, do que simplesmente aceitar de porque ele tem essa dificuldade então ele tem essa avaliação. Então, às vezes a gente perde mais tempo pra discutir a vida do menino, pra justificar que ele não anda bem nos estudos, e não a gente tentar com essas dificuldades que ele enfrenta, como a gente pode trabalhar para que ele possa vencer as dificuldades mesmo nessa situação. E alguns conselhos aqui conseguem fazer isso, outros nem tanto, é uma pena, mas um dia vamos ver, né? (P6)

Em concordância com Dalben (2004, p. 27), verificamos que essa prática é comum:

Professores e alunos, em conselho de classe, tendem seriamente a explicar e justificar resultados alcançados ao longo de um tempo, muito mais do que buscar alternativas de superação.

Além disso, o trecho ressalta a preocupação do professor com a aprendizagem dos conteúdos, a qual podemos vincular a uma discussão de avaliação de mérito acadêmico, e pouca clareza em relação ao contexto social e suas repercussões na aprendizagem dos alunos.

As questões atitudinais como a não realização das tarefas, a falta de participação, os problemas de comportamento,

as faltas frequentes, as conversas paralelas durante as aulas, a falta de interesse, a falta de compromisso, e as questões pessoais, como problemas familiares e de saúde, ganham bastante visibilidade e tempo de discussão no grupo quanto ao que deve prevalecer na hora de avaliar o aluno.

A dificuldade em ter clareza sobre quais aspectos do aluno devem ser avaliados reflete as diferentes concepções que se esbarram no espaço do conselho. Inicialmente, cada professor traz a sua avaliação com base em determinados valores e ideologias, no entanto, essas concepções precisam ser analisadas e refletidas no esforço coletivo, como afirma Pacheco (2002, p. 56):

[...] a complexidade da avaliação da aprendizagem exige um esforço conjunto de todos os atores educativos, principalmente quando se pressupõe que a escola existe para a promoção do sucesso educativo.

Por fazer parte dos contextos humanos, a avaliação é uma atividade mergulhada em ideologias e valores, estando também mergulhada em “jogos de interesses contraditórios e disputas de poder” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92). Nesse sentido, as decisões que são tomadas nem sempre são aceitas por todos, podendo levar ao descrédito sobre o papel deliberativo do conselho de classe, como podemos destacar em uma das observações: “*deixei de indicar há uns cinco anos, tive um aluno que faltou todas as minhas aulas, e o conselho aprovou. Não indico mais*”.⁷ Isso demonstra que as decisões coletivas não são fáceis de serem tomadas e que, por outra parte, nem sempre as funções do conselho estão claras para todos os professores, levando-os até a desacreditarem nessa instância.

Outra preocupação durante a pesquisa foi buscar apreender como as concepções de professores de diferentes áreas do conhecimento sobre a avaliação vêm fundamentando a dinâmica de funcionamento do conselho de classe do Colégio, visamos abranger diferentes concepções de avaliação considerando o referencial de formação e de experiência de cada docente entrevistado. Isso porque entendemos os professores como seres sociais, políticos e culturais, compartilhando diferentes concepções sobre a avaliação da aprendizagem.

⁷ Fala de um professor durante uma reunião, registrada no diário de campo.

Embora alguns professores tragam em suas falas conceitos sobre a avaliação como medição, verificação, identificação, todos vão apresentar uma concepção aproximada de avaliação como processo, tendo no diagnóstico, no acompanhamento das aprendizagens e no confronto entre o planejamento, entre o que foi feito e o resultado conseguido, o percurso para orientar e criar novas estratégias pedagógicas:

Avaliar pra mim, acho que é procurar identificar se os alunos estão ou não aprendendo. E como é que se identifica isso? Observando como é que eles estão participando das aulas, quando você faz pergunta pra ele, quando você observa como está o caderno dele, tudo isso são etapas de avaliação e quando você elabora um instrumento, um teste. Avaliar pra mim é todo momento, toda hora...[...]Eu faço isso quase toda hora, todo momento, eu tô sempre reavaliando, revendo, depende como o andamento da sala vai. (P3)

E como é difícil avaliar! Porque a própria avaliação é falha, é falha ou naquele dia o aluno não tá bem. Aí eu procuro fazer que eu acho que quase que uma prática daqui, fazer em momento diferente, de forma diferente, tem uma parte que é cobrada uma leitura e uma produção de texto, em outro momento é a prova tradicional, em outro momento é apresentação. Aí tudo isso vai somando pra ser a prova então de várias partes, e não uma única atividade. (P7)

Como processo, a avaliação vai apresentar algumas categorias de acordo com as compreensões dos professores entrevistados. A primeira corresponde à ideia de avaliação como um processo complexo e difícil de se realizar, pois ela não se detém a avaliar somente o mérito, mas também o valor dos processos de aprendizagem dos alunos. Dias Sobrinho (2003, p. 46) colabora com nossa reflexão sobre essa concepção apresentada pelos professores quando afirma que “a produção de juízo de valor é algo muito complexo e sobre valores não há consensos definidos”.

Avaliar as aprendizagens é lidar com a complexidade humana, dessa forma, torna-se necessário que a avaliação esteja resguardada por um sentido “ético”, significando, segundo

Hoffmann (2000), entendê-la como reflexão permanente do docente sobre sua prática pedagógica, sobre seu aluno, sobre justiça e julgamento, e sobre dignidade humana. Por não ter regras gerais, a avaliação precisa analisar todas as situações em seu contexto, nesse sentido, é preciso postura de questionamento e de discussão conjunta entre os professores (HOFFMANN, 2000). Concepções como essas estão na base dos trechos de fala acima destacados, mesmo considerando o último trecho de fala – “*Aí tudo isso vai somando pra ser a prova*” – revelador de que os professores ainda guardam um ranço da avaliação como medição ou como processo somativo.

Considerando ainda a complexidade da tarefa em avaliar as aprendizagens, percebemos o reconhecimento de alguns professores de que a sua avaliação individual pode ter falhas, de que é importante a observação das estratégias utilizadas pelos alunos na resolução dos problemas e a colaboração dos outros professores nos momentos de avaliação coletiva para ajudar na reflexão sobre sua prática docente:

Avaliação é muito complexo, sabe? Acho que é um dos momentos mais complicados no processo de ensino-aprendizagem é como avaliar, porque o teu instrumento é falho, tem falhas, e às vezes você não admite que ele tá com falhas. E quando você vê a resposta do menino e também serve pra isso, né? Pra gente fazer uma reflexão até dos instrumentos, tem hora que eu boto uma coisa e digo: “trivial”, e eu vejo que o aluno não vai por aquele caminho que eu, na minha cabeça, eu achei que era por ali. Então até serve pra me autoavaliar e às vezes os meus colegas permitem fazer essa avaliação mais fácil do que eu ficar só no meu. (P6)

Considerar as falhas do processo avaliativo não o torna menos importante; é justamente o reconhecimento da possibilidade de cometer erros na prática avaliativa que motiva o professor a estar sempre em busca de novas formas de avaliar. Acreditar que a avaliação sempre dará conta de mostrar com absoluta precisão e veracidade que o patamar de conhecimento construído é uma ilusão; mesmo utilizando técnicas e métodos considerados infalíveis, o resultado sempre será aproximado e relativo. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 92), “é preciso

afirmar que nenhuma avaliação, mesmo essa tecnicista e objetivista, jamais produz ‘certezas’ pois certezas não pode dar nem a mais rigorosa ciência”. Percebemos essa compreensão no trecho de fala abaixo quando diz sobre a subjetividade do resultado:

Poxa, é um tema fácil de falar, difícil de realizar! Avaliação é um processo, tá certo? Um processo de acompanhamento, sendo otimista, né? É o tempo de evolução da aprendizagem do aluno [...] se é que é possível verificar se essa evolução, se uma coisa é tão visível, que eu tenho algumas dificuldades em saber se é visível. Mas, avaliar significa acompanhar o processo para garantir, não garante nada, mas na tentativa de garantir o sucesso, por isso que a gente tá fazendo avaliação, né? Buscar informação pra orientar e reorientar algumas ações de forma que a gente consiga o sucesso, o que é difícil a gente dizer: “poxa aconteceu”, acho que essas coisas em educação não são tão visíveis assim. (P4)

Nesse sentido, destacamos a importância da compreensão de que a avaliação não é um processo infalível e inquestionável, justamente por lidar com seres humanos não pode ser momentânea e categórica, ela precisa ser construída com reflexão, autoavaliação e colaboração mútua. Como podemos ver, de forma geral, os professores vão apresentar uma concepção crítica de avaliação da aprendizagem, uma concepção de avaliação como um processo permanente e contínuo de acompanhamento das aprendizagens e de possibilidades de redirecionamento da prática docente.

Essas concepções vão sendo reveladas também na dinâmica dos conselhos de classe e vão ser acrescidas de mais elementos como o que podemos destacar à frente: avaliação como processo deliberativo coletivo-reflexivo.

Em determinada reunião do conselho de classe, foi observado o esforço dos professores em refletir e decidir sobre um aluno com histórico de repetência e de problemas na aprendizagem e na família. Houve indicações para uma nova retenção, o que, nesse caso, levaria o aluno a ser excluído da escola, mas houve também o interesse e a preocupação em escutar os pares: “A produção foi muito baixa mesmo, quero ouvir o conselho” (CP1). No decorrer da discussão e diante das

argumentações dos professores, que ora traziam as dificuldades de aprendizagem, ora traziam os problemas pessoais do aluno como explicação para esses problemas, apareceram algumas reflexões sobre o papel da escola, como:

Formalmente, quais foram as intervenções pedagógicas feitas pela escola para ajudar esse aluno? Se a família não colabora, o que a escola faz? A escola somos nós professores e alunos, e aí, o que vamos fazer? Qual o papel da escola?. (CP2)

O debate, nesse momento, se voltou para as consequências de nova retenção na vida do aluno. Considerando os problemas familiares levantados, o conselho de classe entendeu que a retenção significava negar ao discente uma nova oportunidade para melhorar seu percurso educativo, dessa forma, deliberou-se pela promoção do aluno, assumindo então a responsabilidade e o compromisso de acompanhar mais atentamente o processo de desenvolvimento desse aluno, principalmente na relação escola-família. Dessa passagem, pode-se depreender que o coletivo buscou analisar o aluno numa dimensão integral, tentando fazer um julgamento envolvendo aspectos mais globais que uma decisão negativa (a retenção) poderia trazer para a vida do aluno. E mais: o processo decisório incluiu o compromisso coletivo com o desenvolvimento posterior do aluno.

Percebemos, nesse sentido, a importância que o conselho de classe assume como espaço fundamental de reflexão coletiva sobre o papel da escola e da avaliação na vida do aluno, como também percebemos a importância de buscar compreender o aluno como um ser formado por diferentes dimensões, as quais não podem ser tomadas isoladamente, mas em conjunto na constituição do significado do ser humano. Pode-se perceber por essa passagem que a avaliação coletiva vai exercer o seu papel de questionar as práticas cotidianas da escola, de questionar as decisões tomadas (ou não tomadas) para reverter a situação do aluno.

Reconhecendo a importância desse espaço reflexivo e os efeitos da avaliação sobre o aluno, destacamos a postura de compromisso e a responsabilidade assumida no conselho de classe:

[...] então eu interfiro muito e levo bastantes elementos pra gente pensar, acho que eu contribuo, não sei se positivamente (risos), mas contribuo um bocado. Algumas pessoas acham que a gente fala demais, mas é necessário, justamente no momento de avaliação final que é aquele que dá o caminho, né? Se o menino vai prosseguir com os estudos ou não, isso pra mim é um dos piores. Esses momentos, pra gente tomar uma decisão dessa tem que ser bastante consciente, pé no chão, com todos os elementos porque pra eles é uma, é a vida, né? Para as famílias também, a pressão é grande [...]. (P6)

Dias Sobrinho (2003, p. 92) revela: “nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua”. Ao optarmos por utilizar uma determinada avaliação em detrimento de outra, estamos consequentemente optando pelos efeitos que iremos produzir; desse modo, a deliberação de um conselho de classe não pode estar embasada em opiniões e interesses pessoais ou de grupo, é preciso o exercício de muita reflexão sobre o que se tem feito e o que ainda se pode fazer, isso demanda compromisso e colaboração. O professor sozinho possivelmente não conseguirá observar e apreender o aluno como um todo. Uma instância colegiada de avaliação permite que isso aconteça no momento em que todos os professores apresentam suas observações, dúvidas e queixas diante do grande grupo e todos colaboram com a avaliação tendo como foco um objetivo comum: melhorar o andamento das aprendizagens dos alunos.

Foi observada também em algumas reuniões do conselho de classe a preocupação de alguns professores em pontuar positivamente os alunos que superaram dificuldades no decorrer do ano letivo, considerando os avanços realizados por eles, como comprova esta fala:

[...] eu não vou pro conselho já com nomes pra indicar pra retenção não. Eu faço elogios aos alunos, fiz elogios inclusive esse semestre, esse final de ano, eu elogiei alunos que tiveram grandes dificuldades. Por quê? Porque eu elogiei o esforço que eles fizeram para não ficar, para melhorar com relação ao anterior, eu não elogio aluno que tira dez não, eu elogio aluno que se esforça, tá entendendo? (P5)

Tal postura se aproxima de uma concepção formativa de avaliação, tal como Hoffmann (2009, p. 20) nos ajuda a entender que

[...] avaliação não deve ficar presa ao passado, reunindo informações para explicar uma etapa de aprendizagem, mas acompanhar de perto com atenção e seriedade todas as etapas do aluno para ajudá-lo no seu desenvolvimento.

E ainda: “Cada manifestação do aluno é um indício de continuidade, por onde o professor deve prosseguir” (HOFFMANN, 2009, p. 21).

Embora a reunião do conselho de classe apresente com mais frequência discussões sobre os aspectos problemáticos dos alunos, percebe-se o aparecimento de elogios, como forma de ampliar a visão de outro professor para aspectos mais qualitativos, desse modo, opiniões, posições e decisões individuais passam a ser refletidas, transformadas e decididas por todos, tomando como base os avanços percorridos pelos alunos. Decisões construídas na inter-relação das diferentes disciplinas em torno do mesmo objetivo que é o desenvolvimento do aluno:

[...] então é bom porque você tem uma visão geral da situação do aluno nas outras disciplinas. Além de ter esse caráter democrático, de todo professor poder dar a sua opinião sobre cada um daquele aluno e inclusive aluno que vai pra o conselho “– esse vai ser reprovado porque ele tá péssimo na minha disciplina”, mas, lá na discussão, cada professor levanta observações que você não vê, é como se você não avaliasse sozinho, os outros professores estão lhe ajudando a avaliar. [...] já teve aqui o aluno que tirou nota baixa na disciplina de exatas e o professor tinha dado como, o indicou para reprovação no conselho, mas, esse mesmo aluno tinha participado de uma olimpíada daquela mesma disciplina e ganhou medalha. Então, ele não pode ser considerado que é ruim naquela disciplina, mas naquele momento da prova, ele foi mal e aí o conselho entendeu que não era o suficiente pra reprovar. (P7)

Compreendemos então a importância do conselho de classe na tarefa de avaliar o aluno. Esse espaço coletivo

mostra-se determinante para que as várias dimensões dos alunos sejam conhecidas e reconhecidas pelos professores. Dalben (2004) ajuda em nossa reflexão quando aponta para a necessidade de conhecer o aluno em todas as suas dimensões, em seus valores socioculturais e em suas necessidades de conhecimento tornando-o foco de todo o trabalho de investigação.

Nesse sentido, as reflexões e discussões coletivas com foco na avaliação dos alunos também trazem a possibilidade de mudança, tanto da prática quanto da concepção. Um professor com suas concepções sobre determinado aluno, por exemplo, tem a oportunidade de escutar os colegas, ampliar sua visão do aluno e reconstruir sua prática, realizando então uma avaliação mais justa a partir de uma mudança de concepção sobre o que é avaliar, pois

[...] a transformação da prática pedagógica liga-se estreitamente à alteração da concepção de avaliação porque a construção do processo avaliativo expressa o conhecimento da e sobre a escola que é produzido na própria relação de avaliação. (DALBEN, 2004, p. 70)

Nesse caminho, uma terceira concepção vai emergir: avaliação é um processo de mudança da prática docente. Ou seja, a avaliação da aprendizagem não só diz respeito ao aluno, mas também aos próprios professores:

[...] eu chego lá com a minha leitura, a minha visão, as minhas limitações, numa compreensão de uma realidade, no caso de aluno, né? E quando eu chego lá, eu escuto as pessoas, eu paro para pensar, reflito e certamente quando eu volto pra minha sala de aula eu não sou mais a mesma pessoa em relação ao grupo, então claro que mexe com a minha avaliação. (P4)

[...] então, é esse momento do conselho que você tem que usar da balança, da sensatez, do equilíbrio. E aí quando a gente volta, a gente volta com atitudes diferentes, pedagógicas, mesmo humanas, do relacionamento, tá certo? Às vezes a gente ouve uma história que é tão pesada e a gente volta diferente, talvez exigindo menos do aluno ou com mais compreensão pelo menos, entende? Então realmente o conselho de classe quando ele é muito sério,

quando ele é feito com as prerrogativas de um conselho, ele modifica todo o mundo, porque é uma questão de relação que se dá ali e a gente vai construir outro fazer, com certeza. (P8)

Nessa compreensão são importantes a atenção dos percursos da aprendizagem dos alunos e o seu acompanhamento, bem como reflexão e flexibilidade para redirecionar a prática, como também estabelecer o diálogo, que segundo Hadji (apud LUIS, 2010, p. 43) “uma avaliação só será verdadeiramente formativa se houver uma comunicação útil, um esforço para compreender melhor como as coisas se passam”. Nesse sentido, nos parece que o conselho de classe vem exercendo essa função comunicativa entre os professores e contribuindo, de alguma forma, para o docente revisitar suas práticas.

Outro ponto relevante que fez parte da nossa análise referiu-se à participação dos alunos no conselho de classe. Os professores entrevistados deram destaque para essa participação. Alguns a classificaram como definidora, construtiva, enriquecedora e importante, mas principalmente como processo de avaliação mútua, pela troca possível entre professor e aluno no momento da avaliação.

A participação dos alunos proporciona o diálogo e favorece a aprendizagem à medida que os alunos conseguem espaço para apresentar suas queixas e observações sobre dificuldades no processo ensino-aprendizagem e na relação interpessoal professor-aluno, e também à medida que o professor reflete e elabora novas estratégias pedagógicas a partir dessas considerações:

Primeiramente é um momento que ele também nos avalia, então, a gente sempre avalia o aluno, mas não sabe como é que tá nossa disciplina. Então nesse momento, que o conselho tem a participação do aluno, é que vem o feedback e aí a gente corrige também. [...] Os alunos colaboram muito com isso na participação deles, eles fazem observações que a gente enquanto professor não tinha atentado para aquilo: “– O professor tá trabalhando muito uma metodologia interessante, mas tornou-se cansativa porque a aula ficou repetitiva”. Aí você já se toca pra modificar alguma coisa. (P6)

Acho que favorece na hora da troca, é o momento que os alunos estão ali presentes podendo se colocar de uma certa forma menos formal ou individual com único professor, porque a sala de aula é um pouco assim, né? É a sala com a professora X, com a professora Y, ali tá todos os alunos com todos os professores. Então às vezes o próprio aluno diz uma fala que um professor corrobora com isso também e o outro que não vê passa a indagar que de repente isso pode acontecer de fato, então acho que isso é um momento único, acho que é um momento muito importante por sinal, então, acredito até que é um momento, um dos mais importantes momentos. (P9)

Embora todos afirmem a importância da participação dos alunos, nem sempre ela aparece nos resultados esperados; alguns professores esclarecem que para alcançar os objetivos específicos das disciplinas nem sempre podem modificar a metodologia, outros deixam claro que as mudanças nem sempre acontecem de imediato, outros ainda afirmam depender do professor a decisão de mudar ou não, a partir da pertinência da solicitação ou reclamação feita pelos estudantes:

Acho que a participação do aluno sempre favorece, não sei se a avaliação da aprendizagem, favorece a gente saber um pouco o que os alunos pensam das aulas da gente, pra gente refletir sobre o que a gente tá fazendo e redirecionar se achar que é pertinente. (P3)

De todo modo, foi possível apreender um movimento a partir do que foi tratado no conselho de classe; a participação dos alunos sempre mexe com o professor:

Eu acho que favorece, embora alguns alunos digam assim: “– Ah, mas a gente vai pro conselho e não consegue mudar a forma do professor”. Mas claro, tem algumas pessoas que são mais inflexíveis em algumas posições, mas assim, só o ouvir, o escutar, o expor publicamente a situação eu acho que já ajuda muito. Até quando eles colocam assim: “– Não, a prova foi muito difícil, tal atividade, o professor passou um seminário muito longo, exigiu muito”, eles conseguem expor isso. Então só o fato de colocar, mesmo que o professor não mude assim em algumas posições, assim, quando ele volta pra sala ele conversa, ele sempre conversa,

ele sempre volta e diz: “– Não, mas vocês falaram no conselho, mas eu coloquei que era dessa forma”. Ele sempre retoma, então eu acho que o conselho ajuda, sempre ajuda na avaliação. (P2)

Nessa dinâmica percebem-se alguns princípios da avaliação como negociação, apontados por Fernandes (2005), correspondentes à necessidade de os professores partilharem o poder de avaliar com os alunos, o *feedback* nas suas variadas formas, a avaliação servindo mais para ajudar nas aprendizagens do que para classificar, o privilégio da avaliação formativa, entre outros.

Isso revela o quanto a participação dos alunos no conselho de classe é fundamental para o processo de avaliação da aprendizagem tanto em relação ao diálogo, quanto a uma formação mais completa no sentido de que eles se tornam coautores da sua própria avaliação, colocando suas reivindicações, opiniões e sugestões, mas também assumindo compromisso diante do que está sendo negociado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado em resposta ao nosso questionamento inicial de entender se o conselho de classe poderia atuar também dentro de uma perspectiva de avaliação formativa, não se restringindo ao movimento deliberativo de retenção ou promoção do estudante. Procuramos as respostas em uma situação pedagógica específica: a prática realizada num Colégio de Aplicação. Esse campo empírico pode limitar nossos achados especificamente a este estudo de caso, dada sua especificidade.

Consideramos que foi possível perceber na experiência analisada elementos que apontam para uma dinâmica e compreensão de avaliação da aprendizagem como processo. As observações realizadas, as entrevistas e as análises dos documentos revelaram um trabalho coletivo e constante de reflexão sobre o planejado, o feito, o alcançado e o que ainda falta fazer, possibilitando, então, a criação e a reformulação de estratégias pedagógicas que tenham por função desenvolver e melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Encontramos o esforço de construção de um espaço coletivo de avaliação que proporciona reflexões sobre a avaliação concebida teoricamente e a avaliação realizada em sala de aula. O diálogo estabelecido nas inter-relações entre professores-alunos-professores no conselho de classe do CAP-UFPE demonstra que, embora existam dificuldades, é possível construir uma instância avaliativa colegiada que tenha vocação para se transformar num instrumento de avaliação capaz de subsidiar o processo formativo de seus alunos.

Por outra parte, alguns limites também foram encontrados como, por exemplo: a ausência de alunos na reunião do conselho promocional; a falta de ações para uma avaliação de grupos ou turmas; foco no desempenho individual dos alunos. Esses são elementos que merecem reflexão do ponto de vista das concepções sobre avaliação formativa e sobre sua prática, redundando na necessidade de continuar estudando sobre a temática.

Assim, é importante analisar as contribuições que esta pesquisa pode oferecer ao estudo da relação entre a avaliação da aprendizagem e o conselho de classe, favorecendo a reflexão, a discussão e o incentivo para futuras pesquisas na área, a fim de ampliar e aprofundar o debate e a construção de práticas avaliativas que alcancem uma dimensão mais humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselhos de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas: Papirus, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Domingos. Dos fundamentos e das práticas. Da avaliação como medida à avaliação formativa (AFA). In: _____. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto, 2005. p. 55-63.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GUERRA, Mônica Galante. *Conselho de classe: que espaço é esse?* 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação – mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em arte e educação física? In: SILVA, Janssen Felipe da Silva; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. O conselho de classe e a construção do fracasso Escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2010.

PACHECO, José Augusto. Critérios de avaliação na escola. In: _____. *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2002. p. 53-64.

PEREIRA, Gilson de Almeida. Conselho de classe: A cultura do faz-de-conta ou a possibilidade de um novo Ethos Educacional? *Ciências e Letras*, Porto Alegre, v. 36, p. 187-196, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Métodos quantitativos e qualitativos. In: RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCRIVEN, Michael. *The methodology of evaluation*. Chicago IL: Rand McNally, 1967. (Aera Monograph series on curriculum evaluation, n. 1).

SIMÕES, Gonçalo Augusto Gomes. *A avaliação do desempenho docente*. Contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto Editora, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Colégio de Aplicação. *Instrução Normativa n. 01/93*. Recife: UFPE/CAp, 1993.

_____. Instrução n. 01/99. B.O. UFPE, Recife, v. 34, n. 85, p. 01-04, 28 dez. 1999, Número especial.

_____. *Orientações Pedagógicas Iniciais*. Serviço de Orientação Educacional e Pedagógica. Recife: CAp/UFPE, 2012a.

_____. *Projeto Político Pedagógico Institucionalizado*. Recife: CAp/UFPE, 2012b.

VARJAL, Elizabeth. Avaliação das aprendizagens na escola inclusiva. In: CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MORENO, 1., 2007, Moreno, PE. *Palestra...* Moreno, PE, 2007.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA

Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Fundação Joaquim Nabuco e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil
rubia.cv@hotmail.com

ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS

Professora Doutora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil
analufelix@gmail.com

Recebido em: ABRIL 2015

Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2015

OUTROS TEMAS

AUTO-AVALIAÇÃO DOCENTE E MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES PORTUGUESES

**CARLOS ALBERTO FERREIRA
CRISTINA OLIVEIRA**

RESUMO

Realizámos uma investigação que visava auscultar professores sobre o contributo da auto-avaliação docente, prevista no sistema de avaliação de desempenho docente português, na melhoria das práticas pedagógicas. Para isso, delineámos uma metodologia de investigação qualitativa, com o estudo exploratório de caso, concretizada pela análise da legislação sobre a avaliação de desempenho docente em Portugal e pela entrevista semi-estruturada a cinco professores de um agrupamento de escolas. Pelos dados obtidos, verificou-se que os professores percepcionavam a avaliação de desempenho docente como um processo de diagnóstico dos pontos fortes e do que era preciso melhorar nas suas práticas pedagógicas. A auto-avaliação dos professores, por meio da reflexão sobre suas práticas pedagógicas ao longo do ano letivo, constitui um contributo para esse processo, embora não fosse evidente que dela resultasse uma mudança efetiva das práticas promotora do seu desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE AUTO-AVALIAÇÃO • AVALIAÇÃO
DO DESEMPENHO DOCENTE • DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL • PRÁTICA DE ENSINO.

RESUMEN

Realizamos una investigación con el objeto de auscultar a los profesores sobre el aporte de la autoevaluación docente, prevista en el sistema de evaluación de desempeño docente portugués, en la mejora de las prácticas pedagógicas. Para ello, delineamos una metodología de investigación cualitativa con el estudio exploratorio de caso, que se concretó por medio del análisis de la legislación sobre la evaluación de desempeño docente en Portugal y por la entrevista semiestructurada a cinco profesores de un agrupamiento de escuelas. De acuerdo con los datos obtenidos, se verificó que los profesores percibían la evaluación de desempeño docente como un proceso de diagnóstico de los puntos fuertes y que debía mejorar en sus prácticas pedagógicas. La autoevaluación de los profesores, por medio de la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas a lo largo del año lectivo, constituye un aporte para dicho proceso, aunque no sea evidente que de ella resulte un cambio efectivo de las prácticas promotoras de su desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE AUTOEVALUACIÓN • EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE • DESARROLLO PROFESIONAL • PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.

ABSTRACT

Our study aimed to gather teachers' perspectives regarding the contribution of self-assessment to the evaluation system of Portuguese teacher performance, for the improvement of pedagogic practices. Using an exploratory case study, we outlined a qualitative research methodology that was completed by the analysis of the legislation on the evaluation of teaching performance in Portugal as well as by semi-structured interviews of five teachers from a group of schools. The data obtained showed that teachers perceive teaching performance assessment as a diagnosis process to identify strengths as well as what should be improved in their teaching practices. The self-assessment of teachers, through a reflection on their own teaching practices throughout the school year, constitutes a contribution to this process, although it is not clear whether it leads to effective change in terms of practices that promote their professional development.

KEYWORDS SELF-ASSESSMENT • TEACHING PERFORMANCE ASSESSMENT • PROFESSIONAL DEVELOPMENT • TEACHING PRACTICE.

INTRODUÇÃO

A avaliação de desempenho docente em Portugal é realizada não só para o controlo e a responsabilização dos professores pelo trabalho que efetuam, mas também para possibilitar o diagnóstico das práticas pedagógicas, identificando o que nelas é sucedido e aquilo que é preciso melhorar. Essa última finalidade visa a qualidade da educação escolar, de modo a promover a melhoria dos resultados dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes. Nessa última perspectiva, a função formativa da avaliação de desempenho docente é importante e com ela os professores são chamados a participar na sua avaliação pela reflexão que devem fazer sobre suas práticas pedagógicas, a partir de critérios de desempenho formalmente definidos, o que lhes possibilita tomar consciência do que precisam melhorar nessas práticas e auto-regulá-las. Tal reflexão é exprimida num relatório de auto-avaliação, obrigatoriamente entregue à direção da escola no final do ano letivo, por forma a ser um elemento a considerar na avaliação docente.

Nesse contexto, realizámos uma investigação que procurou compreender as percepções de professores de um

agrupamento de escolas do norte de Portugal sobre o contributo da auto-avaliação docente na melhoria das práticas pedagógicas. Para isso, optámos pela utilização de uma metodologia de investigação qualitativa, com o estudo exploratório de caso, concretizado pela análise da legislação sobre a avaliação de desempenho docente em Portugal e pela entrevista semi-estruturada a cinco professores do referido agrupamento de escolas. Daí que o presente artigo apresente e discuta, em função do quadro teórico delimitado, os resultados obtidos nessa investigação.

Assim, começamos o presente texto com a abordagem teórica do conceito, das dimensões e funções da avaliação de desempenho docente, para, depois, e ainda do ponto de vista teórico, tratarmos a auto-avaliação do professor na avaliação de desempenho docente e a caracterização dessa auto-avaliação no contexto normativo português. Em seguida, apresentamos o problema e os objetivos de investigação, caracterizamos os participantes no estudo, bem como descrevemos os procedimentos de recolha e de análise de dados. Terminamos o artigo com a apresentação e a discussão dos resultados obtidos, de modo a respondermos ao problema e objetivos da investigação.

O CONCEITO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E SUAS DIMENSÕES E FUNÇÕES

Tendo a educação escolar que dar resposta às exigências da sociedade globalizada e em constante mudança e à frequência da escola por alunos com necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem diversos, é necessária a monitorização das respostas dadas pela educação escolar a essas demandas, bem como a garantia da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem. Tendo os professores um papel fundamental na concretização de tais desígnios, a avaliação do seu desempenho tornou-se “uma necessidade institucional, profissional e pessoal” (PACHECO, 2009, p. 47). Essa necessidade justifica-se por a qualidade do desempenho docente ser condição primordial para uma educação escolar de qualidade (CASSETTARI, 2014).

A avaliação do desempenho docente, sendo resultado da confluência de fatores políticos, institucionais, profissionais e pessoais de avaliadores e avaliados, constitui um processo intencional e planejado de recolha e análise de informações sobre o trabalho desenvolvido pelo professor, no seu contexto escolar, com vista à tomada de decisões. Daí que Nevo (1995, p. 135) defina a avaliação de desempenho docente como “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino.” Incidindo essa avaliação nas diferentes funções profissionais que são cometidas aos professores, o desempenho profissional docente “refere-se mais ao que o professor faz do que ao que pode fazer, isto é, ao quão competente é” (SIMÕES, 2000, p. 14). Logo, o papel da avaliação dos professores é verificar, de forma clara, precisa e confiável, a qualidade das ações profissionais dos docentes, com vista à tomada de decisões de natureza profissional (DE KETELE, 2010).

Nesse contexto, Machado e Formosinho (2010, p. 105-106) atribuem as seguintes finalidades à avaliação de desempenho docente:

1. a prestação de contas do desempenho docente corrente numa base regular;
2. a gestão das carreiras profissionais (lugar, acesso a cargos, progressão na carreira, vencimento);
3. o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (ajuda individual e formação em contexto de trabalho);
4. melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

Sendo aos professores a quem compete criar as condições pedagógicas promotoras da qualidade da aprendizagem dos alunos, com a qual obtêm o sucesso escolar, é por meio da avaliação do seu desempenho que se torna possível verificar as competências profissionais dos professores para um ensino de qualidade. Não sendo consensual o entendimento sobre quais as competências dos professores para a qualidade do ensino,

[...] uma vez que o trabalho dos professores tem várias dimensões que podem ser mais ou menos valorizadas de acordo com o contexto em que está inserido e com as concepções de educação e sociedade dos envolvidos (CASSETTARI, 2014, p. 173),

o profissionalismo docente é julgado pela concepção de qualidade de ensino adotada na avaliação do seu trabalho (DE KETELE, 2010). Por essa razão, o profissionalismo do professor

[...] é tanto mais importante quanto mais ele conseguiu fazer grandes progressos (diferença entre os resultados no início e no fim do ano) com os seus alunos e que estes progressos não sejam apenas dos melhores, mas também daqueles que tinham à partida resultados mais fracos. (DE KETELE, 2010, p. 20-21)

Associando o profissionalismo do professor ao seu desempenho docente, Morgado (2004) concebe a qualidade de ensino como a capacidade de os professores darem respostas pedagógicas adequadas à diversidade de necessidades e de interesses dos diferentes alunos com quem trabalham, possibilitando-lhes as condições pedagógicas necessárias ao seu sucesso escolar. Nessa lógica, a avaliação de desempenho docente, ao verificar as respostas dadas pelos professores aos desafios profissionais com que se deparam, serve de estímulo ao desenvolvimento profissional dos professores. Tal desenvolvimento profissional docente é entendido como

[...] um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 168)

Desse modo, é por meio da avaliação das práticas docentes que se torna possível diagnosticar os pontos fortes e aquilo que nelas precisa ser melhorado, conduzindo, por isso, à aquisição e à consolidação de novas competências profissionais pelo professor. É assim que a avaliação de desempenho do professor cumpre sua dimensão de

desenvolvimento profissional docente (AGUIAR; ALVES, 2010), à qual está associada a função formativa da referida avaliação (CASSETTARI, 2014). Enquanto processo de recolha e de análise de informações sobre o desempenho docente, a concretização da função formativa dessa avaliação pressupõe a delimitação de objetivos ou critérios de avaliação (PACHECO; FLORES, 1999; SIMÕES, 2000), a qual decorre dos padrões de desempenho docente oficialmente estabelecidos e das características do contexto de trabalho do professor. Os padrões de desempenho docente “são reveladores de um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, capacidades, tarefas e atitudes que o professor deve mobilizar no exercício de sua profissão” (NUNES, 2013, p. 70). É a partir desses conhecimentos e competências que são definidos os objetivos e critérios de avaliação de desempenho docente (PACHECO; FLORES, 1999). Logo, as informações recolhidas no contexto do exercício da função formativa da avaliação de desempenho docente são analisadas pela comparação com os referidos objetivos ou critérios de avaliação, com o intuito de verificar os pontos fortes e aquilo que precisa ser melhorado nas práticas dos professores, considerando-se os contextos educativos em que têm lugar (DAY, 1993; MACHADO; FORMOSINHO, 2010; PACHECO; FLORES, 1999; SIMÕES, 2000). Trata-se, por isso, de uma função da avaliação de desempenho em que o “principal objetivo é ajudar os professores a serem mais competentes no exercício das suas funções” (AGUIAR; ALVES, 2010, p. 236). Para isso, é fundamental, segundo Simões (2000), que seja proporcionado ao professor o *feedback* com informação suficiente e adequada sobre o seu desempenho e que lhe sejam disponibilizados os recursos necessários à melhoria das suas práticas pedagógicas. Mas, porque a avaliação de desempenho docente diz respeito sobretudo ao professor, é fundamental sua participação nessa avaliação, por meio do estímulo à auto-reflexão/auto-avaliação sobre suas práticas profissionais, tornando-a formadora do professor e levando-o a auto-regular seu desempenho profissional.

Todavia, a avaliação de desempenho docente também assume uma dimensão de controlo (AGUIAR; ALVES, 2010), associada

à função sumativa e que se centra nos produtos ou resultados da atividade docente, que são medidos e quantificados em função dos padrões de desempenho definidos a nível político-administrativo (AGUIAR; ALVES, 2010; CASSETTARI, 2014; MACHADO; FORMOSINHO, 2010; NUNES, 2013; SIMÕES, 2000). Nessa dimensão da avaliação docente, a finalidade principal é a prestação de contas à sociedade e ao poder político do trabalho realizado pelos professores. Também por meio dela é exercido o controlo sobre a qualidade da educação escolar promovida pelos professores, que se pretende que seja eficiente e eficaz, porque traduzida em resultados escolares dos alunos, o que constitui o fundamento para a promoção ou para a sanção do professor. Assim, Nunes (2013, p. 72) afirma que a avaliação de desempenho docente, quando ancorada a essa dimensão de controlo, visa

[...] obter informações sobre a produtividade do trabalho docente para tomar alguma decisão, muitas vezes burocrática, a respeito desse profissional, como progressão na carreira, incremento salarial, atribuição de prémios de desempenho, sanções, punições, demissões, entre outros.

Na lógica de uma política educativa de *accountability*, a qualidade da educação escolar promovida e, portanto, a produtividade do trabalho docente são aferidas pelos resultados escolares dos alunos em exames nacionais ou em outras provas internacionais realizadas com as mesmas finalidades (AGUIAR; ALVES, 2010; DAY, 1993; FERREIRA, 2015; PACHECO; FLORES, 1999; SIMÕES, 2000). A influência dos resultados escolares dos alunos na avaliação dos professores leva Machado e Formosinho (2010, p. 109) a afirmarem que a avaliação como controlo funciona

[...] como recompensa ou castigo, põe em causa a autonomia profissional [...] e torna-se num dispositivo, não de melhoria das práticas, mas de certificação e de legitimação, de domínio e de controlo do sistema de carreiras.

Por essa razão, a avaliação de desempenho docente é geradora de tensões e conflitos nos professores, cujos efeitos, por vezes, acabam sobrepondo-se à avaliação realizada

para a melhoria das práticas e, assim, não contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores. Essa conflitualidade entre as duas funções da avaliação de desempenho docente é visível quando Machado e Formosinho (2009, p. 297) afirmam que

[...] a perspectiva formativa da avaliação de desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com impacto na carreira.

Do ponto de vista pedagógico-didático e profissional, só quando essa avaliação proporciona informações que permitam a tomada de decisões para a melhoria contínua do exercício das funções pedagógicas é que o professor consegue caminhar para um ensino de qualidade e para o seu desenvolvimento profissional. O cumprimento dessa finalidade da avaliação é a condição primordial para o sucesso escolar dos alunos e da escola como organização aprendente.

A AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Apesar das duas dimensões na avaliação de desempenho docente, é a dimensão do desenvolvimento profissional que efetivamente contribui para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos e da própria escola. Sendo essa dimensão concretizada pela prática da avaliação formativa, é por meio dela que se realiza um diagnóstico contínuo da atividade docente, em que são identificadas as boas práticas de ensino e aquelas que precisam ser melhoradas, no que respeita quer ao domínio dos conteúdos de ensino, quer aos métodos, estratégias e recursos que nelas são utilizados (ALVES; MACHADO, 2010).

No processo de diagnóstico contínuo do desempenho docente, o professor avaliado tem de desempenhar um papel ativo, pela realização da sua auto-avaliação, já que são as suas práticas que constituem objeto de análise e reflexão, pois, “sendo o professor o principal sujeito e também o objeto

da avaliação de desempenho, é ele que estará em melhores condições para iniciar esta discussão e esta reflexão” (ALVES; MACHADO, 2010, p. 94). A auto-avaliação do professor está associada ao exercício da função formativa da avaliação de desempenho docente e não àquela que tem por finalidade premiar ou punir os professores. Porém, para que seja justa, confiável e útil à melhoria das práticas pedagógicas, essa auto-avaliação deve basear-se na reflexão honesta, realizada a partir dos objetivos e critérios de avaliação definidos, bem como dos padrões de desempenho oficialmente estabelecidos, por forma a identificar o que de bom tem as suas práticas e aquilo que nelas precisa melhorar (CASSETTARI, 2014). Ao se tratar de um processo de reflexão que se deseja contínuo, a auto-avaliação torna-se, segundo Alves e Machado (2010, p. 101), um “meio idóneo para que o docente encontre a motivação necessária para aprender permanentemente, isto é, para se atualizar.”

Sendo a auto-avaliação “o olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito” (SIMÃO, 2005, p. 273), com ela o professor analisa, de forma distanciada e crítica, suas práticas pedagógicas, tomando consciência das melhorias a efetuar. É nesse sentido que Coelho e Rodrigues (2008, p. 50) concebem a auto-avaliação, quando afirmam que

[...] é a apreciação que o docente faz do seu próprio desempenho, identificando oportunidades para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a melhoria dos objetivos traçados.

Tornando-se o professor um avaliador do seu próprio desempenho, a auto-avaliação docente tem por principal finalidade

[...] fazer com que os professores tomem consciência das suas práticas, por meio da reflexão e interpretação de dados e, com isso, possam identificar o que precisam fazer para melhorar seu desempenho. (CASSETTARI, 2014, p. 184)

Daí que essa auto-avaliação seja um processo metacognitivo e de reflexão crítica, o que implica que o professor se

distancie do seu próprio desempenho e, em função de critérios de avaliação compreendidos e interiorizados (SIMÃO, 2005), analise suas práticas pedagógicas e formule um juízo avaliativo confiável, que conduza à auto-regulação dessas práticas. Para isso, o professor precisa ter vontade de aprender, sentir a necessidade e ter a disponibilidade para analisar sua própria prática pedagógica, sem sobrevalorizar seu desempenho, sem apresentar resultados que julgue serem os esperados pelo avaliador, mas também sem desvalorizar e sem subestimar sua própria prática (ALVES; MACHADO, 2010; CASSETTARI, 2014). Dada a complexidade desse processo, é necessário que os professores tenham formação em avaliação de desempenho docente e, em particular, na auto-avaliação. Isso porque

[...] antes de mais, para tomarem, eles próprios, decisões acerca do seu nível, os professores têm de estar preparados e ter formação profissional para fazê-lo, na medida em que a reflexão e a análise da prática docente tem na auto-avaliação dos professores uma das suas opções mais valiosas e enriquecedoras, pois envolve o próprio ator do processo docente. (ALVES; MACHADO, 2010, p. 102)

Tendo vontade de aprender e estando profissionalmente preparado para refletir criticamente sobre o seu desempenho profissional, isto é, para se auto-avaliar, o professor toma consciência do que precisa melhorar e mostra abertura e receptividade às críticas ou às sugestões dos outros. Desse modo, predispõe-se a partilhar e a colaborar com os colegas no intuito da procura das melhores práticas, o que lhe possibilita desenvolver-se profissionalmente (AGUIAR; ALVES, 2010; ALVES; MACHADO, 2010; CASSETTARI, 2014; MACHADO; FORMOSINHO, 2010).

Por esses motivos é que Aguiar e Alves (2010, p. 238-239) citam as seguintes vantagens da auto-avaliação dos professores, no contexto da sua avaliação de desempenho docente e no seu desenvolvimento profissional:

- Tem uma finalidade formativa.
- Possibilita a análise intimista da nossa prática profissional.
- Conta com a motivação do professor e, por isso, reve-

la o desejo de aperfeiçoamento.

- Permite auto-regular a nossa prática profissional e, com isto, estabelecer uma relação de compromisso com nós próprios [...].
- A indagação sistemática da nossa prática promove a partilha de ideias e experiências entre colegas apostados no combate ao insucesso académico.
- Permite a organização da carta pessoal de necessidades de formação.
- Possibilita a escolha mais criteriosa das ações de formação contínua.

Assumindo essas vantagens, considera-se que a auto-avaliação do professor é um importante elemento dos sistemas formais de avaliação de desempenho docente, já que se afigura como uma verdadeira metodologia para aprender continuamente a ensinar e, logo, como estímulo ao desenvolvimento profissional docente, o que se repercutirá, certamente, nas aprendizagens e nos resultados escolares dos seus alunos.

A AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO NORMATIVO PORTUGUÊS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Foi desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (PORTUGAL, 1986) que a avaliação de desempenho docente em Portugal começou a ganhar relevância no âmbito de política educativa e em termos profissionais para os docentes. Atualmente, essa avaliação encontra-se regulamentada pelo Decreto Regulamentar n. 26/2012, de 21 de fevereiro. Por meio desse normativo, o Ministério da Educação português pretendeu criar um sistema de avaliação de desempenho docente que

[...] promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem. (PORTUGAL, 2012)

Tal desígnio é visível no artigo 3º desse normativo, ponto 1, que dispõe, como objetivo da avaliação de desempenho, “a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes”. Por essa razão não é de se estranhar que, no seu artigo 4º, seja estabelecida a dimensão “científica e pedagógica” do desempenho docente como um importante objeto avaliativo nos professores. Esse enfoque no processo de ensino no contexto da avaliação de desempenho docente justifica-se pela necessidade de o poder político-administrativo controlar o trabalho dos professores (MACHADO; FORMOSINHO, 2010; NUNES, 2013). Tal necessidade de controle deriva do investimento público feito na educação, pelo que o Estado exige aos professores que realizem práticas de ensino que promovam as aprendizagens nos alunos e, conseqüentemente, que contribuam para os melhores resultados escolares possíveis, aferidos em provas e exames nacionais ou internacionais. É dessa forma que os professores são responsabilizados pelas suas práticas de ensino e pela qualidade da educação escolar que promovem (FERREIRA, 2015; NUNES, 2013). Baseando-se nas práticas de ensino eficazes na mobilização, pelos docentes, dos conhecimentos e das competências científicas e pedagógicas necessárias aos bons desempenhos dos alunos, Nunes (2013, p. 76) afirma que

[...] o foco da atual política de avaliação de desempenho docente, [...] centra-se na qualidade de trabalho dos docentes, a quem cabe assegurar um ensino com melhor produtividade e resultado, daí a sua função principal de ensinar e promover a aprendizagem dos alunos.

Já numa perspectiva formativa da mesma avaliação, as informações recolhidas e analisadas das práticas pedagógicas dos professores permitem diagnosticar o que delas é sucedido e o que tem que ser melhorado, estimulando-os a encontrarem na formação contínua as respostas que precisam para ultrapassarem suas debilidades (ALVES; MACHADO, 2010). Daí ser, também, estabelecido como objetivo da avaliação de desempenho docente “diagnosticar as necessidades

de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (PORTUGAL, 2012, art. 3º, ponto 2). Por esse motivo, o artigo 4º do Decreto Regulamentar estabelece outras duas dimensões a serem avaliadas nos professores: a participação do professor na escola e sua relação com a comunidade escolar; e a formação contínua e o desenvolvimento profissional do docente. Para a avaliação das três dimensões do desempenho dos professores, são definidos oficialmente padrões de desempenho docente, que são reconstruídos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada em função das metas do seu projeto educativo e dos parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico de cada instituição (PORTUGAL, 2012, art. 6º). Desse modo, pretende-se que os padrões de desempenho docente atendam ao contexto educativo em que cada professor trabalha, pelo que a qualidade de ensino é dimensionada em função desse mesmo contexto, mas sempre visando os melhores resultados escolares dos alunos (ALVES; MACHADO, 2010; CASSETTARI, 2014; COELHO; RODRIGUES, 2008).

O sistema de avaliação de desempenho docente em Portugal contempla duas componentes, que estão estabelecidas no art. 7º do normativo: a avaliação interna, que é da responsabilidade dos órgãos diretivos e pedagógicos do agrupamento de escolas, ou da escola não agrupada, e à qual os professores de todos os escalões da carreira docente são submetidos; e a avaliação externa, que é realizada por avaliadores externos selecionados pelo Ministério da Educação e que tomam unicamente por objeto de avaliação a dimensão científica e pedagógica do docente. Essa avaliação externa, feita por observação de aulas do professor avaliado, é realizada para os professores que estão em período probatório, aqueles que se encontram nos 2º e 4º escalões da carreira, os que pretendam a obtenção da classificação de excelente, bem como os que obtiveram a classificação de insuficiente na avaliação de desempenho docente (PORTUGAL, 2012, art. 18º, ponto 1).

No intuito de os professores participarem da sua avaliação de desempenho, está previsto, no artigo 19º do normativo em apreço, que, anualmente, cada professor tem de

elaborar seu relatório de auto-avaliação, com o limite de três páginas (PORTUGAL, 2012, art. 19º, ponto 4). Esse relatório de auto-avaliação

[...] tem por objetivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos. (PORTUGAL, 2012, art. 19º, ponto 1)

Assim, de acordo com o ponto 5 do referido artigo, para os professores que não o fizerem sem justificação, não será contado o tempo de serviço do ano escolar em causa e, por isso, com efeitos na progressão na carreira. Enquanto documento escrito que pretende apresentar uma reflexão do docente sobre o seu desempenho profissional (ALVES; MACHADO, 2010), o ponto 2 do mesmo artigo afirma que a auto-avaliação do docente deve incidir nos seguintes elementos: a prática letiva; as atividades promovidas na escola; a análise dos resultados obtidos pelos alunos; o contributo do docente para os objetivos e metas do projeto educativo da instituição em que trabalha; a formação contínua realizada; e o seu contributo para a melhoria das suas práticas pedagógicas.

Esse relatório de auto-avaliação pode ser uma oportunidade para cada professor exprimir a reflexão que vai fazendo ao longo do ano letivo sobre o seu desempenho nas diversas funções profissionais que desempenha. Ao ser uma oportunidade de reflexão crítica e distanciada (SIMÃO, 2005), bem como de consciencialização do professor dos pontos fortes e das debilidades do seu desempenho nas diversas funções profissionais que lhe são cometidas, tal relatório pode ser fonte de motivação e compromisso com a superação das debilidades no desempenho profissional (ALVES; MACHADO, 2010; CASSETTARI, 2014). Por essa razão, pode servir de estímulo à procura das melhores formas de atuação em colaboração com os colegas, com vista a um ensino de qualidade, ao sucesso escolar dos seus alunos e, assim, ao contributo para a melhoria da sua escola como organização (AGUIAR; ALVES, 2010; CASSETTARI, 2014; MACHADO; FORMOSINHO, 2010).

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Estando prevista no sistema de avaliação de desempenho docente português, a auto-avaliação é obrigatoriamente realizada pela reflexão do professor sobre sua ação educativa, traduzida num relatório entregue no final de cada ano letivo. Essa reflexão é feita com a finalidade de os professores melhorarem suas práticas de ensino e, conseqüentemente, os resultados escolares dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (PORTUGAL, 2012, art. 18º). Nesse contexto, foi nossa intenção realizarmos uma investigação sobre opiniões de professores a respeito do contributo da auto-avaliação docente para a melhoria das práticas pedagógicas.

PROBLEMA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O problema de investigação foi delimitado na seguinte questão: quais as opiniões de professores sobre o contributo da auto-avaliação docente na melhoria das práticas pedagógicas?

No seguimento do problema de investigação formulado, definimos os seguintes objetivos da investigação:

- auscultar as opiniões de professores sobre o conceito e a importância que atribuem à avaliação de desempenho docente;
- identificar o que professores incluem no seu relatório de auto-avaliação para a sua avaliação de desempenho docente;
- verificar a influência que professores atribuem à auto-avaliação de desempenho docente na realização do trabalho colaborativo;
- compreender as opiniões de professores sobre as implicações da auto-avaliação docente na melhoria das práticas pedagógicas.

PARTICIPANTES NO ESTUDO

Para levarmos a cabo o estudo relativo às opiniões de professores sobre o contributo da auto-avaliação docente na melhoria das práticas pedagógicas, convidámos cinco professores do ensino básico de um agrupamento de escolas do norte

de Portugal, submetidos à avaliação interna e/ou externa (PORTUGAL, 2012, art. 7º). Após informados sobre o problema e os objetivos da investigação (LIMA, 2006), os referidos professores prontamente aceitaram participar no estudo.

Dos cinco professores participantes, um possuía mestrado em educação, outro era pós-graduado em educação e os demais eram graduados em educação. Todos os professores pertenciam ao quadro do agrupamento de escolas e tinham um tempo de serviço letivo compreendido entre 18 e 30 anos. Três desses professores tiveram formação em avaliação de desempenho docente e os outros dois nunca tiveram.

PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E DE ANÁLISE DE DADOS

Dada a natureza do problema e dos objetivos de investigação a que nos propusemos, pareceu-nos adequada a utilização de uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, com um estudo exploratório de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2005). Para além da pesquisa bibliográfica e normativa sobre o tema, este estudo exploratório de caso foi concretizado pela realização de uma entrevista semi-estruturada (SOUSA, 2005) a cada participante. As entrevistas foram orientadas por um guião composto por questões relativamente abertas sobre as percepções dos professores em relação ao conceito e objetivos da avaliação do desempenho docente, aos elementos que compõem o relatório de auto-avaliação do docente, ao contributo da auto-avaliação do professor no trabalho colaborativo e, por fim, ao contributo dessa auto-avaliação na melhoria das práticas pedagógicas. Esse guião da entrevista foi analisado por dois professores que não participaram no estudo, mas com características socioprofissionais semelhantes às daqueles que participaram, para que dessem sua opinião sobre a clareza das questões, a necessidade ou não de retirar ou acrescentar alguma questão e a sequência das mesmas (SOUSA, 2005). Esses dois professores consideraram as questões claras e pertinentes em face dos objetivos da investigação e da entrevista em particular,

tendo somente recomendado a alteração na ordem de algumas questões, o que foi por nós atendido.

Assim, com a versão final do guião, procedemos à realização das entrevistas, que ocorreram nos meses de janeiro e de fevereiro de 2015, num local calmo e agradável (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e nas quais garantimos aos entrevistados o anonimato e a confidencialidade das informações proporcionadas (LIMA, 2006). Com o consentimento dos professores, as entrevistas foram objeto de gravação áudio e, posteriormente, transcritas no respeito pelos discursos dos entrevistados.

Os cinco protocolos das entrevistas foram submetidos a procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 1995; ESTEVES, 2006), tendo sido efetuada uma categorização emergente (BARDIN, 1995). Dessa análise de conteúdo emergiram as seguintes categorias e subcategorias:

- importância da avaliação de desempenho docente;
- efeitos da avaliação de desempenho docente no ensino e na aprendizagem, com as seguintes subcategorias: melhoria nas práticas de ensino; reflexão sobre as práticas de ensino; resultados escolares dos alunos;
- avaliação de desempenho docente promotora do trabalho colaborativo, com as seguintes subcategorias: ausência de trabalho colaborativo; necessidade do trabalho colaborativo;
- conteúdo do relatório de auto-avaliação docente, com as seguintes subcategorias: documento sintético da prática pedagógica; documento de registo de todas as atividades realizadas; documento de valorização e difusão de práticas inovadoras; documento de reflexão sobre a prática;
- implicações do exercício reflexivo do relatório de auto-avaliação, com as seguintes subcategorias: desfasamento temporal entre o relatório e a prática pedagógica; identificação de práticas de ensino menos eficazes.

AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O CONTRIBUTO DA AUTO-AVALIAÇÃO NA MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os resultados obtidos das entrevistas relativas às opiniões de professores sobre o contributo da auto-avaliação docente na melhoria das práticas pedagógicas serão apresentados e discutidos, a partir dos conceitos e ideias teóricas delineados, por categorias que emergiram da análise efetuada. Desse modo, procuraremos responder ao problema da investigação e evidenciar o cumprimento dos objetivos a que nos propusemos.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Em Portugal, a avaliação de desempenho docente foi instituída com uma dupla finalidade: a de controlo e responsabilização dos professores pela educação escolar que promovem; e a da melhoria das práticas de ensino e o desenvolvimento profissional docente (AGUIAR; ALVES, 2010; CASSETTARI, 2014; MACHADO; FORMOSINHO, 2010; PACHECO, 2009).

Tendo sido os professores questionados em relação à percepção sobre a avaliação de desempenho docente e sua importância para o trabalho dos professores, todos os entrevistados verbalizaram a relevância dessa avaliação, associando-a à reflexão sobre o trabalho realizado por cada professor na escola. Para eles, trata-se de uma avaliação que possibilita o diagnóstico das práticas letivas e não letivas, bem como o ajustamento das mesmas aos objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas e aos resultados escolares que os alunos vão obtendo, como podemos ver, por exemplo, nos discursos dos professores 1 e 2:

Para mim, a avaliação de desempenho docente serve de diagnóstico, permitindo-me refletir de forma mais aprofundada sobre o desempenho da minha atividade letiva e não letiva ao longo do ano, sobre práticas e estratégias utilizadas, os resultados obtidos e o ensino em geral. (professor 1)

Permite [a avaliação de desempenho docente] uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola, avaliar a sua adequação

aos objetivos do agrupamento, mas, essencialmente, uma reflexão sobre as práticas utilizadas e os resultados escolares obtidos pelos alunos. (professor 2)

Verificamos, por isso, que os professores entrevistados concebem a avaliação de desempenho docente como um processo que visa a reflexão sobre as práticas educativas ao longo do ano letivo, com vista ao diagnóstico dos pontos fortes e do que nelas é preciso melhorar. Dessa forma, a avaliação de desempenho docente encontra-se associada, sobretudo, à dimensão do desenvolvimento profissional dos professores e da escola como organização (MACHADO; FORMOSINHO, 2010; PACHECO, 2009). Porém, no discurso do professor 2, é evidente que os resultados escolares dos alunos são um fator motivador da reflexão sobre o seu desempenho. Isso porque, numa dimensão de controlo dessa avaliação, os professores têm consciência que a qualidade do seu trabalho se tem que traduzir nos resultados escolares dos seus alunos (FERREIRA, 2015; NUNES, 2013). Essa ideia vai ao encontro do previsto no art. 3º, ponto 1, do Decreto Regulamentar n. 26/2012, em que é referido que um dos objetivos da avaliação de desempenho docente é a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos. Daí os professores atribuírem importância à avaliação do seu desempenho, pois lhes permite conhecer os aspetos que têm que ser melhorados nas práticas docentes e na escola no seu todo, como podemos observar nos discursos dos professores 3 e 4:

A avaliação de desempenho é muito importante [porque] permite ouvir a opinião de outros professores que contribuem para melhorar pedagogias. (professor 4)

Melhoria da prática letiva e intervenção nas diferentes estruturas das escolas. (professor 3)

É precisamente por esse diagnóstico que tal avaliação se revela útil e com sentido para o professor, já que lhe possibilita melhorar continuamente sua prática pedagógica e desenvolver-se profissionalmente.

EFEITOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Se os professores entrevistados atribuem importância à avaliação de desempenho docente por permitir a monitorização e o diagnóstico das suas práticas letivas e não letivas, também vêem nela um contributo para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (AGUIAR; ALVES, 2010; CASSETTARI, 2014; MACHADO; FORMOSINHO, 2010; SIMÕES, 2000). Assim, eles afirmam que essa avaliação, ao proporcionar informações sobre suas práticas de ensino, dadas por profissionais mais experientes e com referências de outras práticas pedagógicas, os incita a refletir continuamente sobre as mesmas. Logo, permite-lhes identificar o que nelas precisam melhorar e leva-os a reajustar as estratégias de ensino em função das diferentes necessidades dos seus alunos e do agrupamento de escolas onde trabalham:

[A avaliação de desempenho docente] É importante para o docente responsável e empenhado, que deve estar sempre receptivo a todos os contributos/apreciações dados por profissionais mais experientes e conhecedores de outras práticas pedagógicas. (professor 4)

Tem muita importância, porque exige que o professor faça uma monitorização do trabalho que desenvolve. Para isso tem que ter em linha de conta as especificidades dos seus alunos, de modo a encontrar as estratégias mais adequadas, visando a otimização do ensino e da aprendizagem, porque acredito que um professor que se preze de ser professor, quer o melhor para os seus alunos. (professor 5)

Permite-me fazer reajustamentos. Cada ano letivo apresenta novos desafios e condicionantes. O que num ano foi bem sucedido, não é uma fórmula a ser replicada sem que o docente proceda ao diagnóstico. A reflexão sobre as práticas tem que ser diária, atualizada e permanente e ir ao encontro às necessidades identificadas no agrupamento. A avaliação de desempenho docente dá a visão global, de conjunto, a partir da qual trabalho. (professor 2)

Na mesma ordem de ideias, o professor 3 menciona que a avaliação de desempenho docente conduz o professor a

refletir sobre suas práticas pedagógicas, no sentido de verificar a necessidade, ou não, de as alterar, em função dos resultados escolares que os seus alunos vão obtendo:

Permitir uma reflexão sobre as práticas utilizadas e resultados obtidos para a alteração ou não de práticas e procedimentos.
(professor 3)

Denota-se nesse discurso que a reflexão sobre as práticas visa a melhoria dos resultados dos alunos, pois deles depende a própria avaliação do docente (MACHADO; FORMOSINHO, 2010; NUNES, 2013; SIMÕES, 2000).

Por estimular a reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas e levar ao seu reajustamento para que os alunos façam as aprendizagens e obtenham os resultados escolares desejáveis, o professor 4 afirma que a avaliação de desempenho docente é um fator de motivação do professor:

A avaliação de desempenho contribui para melhorar o ensino e a aprendizagem, na medida em que estimula e motiva a aperfeiçoar, a preparar, a definir, ainda com mais rigor, a nossa prática pedagógica. (professor 4)

Já para o professor 1, o maior contributo da avaliação de desempenho docente está no facto de ela conduzir à auto-avaliação do professor, levando-o à reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, as estratégias e os recursos de ensino utilizados e sua adequação às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos seus alunos (ALVES; MACHADO, 2010).

O maior contributo [da avaliação de desempenho docente] resultará sempre de uma avaliação interior, uma auto-reflexão sobre as suas práticas. (professor 1)

Desse modo, a avaliação de desempenho docente só tem sentido se desencadear a auto-reflexão crítica do docente sobre sua prática pedagógica, questionando-a e levando o professor a auto-regular essa mesma prática.

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE PROMOTORA DO TRABALHO COLABORATIVO

Uma vez que a avaliação de desempenho docente proporciona informações sobre a qualidade das práticas pedagógicas, particularmente no que respeita ao que têm que nelas melhorar, para que essa mudança aconteça e para que os professores encontrem as respostas necessárias, é fundamental trabalharem em colaboração (PERRENOUD, 2000). É por essa razão que Morgado (2004, p. 42) entende “a cooperação entre professores, pais e outros profissionais como uma das mais potentes ferramentas de desenvolvimento profissional, de qualidade na intervenção e na promoção de programas mais inclusivos.” Sendo os alunos muito heterogêneos, só partilhando e refletindo em colaboração sobre os problemas que cada professor enfrenta é que este conseguirá encontrar as respostas para sua resolução.

Os professores entrevistados tinham consciência de que, para conseguir melhorar suas práticas pedagógicas, é necessário trabalhar coletivamente, como podemos ver, por exemplo, nos discursos dos professores 1 e 4:

Mais do que a avaliação de desempenho docente, é a realidade que hoje se vive nas escolas que cria essa necessidade de trabalho colaborativo, pois é impossível que, sozinho, o professor encontre respostas cabais para responder a todas as solicitações. (professor 1)

A avaliação de desempenho docente estimula o trabalho colaborativo e se pretendermos ser professores responsáveis e comprometidos com a nossa prática pedagógica, precisamos trabalhar em colaboração com os colegas de departamento curricular e de outros grupos disciplinares, contribuindo para uma articulação e interdisciplinaridade mais ativas. (professor 4)

É por meio do trabalho colaborativo que os professores devem procurar a melhoria das suas práticas pedagógicas, discutindo e implementando novas metodologias de ensino, novas estratégias e recursos didáticos. No entanto, como mencionam os professores 2 e 3, para trabalharem em colaboração, é preciso o abandono da cultura individualista

que caracteriza o trabalho docente (MORGADO, 2004) e estar aberto à partilha, à reflexão e à procura de respostas com os outros colegas e profissionais, o que ainda não acontece nas escolas, segundo os professores 2 e 3:

Vejo o trabalho colaborativo como um contributo para a resolução de problemas, a implementação de metodologias e estratégias, partilha de materiais, mas o trabalho colaborativo exige uma atitude de abertura do docente em saber pedir colaboração. Deveria ser uma consequência do processo de auto-avaliação, mas ainda não acontece. (professor 2)

Nos moldes atuais, não [não existe trabalho colaborativo de professores]. (professor 3)

Apesar de terem consciência das vantagens do trabalho colaborativo para a resolução dos problemas com que se deparam no quotidiano escolar, para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional, o facto é que os professores ainda não conseguiram assumir a colaboração como uma cultura profissional e como uma forma de trabalho. Para isso contribuem, para além da tradição do individualismo do trabalho docente, a falta de abertura para partilhar, refletir e tomar decisões em conjunto por parte dos professores, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo e de espaços físicos na escola (MORGADO, 2004; FORMOSINHO; MACHADO, 2010).

O CONTEÚDO DO RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO DOCENTE

O atual sistema de avaliação de desempenho docente português prevê a participação do professor na sua avaliação, por meio da elaboração de um relatório de auto-avaliação, que deve obrigatoriamente ser entregue à direção da escola no final do ano letivo (PORTUGAL, 2012, art. 19º). Nesse relatório, o professor explicita sua reflexão em relação: à prática letiva; às atividades promovidas na escola; à análise dos resultados obtidos pelos alunos; ao contributo do docente para os objetivos e metas do projeto educativo da instituição em que trabalha; à formação contínua realizada e seu contributo

para a melhoria das suas práticas pedagógicas (PORTUGAL, 2012, art. 19º, ponto 2). Desse modo, pretende-se que nele o professor faça uma reflexão honesta em relação à sua atividade profissional, com vista à melhoria das suas práticas pedagógicas (ALVES; MACHADO, 2010), como se pode observar nos discursos dos professores 1 e 5:

[O relatório de auto-avaliação é] uma reflexão muito pessoal e autêntica, procurando identificar os aspectos que devem ser melhorados. Não tenho qualquer problema em identificar áreas onde falhei. (professor 1)

Porque o [relatório de auto-avaliação] faço em consciência e porque é um relatório real e não ideal ou virtual. Ao longo do ano lectivo vou tomando notas das atividades em que me envolvo, dos constrangimentos que senti, das reflexões e alterações que tive de realizar nas planificações. No final é só organizar o discurso para o relatório. (professor 5)

Incidindo sobre os aspetos da atividade profissional identificados no artigo 19º do Decreto Regulamentar n. 26/2012, os professores entrevistados afirmaram explicitar no relatório de auto-avaliação sua reflexão a respeito da sua prática de ensino, dos cargos desempenhados na escola, dos resultados escolares dos seus alunos, do contributo da formação frequentada para a melhoria das suas práticas, do contributo das suas práticas para o cumprimento dos objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas e das atividades não letivas por eles realizadas, como podemos ver, por exemplo, nos discursos dos professores 1 e 3:

Tratando-se de um modelo normalizado, o documento apresenta os domínios a abordar, abrangendo quer a atividade letiva, quer o serviço não letivo, o contributo individual para a prossecução dos objetivos e metas da escola, evidências, a análise pessoal e balanço do trabalho realizado, a descrição das ações, créditos obtidos, a entidade formadora e necessidade de formação para o desenvolvimento profissional. (professor 1)

Funções exercidas, prática letiva, serviço não letivo, atividades promovidas considerando o plano anual de atividades, análise

dos resultados obtidos, contributos para os objetivos e metas fixadas no projeto educativo do agrupamento, formação realizada.
(professor 3)

Verificando-se que os discursos dos professores são coerentes com o que o normativo acima referido indica como objeto de auto-reflexão do professor, questionamos se, efetivamente, a auto-avaliação por eles realizada constitui uma reflexão crítica sobre as suas práticas pedagógicas (ALVES; MACHADO, 2010; SIMÃO, 2005), no sentido de os professores identificarem aquilo que nelas precisam melhorar. Tal facto é evidente no discurso do professor 2, quando afirma que procura salientar os aspetos inovadores da sua prática letiva:

Valorizo muito a ação de direção de turma, colaboração nos departamentos, participação e dinamização de atividades e os aspetos ligados à prática letiva onde procurei ser criativa, de alguma forma inovadora, no sentido de melhorar/facilitar o ensino-aprendizagem. **(professor 2)**

A justificação do referido poderá estar no limite de três páginas do relatório de auto-avaliação do professor imposto pelo Decreto Regulamentar n. 26, no seu artigo 19º, o que é apontado como uma limitação para a explicitação da reflexão sobre sua prática na escola, tal como se pode ver na opinião dos professores 2 e 4:

O relatório de auto-avaliação convida o docente a ser sintético e vago, não possibilitando uma verdadeira auto-avaliação dos pontos fortes e fracos e que leve a mudanças efetivas das práticas menos eficazes e ao reforço das positivas. No entanto, o exercício, a reflexão a que o relatório obriga é um momento importante.
(professor 2)

De forma sucinta [...] um relatório apresenta sempre uma visão redutora da realidade. **(professor 4)**

Esses discursos mostram que o limite de páginas do relatório de auto-avaliação condiciona a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as mudanças efetivas nas mesmas.

IMPLICAÇÕES DO EXERCÍCIO REFLEXIVO DO RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

Apesar de o relatório de auto-avaliação do professor limitar a explicitação da reflexão que os professores fazem sobre suas práticas, os professores 3 e 4 consideram que essa reflexão é feita ao longo do ano para que, em tempo útil, se efetivem as mudanças necessárias nas suas práticas de ensino e para que os alunos façam as aprendizagens desejáveis:

Importância relativa, pois essa reflexão é feita ao longo do ano para que as alterações às práticas e procedimentos possam ter efeito em tempo útil. (professor 3)

O facto de fazer uma reflexão crítica sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, tem-me ajudado a reconhecer práticas menos adequadas às diversas situações de aprendizagem, tentando alterá-las ou corrigi-las e verificar procedimentos e práticas de sucesso que tenho mantido e reforçado na minha prática pedagógica. (professor 4)

Essa reflexão que vai sendo feita ao longo do ano letivo ocorre quando verificam que determinada atividade, ou estratégia de ensino, não está a proporcionar as aprendizagens nos alunos e quando seus resultados escolares não são os pretendidos, como podemos ver, por exemplo, nos discursos dos professores 1 e 2:

Quando constato que determinada prática pedagógica não transmite aos alunos, de forma clara, o conteúdo que se pretende, por exemplo, por ser demasiado teórico, procuro uma abordagem mais virada para a prática, colocando-os em pares para desenvolver determinado conteúdo, ou, por exemplo, recorrendo às TIC, apresentando exemplos da realidade mais próxima deles. (professor 1)

Melhorar os resultados globais, tem-me levado a elencar um conjunto de práticas a melhorar e a trabalhar, passando algumas delas a ser prioritárias na minha ação. (professor 2)

Com tais afirmações dos professores questionamos se dessa reflexão solitária que afirmam fazer sobre sua prática pedagógica ao longo do ano resultarão apenas mudanças

pontuais, com vista à remediação das dificuldades dos alunos (FERREIRA, 2007). Sendo assim, essa reflexão não se traduzirá numa mudança efetiva e consistente das práticas pedagógicas, de modo a proporcionarem um ensino de qualidade que se traduza nas aprendizagens, nos resultados escolares dos alunos e no desenvolvimento profissional desses professores (MORGADO, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Portugal, o normativo que regulamenta a avaliação de desempenho docente estipula a auto-avaliação do professor sobre suas práticas pedagógicas como requisito obrigatório da sua avaliação de desempenho. Essa auto-avaliação é feita pelo professor, em função de critérios formalmente adotados, e visa sua consciencialização do que precisa melhorar nas suas práticas, de modo a regulá-las e promover melhores resultados escolares nos seus alunos e seu desenvolvimento profissional.

Tendo sido auscultados professores sobre o contributo da auto-avaliação docente na melhoria das práticas pedagógicas, os resultados obtidos pela investigação realizada permitiram perceber que os professores entrevistados associam, sobretudo, a avaliação de desempenho docente a um processo que possibilita o diagnóstico dos aspetos benéficos das práticas pedagógicas e do que nelas precisa ser melhorado, para que haja uma educação escolar de qualidade, melhores resultados dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores. Daí sua importância referida pelos entrevistados, que, apesar de terem consciência de que as respostas para os problemas e desafios que encontram no exercício da profissão sejam mais bem conseguidas por meio do trabalho colaborativo, afirmaram que tal colaboração ainda não acontece na realidade das escolas. Também os professores mencionaram que a auto-avaliação docente, realizada pela reflexão que fazem das práticas pedagógicas, é importante e útil para a melhoria das mesmas. Essa auto-avaliação não ocorre somente no momento em que eles precisam elaborar o relatório de auto-avaliação,

mas também durante o ano letivo, quando verificam que as estratégias e os recursos de ensino utilizados não estão permitindo que os alunos alcancem as aprendizagens necessárias. No entanto, não foi evidente que dessa reflexão resultasse uma mudança efetiva das práticas pedagógicas, uma vez que os entrevistados citaram alterações pontuais de estratégias e de recursos de ensino que visavam, essencialmente, remediar as dificuldades de aprendizagem que os alunos vão revelando. Desse modo, não foram evidentes garantias da melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional decorrentes da auto-avaliação crítica dos professores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, José Lúcio; ALVES, Maria Palmira. A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In: ALVES, Maria Palmira; FLORES, Maria Assunção (Org.). *Trabalho docente, formação e avaliação*. Clarificar conceitos, fundamentar práticas. Mangualde, PT: Pedago, 2010. p. 229-258.
- ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André. Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In: _____. (Org.). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal, 2010. p. 89-108.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- CASSETTARI, Nathalia. Avaliação de professores: uma questão de escolhas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 166-197, 2014.
- COELHO, Ana Cláudia; RODRIGUES, Ana Paula. *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto, 2008.
- DAY, Christopher. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto, 1993. p. 95-114.
- DE KETELE, Jean-Marie. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André (Org.). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal, 2010. p. 13-31.

ESTEVEES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto (Org.). *Fazer investigação*. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FERREIRA, Carlos Alberto. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, 2015.

_____. *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora, 2007.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde, PT: Pedago, 2010. p. 77-95.

LIMA, Jorge Ávila. Ética na investigação. In: LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto (Org.). *Fazer investigação*. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto, 2006. p. 127-159.

MACHADO, Joaquim; FORMOSINHO, João. Desempenho, mérito e desenvolvimento. Para uma avaliação mais profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde, PT: Pedago, 2010. p. 97-118.

MORGADO, José. *Qualidade na educação*. Um desafio para os professores. Lisboa: Presença, 2004.

NEVO, David. *School-based evaluation: a dialogue for school improvement*. Oxford: Pergamon, 1995.

NUNES, Cely. Avaliação docente: monitoramento do trabalho dos professores em Portugal. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 64-93, 2013.

PACHECO, José Augusto. Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista Elo*, n. 16, p. 43-49, 2009.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. *Decreto Regulamentar n. 26, de 21 de fevereiro de 2012*. Regulamenta o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente. Lisboa, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Lei n. 46 de 14 de outubro de 1986*. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa, 1986.

SIMÃO, Ana Margarida. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, Portugal, v. 3, n. 2, p. 265-289, 2005.

SIMÕES, Gonçalo. *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto, 2000.

SOUSA, Aberto B. *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CARLOS ALBERTO FERREIRA

Professor Auxiliar da Escola de Ciências Humanas e Sociais
da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Quinta de
Prados, Vila Real, Portugal
caferreira@utad.pt

CRISTINA OLIVEIRA

Professora do Quadro do Agrupamento de Escolas de
Carrzeda de Ansiães, Carrzeda de Ansiães, Portugal
cristinaoliveira35@gmail.com

Recebido em: OUTUBRO 2015

Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2015

AVALIAÇÃO DOS DESENHOS DE PLANIFICAÇÃO DE FIGURAS GEOMÉTRICAS NO ENSINO BÁSICO

ODALÉA APARECIDA VIANA

RESUMO

O trabalho refere-se a questões de geometria espacial constantes de avaliações oficiais feitas em larga escala e analisa desenhos de planificação de figuras geométricas tridimensionais (paralelepípedo, pirâmide, prismas, cilindros e cones). Foram sujeitos 842 alunos do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Com abordagem piagetiana acerca da construção das noções projetivas relativas à construção do espaço representativo, foram formadas categorias de análise referentes a níveis de desenvolvimento dessas noções. Os níveis variaram de um (mais verificado na planificação do cone), que revelou o estabelecimento de noções topológicas e a não identificação de propriedades das figuras, a cinco (mais verificado na planificação do paralelepípedo), cujos desenhos revelaram a identificação das principais propriedades e o estabelecimento de relações projetivas e euclidianas. O trabalho discute a planificação como forma de contribuir para a avaliação das propriedades das figuras geométricas espaciais.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ENSINO DE GEOMETRIA • ENSINO MÉDIO • EDUCAÇÃO BÁSICA.

RESUMEN

El trabajo se refiere a temas de geometría espacial que constan en evaluaciones oficiales efectuadas a gran escala y analiza diseños de planificación de figuras geométricas tridimensionales (paralelepípedo, pirámide, prismas, cilindros y conos). Los sujetos fueron 842 alumnos del 9º año de la educación fundamental y del 3º año de la educación media. Con un abordaje piagetiano acerca de la elaboración de las nociones proyectivas relativas a la construcción del espacio representativo, se han formado categorías de análisis relativas a niveles de desarrollo de dichas nociones. Los niveles variaron de uno (más verificado en la planificación del cono), que reveló el establecimiento de nociones topológicas y la no identificación de propiedades de las figuras, a cinco (más verificado en la planificación del paralelepípedo), cuyos diseños revelaron la identificación de las principales propiedades y el establecimiento de relaciones proyectivas y euclidianas. El trabajo discute la planificación como forma de contribuir para la evaluación de las propiedades de las figuras geométricas espaciales.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • ENSEÑANZA DE GEOMETRÍA • EDUCACIÓN MEDIA • EDUCACIÓN BÁSICA.

ABSTRACT

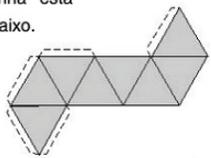
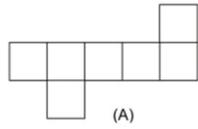
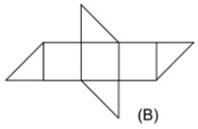
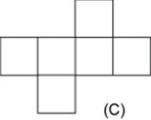
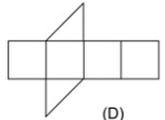
The study refers to spatial geometry questions listed in large scale official assessments and analyzes the construction of three-dimensional geometric figures (parallelograms, pyramids, prisms, cylinders and cones). 842 students from the ninth grade and twelfth grades were part of the study. Categories of analysis regarding the developmental levels of the construction of projective notions concerning representative space were formed based on the Piagetian approach. The levels ranged from one (better demonstrated in the construction of the cone), which showed the acquisition of topological notions and the non-identification of the properties of figures, to five (better demonstrated in the construction of the parallelogram), which drawings showed the identification of the main properties and the acquisition of projective and Euclidean relations. The study discusses construction as a way of contributing to the assessment of the properties of geometric spatial figures.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • TEACHING OF GEOMETRY • SECONDARY SCHOOL • BASIC EDUCATION.

INTRODUÇÃO

Nas provas de Matemática constantes das avaliações educacionais feitas em larga escala por órgãos governamentais, podem ser encontradas várias questões relativas ao conhecimento em geometria espacial. Em geral, solicita-se que o aluno identifique – entre várias alternativas – a planificação correta de uma figura geométrica tridimensional; em outros casos, pede-se identificar a figura a partir de uma planificação. O Quadro 1 mostra dois exemplos de questões envolvendo a planificação de figuras espaciais.

QUADRO 1 - Exemplos de questão de geometria em provas oficiais

<p>EXEMPLO 1:</p> <p>Melissa fez uma caixinha para guardar seus brincos.</p> <p>A planificação da caixinha está representada na figura abaixo.</p>  <p>Como ficou a caixinha de Melissa depois de colada?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>(A) </p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>(C) </p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>(B) </p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>(D) </p> </div> </div>	<p>EXEMPLO 2:</p> <p>Observe as figuras abaixo.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>(A)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>(B)</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>(C)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>(D)</p> </div> </div> <p>Entre elas, a planificação de uma caixa em forma de cubo é a figura</p> <p>(A) A. (B) B. <input checked="" type="checkbox"/> (C) C. (D) D.</p>
---	---

Fonte: Saesp 7º ano EF (SÃO PAULO, 2009).

Fonte: Prova Brasil, 9º ano EF (BRASIL, 2008).

Encontra-se a justificativa para esse tipo de questão observando as matrizes de referência das avaliações em larga escala: os descritores indicam a habilidade para identificar figuras geométricas tridimensionais e suas propriedades a partir das respectivas planificações.

Questões envolvendo planificação avaliam conhecimentos relativos ao bloco espaço e forma, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). O documento apresenta, para as primeiras séries, um trabalho que pressupõe a distinção entre espaço perceptivo e representativo, sugerindo experiências com objetos do espaço, como levar o aluno a observar as formas geométricas presentes nos elementos naturais; comparar objetos do espaço físico; reconhecer objetos esféricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos; perceber semelhanças e diferenças entre quadrados e cubos, paralelepípedos e retângulos; construir e representar formas geométricas, etc. (BRASIL, 1997).

Ainda nos anos iniciais, sugere-se a exploração das planificações de algumas figuras tridimensionais. Ao final do ensino fundamental (BRASIL, 1998), espera-se que o aluno

estabeleça relações entre figuras espaciais e suas representações planas; observe figuras sob diferentes pontos de vista; e descreva algumas características com nomenclatura própria.

Nessa linha de trabalho (BRASIL, 2000, 2002), ao final do ensino médio é esperado que o aluno domine propriedades relativas aos poliedros e aos corpos redondos; saiba interpretar e associar objetos sólidos a suas diferentes representações bidimensionais, como projeções, planificações, cortes e desenhos e também utilizar propriedades geométricas para medir, quantificar e fazer estimativas de comprimentos, áreas e volumes em situações reais.

Apesar dessas indicações para um trabalho com a geometria espacial desde os anos iniciais, pesquisas mostram que alunos do ensino fundamental, médio e superior têm dificuldades para resolver questões relativas à formação de conceitos e ao desenvolvimento de habilidades geométricas (KOTZÉ, 2007; PROENÇA, 2008; SANTOS, 2003; VASCONCELOS, 2004).

Muitos alunos do ensino médio confundem poliedros com polígonos, conforme pode ser visto em Proença e Piro-la (2011), e outros demonstram estar em um nível de compreensão e de desenvolvimento de habilidades inferior ao requerido pela série (VIANA, 2010).

A compreensão em geometria pode ser interpretada por meio da teoria proposta por Van Hiele (1986). Largamente utilizada na década de 1990 e recentemente por autores como De Villiers (2010), Feza e Webb (2005) e Frade (2012), tal teoria indica cinco níveis do chamado pensamento geométrico; este se desenvolve a partir do reconhecimento das figuras por sua aparência global, progride para a identificação de propriedades, avança para a dedução informal seguida da capacidade de sequenciamento lógico para demonstrações e, finalmente, atinge o rigor matemático. Van Hiele (1986) sugere que os alunos prosseguem nessa sequência hierárquica enquanto aprendem geometria e pode-se verificar a importância atribuída à exploração das propriedades das figuras¹ rumo à formação conceitual.

A atividade cognitiva de estudantes em tarefas de geometria tem sido investigada com base na análise dos registros produzidos por eles. A teoria dos registros de representação

¹ Fischbein (1993) afirma que as figuras geométricas possuem uma natureza dual, ou seja, têm componentes figural e conceptual.

O "conceito figurativo" é uma realidade mental e é o resultado do raciocínio matemático no domínio especificamente da geometria.

semiótica proposta por Raymond Duval pode ser vista em vários trabalhos nacionais, como em Almouloud (2011), Flores e Moretti (2006), Kaleff (2007), Moretti (2011), Viana (2014), entre outros.

Na literatura internacional, podem ser encontrados trabalhos que evidenciam a formação de imagens mentais, como em Elia e Evangelou (2013); Kalogirou, Elia e Gagatsis (2013); Pittalis e Christou (2010) e Tatsis e Moutsios-Rentzos (2013). A maioria desses trabalhos cita os estudos de Battista e Clements (1991) e Clements e Battista (1992). Acerca do raciocínio espacial, utilizam a teoria proposta por Duval (2005, 2009, 2011, 2012).

Solicitar dos alunos a nomeação e a descrição de propriedades e também o desenho da planificação de figuras pode ser uma maneira de avaliar o conhecimento relativo à geometria espacial (VIANA, 2009, 2012). Esses trabalhos realizados com estudantes do ensino básico encontraram desenhos que pareciam demonstrar que o sujeito desconhecia as principais propriedades de poliedros simples. Interpretados como registros de representação semiótica, os desenhos produzidos indicavam que, mesmo diante da figura do paralelepípedo em perspectiva, os sujeitos pareciam não estabelecer relações entre as faces: alguns não representavam as seis faces retangulares no desenho da planificação; outros desenhavam os retângulos em dimensões e disposição não adequadas (VIANA, 2014).

Considera-se que, além de serem reflexos de um processo de ensino e aprendizagem em que a exploração das propriedades geométricas não foi priorizada, as dificuldades citadas podem estar relacionadas ao desenvolvimento das noções relativas ao espaço representativo construído pela criança, conforme a perspectiva piagetiana. De acordo com Piaget e Inhelder (1993), a operação de planificar figuras está ligada à coordenação entre diferentes pontos de vista da figura tridimensional, o que corresponde à construção das noções projetivas pelo indivíduo. Os autores classificaram a atividade de planificação em dois tipos: rebatimento de planos (para poliedros) e desenvolvimento de superfícies (para o cilindro e o cone) e analisaram os níveis de desenvolvimento

das citadas noções. Como exemplos, podem ser citados os casos em que o desenho da planificação é igual ao desenho da figura em perspectiva e aqueles em que as faces são desenhadas entreabertas, como se a criança não terminasse as ações mentais de desdobramento.

Apesar de o trabalho de Piaget e Inhelder (1993) referir-se ao desenvolvimento cognitivo da criança, em seus estudos, Viana (2000, 2014) concluiu que vários desenhos de adolescentes pareciam muito semelhantes aos utilizados pelos autores citados para explicar o avanço na construção das noções projetivas ligadas ao espaço representativo.

No âmbito escolar, as experiências com as figuras espaciais nas aulas de geometria devem proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e para o desenvolvimento das noções citadas. Se ao final do ensino médio, conforme indicam os PCN (BRASIL, 2000), o aluno deve dominar propriedades relativas aos poliedros e aos corpos redondos, interpretar e associar objetos sólidos a suas diferentes representações bidimensionais (como projeções, planificações, cortes e desenhos), subentende-se que deve também coordenar os diferentes pontos de vista das figuras geométricas mais comuns, garantindo, por hipótese, a elaboração de desenhos razoáveis de planificação dos sólidos. Entendem-se como desenhos razoáveis de planificação de poliedros (paralelepípedos, prismas, pirâmides) aqueles em que o sujeito demonstra identificar o número e a forma das faces a partir da apresentação das figuras em perspectiva. No caso dos corpos redondos (cilindro e cone), a superfície lateral e a(s) base(s) circular(es).

Assim, pretendeu-se avançar na análise dos desenhos de planificação, supondo que, mais que o conhecimento sobre propriedades das figuras, as planificações indiquem o desenvolvimento de relações espaciais estabelecidas pelos estudantes.

Apesar da vasta literatura recente sobre ensino de geometria que busca investigar os registros de representação semiótica e da ampla aplicação da teoria piagetiana nas questões educacionais – conforme pode ser visto em Clements *et al.* (1999) e em Kobayashi (2001, 2003) – não foram encontrados,

na breve revisão realizada, trabalhos que tratassem especificamente desse tema.

Diante do exposto e pretendendo contribuir para a avaliação de habilidades em geometria, duas perguntas foram formalizadas para esta pesquisa:

a) É possível avaliar, por meio de desenhos de planificação apresentados por estudantes ao final do ensino fundamental e do médio, se estes identificam propriedades das figuras geométricas espaciais mais comuns?

b) É possível avaliar, por meio dos desenhos citados, o estabelecimento de algumas relações espaciais que fazem parte do desenvolvimento das noções projetivas relativas à construção do espaço representativo, mesmo tratando-se de adolescentes?

AVALIANDO A IDENTIFICAÇÃO DE PROPRIEDADES POR MEIO DAS PLANIFICAÇÕES

Analisando as matrizes de referência utilizadas por alguns sistemas de avaliação, podem ser vistos, na área de Matemática (bloco Geometria/espço e forma), descritores relativos à geometria espacial. Foi possível observar que vários descritores indicam a planificação como forma de o aluno identificar as figuras espaciais, bem como suas propriedades. O Quadro 2 mostra alguns sistemas de avaliação federal e estaduais da região Sudeste em que foram verificados os descritores relativos ao bloco espaço e forma.

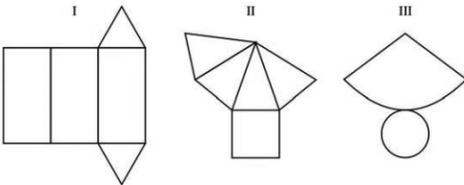
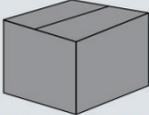
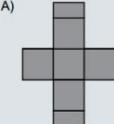
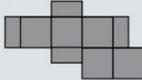
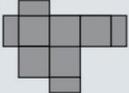
QUADRO 2 - Descritores constantes das matrizes de referência

SISTEMA DE AVALIAÇÃO	SÉRIE/ANO	BLOCO GEOMETRIA/ESPAÇO E FORMA
Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saesp (SÃO PAULO, 2009)	7º ano - EF	H18 - Identificar figuras espaciais a partir de suas planificações.
	9º ano - EF	H23 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.
	3ª série - EM	H25 - Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações.
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb - Prova Brasil (BRASIL, 2008)	5º e 9º ano - EF	D2 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.
	3ª série - EM	D3 - Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.
Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave - Proeb (MINAS GERAIS, 2014a, 2014b, 2014c)	5º ano - EF	D3 - Relacionar figuras tridimensionais (cubo e bloco retangular) com suas planificações.
	9º ano - EF	D2 - Identificar propriedades de figuras tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.
	3ª série - EM	D1 - Reconhecer a planificação de figuras tridimensionais mais usuais (prismas, pirâmides, paralelepípedo, cubo, cilindro e cone).
Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - Saep (PARANÁ, s/d)	6º e 9º ano - EF e 1ª série - EM	D4 - Relacionar figuras tridimensionais à sua planificação ou vistas por meio de suas propriedades e vice-versa.
Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - Paebes (ESPIRITO SANTO, 2013)	2ª e 3ª série - EM	D1/D2 - Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.
	5º e 9º ano - EF	D2 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro - Saerj (RIO DE JANEIRO, 2008)	3ª série - EM	D3 - Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.

Fonte: Adaptado de Viana (2012).

Analizando as questões de algumas provas referentes aos sistemas de avaliação listados no Quadro 2, verifica-se que várias parecem estar de acordo com os respectivos descritores, ou seja, apresentam a planificação como forma de avaliar a identificação de propriedades das figuras (Exemplo 1 do Quadro 3); outras apresentam diferentes planificações para dada figura espacial, nomeada ou representada por meio de desenho em perspectiva. O aluno deve, então, movimentar mentalmente cada planificação e decidir qual delas é a correta (Exemplo 2 do Quadro 3).

QUADRO 3 – Exemplos de questões de provas oficiais

EXEMPLO 1: 3º ANO EM - SAERJ	EXEMPLO 2: 5º ANO – PROEB – SIMAVE
<p>Considere as figuras abaixo:</p>  <p>As figuras I, II e III correspondem, respectivamente, às planificações de:</p> <p>A) prisma, cilindro, cone. B) pirâmide, cone, cilindro. C) prisma, pirâmide, cone. D) pirâmide, prisma, cone. E) pirâmide, cone, prisma.</p>	<p>Roberto estava brincando com uma caixa em forma de cubo como a representada abaixo.</p>  <p>Qual das figuras abaixo melhor representa essa caixa depois de desmontada?</p> <p>A) </p> <p>B) </p> <p>C) </p> <p>D) </p>

Fonte: Rio de Janeiro (2008).

Fonte: Minas Gerais (2012).

A questão reproduzida no Exemplo 2 do Quadro 3 parece avaliar mais a habilidade espacial – entendida como a capacidade de formar e manipular imagens mentais – que o conhecimento de propriedades relativas à figura geométrica apresentada.

O documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) esclarece alguns itens das matrizes da Prova Brasil e argumenta que o bloco de conhecimentos relativos ao espaço e forma “permite o desenvolvimento de habilidades de percepção espacial, possibilitando a descoberta de conceitos matemáticos de modo experimental” (BRASIL, 2008). Ao apresentar os resultados relativos à questão citada, o documento ora refere-se à habilidade, ora ao conhecimento das propriedades da figura:

Para identificar qual das planificações corresponde ao cubo, o aluno deve saber que este sólido possui 6 faces quadradas e congruentes. Além disso, o aluno deve ser capaz de visualizar os encaixes nas planificações apresentadas. Apesar da forma do cubo ser bem familiar, observa-se que os alunos que assinalaram as alternativas erradas desconhecem as propriedades básicas do sólido. (BRASIL, 2008)

Pode-se supor que a questão analisada esteja ligada ao estabelecimento de relações espaciais que, nesse caso, dizem respeito à capacidade de o sujeito coordenar os vários pontos de vista da figura tridimensional. Supõe-se que a ação mental requerida seja a de representar mentalmente a forma e os diferentes pontos de vista, modificar essa imagem “abrindo” as superfícies e buscar a representação referente a essa última imagem.

Assim, em vez de verificar se os alunos do ensino básico associavam o sólido à planificação correta, optou-se, neste trabalho, por analisar seus desenhos de planificação feitos a partir da apresentação de uma figura espacial em perspectiva. Pretendeu-se, dessa maneira, contribuir para o entendimento acerca das relações espaciais e da identificação das propriedades das figuras geométricas tridimensionais.

AVALIANDO O ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES ESPACIAIS POR MEIO DAS PLANIFICAÇÕES

Muitas das ações empregadas por estudantes em tarefas com o conteúdo de geometria espacial requerem a habilidade de formar imagens mentais, manter essas imagens, inspecioná-las, acrescentá-las, modificá-las e relacioná-las com outras figuras. Duval (2012) nomeia essas ações como apreensão operatória de uma figura, que consiste em realizar modificações – composição e decomposição, ampliação e redução e deslocamento em relação a um referencial.

Uma das maneiras de avaliar a apreensão operatória de figuras espaciais – em especial dos poliedros – é solicitar que o estudante identifique suas partes planas (faces); essa apreensão é denominada de desconstrução dimensional. De acordo com Duval (2009, p. 90), “a desconstrução dimensional é onipresente em toda definição, em todo raciocínio e em toda explicação em relação às figuras em geometria”. Planificar um paralelepípedo (figura tridimensional), por exemplo, é desconstruí-lo em seis retângulos (figuras bidimensionais) que devem ter as medidas e a disposição necessárias para a construção original.

Os desenhos de planificação produzidos pelos estudantes poderiam ser interpretados à luz da teoria dos registros

de representação semiótica (DUVAL, 2009), já que aqueles permitem o cumprimento de três atividades cognitivas inerentes a toda representação: a formação, o tratamento (ou seja, as transformações regidas por regras dentro do mesmo sistema) e a conversão (quando se utiliza outro tipo de registro para representação do objeto matemático em questão).

Embora tente explicar a atividade cognitiva do sujeito em tarefas de geometria, a teoria não consegue analisar o desenvolvimento das operações mentais nem as dificuldades específicas dos estudantes do ensino fundamental e do médio quando eles tentam planificar as figuras espaciais. Assim, buscou-se, neste trabalho, interpretar os desenhos de planificação dos estudantes à luz da teoria piagetiana – o que não demonstra ser uma tarefa simples. Mais que explicar o desenvolvimento cognitivo, a teoria epistemológica piagetiana aprofunda nas relações entre o sujeito e o objeto no processo de conhecer, o que pode ser um profícuo quadro básico de análise para os problemas pedagógicos, conforme afirma Moro (1990).

Para entender algumas dificuldades apresentadas por alunos na aprendizagem dos conteúdos relativos ao bloco espaço e forma (BRASIL, 1997), pode-se lançar mão dos estudos de Piaget² acerca da evolução de certas formas de pensamento da criança relativas à construção do espaço.

De acordo com Piaget e Inhelder (1993), a criança constrói as noções de espaço por meio de uma liberação progressiva e gradual do egocentrismo. Essa construção se faz por etapas, em dois planos distintos: o plano perceptivo ou sensório-motor e o plano representativo ou intelectual. No primeiro caso, as primeiras noções construídas são as referentes ao espaço prático, da ação, que a criança constrói por meio dos sentidos e através de seus próprios deslocamentos. Com o aparecimento da linguagem e da representação simbólica em geral, começa a se constituir o espaço representativo.

Assim, há uma distinção entre o espaço perceptivo e o espaço representativo. A abstração de uma figura não é uma abstração perceptual de uma propriedade física, mas é resultado de uma coordenação das ações da criança, sejam ações sensório-motoras ou operações mentais. Fazer um desenho

² Existem pesquisas que discordam da ordem de construção das relações topológicas, projetivas e euclidianas, entre elas destacam-se as realizadas por Darke (1982), Kapadia (1974), Martin (1976), Liben (1978), Rosser *et al.* (1984), citados por Clements *et al.* (1999).

é uma ação de representação, não de percepção; os autores explicam que desenhos imprecisos das crianças refletem que o fundamento do desenvolvimento conceptual do espaço consiste na coordenação das ações e não em uma percepção passiva.

O espaço representativo é subdividido em espaço intuitivo e espaço operatório.³ Piaget estabelece um paralelo entre as operações concretas de caráter lógico-aritmético e as operações concretas de caráter espaço-temporal. As primeiras apoiam-se exclusivamente nas relações de semelhanças (classes e relações simétricas), de diferenças (relações assimétricas) ou das duas ao mesmo tempo, sendo que tais relações são inferidas pelo sujeito a partir de ações com objetos discretos, reunidos em conjuntos descontínuos e independentes de sua configuração espacial. São elas que irão permitir, por exemplo, a construção do número pela criança. Ao passo que as operações de caráter espaço-temporal ou infralógico⁴ acabam na construção de esquemas únicos e contínuos e são as constitutivas das noções de espaço, descritas a seguir.

As relações que a criança estabelece e que permitem a construção da noção de espaço, seja este perceptivo ou representativo, são as relações topológicas, as projetivas e as euclidianas (PIAGET; INHELDER, 1993).

Na construção do espaço perceptivo ou sensório-motor, a criança estabelece as relações topológicas mais elementares: de vizinhança ou proximidade (quando a criança, por exemplo, percebe a proximidade dos elementos num mesmo campo); separação (quando percebe que os objetos ocupam posições distintas no espaço); ordem ou sucessão (quando estabelece relação de ordem, em uma organização espacial); envolvimento ou fechamento (quando relaciona o que está entre, ou então o que está dentro ou fora – em duas ou três dimensões); continuidade (quando reconhece e representa pontos em sequência). As relações topológicas elementares são construídas entre partes vizinhas de um mesmo objeto ou então entre um objeto e sua vizinhança imediata, de modo contínuo e sem referência às distâncias. Um espaço topológico é, pois, uma reunião contínua de elementos, deformáveis por estiramentos ou contrações. Assim, as relações

3 Uma operação é uma ação interiorizada e reversível ou um grupo de ações que modifica o objeto do conhecimento (por exemplo, operação de reunir objetos em uma classe para construir uma classificação; ordenar ou colocar coisas em uma série) e que possibilita ao sujeito construir as estruturas lógicas.

4 O termo "infralógico" não significa que essas operações sejam inferiores às operações lógico-aritméticas, mas simplesmente que elas são formadoras da noção do objeto como tal, em oposição aos conjuntos de objetos.

topológicas permitem à criança distinguir figuras abertas e fechadas, mas não permitem que ela faça distinção entre um círculo e um quadrado.

As relações projetivas permitem a coordenação dos objetos entre si num sistema de referência móvel, dado pelo ponto de vista da própria criança. As noções de direita e esquerda e localização de objetos sob vários pontos de vista são exemplos dessas relações. O espaço projetivo não conserva ainda as distâncias e as dimensões como um sistema de coordenadas,⁵ mas conserva as posições relativas dos elementos das figuras ou das figuras em relação às outras.

As relações euclidianas permitem localizar objetos em um sistema de referência e têm como base a noção de distância. Para tal construção, são necessárias a conservação de distância, de comprimento e superfície; a construção de medida em uma, duas ou três dimensões; a elaboração de um sistema de coordenadas para localização no plano e no espaço e as conseqüentes transformações geométricas (as que preservam comprimento e ângulo – translação, rotação, simetria – e as que preservam apenas ângulos – semelhanças). Embora haja distinção entre os espaços projetivo e euclidiano, as duas construções são solidárias, pois, à medida que chega a coordenar os pontos de vista de um objeto, o sujeito consegue coordenar as distâncias e, assim, localizar objetos tendo como referência um sistema de coordenadas.

Quando a criança reconhece um objeto quadrado feito de madeira visto em perspectiva, ela coordena uma correspondência projetiva entre duas perspectivas distintas (de frente, de lado), com uma correspondência euclidiana que garante o reconhecimento dos lados iguais do quadrado. Da mesma forma, reconhecer o objeto a distância é reconstituir uma grandeza métrica (euclidiana) de uma figura diminuída pela perspectiva (projetiva). Portanto, o espaço perceptivo é construído segundo uma ordem de sucessão que vai de relações topológicas iniciais a relações projetivas e métricas, depois, finalmente, a relações de conjuntos, ligadas aos deslocamentos dos objetos, uns em relação aos outros.

De acordo com Piaget e Inhelder (1993), a construção do espaço representativo envolve o estabelecimento das

5 “Um sistema de coordenadas é comparável a uma tabela de dupla ou tripla entrada, na qual todos os objetos do espaço são ordenados em correspondência biunívoca uns com os outros segundo as diversas colunas ou compartimentos previstos; [...] os objetos são considerados em si mesmos [...] em suas relações métricas” (PIAGET; INHELDER, 1993, p. 437).

mesmas relações descritas, embora exista um intervalo de alguns anos entre a construção do espaço perceptivo e a do representativo. Uma das maneiras de os autores estudarem o início da representação foi analisar os desenhos que as crianças faziam de certos modelos, incluindo-se aqui algumas figuras geométricas planas sozinhas, ligadas com outras, sobrepostas, etc. Em um primeiro estágio, a criança desenhou garatujas, depois ela conseguiu representar figuras abertas e fechadas (relações topológicas), depois distinguiu formas retilíneas de curvilíneas (relações euclidianas). Na sequência, representou ângulos e medidas, linhas oblíquas e composição progressiva de figuras encaixadas.

Ainda estudando as noções constituintes do espaço representativo, os autores analisaram os desenhos de perspectivas, a projeção de sombras, o relacionamento de perspectivas, as operações de secção e os rebatimentos e desenvolvimentos de superfícies, buscando, dessa forma, entender como as crianças construía as noções projetivas. Estas supõem uma coordenação entre objetos espaciais distintos, considerados relativamente a um “ponto de vista”.

Entre os estudos citados, destacam-se os rebatimentos e desenvolvimentos de superfícies, ou seja, a planificação de poliedros e de corpos redondos, brevemente relatados a seguir.

Uma das tarefas apresentadas aos sujeitos, crianças entre 4 e 12 anos, consistia no desenho da planificação do cilindro, do cone, do cubo e da pirâmide. Os autores explicam que poderiam oferecer à criança desenhos preparados, com alguns representando as soluções corretas e outros com erros, para que ela reconhecesse as planificações mais convenientes; no entanto, consideraram que a escolha correta do desenho poderia não refletir o pensamento da criança quanto às noções a serem estudadas.

Foi possível verificar que, antes dos quatro anos, a criança não conseguia fazer as representações, o que caracterizou o estágio I. O estágio II foi caracterizado por uma indiferenciação completa ou parcial dos pontos de vista. No subestádio II A, entre cinco e seis anos, o desenho da figura em perspectiva e o desenho da planificação permaneciam quase idênticos; em outros casos, a planificação era representada

por uma única figura (quadrado para o cubo, triângulo para a pirâmide), como se o objeto fosse representado, quase simbolicamente, por um de seus aspectos. Notou-se também, nessa fase, uma “mistura de pontos de vista” quando o desenho representava pontos de vista distintos de uma mesma figura, porém sem coordenação entre eles. Nesse estágio, os desenhos indicaram uma representação topológica, visando ao objeto em si mesmo e exprimindo as relações de vizinhança, separação, ordem, etc., sem coordenação euclidiana nem projetiva.

O subestádio II B marcou um início da diferenciação de pontos de vista entre o desenho em perspectiva e o planificado, sendo que a forma mais simples de mostrar essa diferenciação era marcar a intenção de desdobramento por uma linha, que indicaria a direção do movimento. Em alguns casos, o sujeito repetia o desenho em perspectiva, apenas inclinando em posição horizontal ou outra posição. Foram encontrados, ainda, desenhos em que as faces ou superfícies apareciam representadas em separado ou justapostas, mas sem forma de conjunto. Em resumo, nesse estágio, os sujeitos não conseguiram desligar-se de sua visão atual para imaginar as planificações, indicando apenas a intenção de desdobramento.

O estágio III marcou a descoberta da planificação, sendo feita em duas etapas. No subestádio III A (7 a 9 anos), a criança representava uma fase do desdobramento, mas não ainda o resultado da ação completa. Duas situações foram aqui identificadas. Em uma delas, a qual Piaget e Inhelder (1993) chamaram de forma estática, a criança parecia decompor e analisar as partes da figura, mas estas não eram representadas ordenadamente. Em outra situação, era verificada uma forma mais dinâmica, em que a ação em curso – e sem previsão de seu estado final – era representada: a criança parecia preocupada em manter e ordenar a vizinhança entre os elementos, mas com rebatimentos incompletos, parciais, como se as faces e as superfícies estivessem entreabertas.

No subestádio III B (9, 10 anos), as soluções corretas foram atingidas – pelo menos no que se refere ao cilindro –, sendo que o cubo e a pirâmide pareceram um pouco mais

difíceis; o desenvolvimento inteiramente exato desta última não foi atingido antes do estágio IV (11, 12 anos), isto é, antes da planificação do cone. Os desenhos corretos indicavam as operações projetivas realizadas pelo sujeito, que consistem em coordenações de pontos vista e de movimentos.

Assim, a percepção das diversas faces dos poliedros, bem como das superfícies do cilindro e do cone, não parece ser suficiente para a ação mental de desdobrar essas figuras e para a representação do desenho da planificação no papel. O espaço geométrico não é um puro decalque do espaço físico, já que a reconstrução das formas não consiste simplesmente em isolar qualidades perceptivas do objeto, mas é decorrente de um relacionamento ativo que implica uma abstração a partir das ações do sujeito e de suas coordenações progressivas. A construção das formas geométricas implica a acomodação do sujeito aos objetos de tais ações e também a assimilação do objeto às coordenações das ações (PIAGET, 1995).

O presente trabalho pretendeu trazer a interpretação piagetiana aqui exposta para analisar os desenhos de planificação dos estudantes de ensino fundamental e médio, sujeitos da pesquisa.

OBJETIVO, SUJEITOS, MATERIAIS E PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar desenhos de planificação elaborados por estudantes de ensino básico, de modo a avaliar:

- a) A identificação de propriedades das figuras geométricas espaciais mais comuns estudadas ao longo do ensino básico.
- b) O estabelecimento de relações espaciais designadas como noções projetivas referentes à construção do espaço representativo.

⁶ As cidades foram Ituiutaba, Capinópolis, Canápolis, Ipiacú, Gurinhatã e Monte Alegre, todas situadas na região do Pontal de Minas Gerais, em que está inserida a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), campus Pontal.

Foram sujeitos 842 alunos do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio (Tabela 1) de escolas públicas de cidades situadas na região do Pontal de Minas Gerais,⁶ o que caracterizou uma amostra de conveniência.

A escolha dessas séries se deu pelo fato de indicarem os finais de dois níveis de ensino e assim poderem caracterizar avanços no desenvolvimento dos conceitos e noções apresentados nos objetivos da pesquisa.

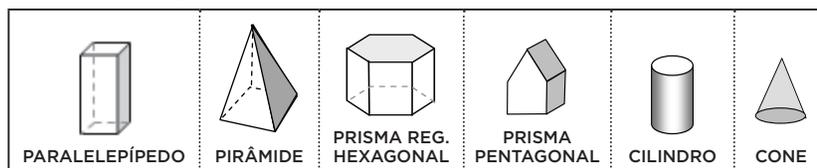
TABELA 1 - Distribuição de frequência dos alunos por idade e por série

VARIÁVEL	N	%
IDADE		
12 a 14 anos	362	43,0
15 a 17 anos	425	50,5
18 anos ou mais	55	6,5
Total	842	100,0
SÉRIE		
9º ano do EF	534	63,4
3ª série do EM	308	36,6
Total	842	100,0

Fonte: Elaboração da autora.

O instrumento, tipo lápis e papel, foi aplicado individualmente aos sujeitos durante a aula e com prévia autorização do professor e da direção da escola. Nele havia desenhos em perspectiva das figuras: paralelepípedo, pirâmide de base quadrada, prisma regular de base hexagonal, prisma pentagonal não regular, cilindro e cone (Quadro 4). Foi solicitado ao aluno que desenhasse as planificações dessas figuras, sendo antes apresentados dois exemplos de planificação do cubo, para que não houvesse dúvidas quanto à solicitação. Convém esclarecer que a maioria das planificações foi feita à mão livre, ou seja, sem a utilização de instrumentos de desenho. Assim, não foram considerados os erros de medidas ou a retidão das linhas que dependeriam desses instrumentos.

QUADRO 4 – Figuras constantes do instrumento



Fonte: Elaboração da autora.

Foram estabelecidas algumas categorias para a análise dos desenhos, de modo a atender aos objetivos propostos. Essas categorias foram representadas por cinco níveis que sugeriram diferenças qualitativas na identificação de propriedades e no estabelecimento das relações espaciais para cada figura.

RESULTADOS

Para analisar os desenhos de planificação, foram criadas cinco categorias indicando níveis crescentes que refletem a qualidade das representações.

- **Nível 1:** nessa categoria, há desenhos da planificação que são muito parecidos com o desenho da figura em perspectiva; em outras vezes, este é duplicado. Há desenhos indecifráveis e outros em que, apesar de apresentarem algumas superfícies, não há possibilidade de movimentação para se formar a figura.
- **Nível 2:** as planificações classificadas nessa categoria podem apresentar algumas faces dos poliedros, porém algumas em perspectiva, outras não organizadas ou incompletas, ou, ainda, com erros acentuados de ângulos e medidas. As superfícies laterais dos cilindros e cones parecem ter sido percebidas, mas não as formas corretas, ou seja, retângulo e setor, respectivamente; os círculos parecem “enterrados” na superfície lateral dessas figuras.
- **Nível 3:** os desenhos ainda apresentam falhas: faltam faces nos poliedros, as medidas e os ângulos não tornam os polígonos semelhantes às faces ou congruentes entre si (quando era o caso). Algumas faces

(ou mesmo os círculos) permanecem representadas em perspectiva e em alguns casos a movimentação e a junção das faces seriam impossíveis. O retângulo da superfície lateral do cilindro e o arco de setor – nem sempre identificado – do cone não mantêm comprimento aproximado ao da circunferência, que é a base de cada sólido.

- **Nível 4:** as planificações dos poliedros têm número de faces correto, mas ainda há erros de medidas e ângulos. A movimentação e a organização das faces são possíveis, são desenhadas as superfícies laterais do cilindro e do cone e as respectivas bases, mas ainda com medidas erradas.
- **Nível 5:** as planificações dos poliedros são consideradas corretas: os polígonos, em quantidade correta, preservam número de lados, medidas de lados e ângulos corretos, apesar da não utilização de instrumentos de desenho, em alguns casos. O cilindro foi representado por retângulo e dois círculos tangentes aos dois lados maiores do retângulo, e o cone, por setor circular de ângulos variando entre 120° e 180° e círculo tangente ao arco.

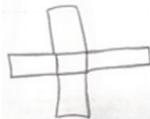
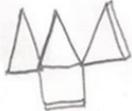
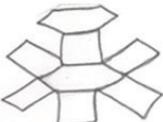
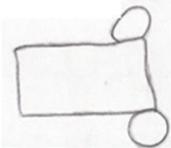
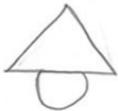
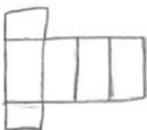
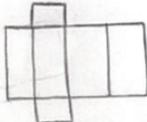
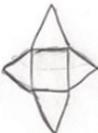
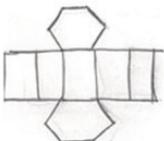
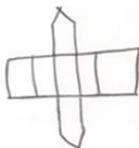
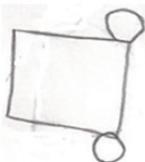
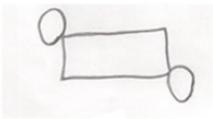
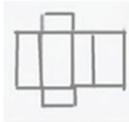
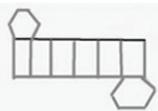
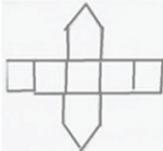
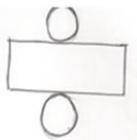
Alguns exemplos que ilustram as categorias formadas são mostrados no Quadro 5.

QUADRO 5 - Exemplos de planificações executadas pelos alunos, apresentadas de acordo com os 5 níveis de análise considerados. Codificações utilizadas: PA-paralelepípedo, PI-pirâmide, PH- prisma hexagonal, PP- prisma pentagonal, CI-cilindro e CO-cone

NÍVEL 1					
PA-1a	PA-1b	PA-1c	PI-1a	PI-1b	
PI-1c	PH-1a	PH-1b	PP-1a	PP-1b	
CI-1a	CI-1b	CI-1c	CO-1a	CO-1b	CO-1c
NÍVEL 2					
PA-2a	PI-2a	PI-2b	PH-2a	PH-2b	
PP-2a	PP-2b	PP-2c	CI-2a	CI-2b	
CI-2c	CI-2d	CI-2e	CO-2a		

(continua)

QUADRO 5 - Exemplos de planificações executadas pelos alunos, apresentadas de acordo com os 5 níveis de análise considerados. Codificações utilizadas: PA-paralelepípedo, PI-pirâmide, PH- prisma hexagonal, PP- prisma pentagonal, CI-cilindro e CO-cone

NÍVEL 3					
					
PA-3a	PI-3a	PI-3b	PI-3c		
					
PH-3a	PH-3b	CI-3a	CO-3a		
NÍVEL 4					
					
PA-4a	PA-4b	PI-4a	PH-4a		
					
PP-4a	CI-4a	CI-4b	CO-4a		
NÍVEL 5					
					
PA-5a	PI-5a	PH-5a	PP-5a	CI-5a	CO-5a

Fonte: Elaboração da autora.

Na Tabela 2, os dados destacados mostram as duas maiores porcentagens para cada figura e pode-se notar a alta frequência de alunos que não desenharam as planificações.

TABELA 2 - Distribuição de frequência dos alunos de ambas as séries avaliadas segundo os níveis de planificação executados para cada figura

FIGURA	NÍVEL	9.º ANO DO EF		3.ª SÉRIE DO EM	
		N	%	N	%
PARALELEPÍPEDO	1	84	15,7	18	5,8
	2	63	11,8	26	8,4
	3	79	14,8	26	8,4
	4	116	21,7	81	26,3
	5	59	11,0	80	26,0
	Não resposta	133	24,9	77	25,0
	Total	534	100,0	308	100,0
PIRÂMIDE	1	79	14,8	28	9,1
	2	53	9,9	18	5,8
	3	71	13,3	30	9,7
	4	73	13,7	47	15,3
	5	87	16,3	86	27,9
	Não resposta	171	32,0	99	32,1
	Total	534	100,0	308	100,0
PRISMA REGULAR HEXAGONAL	1	105	19,7	38	12,3
	2	58	10,9	39	12,7
	3	60	11,2	33	10,7
	4	47	8,8	35	11,4
	5	28	5,2	42	13,6
	Não resposta	236	44,2	121	39,3
	Total	534	100,0	308	100,0
PRISMA NÃO REGULAR PENTAGONAL	1	161	30,1	57	18,5
	2	65	12,2	52	16,9
	3	21	3,9	15	4,9
	4	34	6,4	17	5,5
	5	6	1,1	17	5,5
	Não resposta	247	46,3	150	48,7
	Total	534	100,0	308	100,0
CILINDRO	1	155	29,0	74	24,0
	2	64	12,0	37	12,0
	3	45	8,4	29	9,4
	4	61	11,4	41	13,3
	5	19	3,6	29	9,4
	Não resposta	190	35,6	98	31,8
	Total	534	100,0	308	100,0
CONE	1	236	44,2	109	35,4
	2	42	7,9	29	9,4
	3	16	3,0	16	5,2
	4	17	3,2	21	6,8
	5	16	3,0	21	6,8
	Não resposta	207	38,8	112	36,4
	Total	534	100,0	308	100,0

Fonte: Elaboração da autora.

Observa-se que as figuras com melhores resultados foram o paralelepípedo (Nível 4) e a pirâmide (Nível 5). É interessante verificar a variação da frequência para os dois prismas. O prisma não regular pentagonal, ao contrário do regular, foi a figura menos planificada pelos sujeitos e a com maior taxa de planificações de Nível 1 e 2, mesmo entre estudantes do ensino médio. Entre os corpos redondos, o cilindro é planificado erroneamente por boa parte dos sujeitos, inclusive os do ensino médio. Mas, de todas as figuras, o cone pareceu ter sido a mais difícil, já que é alta a soma entre a frequência relativa às planificações de Nível 1 e àquela referente aos que não responderam à questão (83% para o ensino fundamental e 71,8 para o ensino médio).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma das primeiras propriedades de um poliedro a ser identificada pelos alunos do ensino fundamental é sua constituição por faces poligonais; no caso de cilindros e cones, suas bases circulares. As planificações classificadas no Nível 1 parecem demonstrar que os sujeitos que as fizeram não reconheciam essas propriedades – nem mesmo diferenciavam figuras planas de espaciais – já que em boa parte dos desenhos replicava-se a figura original em perspectiva.

Nessa situação, pode-se supor que os sujeitos tenham percebido as faces e os círculos. No entanto, a maneira de desenhá-los parece indicar que eles não tinham desenvolvido algumas noções projetivas relativas ao espaço em nível representativo. Os desenhos reunidos no Nível 1 têm características semelhantes àqueles elaborados pelos sujeitos classificados por Piaget e Inhelder (1981), na tarefa de rebatimento de planos e desenvolvimento de superfícies, como pertencentes ao estágio II. Os autores definem que, nesse estágio, estaria presente uma indiferenciação parcial dos pontos de vista de uma figura, mantidos pela criança. Podem ser verificados, no Quadro 5, além de desenhos indecifráveis (PH-1b), aqueles em que o objeto e a planificação seriam quase idênticos (PI-1a) e os que marcam um início de diferenciação que pode ser observado por meio da duplicação da figura (PP-1b), por

um esboço de rebatimento de faces (PA-1b e PI-1c) – mas ainda preso ao desenho do objeto ou pela representação da ação de rasgar o papel (CO-1c). Em resumo, nessa categoria, a situação mais verificada foi aquela em que o sujeito, de certa maneira, manteve a imagem da figura tridimensional na representação. Isso deve revelar que o sujeito não identificava propriedades relativas à diferenciação entre figuras planas e espaciais e não conseguia representar outro ponto de vista do objeto. Os exemplos dessa categoria parecem demonstrar a preocupação do sujeito em manter e ordenar a vizinhança entre os elementos, mas, como visava ao objeto em si mesmo, ele fez os desenhos sem coordenação projetiva ou euclidiana, o que caracteriza as representações topológicas.

Os desenhos classificados no Nível 2 exibem algum avanço em relação ao nível anterior, demonstrando que o sujeito identificou algumas propriedades da figura apresentada. As representações parecem corresponder ao início do estágio III, caracterizado por Piaget pela compreensão progressiva da operação de desenvolvimento (para o cilindro e cone) e de rebatimento (para os poliedros). Parece que, além de figurar a ação de desdobrar – como um esboço do próprio movimento –, o sujeito começou a coordenar os pontos de vista. Esse início de coordenação dos pontos de vista foi marcado por dois tipos de reação que puderam ser observados. O primeiro tipo – uma forma mais estática – seria a representação de uma ou mais fases descontínuas do desenvolvimento, sem previsão, em seu conjunto, do resultado das ações, como se o sujeito não pudesse segui-las em pensamento. Assim, separou o desenho em duas ou três partes (PH-2a, CI-2a, CI-2c) ou desenhou algumas faces (PI-2a). O segundo tipo de relações – mais dinâmico – consistiu em representar a planificação como se a ação de desdobramento estivesse em curso, inacabada, com algumas faces em perspectiva – como se a figura estivesse entreaberta (PA-2a, PI-2b, PP-2c) – ou ainda presa à configuração tridimensional (PH-2b, PP-2a); em alguns casos, os círculos aparecem enterrados na superfície lateral (CI-2b e CI-2d). Os desenhos incluídos nessa categoria sugerem que os sujeitos estavam em um processo de transição entre a ação e a operação, já que a imagem – nos dois tipos de reação des-

critos – parecia não conseguir antecipar as ações: tratava-se de ações não coordenadas entre si e, portanto, não de operações. A operação é um sistema de ações coordenadas entre si de modo transitivo e reversível; no caso da planificação, a representação teria caráter operatório se fosse resultado de uma coordenação de conjunto dos múltiplos pontos de vista projetivos possíveis sobre o objeto em questão e, correlativamente, uma estruturação euclidiana do espaço segundo um sistema de coordenadas. Por não ter estabelecido essas coordenações, o sujeito ora não rebateu as faces todas, ora desenhou as faces ainda em perspectiva, ora as apresentou sem conexão entre si.

As planificações de Nível 3 demonstram, no caso dos poliedros, que o sujeito identificava a forma das faces, mas vários erros foram cometidos: faces esquecidas (PA-3a, PI-3b), erros nas medidas e nas vizinhanças das faces, impedindo a movimentação do conjunto (PI-3a, PH-3a, PI-3b, CO-3a) e as bases foram desenhadas como se estivessem em perspectiva (PH-3b).

Houve ainda alguns erros de medidas nas planificações de Nível 4 (CI-3a), os quais quase não são verificados nas de Nível 5: o desenho foi mostrado em seu conjunto, com todas as relações estabelecidas, preservando as linhas retas, as medidas, o paralelismo e os ângulos.

Piaget e Inhelder (1993) concluíram que, em virtude do não desenvolvimento de todas as relações abrangidas na construção do espaço representativo, as crianças apresentariam inabilidade para desenhar figuras. No caso dos sujeitos do presente estudo, a maioria entre 12 e 17 anos, a imprecisão dos desenhos de planificação parece indicar, de modo semelhante ao observado nas crianças, a natureza ainda não operatória das relações projetivas.

Parece evidente, quando são analisadas as planificações dos sujeitos, que a percepção de figuras geométricas espaciais é sempre relativa a um ponto de vista. No entanto, para a representação, é necessário que o indivíduo tome consciência desse ponto de vista, isto é, diferencie esse ponto de vista dos outros para, e em consequência, coordená-lo com outros. A representação chamada de projetiva – que foi observada

nas planificações – não é um simples decalque da percepção correspondente, mas supõe a intervenção de ações propriamente ditas. As imagens dessas ações constituem a imitação interiorizada e, quando a regulação completa das ações atinge o nível das composições reversíveis, pode-se falar em representações projetivas operatórias. Convém acrescentar que as ações interiorizadas não dizem respeito somente ao objeto ou ao deslocamento, mas são relativas ao próprio sujeito e consistem em ligar uns aos outros os diversos pontos de vista e fazê-los corresponder a esse ponto de vista único, representado pela superfície planificada.

No caso dos desenhos de níveis 4 e 5, a representação parece ter caráter operatório, pois é resultado de uma coordenação de conjunto dos múltiplos pontos de vista projetivos possíveis sobre o objeto em questão e, correlativamente, uma estruturação euclidiana do espaço segundo um sistema de coordenadas.

Convém notar que aqueles sujeitos que elaboraram desenhos de Nível 1 para o paralelepípedo (12,1% do total) também não obtiveram classificação melhor para as outras figuras; no entanto, os que elaboraram planificações de Nível 5 (16,5% do total) realizaram planificações menos elaboradas para as outras figuras.

Isso parece demonstrar que a qualidade das relações projetivas estabelecidas e demonstráveis em tarefas de planificação está ligada à experiência do sujeito com a figura em questão – e não expressa, totalmente, um nível geral de desenvolvimento quanto à construção dessas noções. Realmente, o paralelepípedo é a figura espacial mais presente no cotidiano do aluno e também a mais explorada no ensino básico, o que pode explicar o melhor desempenho dos sujeitos na tarefa de planificar essa figura. Estranha-se, no entanto, que seu desempenho na planificação do cilindro – outra figura bem conhecida desde as séries iniciais – tenha sido tão insuficiente: a porcentagem de planificações de Nível 3 ou 4 não chega a 23% dos sujeitos do ensino médio. É nessa etapa do ensino básico que são trabalhadas, por exemplo, as fórmulas que calculam a área da base, da superfície lateral e a total do cilindro – o que pressupõe identificação dessas

propriedades. É também no ensino médio que são estudados alguns postulados relativos à geometria de posição (por exemplo, planos paralelos, perpendiculares, etc.), o que necessitaria coordenação de pontos de vista de uma figura: o fraco desempenho na tarefa de planificar os poliedros parece mostrar que os sujeitos não estabeleciam essas relações. Além disso, no ensino médio são calculados as áreas e os volumes de prismas e pirâmides regulares ou não, o que pressupõe identificação de bases e de superfícies das figuras citadas e o estabelecimento de relações euclidianas que permitam os cálculos envolvendo medidas de lados e ângulos: apenas 11% dos sujeitos do ensino médio acertaram a planificação do prisma pentagonal não regular.

O estudo mostra a aparente influência da capacidade de operar com imagens no desempenho das tarefas de geometria – o que está de acordo com os resultados encontrados na literatura recente (DOBARRO; BRITO, 2010; PITTALIS; CHRISTOU, 2010) – e confirma as dificuldades de alunos do ensino básico já constatadas por pesquisas da área (PROENÇA; PIROLA, 2009, 2011). Análises mais aprofundadas poderão explicar melhor as diferenças de desempenho dos sujeitos, o que constituirá a continuidade deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui descrito procurou entender o que pode ser avaliado a partir dos desenhos de planificação das principais figuras geométricas tridimensionais estudadas ao longo da formação básica feitos por estudantes ao final do ensino fundamental e do médio. Na perspectiva teórica adotada, foi discutido que os desenhos não revelam a percepção de uma figura espacial, mas o estabelecimento de relações referentes ao plano representativo da construção do espaço.

Os resultados aqui apresentados permitem questionar os pressupostos adotados pelos sistemas de avaliação em larga escala, que incluem questões de planificação em suas provas com base nos descritores de suas matrizes de referência. Ou seja, fazer o aluno reconhecer a planificação correta de uma figura (entre alternativas apresentadas) pode ser uma

forma de verificar se o estudante identifica algumas propriedades das figuras tridimensionais e se relaciona as figuras planas com as espaciais. No entanto, questões desse tipo não revelam as dificuldades que tem o estudante em coordenar os pontos de vista da figura e em estabelecer as relações concernentes a medidas e ângulos – conceitos imprescindíveis no estudo da geometria métrica e de posição.

O fraco desempenho dos sujeitos na tarefa de planificação proposta no contexto desta pesquisa permite concluir que muitos deles – mesmo os do ensino médio – não identificavam as principais propriedades das figuras espaciais e também tinham dificuldades de estabelecer as relações projetivas e euclidianas. Pode-se supor que faltaram experiências com as formas geométricas apresentadas apesar de estas serem bastante comuns nos livros didáticos de matemática.

Os PCN (BRASIL, 1997) sugerem que devem ser dadas oportunidades que permitam a exploração de propriedades de figuras tridimensionais a fim de favorecer a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento geométrico – o que pressupõe avanço nos níveis de compreensão, conforme exposto por Van Hiele (1986). Duval (2012) indica que, embora a apreensão dos objetos matemáticos seja conceitual, a atividade cognitiva sobre esses objetos só é possível por meio das representações semióticas. Como decorrência, Kaleff (2007) argumenta que toda atividade matemática promovida nas escolas não pode prescindir de utilizar as mais variadas formas de representação.

Nesse sentido, considera-se que pedir ao estudante que desenhe a planificação – ao contrário de solicitar o reconhecimento de uma planificação pronta – pode contribuir para a representação (e não apenas para a percepção) das propriedades das figuras geométricas espaciais.

Além disso, considera-se que o longo caminho para o desenvolvimento dos conceitos referentes à geometria espacial em nível mais formal – conforme se pretende alcançar ao final do ensino médio, principalmente no estudo da geometria métrica e de posição – não deve prescindir da construção das noções constitutivas do espaço representativo, em especial das relações projetivas brevemente apresentadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMOULOU, S. A. Registros de representação semiótica e compreensão de conceitos geométricos. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). *Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica*. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 125-148.
- BATTISTA, M. T.; CLEMENTS, D. H. Research into practice: using spatial imagery in geometric reasoning. *Arithmetic Teacher*, v. 39, n. 3, p. 18-21, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. *Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, DF: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- CLEMENTS, D. H.; BATTISTA, M. T. Geometry and spatial reasoning. In: GROUWS, D. A. (Ed.). *Handbook of research on Mathematics teaching and learning: a project of the National Council of Teachers of Mathematics*. New York: Macmillan, 1992. p. 420-464.
- CLEMENTS, D. H.; SWAMINATHA, S.; HANNIBAL, M. Z.; SARAMA, J. Yong children's concepts of shape. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 30, n. 2, p. 192-212, 1999.
- DE VILLIERS, M. Algumas reflexões sobre a teoria de Van Hiele. Tradução de Celina A. A. P. Abar. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 400-431, 2010.
- DOBARRO, V. R.; BRITO, M. R. F. Um estudo sobre a habilidade matemática na solução de problemas de geometria. *REnCiMa*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 34-46, 2010.
- DUVAL, R. Les changements de regard nécessaires sur les figures. *Grand N*, n. 76, p. 7-27, 2005. Disponível em: <www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/76/76n2.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.
- _____. *Semiósis e pensamento humano: registros semióticos e aprendizagens intelectuais*. Tradução de L. F. Levy e M. R. A. Silveira. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

_____. *Ver e ensinar a matemática de outra forma: entrar no modo matemático de pensar: os registros de representações semióticas*. Tradução de Marlene Alves Dias; Organização de Tânia M. M. Campos. São Paulo: USP/Proem, 2011.

_____. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. Tradução de M. T. Moretti. *Revemat – Revista Eletrônica de Educação Matemática*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 266-297, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2012v7n2p266>>. Acesso em: 15 out. 2015.

ELIA, I.; EVANGELOU, K. Kindergarten teachers' use of semiotic resources in providing early learning experiences in geometry with a picture book as a didactical tool. In: LINDMEIER, A. M.; HEINZE, A. (Ed.). CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 37., 2013, Kiel, Germany. *Proceedings...* Kiel, Germany: PME, 2013. n. 2, p. 257-264.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. *Matriz de Referência de Matemática: Paebes-Alfa 1º ao 3º ano/série do ensino fundamental*. SEE/ES, 2013. Disponível em: <www.paebesalfa.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/Matriz_PAEBES_ALFA_MT.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

FEZA, N.; WEBB, P. Assessment standards, Van Hiele levels, and grade seven learners' understandings of geometry. *Pythagoras*, n. 62, p. 36-47, 2005.

FISCHBEIN, E. The theory of figural concepts. *Educational Studies in Mathematics*, v. 24, n. 22, p. 139-162, 1993.

FLORES, C. R.; MORETTI, M. T. As figuras geométricas enquanto suporte para a aprendizagem em geometria: um estudo sobre a heurística e a reconfiguração. *Revemat – Revista Eletrônica de Educação Matemática*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 5-13, 2006.

FRADE, R. *Composição e/ou decomposição de figuras planas no ensino médio: Van Hiele, uma opção*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

KALEFF, A. M. R. Registros semióticos e obstáculos cognitivos na resolução de problemas introdutórios às geometrias não euclidianas no âmbito da formação de professores de Matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 20, n. 28, p. 69-94, 2007.

KALOGIROU, P.; ELIA, I.; GAGATSI, A. The relationship between visualization, spatial rotation, perceptual and operative apprehension. In: LINDMEIER, A. M.; HEINZE, A. (Ed.). CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 37., 2013, Kiel, Germany. *Proceedings...* Kiel, Germany: PME, 2013. n. 1, p. 129-136.

KOBAYASHI, M. C. M. *A construção da geometria pela criança*. Bauru: Edusc, 2001.

_____. *A representação espacial infanto-juvenil: as relações entre a geometria axiomática e a geometria vivida*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2003.

KOTZÉ, G. Investigating shape and space in mathematics: a case study. *South African Journal of Education*, v. 27, n. 1, p. 19-35, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. Simave – PROEB 2012. Matemática 5º ano do Ensino Fundamental. *Revista pedagógica*, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB_MT_5EF_2012.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2015.

_____. Simave – PROEB 2014. Matemática 5º ano do Ensino Fundamental. *Revista pedagógica*, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2014a. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/MG-PROEB-2014-RP-MT-5EF-WEB.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

_____. Simave – PROEB 2014. Matemática 9º ano do Ensino Fundamental. *Revista pedagógica*, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2014b. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/MG-PROEB-2014-RP-MT-9EF-WEB.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

_____. Simave – PROEB 2014. Matemática 3º ano do Ensino Médio. *Revista pedagógica*, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2014c. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/MG-PROEB-2014-RP-MT-3EM-WEB.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

MORETTI, M. T. A translação como recurso no esboço de curvas por meio da interpretação global de propriedades figurais. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). *Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica*. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 149-160.

MORO, M. L. F. A epistemologia genética e a educação: algumas implicações. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 9, n. 48, p. 39-44, 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/745/667>>. Acesso em: 15 out. 2015.

PARANÁ. Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. *Matriz de Referência de Matemática – Saep*. s.d. Disponível em: <www.saep.caedufjf.net/matrizes/matriz-de-referencia/>. Acesso em: 25 jun. 2014.

PIAGET, J. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Tradução de F. Becker e P. B. G. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PITTALIS, M.; CHRISTOU, C. Types of reasoning in 3D geometry thinking and their relation with spatial ability. *Educational Studies in Mathematics*, v. 75, n. 2, p. 191-212, 2010.

PROENÇA, M. C. *Um estudo exploratório sobre a formação conceitual em geometria de alunos do ensino médio*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2008.

PROENÇA, M. C.; PIROLA, N. A. Um estudo sobre o desempenho e as dificuldades apresentadas por alunos do ensino médio na identificação de atributos definidores de polígono. *Zetetiké*, v. 17, n. 31, p. 12-46, 2009. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/revistas/ged/zetetike/issue/view/194>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. O conhecimento de polígonos e poliedros: uma análise do desempenho de alunos do ensino médio em exemplos e não exemplos. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 1, p. 199-217, 2011. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=251019455013>. Acesso em: 15 out. 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria da Educação. *Revista do Professor de Avaliação: Saerj-2008*, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./dez. 2008. Disponível em: <www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/05/BoletimPedagogicoMat3AnoEMSAERJ2008.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

SANTOS, A. C. C. *Recursos didáticos e representações da geometria espacial da 4ª série do ensino fundamental de uma escola de Campo Grande-MS*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico*. Coordenação de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009. Disponível em: <<http://saesp.fde.sp.gov.br/2007/subpages/provas.html>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

TATSIS, K.; MOUYSIOS-RENTZOS, A. Preservice teachers describe geometrical figures: the “broken phone” revisited. In: LINDMEIER, A. M.; HEINZE, A. (Ed.). CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 37., 2013, Kiel, Germany. *Proceedings...* Kiel, Germany: PME, 2013. n. 4, p. 129-136.

VAN HIELE, P. *Structure and insight: a theory of mathematics education*. Orlando: Academic, 1986.

VASCONCELOS, M. *Figuras geométricas não planas: a aprendizagem de alunos da 4ª série e as concepções de seus professores*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004.

VIANA, O. A. *O conhecimento geométrico de alunos do Cefam sobre figuras espaciais: um estudo das habilidades e níveis de conceito*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Conceitos e habilidades espaciais requeridos pelas questões de geometria do ENC/Enade para a licenciatura em Matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 22, n. 34, p. 153-184, 2009.

_____. A avaliação em geometria espacial feita pelo Simave. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 505-528, 2010.

_____. A identificação de propriedades e a habilidade de planificação de figuras geométricas espaciais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., 2012, Petrópolis. *Anais...* Petrópolis: SIPEM, 2012. Disponível em: <www.sbembrasil.org.br/files/v_sipem/PDFs/GT09/CC00596629800_A.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2015.

_____. Planificação e área total de paralelepípedo: análise das representações pictóricas de alunos do ensino básico. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 368-383, 2014.

ODALÉA APARECIDA VIANA

Professora da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil
odalea@pontal.ufu.br

Recebido em: JULHO 2014

Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2015

ERRATA

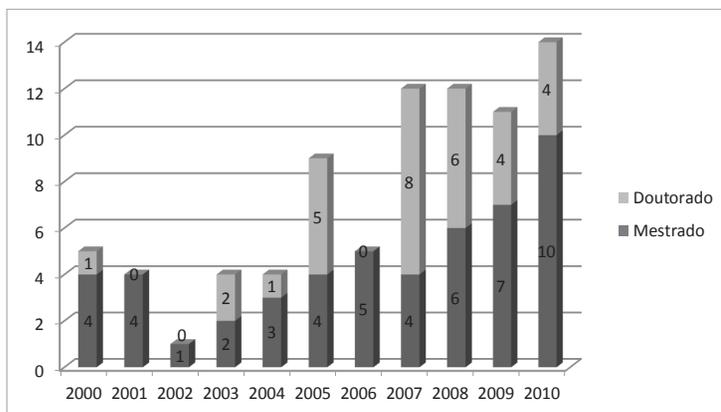
<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v26i63.3751>

Estudos em Avaliação Educacional indica a seguinte correção no artigo:

BAUER, Adriana et al. *Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?* *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

No lugar do Gráfico 1, publicado na página 337:

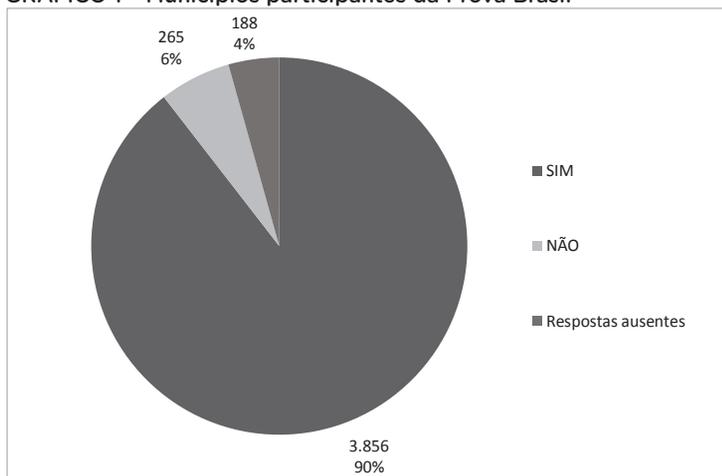
GRÁFICO 1 - Municípios participantes da Prova Brasil



Fonte: Elaboração dos autores.

Leia-se:

GRÁFICO 1 - Municípios participantes da Prova Brasil



Fonte: Elaboração dos autores.

AGRADECIMENTOS

<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v26i63.3750>

Aos pareceristas que contribuíram, durante o ano de 2015, avaliando e selecionando artigos para publicação na revista, a fim de garantir a qualidade de seu padrão científico.

Adelina de Oliveira Novaes

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Adilson Dalben

(Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Adolfo Ignacio Calderón

(Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil)

Akiko Santos

(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil)

Alda Luiza Carlini

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Alicia Maria Catalano de Bonamino

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Alziro César de Moraes Rodrigues

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Amélia Cristina Abreu Artes

(Fundação Carlos Chagas – FCC, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Cristina Muniz Décia

(Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil)

Ana Lúcia Félix dos Santos

(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil)

Ana Lúcia Manrique

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Maria Falcão de Aragão

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Ana Maria Martins da Costa Santos

(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil)

Ana Maria Saul

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Anamérica Marcondes

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Andreza Barbosa

(Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, Piracicaba, São Paulo, Brasil)

Ângela Imaculada Dalben

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Angela Maria Martins

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ani Martins da Silva

(Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Anna Maria Grammatico Carmagnani

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Beatriz de Oliveira Abuchaim

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Benigna Maria Villas Boas

(Universidade de Brasília – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Cármén Lúcia Brancaglione

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil;
Universidade de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Carmen Lúcia Mottin Duro

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Rio
Grande do Sul, Brasil)

Cássia do Carmo Pires Fernandes

(Faculdade Dinâmica, Ponte Nova, Minas Gerais, Brasil)

Catarina de Souza Moro

(Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil)

Cintya Regina Ribeiro

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil)

Claudia Davis

(Fundação Carlos Chagas – FCC, Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Cláudia Oliveira Pimenta

(Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP;
Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Cristiane Machado

(Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Cynthia Paes de Carvalho

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Daniel Abud Seabra Matos

(Universidade Federal de Ouro Preto – Ufop, Ouro Preto, Minas Gerais,
Brasil)

Denise Balarine Cavalheiro Leite

(Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil)

Diana Gomes da Silva Cerdeira

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil)

Dirce Aparecida Foletto de Moraes

(Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, Paraná, Brasil)

Doraci Alves Lopes

(Centro de Educação e Assessoria Popular – Cedap, Campinas, São Paulo, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Eliza Bartolozzi Ferreira

(Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, Espírito Santo, Brasil)

Eloisa Maia Vidal

(Universidade Estadual do Ceará – Uece, Fortaleza, Ceará, Brasil)

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço

(Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Guarulhos, São Paulo, Brasil)

Fabiana Silva Fernandes

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Fernanda Coelho Liberali

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Fernando José de Almeida

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Fernando Lang da Silveira

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Fernando Selmar Rocha Fidalgo

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Fernando Tavares Júnior

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil)

Flávia Obino Corrêa Werle

(Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil)

Gabriela Miranda Moriconi

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Gianna Oliveira Bogossian Roque

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Gisela Lobo B. P. Tartuce

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Gladys Beatriz Barreyro

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil;
Boston College, Boston, Massachusetts, Estados Unidos)

Gladys Rocha

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte,
Minas Gerais, Brasil)

Ivanise Monfredini

(Universidade Católica de Santos – UniSantos, Santos, São Paulo, Brasil)

João Feres Junior

(Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Uerj, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil)

João Luiz Horta Neto

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” –
Inep, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

José Antonio Gomes de Pinho

(Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil)

Laurizete Ferragut Passos

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Lina Cardoso Nunes

(Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil)

Lucia Alves Faria Mattos

(Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais – Fead; Secretaria de
Estado da Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Luiza Helena da Silva Christov

(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Magna do Carmo Silva Cruz

(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil)

Marcos Garcia Neira

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Maria Angélica Rodrigues Martins

(Universidade Católica de Santos – UniSantos, Santos, São Paulo, Brasil)

Maria Dyrce Dias Meira

(Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Maria Inês Gomes de Sá Pestana

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Maria Isabel de Almeida

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Maria Isabel Ramalho Ortigão

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria Lidia Sica Szymanski

(Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, Paraná, Brasil)

Mariane Campelo Koslinski

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria Queiroga Amoroso Anastacio

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil)

Maria Rita Aprile

(Universidade Anhanguera de São Paulo – Unian, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Maria Silvia Brumatti Sentelhas

(Faculdades Oswaldo Cruz, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Maria Suzana de Stefano Menin

(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil)

Maria Teresa Esteban do Valle

(Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)

Marisa Assunção Teixeira

(Secretaria de Educação da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil)

Marli André

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marta Maria Pontin Darsie

(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil)

Mary Ângela Teixeira Brandalise

(Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, Paraná, Brasil)

Maurício Érnica

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Mere Abramowicz

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Nadia Aparecida de Souza

(Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Londrina, Paraná, Brasil)

Nigel Pelham de Leighton Brooke

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Odaléa Aparecida Viana

(Universidade Federal de Uberlândia – Facip, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil)

Patrícia Cristina Albieri de Almeida

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Paulo Henrique Arcas

(Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE Unesco, Buenos Aires, Argentina)

Raquel da Cunha Valle

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Regina Célia Almeida Rego Prandini

(Ieduque Consultoria Educacional – IE, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Renata Cristina Cabrera

(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil)

Renata Weffort Almeida

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Reynaldo Fernandes

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Roberto Marques Bekman

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Robert Verhine

(Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil)

Rodrigo Rosistolato

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Ronaldo Castro D’Ávila

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Rosana Rodrigues Heringer

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Rosemary Hohlenwerger Schettini

(Faculdade do Educador, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Saddo Ag Almouloud

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Sandra Lúcia Ferreira

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Sandra Maria Zákia Lian Sousa

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Sanny Silva da Rosa

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Silmara de Oliveira Gomes Papi

(Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, Paraná, Brasil)

Silvia Dias Alcântara Machado

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Silvia Vieira Cruz

(Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil)

Silvina Julia Fernández

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Suely Nercessian Corradini

(Colégio Vital Brazil Ltda., São Paulo, São Paulo, Brasil)

Suraya Cristina Darido

(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Rio Claro, São Paulo, Brasil)

Tel Amiel

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Thereza Penna Firme

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Tufi Machado Soares

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil)

Valéria Virgínia Lopes

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Vanda Mendes Ribeiro

(Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec; Universidade da Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Vera Maria Nigro de Souza Placco

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Walkiria de Oliveira Rigolon

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Wilson Mesquita de Almeida

(Universidade Federal do ABC – UFABC, Santo André, São Paulo, Brasil)

Yara Lúcia Esposito

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Estudos em Avaliação Educacional é um periódico quadrimestral que publica trabalhos inéditos, em versão *on-line* e impressa, relacionados à temática de avaliação educacional, apresentados sob a forma de artigos, relatos de pesquisa, ensaios teórico-metodológicos e resenhas, que devem ser submetidos exclusivamente ao periódico. Excepcionalmente, serão aceitos trabalhos de revistas estrangeiras (com a indicação da fonte), os quais terão de passar pelo mesmo processo de avaliação dos artigos inéditos. O autor deverá apresentar a autorização da revista em que seu artigo tenha sido originalmente publicado.

São publicados artigos em português e em espanhol. Trabalhos submetidos nos demais idiomas são traduzidos para o português.

Avaliação dos originais

Os originais recebidos são previamente avaliados pelo Comitê Editorial; aqueles que não se enquadram no escopo da revista são devolvidos aos autores; os que estão adequados aos critérios do periódico são encaminhados a dois especialistas da área – avaliadores externos, membros do Conselho Editorial ou pesquisadores da Fundação Carlos Chagas – com título de doutor e filiados a instituições distintas das quais se vinculam os autores. Os especialistas realizam a avaliação de acordo com os seguintes critérios: relevância do tema para a área de estudo; consistência teórico-metodológica; pertinência e atualidade da bibliografia; clareza na exposição do objeto de estudo e na argumentação; rigor na utilização dos conceitos; pertinência, clareza e fundamentação da metodologia estatística empregada. Nesse processo de avaliação, os nomes dos avaliadores e dos autores permanecem em sigilo. No último número de cada volume, é publicado o nome de todos os pareceristas que colaboraram com a revista ao longo do ano.

Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos, informando se seu texto foi aceito, rejeitado ou se necessita de correções para publicação. O Comitê Editorial reserva-se o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas correções, caso estas não sejam atendidas a contento.

Publicação dos originais

Se a matéria for aceita para publicação, a revista permite-se introduzir pequenas alterações formais no texto, respeitando o estilo e a opinião dos autores. Os trabalhos não poderão ser publicados em qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação em *Estudos em Avaliação Educacional*. Artigos de um mesmo autor só serão publicados com intervalo de, pelo menos, seis meses.

Autoria

Solicitam-se dos autores: nome completo (sem abreviações); vínculo institucional ou última ocupação profissional; cidade, estado e país da instituição; titulação

(graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular e *e-mail* de contato. Pede-se, ainda, que o autor indique como seu nome deve constar da publicação e qual *e-mail* deve ser apresentado. Os autores de textos publicados receberão 1 (um) exemplar do número em que suas matérias forem veiculadas.

Os direitos autorais dos trabalhos publicados pertencem à revista *Estudos em Avaliação Educacional*, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo "Atribuição Não Comercial". A versão *on-line* é de acesso aberto e gratuito. Os pontos de vista expressos nos textos são de responsabilidade dos autores.

Para publicação do material em outros veículos, entrar em contato com: eae@fcc.org.br.

Apresentação dos originais

Para submeter um artigo à *Estudos em Avaliação Educacional*, é necessário fazer o cadastro como autor no Portal de Periódicos da Fundação Carlos Chagas: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>>, criando *login* e senha de acesso. O autor deve acessar o sistema, clicar no link "Nova submissão" e preencher as informações necessárias nos cinco passos de submissão, a saber:

Passo 1. Iniciar submissão: preenchimento dos campos: Seção; Idioma da submissão; Condições para submissão (todos os itens deste campo devem ser selecionados); Declaração de direito autoral; e Comentários para o editor (caso houver necessidade).

Passo 2. Transferência do manuscrito: envio do artigo, em PDF, para avaliação. Dessa versão do artigo não devem constar quaisquer referências que permitam identificar a autoria do trabalho. Assim, é necessário excluir do artigo, além do nome dos autores, nomes das instituições e de projetos, ou mesmo alguma menção em fonte de tabela/gráfico/quadro/figura e em referência bibliográfica.

Passo 3. Metadados da Submissão (Indexação): inclusão dos dados dos autores, do título e do resumo do trabalho apresentado, de contribuidores e agências de fomento (se for o caso) e das referências do texto.

Passo 4. Transferência de documentos suplementares: envio do artigo, em Microsoft Word, com todas as informações de autoria. Além disso, nesta etapa da submissão, devem ser enviados tabelas, gráficos, quadros e figuras, em arquivos separados editáveis.

Passo 5. Confirmação da submissão: nesta etapa, o autor deve clicar em "Concluir submissão".

Para acompanhar o *status* da submissão, o autor deve acessar o sistema → menu → acesso → *login* e senha. Indica-se que todos os autores estejam cadastrados no sistema. Todavia, é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores.

Todos os documentos enviados à *Estudos em Avaliação Educacional* devem ter o seguinte formato obrigatório: 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; com espaçamento de 1,5 entre as linhas; sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos, páginas enumeradas (após a folha de rosto, na margem inferior à direita), fonte em Times New Roman, no corpo 12.

Artigos, relatos de pesquisa e ensaios teórico-metodológicos: não podem ultrapassar 25 páginas (incluídos os anexos).

Resenhas: devem apresentar extensão máxima de 6 páginas, contendo referência da obra resenhada, título e análise crítica que traga contribuições ao campo de estudo do trabalho em questão.

• **Títulos e subtítulos** devem ter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). Toda matéria, à exceção de resenhas, precisa vir acompanhada de resumo em português contendo no máximo 11 linhas, com o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do artigo. O espaçamento deve ser simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, sem conter siglas nem referências, trazendo, em seu início, o título do trabalho. Ao final do resumo, indicar quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto.

• **Citações, remissões, notas e siglas** devem obedecer às regras da ABNT (NBR 10520, 2002). As **citações diretas** (textuais), com até três linhas, devem ser incorporadas ao texto, entre aspas, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e número da página. Ex.: Em função desses indicadores, “chegou-se à organização de cinco grandes grupos de escolas denominadas azul, verde, amarelo, laranja e vermelho” (SÃO PAULO, 2001, p. 55).

• **Citações com mais de três linhas** deverão ser apresentadas sem aspas, com recuo de 1,25 cm a partir da margem esquerda, com espaçamento simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, em fonte Times New Roman e corpo 10, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e página. Ex.:

[...] a sofisticação técnica da avaliação nacional - que hoje ocupa a atenção da cúpula decisória e de seus assessores - apresenta-se como entrave para a compreensão; tanto pelos atores dos sistemas e escolas como pela população em geral, do processo avaliativo realizado. (FREITAS, 2004, p. 685)

• Na **citação de citação** deve ser empregada a expressão latina “apud” (citado por) para identificar a fonte que foi efetivamente consultada, a qual deve ter a referência completa no rodapé; e na lista de Referências incluir apenas a obra consultada (CARONE et al., 2003). Ex.: Para Watson (apud CARONE et al., 2003) [...].

• As **remissões bibliográficas indiretas** são incorporadas ao texto entre parênteses (ano). Ex.: Segundo João Barroso (2006), todos...

• As **notas explicativas** devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Devem figurar sempre no rodapé da página, numeradas sequencialmente.

• As **siglas** devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo. Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

• A **metodologia estatística** empregada deve ser descrita com detalhamento que permita que os resultados possam ser replicados por um leitor com experiência no assunto que tenha acesso aos dados originais. Por outro lado, deve-se evitar o uso de linguagem excessivamente técnica, visando a apresentar a descrição metodológica com clareza suficiente para que um leitor não especializado no assunto também possa compreendê-la. Essas recomendações se traduzem, principalmente, em medidas como:

- ✓ fornecer detalhes sobre as unidades experimentais, aleatorização e procedimentos amostrais;
- ✓ descrever e/ou proporcionar acesso aos instrumentos de coleta da pesquisa;
- ✓ indicar todas as técnicas descritivas e inferenciais utilizadas, fornecendo referências bibliográficas sempre que necessário;
- ✓ apresentar os resultados quantitativos com suas respectivas medidas de incerteza (intervalos de confiança, *p-values*, etc.);
- ✓ adotar um nível de precisão na apresentação dos dados e resultados (por exemplo, número de casas decimais) padronizada e coerente com as possibilidades da pesquisa;
- ✓ utilizar recursos gráficos e tabelas sempre que esses elementos puderem facilitar a organização e síntese dos dados e a compreensão dos resultados;
- ✓ discutir a razoabilidade dos resultados obtidos e relatar possíveis limitações dos métodos empregados;
- ✓ definir os termos técnicos, os símbolos matemáticos e as siglas presentes no artigo;
- ✓ especificar os *softwares* estatísticos utilizados.

• **Tabelas, gráficos, quadros e figuras** (assim como os **títulos** e as **fontes**) devem ser apresentados no corpo do texto, e não em caixas de texto, alinhados à esquerda, em sua página correspondente, numerados com algarismos arábicos, com títulos (posicionados acima, em corpo 12) padronizados quanto ao formato e termos utilizados. Abaixo destes, sem estarem em caixas de texto, deve, obrigatoriamente, ser indicada a fonte dos dados (remetida às referências bibliográficas), com autoria e ano, inclusive se for de elaboração própria dos autores, em corpo 10, alinhada à esquerda, espaço 1,5 entre linhas. As tabelas, os gráficos e os quadros devem se apresentar em *software* compatível com o ambiente Windows, de preferência em Excel, e as figuras (ilustrações, imagens, mapas, fotos, etc.), em arquivo com alta resolução (300 dpi), todos produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 10 cm de largura.

• **Referências de cunho bibliográfico** devem vir ao final do texto, por ordem alfabética de sobrenome do autor, e, sempre que possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Os títulos das obras devem ser apresentados em itálico. Quando houver dois ou três autores, separa-se o primeiro autor e os demais por ponto e vírgula; ultrapassando três autores, faz-se a entrada pelo autor principal (referenciado no texto) e substituem-se os outros pela expressão "et al.". Sua apresentação deve seguir as normas da ABNT (NBR 6023, 2002). A exatidão das referências e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos textos, sendo uma exigência para a publicação do trabalho.

Seguem alguns exemplos de referência:

Livros com dois ou três autores

GUINCHAT, Claire; MENO, Michel. *Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação*. 2. ed. corrig. e aum. Brasília: IBICT, 1994.

Capítulo de livro - mesmo autor

GADOTTI, Moacir. A paixão de conhecer o mundo. In: _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 58-73. cap. 5.

Capítulo de livro - autor diferente

RONCA, Antônio Carlos C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papalivros, 1980.

Artigo de periódico

CALLADO, Antônio. Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade. *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 90, p. 169-174, jul./dez. 2013.

Artigo de periódico com mais de três autores

DEL BARRIO, Cristina et al. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, v. 26, n. 1, p. 63-78, 2003.

Textos on-line

LAEVERS, Ferre (Ed.). *Well-being and involvement in care settings*. A Process-oriented Self-evaluation Instrument (SICs). Bruxelas: Kind & Gezin, 2008. Disponível em: <<http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

Artigo de jornal

NAVES, Paulo. Lagos andino dá banho de beleza. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

Trabalho apresentado em evento

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 1998, Santa Cruz do Sul. *Anais...* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 15-30.

Autor institucional, legislação e jurisprudência

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1995. 206 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.: 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, DF: Inep, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Projeto de lei n. 15, de 2003. Dá denominação à Rodovia SP-046-125, que interliga São Luiz de Paraitinga-Catuçaba-Alto da Serra. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, Poder Legislativo, São Paulo, v. 113, n. 31, p. 2, fev. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 42.822, de 20 de janeiro de 1998. *Lex*: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v.62, n. 3, p. 217-220, 1998.

Verbetes de enciclopédia eletrônica e dicionário

FOULKES, H.; CARTWRIGHT, R. Sleep. In: _____. *Encyclopedia Britânica On-line*. Disponível em: <<http://www.britanica.com/bcom/eb/article>>. Acesso em: 5 fev. 2000.

Ínciso. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 950.

Entrevista/Depoimento

SILVA, A. A. Mulheres no ataque: depoimento. [9 de junho, 1996]. São Paulo: *Revista da Folha de São Paulo*. Entrevista concedida a Cristiana Couto.

Teses

FERREIRA, J. L. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. 2008. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

Resenha

CARONE, I. *Psicanálise fim de século. Ensaio crítico*. São Paulo: Hacker, 1998. Resenha de: FRAYZE-PEREIRA, J. A. Da possibilidade da crítica à cultura: psicanálise e filosofia. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 35, n. 2, p. 403-405, 2001.

Trabalho publicado em CD/DVD

LIMA NETO, Newton. A Universidade e os trabalhadores. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 49., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Videolar, 1991. CD-ROM.

DIREITO DE RESPOSTA

Estudos em Avaliação Educacional acolhe comentário(s) a artigo publicado na revista. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente. Ambos estão sujeitos ao mesmo processo de avaliação dos demais textos. Não são aceitos comentários ou réplicas a resenhas.

.....

ASSINE A REVISTA

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Tel. (11) 3723-3084

www.fcc.org.br

