

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:  
PRÁTICAS EM NOVAS PERSPECTIVAS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Sônia Suzana Farias Weber**

Santa Maria, RS, Brasil

2007

# **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: PRÁTICAS EM NOVAS PERSPECTIVAS**

**por**

**Sônia Suzana Farias Weber**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação  
em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS),  
como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2007**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação  
de Mestrado

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:  
PRÁTICAS EM NOVAS PERSPECTIVAS**

elaborada por  
**Sônia Suzana Farias Weber**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Eduardo Adolfo Terrazzan – Orientador, Prof. Dr. – UFSM**  
(Presidente/Orientador)

**Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet – Profa. Dra. UFPEL/RS**

**Sandramara Matias Chaves – Profa. Dra. UFG/GO**

**Décio Auler – Prof. Dr. UFSM**

Santa Maria, 31 de Julho de 2007.

*Para Vitória,  
sementinha que germinou e cresce  
em meio a tantos turbilhões,  
como milagre da vida...*

*Para João,  
que pacientemente,  
soube cultivar e aguardar...  
nossa sementinha germinar e crescer.*

## AGRADECIMENTOS

Ao professor e mestre Dr. Eduardo A. Terrazzan, pela confiança, pela oportunidade de adquirir experiência e conhecimento e principalmente pelos momentos de aprendizado... meu carinho, meu respeito e minha admiração.

Às professoras Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet e Sandramara Matias Chaves, ao professor Décio Auler, pelas sugestões e contribuições na construção desta dissertação.

A todos os colegas e amigos do PPGE - pelos momentos de troca, de conhecimentos adquiridos e experiências vivenciadas; em especial: à Daiana Pereira, pelas infindáveis contribuições e pronta disponibilidade de ajudar nos momentos em que necessitava de apoio; à Sônia Pinheiro pela força, experiência e bravura de enfrentar tão longa e difícil caminhada; à Liane Kist pelo companheirismo no trabalho, pela firmeza, serenidade e tranquilidade.

Às escolas, coordenadoras pedagógicas e aos professores que cederam seu tempo para as entrevistas e atividades contribuindo com esta pesquisa, em especial aos profissionais das Escolas Norte e Sul.

A Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade de ter feito esta pós-graduação.

A minha família – meus pais (Aldorema e Luiz Carlos) por terem me oportunizado a vida, os valores, a formação - aos meus irmãos (principalmente Claudia, pelas contribuições, transcrições e correções ortográficas), aos cunhados (as), ao meu marido João e minha filha Vitória – agradeço a todos pelo apoio, segurança, incentivo e compreensão nos momentos mais difíceis, com a certeza de que estavam sempre ao meu lado nesta caminhada.

A Deus, que esteve presente em todos os momentos de alegria, de ansiedade e de aflição, iluminando-me para que pudesse encontrar o caminho e seguir em frente na conclusão de mais esta etapa da minha vida.

Por fim, aqueles que contribuíram de alguma forma neste curto espaço de estudos e pesquisa, dois anos, para o qual sem a ajuda e compreensão de todos não chegaria ao final desta jornada.

*Olha que coisa mais linda  
Mais cheia de graça  
É ela menina  
Que vem e que passa  
Num doce balanço  
A caminho do mar...*

Vinícius de Moraes

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Centro de Educação

### **AValiação DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: PRÁTICAS EM NOVAS PERSPECTIVAS**

Autora: Sônia Suzana Farias Weber  
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan  
Santa Maria, 31 de Julho de 2007

O presente estudo teve por objetivo contribuir para o estabelecimento de parâmetros para práticas avaliativas que envolvam a promoção de inovação no cotidiano das Escolas de Educação Básica de Santa Maria/RS. Tendo em vista que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas à avaliação da aprendizagem do aluno, apresentamos uma breve reflexão sobre: a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação no sistema educacional brasileiro na Educação Básica (EB), o planejamento e o desenvolvimento de práticas inovadoras na avaliação, os conteúdos de ensino e a avaliação de sua aprendizagem. Para este estudo, realizamos um levantamento das práticas avaliativas desenvolvidas em dezesseis (16) EEEB de Santa Maria/RS, onde analisamos, inicialmente, os documentos escolares – Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), Regimentos Escolares (RE) e Planos de Estudos (PE) - para, posteriormente, chegarmos a duas (02) escolas que sinalizaram aspectos inovadores em sua prática avaliativa. Nessas duas (02) escolas, realizamos, no total, entrevistas estruturadas com duas (02) coordenadoras pedagógicas e com oito (08) professores do Ensino Médio (EM). A opção por essas duas (02) escolas ocorreu, principalmente, pelo fato de que elas aboliram a nota dos registros dos resultados avaliativos da aprendizagem dos alunos do EM. As informações obtidas a partir da análise textual dos documentos escolares, das entrevistas estruturadas, da análise das atividades de avaliação realizadas pelos professores e de seus planos de estudo, buscou abordar mudanças na organização escolar que sinalizassem práticas inovadoras na avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como caracterizar a operacionalização dessas propostas de avaliação e a relação dessas com as atividades de ensino desenvolvidas. As informações evidenciaram que as mudanças efetivamente realizadas nas escolas investigadas, partiram da necessidade da comunidade escolar resolver problemas referentes à aprendizagem e à evasão escolar. Uma vez que, como aspecto inovador na estruturação curricular dessas escolas, apontamos o fato de ambas expressarem os registros de resultados das avaliações mediante pareceres descritivos e relatórios de aprendizagem; desvinculando-se de qualquer forma de retenção do aluno na etapa ou na série freqüentada, evidenciando a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem do aluno. As mudanças efetuadas refletiram, diretamente, na organização curricular dessas escolas e, conseqüentemente, na necessidade dos professores repensarem suas práticas docentes, trazendo a possibilidade de haver reflexões, trocas, estudos e replanejamentos constantes.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Inovação Educacional, Mudança, Ensino.

## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Centro de Educação

### **ASSESSMENT OF LEARNING PROCESS IN SCHOOLS: PRACTICES IN NEW PERSPECTIVES**

Author: Sônia Suzana Farias Weber  
Adviser: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan  
Santa Maria, July 31<sup>st</sup>, 2007

This study aimed to establish parameters for assessment practices that stimulate innovations in elementary and high schools of Santa Maria/RS everyday. In view that pedagogical practices are directly related to student learning assessment, we present a brief reflection about teaching and learning process assessment, assessment in Brazilian educational system - elementary and high schools, innovation practices planning and development in relation to the assessment, the subjects of learning and the learning assessment. For this study, we made a research about the assessment practices set in sixteen (16) elementary and high schools of Santa Maria/RS, in which we analyzed, initially, school documents such as: Political Pedagogic Project (PPP), School Regiment (SR) and Plans of Studies (PS) for, afterwards, we found two (02) schools which pointed out innovative aspects in the assessment practices. In these two (02) schools, we interviewed two (02) pedagogical coordinators and eight (08) teachers from high teaching. The choice for these two (02) schools was due to the fact that these ones had eliminated the grades in the assessment of students learning. The gotten information obtained from textual analyses of schools documents, from the interviews, from analyses of assessment practices carried out by the teachers and from their plans of studies, it tried to study the school organization changes that pointed out innovative practices in the students learning assessment, as well as, to characterize these assessment proposals operation and the relation between them and teaching activities proposed by teachers. These pieces of Information showed that the effective changes, carried out in the schools investigated, were originated from the needs of school community in order to solve problems related to learning process and to school evasion. A time that, as an innovative aspect in the curriculum structure of these schools, we point the fact of both to express the registers of results of the evaluations by means of seeming descriptive and reports of learning, without worrying about maintaining the student in the same grade anymore, it became evident the worry about student's teaching and learning process. Changes executed reflected, directly, in these schools curriculum organization and, consequently, in the need of teachers think about their practices, it originated the possibility of having reflecting, changing, replanning and studying practices constantly.

Key-words: Learning assessment, Educational Innovation, Change, Teaching.



## LISTA DE QUADROS

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| Quadro 01 – | Exemplares de Aprendizagens Conceituais, Procedimentais e Atitudinais, trabalhadas pelo GTPF para o ensino de Física..... | 57 |
| Quadro 02 – | Quadro indicativo das fontes e dos instrumentos de pesquisa, utilizado para responder as questões de pesquisa.....        | 69 |
| Quadro 03 – | Distribuição dos instrumentos utilizados na pesquisa por escola e por tipo.....   | 70 |
| Quadro 04 – | Distribuição dos instrumentos utilizados nas escolas e informações coletadas.....   | 71 |
| Quadro 05 – | Rede Estadual de Ensino de Abrangência da 8ª CRE - Santa Maria/RS.....  | 76 |

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| ANEB -   | Avaliação Nacional da Educação Básica                                  |
| ANRESC - | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar                               |
| CASE –   | Centro de Atendimento Sócio-Educativo                                  |
| CEED -   | Conselho Estadual de Educação  |
| CRE –    | Coordenadoria Regional de Educação                                     |
| DCNEM -  | Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio                      |
| EEEB –   | Escola Estadual de Educação Básica                                     |
| EF –     | Ensino Fundamental   |
| EI -     | Educação Infantil  |
| EJA -    | Educação de Jovens e Adultos   |
| EM -     | Ensino Médio   |
| ENC –    | Exame Nacional de Cursos   |
| ENEM –   | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| INEP –   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB –    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                  |
| MEC –    | Ministério da Educação e Cultura                                       |
| NEEJA –  | Núcleo de Educação de Jovens e a Adultos                               |
| PCN –    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                      |
| PCNEM -  | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio                      |
| PE –     | Plano de Estudo  |
| PISA –   | Programa internacional de Avaliação de Alunos                          |
| PPP –    | Projeto Político-Pedagógico  |
| RE –     | Regimento Escolar  |
| RS –     | Rio Grande do Sul  |
| SAEB –   | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                       |
| SE –     | Secretaria de Educação   |
| UFSM -   | Universidade Federal de Santa Maria                                    |
| UNESCO - | Organização das Nações Unidas para a Educação                          |

## LISTA DE APÊNDICES

|              |   |     |
|--------------|---|-----|
| APÊNDICE A – | Síntese das Práticas Avaliativas nas EEEB.....  | 151 |
| APÊNDICE B – | Quadro de informações coletadas nos documentos escolares.....                               | 154 |
| APÊNDICE C – | Roteiro utilizado nas entrevistas com a Coordenação Pedagógica das escolas Norte e Sul..... | 172 |
| APÊNDICE D – | Tabulação da entrevista com a Coordenação Pedagógica da Escola Norte.....                   | 174 |
| APÊNDICE E – | Transcrição da entrevista com a Coordenação Pedagógica da Escola Norte.....                 | 180 |
| APÊNDICE F – | Roteiro utilizado nas entrevistas com os Professores das escolas Norte e Sul.....           | 188 |
| APÊNDICE G – | Tabulação da entrevista com os Professores das Escolas Sul.....                             | 190 |
| APÊNDICE H – | Transcrição da entrevista com os Professores da Escola Sul.....                             | 195 |

## LISTA DE ANEXOS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| ANEXO A – | Exemplares de Descritores para o Ensino de Física tomados como base para a elaboração das provas do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica ..... | 205 |
| ANEXO B – | Conjunto de Competências e Habilidades usadas como base para a elaboração das provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.....                       | 213 |
| ANEXO C – | Documentos e Orientações das Escolas Investigadas para a Avaliação da Aprendizagem do Aluno.....   | 217 |

## SUMÁRIO

|   |             |
|---|-------------|
| <b>RESUMO</b> .....   | <b>VII</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | <b>VIII</b> |
| <b>LISTA DE QUADROS</b> .....   | <b>IX</b>   |
| <b>LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS</b> .....  | <b>X</b>    |
| <b>LISTA DE APÊNDICES</b> .....   | <b>XI</b>   |
| <b>LISTA DE ANEXOS</b> .....  | <b>XII</b>  |
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....   | <b>1</b>    |
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....   | <b>8</b>    |
| <b>CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</b> .....                                   | <b>14</b>   |
| 1. INTRODUÇÃO.....  | 14          |
| 2. A AVALIAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....                             | 15          |
| 2.1. <i>A Proposta dos Documentos Oficiais</i> .....                              | 21          |
| 2.2. <i>As Competências e Habilidades segundo o SAEB</i> .....                    | 24          |
| 2.2.1. <i>Competências Básicas, Operacionais e Globais</i> .....                  | 25          |
| 2.3. <i>O Exame Nacional do Ensino Médio</i> .....                                | 26          |
| 3. PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA AVALIAÇÃO.....        | 30          |
| 4. OS CONTEÚDOS DE ENSINO E A AVALIAÇÃO DE SUA APRENDIZAGEM.....                  | 38          |
| 4.1. <i>O Ensino de Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais</i> ..... | 38          |
| <b>CAPÍTULO II - CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....                                 | <b>47</b>   |
| 1. O OBJETIVO E O PROBLEMA DE PESQUISA.....                                       | 47          |
| 1.1. <i>Problema de Pesquisa</i> .....  | 48          |
| 1.1.1. <i>Questões de Pesquisa</i> .....  | 48          |
| 2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA - ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....     | 48          |
| 2.1. <i>Abordagens de Pesquisa</i> .....  | 49          |
| 2.2. <i>Fontes de Informação</i> .....  | 49          |
| 2.3. <i>Instrumentos e Técnicas de Pesquisa</i> .....                             | 50          |
| 2.3.1. <i>Entrevistas</i> .....   | 50          |

|  |            |
|--|------------|
| 2.3.2. Roteiro para Análise Textual de Documentos .....  | 51         |
| 2.4. QUADROS INDICATIVOS DAS FONTES E DOS INSTRUMENTOS USADOS NA PESQUISA .                                    | 51         |
| 2.5. A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS .....   | 57         |
| <b>CAPÍTULO III - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA .....</b> | <b>58</b>  |
| 3.1. <i>O caminho percorrido até as escolas investigadas</i> .....   | 58         |
| 3.2. <i>Formas de avaliação utilizada em cada uma das Escolas Estaduais de Ensino Médio investigadas</i> ..... | 60         |
| 3.2.1. Uma caracterização da avaliação da aprendizagem praticada nas escolas de ensino médio .....             | 70         |
| 3.3. <i>Dois exemplos de mudanças nas práticas de avaliação da aprendizagem</i> 74                             |            |
| 3.3.1. Detalhamento das propostas de avaliação da aprendizagem nas escolas tomadas como exemplares.....        | 75         |
| 3.3.2. Proposta pedagógica para avaliação da aprendizagem.....   | 80         |
| 3.3.3. Operacionalização da proposta pedagógica para a avaliação da aprendizagem.....                          | 85         |
| 3.3.4. A Avaliação segundo o olhar dos professores das escolas investigadas.....                               | 90         |
| 3.3.5. Aspectos inovadores na avaliação da aprendizagem.....   | 98         |
| <b>CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO .....</b>   | <b>101</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>109</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>112</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>   | <b>116</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>120</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>174</b> |

## APRESENTAÇÃO

Inicialmente falarei um pouco de minha trajetória acadêmica e profissional, trazendo algumas atividades que tenho desenvolvido desde minha formação, reflexões e considerações a respeito desta caminhada, como surgiu a idéia de trabalhar com avaliação e bem como esta foi sendo construída com o passar do tempo.

Formei-me em Matemática com habilitação em Física pela UNIFRA – Universidades Franciscanas no ano de 1998. Em minha formação foi priorizado o ensino da matemática, mesmo nas disciplinas referentes ao ensino de Física, de modo que ao término do curso jamais havia pensado em lecionar a Física do Ensino Médio.

Mas no ano de 1998, coincidentemente, a 8ª CRE abriu contrato para as diversas áreas de ensino, a que mais possuía vagas era a do ensino de Física para municípios com difícil acesso, com ganhos de 100% sobre o básico; uma oportunidade ímpar para quem não possuía experiência alguma, era o momento de pôr em prática o que havíamos aprendido, ou não, durante a graduação.

Assim, fui trabalhar no município de Quevedos/RS, para o qual tinha de sair de casa na madrugada para chegar à escola quatro horas após, direto para a sala de aula, sem dormir ou mesmo realizar uma refeição. No primeiro dia de trabalho, após uma breve conversa com a diretora, fui direto para a sala de aula e os alunos, que estavam sem professor desde o início do ano letivo - já era final do mês de abril - aguardavam ansiosos a chegada da “nova professora de Física”.

Desta forma, como a “mão de obra” nesta área de ensino era e continua sendo escassa, ofereceram-me mais horas de trabalho no Colégio Estadual Manoel Ribas, município de Santa Maria/RS, totalizando assim 52 horas de trabalho semanal efetivo frente ao aluno, somando concurso e contrato. Com o passar do tempo e correndo contra ele, ficava morando dois dias da semana na escola no município de Quevedos/RS, nos momentos de descanso, à noite, estudava nos livros didáticos da biblioteca, para no dia seguinte “ensinar Física” aos alunos.

Ao longo dos anos que trabalhei em sala de aula venho questionando qual o verdadeiro papel do conhecimento escolar que tentamos transmitir aos nossos alunos e qual é realmente a função da Escola neste contexto. Pois desde o momento que comecei com minha prática pedagógica em sala de aula, na disciplina de Física no EM, senti uma angústia quase constante sobre: o quê, de que forma e para quê transmitimos determinados conhecimentos ou conteúdos conceituais aos alunos?

Até então era exatamente o que fazia, transmitir conteúdos, os quais não passavam do nível *básico ou conceitual* sem qualquer relação com a vida cotidiana do aluno ou que possuísem a função de situá-lo no mundo em que vive, nada além de repassá-los do livro texto, promovendo uma acumulação de dados sem nenhum questionamento ou seleção do que realmente é importante para a vida presente e futura do aluno.

Talvez a culpa de tudo isto não tenha sido totalmente minha, mas em parte do sistema no qual somos formados, pois “os conhecimentos” factuais são apenas repassados, da mesma maneira que obtivemos nossa formação, tanto no ensino médio quanto no ensino superior.

As Instituições de Ensino pelas quais passei e posteriormente trabalhei também não agiam de forma diferente, esquecendo sua função social como Escola, que é a de propiciar a construção e distribuição de determinados conhecimentos, principalmente os presentes em nossa cultura.

Percebemos, portanto não haver compromisso com a formação integral que o aluno deve receber na escola. Os conhecimentos escolares são desenvolvidos sem a menor aproximação com o mundo ou com a devida capacitação do aluno para gerir adequadamente sua vida e o que gira em torno dela.

A partir destas constatações concluí que deveria haver uma mudança na maneira como se construí o conhecimento na nossa disciplina de ensino: a Física, e na nossa dinâmica de trabalho, principalmente quanto às orientações e apoio da Escola a esse respeito, pois é muito difícil inovar com pessoas que são contrárias às mudanças.

Sendo assim, tem início minha trajetória na pesquisa com a participação no GTPF - Grupo de Trabalho de Professores de Física; grupo do qual comecei a fazer parte em busca de respostas para as questões e inquietações referentes à minha prática pedagógica no Ensino de Física. Por meio de discussões teórico-metodológicas realizadas entre os participantes, das interações que ocorriam, dos planejamentos de material didático para implementação em sala de aula, os quais chamamos de Módulos Didáticos (MD), da análise das implementações dos MD e da avaliação dos mesmos.

### **Sobre o GTPF – Um Grupo de Trabalho**

Desde o ano de 2002, participei do Grupo de Trabalho de Professores de Física (GTPF)<sup>1</sup>, que esteve articulado a um projeto de pesquisa mais abrangente denominado “**Atualização Curricular no Ensino de Física e a Formação Continuada de Professores**” e atualmente passou a se constituir num projeto autônomo, vinculado ao Núcleo de Educação em Ciências (NEC), no âmbito da UFSM, intitulado: “**Grupo de Trabalho de Professores de Física (GTPF): Uma Proposta de Articulação entre Formação Inicial e Formação Continuada**”. Assim, o GTPF se caracteriza fundamentalmente como um trabalho permanente de extensão à comunidade, especificamente à comunidade de professores da Educação Básica (TERRAZZAN, 2002).

A este grupo se acoplam atividades de pesquisa acadêmica que são desenvolvidas por alguns de seus participantes, particularmente pelos alunos de Graduação e de Pós-Graduação.

---

<sup>1</sup> Sobre o GTPF, ver: TERRAZZAN, Eduardo. (2002). Grupo de Trabalho de Professores de Física: *Articulando a Produção de Atividades Didáticas, a Formação de Professores e a Pesquisa em Educação*. In: **VIII EPEF – Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. SBF. São Paulo.



As atividades do GTPF, enquanto grupo, acontecem desde 1996 sendo que, a cada ano sua configuração se reformula em termos do número de participantes, de funcionamento e de organização interna. Atualmente, o mesmo é composto por:

- Professores de Física do Ensino Médio, em serviço nas Redes de Ensino, pública e privada, de Santa Maria/RS e região.
- Alunos de Graduação da Licenciatura em Física da UFSM, em trabalho de Iniciação Científica em Educação em Ciências/Ensino de Física.
- Alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, em trabalho de Mestrado em Educação em Ciências/Ensino de Física.
- Docentes da UFSM, atuantes no NEC e pesquisadores em Educação em Ciências/Ensino de Física.

Os integrantes do GTPF se reúnem semanalmente durante quatro horas, a fim de realizar discussões e planejamentos dos Módulos Didáticos (MD). Esses planejamentos procuram seguir a dinâmica de trabalho baseada na proposta de Delizoicov e Angotti (1991) de Três Momentos Pedagógicos (TMP):

O primeiro momento pedagógico é denominado Problematização Inicial (PI). Busca desenvolver o conflito no aluno, através de questionamentos que procuram incitá-lo a colocar ao grande grupo suas concepções iniciais sobre alguns assuntos ou situações do ensino de Física, sugeridas pelo professor, a fim de direcionar os alunos e alunas à construção do conhecimento, devendo evitar uma transmissão direta e acabada dos conteúdos.

O segundo momento, denominado Organização do Conhecimento (OC), ocorre quando a partir do conhecimento cotidiano do aluno, o professor busca dar embasamento teórico e prático aos conhecimentos científicos, contextualizando os conhecimentos construídos e adquiridos, para que os mesmos cumpram sua função social.

No terceiro momento, chamado de Aplicação do Conhecimento (AC), procura-se abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial e que são explicadas pelo mesmo conhecimento.

Faz parte da proposta deste Grupo de Trabalho: realizar planejamentos de Módulos Didáticos (MD), de forma a contemplar a formação de conteúdos conceituais, procedimentos e atitudes no aluno, além de procurar incorporar tópicos que envolvam a aplicação da Física em Atividades Didáticas (AD) baseada em: experimentos, textos de divulgação científica, resolução de problemas de lápis e papel, questões prévias, exposição do professor, baseada no uso de analogias, baseada no uso de software; para a explicação de determinados conceitos.

Desde 2002, participei ativamente das atividades desenvolvidas no GTPF, na elaboração, implementação e avaliação dos Módulos Didáticos (MD), no subgrupo da 2ª série do Ensino Médio,

denominado GT2S. Foram aplicadas as Atividades Didáticas (AD) sugeridas nos módulos nas turmas em que trabalhava no Colégio Estadual Manoel Ribas – Escola de Ensino Médio, em Santa Maria/RS.

No ano de 2003 continuei participando no subgrupo de 2ª série do Ensino Médio, denominado GT2S(6f), então como coordenadora desse subgrupo, planejando, implementando, avaliando e reestruturando os MD, o mesmo ocorrendo no ano seguinte, 2004, realizando atividades no subgrupo da 2ª série do Ensino Médio, denominado GT2S(3f).

Ainda em 2004, fui transferida de escola do município de Quevedos para Santa Maria, onde continuei a trabalhar no Colégio Estadual Manoel Ribas, com regime 40 horas semanais, atuando nas áreas de ensino de Física e Matemática.

Em 2005, ano que fui selecionada para ingressar nesta Pós-graduação – Mestrado em Educação da UFSM, fui convidada, posteriormente, para trabalhar na 8ª Coordenadoria Regional de Educação – Setor Pedagógico, como Técnica Pedagógica nas áreas de ensino de Ciências. Embora inexperiente na função, vi como uma oportunidade de aprender, conhecer e atuar mais diretamente tanto na formação de professores, como na realidade administrativa, pedagógica e pessoal de um órgão que administra e orienta esses setores das escolas.

Ainda em 2005 iniciei minha participação no GT2S - 2ª série do Ensino Médio, mas como não estava trabalhando direto na sala de aula, fiquei apenas prestando apoio aos demais colegas participantes durante esse ano letivo.

Em 2006 o GTPF teve um número reduzido de professores da rede de ensino, mas foi dada continuidade às atividades com alunos da Graduação – do curso de licenciatura em Física da UFSM, em prática de estágio curricular e alunos em trabalho de Iniciação Científica na Educação em Ciências/Ensino de Física. Deste modo, continuei até o segundo semestre trabalhando no apoio ao GTPF junto aos subgrupos GT1S - 1ª série, GT2S - 2ª série, GT3S - 3ª série do Ensino Médio.

Participar do GTPF propiciou-me um grande crescimento intelectual e profissional, pois como parte das atividades do grupo, temos de ter produções, realizadas através de publicações na forma de: apresentações de relatos, pôster e comunicações orais; ministramos cursos referentes à produção dos materiais didáticos, em eventos regionais, nacionais e internacionais. Assim, algumas de nossas produções e dos cursos ministrados até o momento encontram-se listados abaixo:

- 'Dificuldades para a formação continuada de professores do ensino de física em Santa Maria/RS', apresentado como comunicação oral no XVII SNEF - Simpósio Nacional de Ensino de Física, de 29 de janeiro a 02 de fevereiro de 2007, São Luiz/MA/BRA.
- 'Condicionantes para a formação continuada de professores da educação básica em Santa Maria/RS', trabalho apresentado como comunicação oral no VI EIE – Encontro sobre Investigação na Escola, 29 e 30 de Setembro de 2006, Rio Grande/RS/BRA.
- Curso “Três Momentos Pedagógicos: Diferentes olhares para uma mesma abordagem e Exemplos de Atividades Didáticas usando recursos diversos”, como parte do Curso de Atualização e Aperfeiçoamento: Conteúdos, Competências e Habilidades - Resolução de

Problemas no Ensino de Física promovido pelo APIEF – Módulo um, com carga horária de 04 horas, ocorreu de Agosto/2005 a Janeiro/2006.

- Curso ‘O modelo de Módulo Didático para o Ensino de Física do GTPF’ e ‘Exemplares de Atividades Didáticas usando recursos diversos’, como parte do curso de 40 horas “Conteúdos, Competências e Habilidades: Resolução de Problemas no Ensino de Física”, promovido pelo APIEF – Ações Pedagógicas Inovadoras e Espaços de Formação em Educação Científica, Tecnológica e Ambiental, registro GAP/CE/UFSM n° 017125, apoio FINEP/MCT sob Projeto3635/04, realizado de 12 de agosto a 03 de setembro de 2005, Santa Maria/BRA.
- ‘A Incorporação de Atividades Didáticas nas Aulas de Física como Ferramenta de Mudanças na Avaliação’, apresentada como comunicação oral no XVI SNEF - Simpósio Nacional de Ensino de Física que ocorreu de 24 a 28 de Janeiro de 2005, no CEFET/RJ, Rio de Janeiro/BRA e na forma de pôster no V ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 28 de Novembro a 03 de Dezembro de 2005, Bauru/BRA.
- ‘Compatibilidade Entre Competências e Habilidades em Atividades Didáticas Produzidas por Professores em Processo de Formação Compartilhada’, apresentada como comunicação oral no 15° COLE - Congresso Brasileiro de Leitura do Brasil, que aconteceu de 5 a 8 de Julho de 2005, na UNICAMP em Campinas/BRA e na forma de pôster no V ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 28 de Novembro a 03 de Dezembro de 2005, Bauru/BRA.
- Curso “Módulos Didáticos para o Ensino de Física Térmica, Ondulatória e Eletromagnetismo”, com duração de 08 horas, no XVI SNEF – ministrado no Simpósio Nacional de Ensino de Física que ocorreu de 24 a 28 de Janeiro de 2005, no CEFET/RJ, Rio de Janeiro/BRA.
- Oficina “Produção de Módulos Didáticos para o Ensino de Física”, ministrada no V Congresso Internacional de Educação Popular e XV Seminário Internacional de Educação Popular: “Educar e Cuidar: desafios e práticas”, com duração de 08 horas. No período de 26 a 29 de maio de 2004, MOBREC – Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos – Santa Maria/RS/BRA.
- Oficina “Módulos Didáticos para o Ensino de Física Térmica” - Parte Integrante Curso de Extensão “Módulos Didáticos para o Ensino de Física” e do Projeto “Grupo de Trabalho de Professores de Física (GTPF): Uma Proposta de Articulação entre Formação Inicial e Formação Continuada”, com carga horária de 08 horas. Promovido pela UFSM – Santa Maria/RS, no Núcleo de Educação em Ciências (NEC/CE)/UFSM, em 17 de Abril de 2004.

Essas atividades entre outras não listadas, têm nos propiciado uma maior interação com colegas da área de ensino de Física, bem como a troca de experiências didático-pedagógicas, contribuindo para uma significativa melhora nas práticas pedagógicas.

A partir destas interações e durante a participação neste grupo de trabalho o que se pode observar é que, apesar dos professores participantes utilizarem uma metodologia de trabalho diferenciada em sala de aula, ainda permanecem “praticando” a avaliação em separado, como se esta fosse algo distante do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação desse processo não estava muito clara para o grupo, uma vez que esse possuía dificuldades de incluí-la nos planejamentos didáticos, ou seja, na estruturação dos Módulos Didáticos (MD). Sendo assim, a avaliação constituiu-se num problema a ser resolvido, pois a cada final de ano letivo a reprovação correspondia a grande maioria dos alunos.

Segundo esta proposta de trabalho a avaliação deve estar o mais próxima das Atividades Didáticas (AD) planejadas e incluídas nos planejamentos didáticos, ou seja, deve ser parte do processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, esta pesquisa surgiu a partir das “angústias” e também, porque não dizer, “incomodações” referentes à temática de avaliação. O termo “incomodação” no meu entendimento possui dois significados no contexto da escola – um no sentido de não estar satisfeita, pessoalmente, em relação aos procedimentos utilizados no processo avaliativo de ensino e aprendizagem no Ensino de Física e, o outro significado, no que se refere a cobrança de pais e alunos referente a aprendizagem e ao rendimento escolar dos alunos, em relação a “nota” que ele atingiu ao final de cada bimestre ou trimestre letivo.

Estas considerações nos levam a refletir se a “culpa” desta situação deve ser somente do aluno, tendência que geralmente temos de usar como justificativa, ou se não estamos sendo omissos e compactuando com o sistema de ensino vigente, ou seja, o sistema que não possui um compromisso com a formação integral do aluno; sistema que apenas direciona as ações formativas no sentido de preparar o aluno para a seleção nos exames de Vestibular e PEIES<sup>2</sup> da UFSM, esquecendo que trabalhamos com alunos oriundos de diferentes realidades e com diferentes condições socioeconômicas.

Tais condições levaram-me a questionar sobre nossa prática em sala de aula e buscar experiências inovadoras que tenham obtido melhorias neste processo, por meio de mudanças instaladas através da necessidade e da vontade própria da comunidade escolar em obter melhores resultados, diferentes quanto à metodologia de avaliação da aprendizagem dos alunos.

---

<sup>2</sup> O PEIES teve início em 2005, tendo como objetivo proporcionar aos estudantes EB uma modalidade alternativa de ingresso ao ensino superior na UFSM, através de provas realizadas ao final de cada série do Ensino Médio. Para esse processo seletivo são 20% das vagas dos cursos da UFSM e os 80% restantes continuam sendo preenchidas pelo Exame de Vestibular.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*...Apenas aqueles que sentem  
a alegria de viver  
e têm o prazer da existência  
podem fazer da vida  
um espaço de aprendizagem.*

(Gutiérrez e Cruz Prado)

Nos últimos anos a avaliação da aprendizagem escolar tem se constituído em um tema de constantes debates e estudos na área da educação, despertando interesses que vão para além dos espaços pedagógicos (ZANCHET, 2003).

A avaliação como prática está totalmente desvinculada, independente do processo de ensino e aprendizagem, visto que muitas ações pedagógicas foram se estruturando em função das listas de conteúdos sugerida para a seleção nos exames de vestibulares e em outros processos seletivos, transformando-as no único estímulo ou no mais importante para a aprendizagem, principalmente no Ensino Médio.

Desta maneira, o professor apenas ensina o que irá ser cobrado nessas provas ou exames seletivos e o aluno apenas resolve listas e listas de exercícios de memorização, que depois de passados esses exames jamais serão lembrados, pois o professor esquece que muitos alunos talvez não tenham a perspectiva de fazer um curso superior, ou porque não possuem condições econômicas ou porque querem realmente fazer outras coisas.

Nesse contexto, a avaliação é: seletiva, excludente, quantitativa e somativa, valorizando o resultado final e não o processo, quando deveria ser de inclusão, priorizar a qualidade, ocorrer ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, interferindo na organização curricular da escola e ajudando a coletar informações para investigação das práticas pedagógicas e das falhas e pontos positivos na aprendizagem do aluno.

De acordo com García (1998) a Escola deve ter o objetivo de propiciar condições para que os resultados da avaliação sirvam de subsídios para a investigação e para posteriores melhorias nesse processo, sendo assim a alternativa não é separar ainda mais a Escola dos problemas a sua volta, mas sim transformar o conhecimento escolar, trocar a metodologia de ensino e as interações sociais que acontecem na sala de aula.

Para nós está nítido que a função da escola é contemplar o estudo de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, pertinentes à formação de cidadãos autônomos, críticos e solidários.

Mas, tradicionalmente esta, como Instituição Social, não vem cumprindo o seu papel de formadora, que é o de preparar os alunos para compreender, julgar e intervir em sua comunidade de maneira justa, responsável, solidária e democrática. Na prática tende a reproduzir a ordem social estabelecida, cujos valores estão ligados à submissão, a competitividade e a hegemonia; gerando a seleção e a desigualdade social, na medida em que vem seguindo os interesses e valores das classes dominantes, que são os de preparar os estudantes para a dependência e para o comportamento rotineiro e obediente no trabalho.

A construção do currículo escolar ou dos planejamentos escolares é um primeiro passo para a superação e para atingir estes objetivos, é uma ação de natureza social e um processo histórico, de forma que toda a definição do conjunto de conhecimentos a ensinar pressupõe, inevitavelmente, uma visão do mundo. A escola há que desenvolver em seu âmbito uma cultura crítica, apesar das dificuldades, estabelecendo-se como um local de reflexão crítica sobre o mundo (GARCÍA, 1998).

Em nosso entendimento a Escola deve caracterizar-se como um espaço de reflexão sobre as relações entre as pessoas e destas com o meio, um local de troca social que permita-lhes compreender e atuar no mundo em que vivem, tendo como objetivo educacional básico o enriquecimento *do conhecimento cotidiano*.

O conhecimento cotidiano presente no meio social e nas idéias dos alunos deve ser um referencial contínuo do conhecimento escolar, pois dificilmente conseguiremos alcançar nossos objetivos educativos se não viabilizarmos a aprendizagem a partir das *concepções do aluno*.

Então, para determinar o conhecimento escolar se faz necessário a integração entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, que interagem entre si e evoluem conjuntamente, supondo a construção de conhecimentos específicos e gerais aplicáveis a situações da vida cotidiana.

Em nossa prática, procuramos mudar e melhorar a metodologia de trabalho, juntamente com as interações em sala de aula. Este foi o primeiro passo para um melhor desenvolvimento profissional e mais adequado às mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, pois acreditamos que a escola deve refletir o que a sociedade tem que ser desde que atenda as necessidades das pessoas e contribua para ajudar no crescimento intelectual, social e econômico.

As mudanças em nossa metodologia de trabalho se concretizaram através da participação no Grupo de Trabalho de Professores de Física – GTPF, que tem por objetivo planejar e desenvolver uma maneira diferenciada de trabalho, através de Módulos Didáticos (MD), estruturados segundo uma abordagem em Três Momentos Pedagógicos (TMP) (Delizoicov e Angotti, 1991).

Para realizar estes planejamentos o professor deve, em primeiro lugar, sentir-se incomodado e inconformado com a situação atual de ensino, disponibilizar tempo e vontade para trabalhar e planejar atividades diferentes que envolvam o aluno na construção do conhecimento.

Um dos problemas na realização dos planejamentos didáticos era definir quais conteúdos conceituais devemos ensinar aos alunos, a fim de que mediante competências e habilidades a serem desenvolvidas por meio desses, pudesse alcançar a formação desejada para cidadãos autônomos, capazes de compreender o mundo social e natural em que vivem.

Não basta trabalhar os conteúdos, se não os situarmos dentro de uma perspectiva de ensino e de aprendizagem que realmente tenha significação para os alunos, é necessário que eles passem a ser instrumentos para o pensamento. Sendo assim, o conhecimento científico e tecnológico desenvolvido através das ciências em geral se constitui em conhecimentos chaves para que o conhecimento escolar seja construído.

Para tanto, devemos levar em consideração os critérios e a forma como são selecionados os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, procurando atender as possibilidades de aprendizagem dos mesmos, como os problemas que envolvem o mundo social atual. Principalmente, se pensarmos na influência dos meios de comunicação, verdadeiros fabricantes de idéias e expectativas que estão a serviço da cultura hegemônica.

O processo de aquisição do conhecimento escolar deve evitar anular o conhecimento cotidiano em favor do conhecimento acadêmico, pois o conhecimento cotidiano auxilia na compreensão e ação das pessoas em contextos que envolvem *atividades científicas* específicas.

O conhecimento cotidiano deve enriquecer o campo experimental dos alunos, visto que os conteúdos e propósitos estejam adaptados à necessidade de construir modelos da realidade e não modelos *cientificamente corretos*.

Deste modo, muitos conteúdos escolares tornam-se irrelevantes, tanto no seu desenvolvimento como nos fins a que se destinam. Isto não significa que devemos mascarar o conhecimento científico, transformando-o em uma versão escolar sem a real extensão e complexidade, com a finalidade de reduzir ou “adaptar” esse conhecimento para torná-lo acessível aos estudantes ou para que sejam adaptados aos programas escolares, mas sim utilizar metodologias *inovadoras* que possam despertar o aluno para o saber, que estimule a construção do conhecimento, tornando-os na medida do possível, autônomos em sua aprendizagem.

Estas reflexões nos fazem pensar a respeito de alguns aspectos, como o que queremos ensinar a nossos alunos: transmitir informações científicas, formar futuros cientistas, criar consumidores de ciência ou formar pessoas com capacidade crítica diante do desenvolvimento científico e tecnológico?

Para responder, devemos questionar o modo como vem ocorrendo a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem nas nossas instituições de ensino, ou seja, nas Escolas de Educação Básica (EEB) de Santa Maria/RS, nas quais há uma preocupação muito grande de inserção dos alunos num curso superior, por meio dos exames de vestibulares e do PEIES - Programa de Ingresso ao Ensino Superior da UFSM. Programa este que seleciona os alunos por meio de três provas aplicadas ao final de cada série do Ensino Médio, diferentemente do exame de vestibular que é realizado ao final do Ensino Médio, sendo a aprovação ou reprovação nestes exames seletivos o

termômetro para os alunos, para a sociedade e para a própria comunidade escolar, no que diz respeito a qualidade do ensino praticada nas EEB.

Mudar a relação de dependência dos conteúdos escolares com os exames seletivos de vestibulares e PEIES, requer que: os conteúdos, as metodologias de trabalho e a avaliação estejam intimamente relacionados; pois um não deve acontecer sem o outro, de tal forma que minimamente, possam ser contemplados conjuntamente no processo de ensino e de aprendizagem e concretizados por meio de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no decorrer da escolaridade básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) apresenta em seu texto esta preocupação, conforme mencionado no art.36, §1º da LDB/96:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

- I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – Domínio dos conhecimentos de Filosofia e da Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Entendemos que *Cidadania* é um processo de construção de valores, articulados para desenvolver os projetos pessoais e coletivos do indivíduo.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, decorrentes das normatizações definidas pela LDB/96, trazem orientações no sentido de desenvolver as competências básicas (não o acúmulo de informações) que o jovem deve ter para enfrentar sua vida adulta com maior segurança. Para tanto, o ensino deve contribuir para a formação de uma cultura científica que permita ao indivíduo a interpretação dos fatos, fenômenos e processos naturais envolvidos no seu aprendizado.

Os PCNEM, afirmam que:

(...) habilidades e competências concretizam-se em ações, objetos, assuntos, experiências que envolvem um determinado olhar sobre a realidade (...), podendo ser desenvolvido em tópicos diferentes, assumindo formas diferentes em cada caso, tornando-se mais ou menos adequados dependendo do contexto em que estão sendo desenvolvidos. Forma e conteúdo são, portanto, profundamente interdependentes e condicionados aos temas a serem trabalhados (PCNEM, 1999; p. 231).

Afirmam, ainda, ser essencial que o conhecimento físico seja explicitado como um processo histórico, objeto de contínua transformação; para isso torna-se necessário que essa cultura inclua a compreensão de um conjunto de equipamentos e procedimentos, técnicos ou tecnológicos, do cotidiano doméstico, social e profissional.



Assim, ao propiciar os conhecimentos necessários à formação do aluno cidadão, o aprendizado deve promover uma articulação do conhecimento científico adquirido com uma visão mais ampla do mundo. Nesse sentido, se faz necessário uma reorganização nos conteúdos de ensino, para que os objetivos estabelecidos para atingir essa aprendizagem possam ser concretizados.

Segundo os PCN+, as áreas de ensino devem apresentar um conjunto de *competências* específicas, que permitam ao jovem perceber e compreender, assim como, intervir no mundo em que vive em situações presentes tanto no cotidiano imediato como em longo prazo, a fim de que haja uma articulação entre os conhecimentos, seja-os disciplinar ou não.

Esta formação deve acontecer como um *processo*, interligando as diferentes áreas de ensino de maneira que envolva a compreensão da linguagem, das formas e dos conceitos, bem como, a articulação destas com as ciências da natureza e suas tecnologias juntamente com as ciências humanas.

Com isso cabe às Instituições de Ensino e ao professor buscar/desenvolver formas de aprendizagem que contemplem estes aspectos, que procure abordar assuntos relevantes para a sua vida, utilizando-se de métodos de ensino e atividades de verdadeira significação para o aluno, pois a Escola de hoje tornou-se o único lugar onde o aluno não deseja estar.

A partir desta breve caracterização, apresentamos nosso *objetivo* com esta pesquisa: **Contribuir para o estabelecimento de parâmetros para práticas avaliativas que envolvam a promoção de inovação no cotidiano das Escolas de Educação Básica de Santa Maria/RS.**

As idéias e discussões presentes nesta dissertação estão apresentadas em quatro capítulos nos quais trazemos nossas considerações a respeito da temática escolhida com relação às práticas escolares; o que a literatura revisada traz sobre o tema avaliação e inovação, os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, o caminho percorrido até os espaços e sujeitos pesquisados e os resultados obtidos, com possíveis sugestões de metodologias de avaliação aos professores das diversas áreas de ensino.

**No capítulo I - Avaliação Educacional** - apresentamos um breve histórico da avaliação, uma discussão e revisão literária no que diz respeito: a avaliação da aprendizagem escolar no sistema educacional brasileiro, as competências e habilidades sugeridas como passíveis de serem desenvolvidas no ensino, segundo o SAEB para a avaliação da EB e o ENEM para a avaliação do EM, fazendo uma reflexão sobre esses sistemas de avaliação da educação básica e média no Brasil. Trazemos ainda o referencial sobre Inovação educacional na Educação Básica, o planejamento e desenvolvimento de práticas Inovadoras na Avaliação, os Conteúdos de Ensino e a Avaliação de sua Aprendizagem.

**No capítulo II - Caminhos Metodológicos** - apresentamos o objetivo e o problema de pesquisa, as questões de pesquisa, a abordagem e os procedimentos metodológicos, as fontes, instrumentos e as técnicas de pesquisa (Entrevista e Análise textual dos documentos), o tratamento e

análise das informações coletadas, o desenvolvimento da pesquisa com as amostras e as atividades realizadas para a coleta das informações.

**No Capítulo III – A Avaliação da Aprendizagem nas escolas de ensino médio do município de Santa Maria** - trazemos um levantamento das práticas avaliativas existentes em dezesseis (16) Escolas de Ensino Médio do município de Santa Maria/RS; o exemplo de práticas das escolas Norte e Sul, as quais efetuaram mudanças na organização curricular e nas práticas avaliativas; a avaliação praticada nessas escolas e como essa ocorre segundo os documentos escolares e os sujeitos envolvidos nesse processo.

**No Capítulo IV – Conclusão** - apresentamos as conclusões desta pesquisa, a contribuição que esta trará para as práticas pedagógicas e, também, quais as perspectivas futuras de continuidade da mesma na temática tratada.

Finalizando, trazemos as referências bibliográficas citadas e consultadas, que embasaram a pesquisa e serviram de aporte teórico para as reflexões e constatações/considerações acerca da temática estudada; no apêndice temos as tabelas utilizadas para tabulação dos dados coletados, o roteiro e as transcrições das entrevistas realizadas, bem como outros materiais usados para a coleta de dados no decorrer desta pesquisa. Nos anexos, apresentamos os documentos oficiais que foram utilizados e serviram para dar suporte às análises realizadas na pesquisa.

Esta pesquisa esteve apoiada no projeto de pesquisa DIPIED – Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores, por meio da parceria e colaboração entre os integrantes, bem como para contatos e coleta de informações junto as EEEB e aos professores das diversas áreas de ensino.

Assim, partindo das práticas avaliativas no Brasil para a EB na última década até os dias atuais, buscamos práticas que pudessem ser denominadas e caracterizadas como inovadoras, no processo avaliativo da aprendizagem em Escolas de Ensino Médio. Ainda, verificar se a avaliação estava sendo praticada em consonância com os documentos que regulamentam este processo: os Regimentos Escolares, os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Estudo com as práticas realmente efetivadas.

A partir do levantamento e da análise dos dados coletados com esta pesquisa, pretendemos promover discussões com os professores em: palestras, cursos e oficinas, onde apresentaremos os resultados com sugestões para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando novas formas de ampliação da avaliação da aprendizagem do aluno nas diversas áreas de ensino.

# CAPÍTULO I

## AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Ah, por que estou tão sozinho?  
Ah, por que tudo é tão triste?  
Ah, a beleza que existe  
A beleza que não é só minha  
Que também passa sozinha...

(Vinícius de Moraes)

### 1. INTRODUÇÃO

Historicamente a avaliação está presente desde os tempos primitivos, onde os jovens, de algumas tribos, eram considerados adultos após serem avaliados nos itens referentes aos usos e costumes da tribo. Segundo Chaves (2003), em torno de 2.205 a.C. um grande imperador chinês adotava critérios para testar (avaliar) seus oficiais a cada três anos, com a finalidade de promovê-los ou demiti-los.

Ao tratarmos da história da avaliação da aprendizagem é necessário contextualizá-la na prática dos jesuítas a fim de compreender sua influência no sistema educacional brasileiro. A “*Ratio Studiorum* dos Jesuítas, promulgada em 1559, resultante de mais de meio século de prática educativa, continha propostas e normas pedagógicas que dessem a todas as escolas jesuítas uma configuração comum” (CHAVES, 2003, p.14).

A função dessa avaliação da aprendizagem era a de atribuir mérito ao aluno, cujos resultados serviam para promoção de uma classe ou série para outra; tinha a função de controlar a formação do aluno, no conhecimento, na moralidade, na piedade e no comportamento. Se o aluno atingisse o patamar estipulado como ideal, era premiado publicamente e solenemente, de onde, pode-se dizer, decorrem as premiações que muito se vê quando o aluno tem um bom desempenho. Com esta avaliação a preocupação maior dos estudantes passou a ser estudar para os exames, o que ainda hoje é praticado na maioria das instituições de ensino que tem a prova como instrumento básico da avaliação.

Depois do século XVIII, a avaliação assume uma forma mais estruturada, com a formação das primeiras escolas modernas, a criação das bibliotecas e o acesso aos livros para “todos”.

Nesta época destacam-se algumas áreas de estudo: a docimologia, associada à idéia do exame (como forma de avaliação), da notação e do controle; no final do século XIX e parte do século XX, destaca-se a psicométrica, que utilizava testes padronizados e objetivos para medir a inteligência e o desempenho das pessoas. Com o passar do tempo estes testes deixam de ser utilizados, sendo substituídos por formas mais amplas de avaliação, onde o aluno passava a ser visto como um ser humano, com todas as implicações daí decorrentes.

Ainda no século XX, segundo Chaves (2003), a avaliação formal ocorria na maioria das vezes através de testes, atribuindo ao processo avaliativo um caráter meramente instrumental.

O termo “avaliação educacional” é usado, inicialmente, com Tyler em 1934 quando surge a “educação por objetivos”, a qual tem como princípio formular objetivos e verificar se os mesmos foram alcançados.

Em 1965, nos Estados Unidos, a avaliação passa a fazer parte da metodologia e das disciplinas como: antropologia, filosofia e etnografia, as quais utilizam abordagens qualitativas. Nesse mesmo ano, o presidente dos EUA promulga a Lei sobre a Educação Primária e Secundária, onde a avaliação dos programas especiais destinados a alunos oriundos de famílias pobres e marginalizadas passa a ser obrigatória, estendendo-se, posteriormente, a todos os programas sociais e educativos.

Dessa maneira, nos EUA, a avaliação passa a fazer parte de áreas como filosofia, sociologia, economia e administração, assumindo uma forma mais ampla quanto aos métodos, objetivos e tipos. De 1965 até o início da década de 80, valorizaram-se muito os métodos qualitativos com uma visão democrática e participativa da avaliação.

Com a ascensão neoliberalismo e a crise econômica mundial, em meados de 1980, o campo da avaliação toma um novo rumo, o estado torna-se controlador e fiscalizador e a avaliação passa a ser um mecanismo fundamental dos governos para a implantação de uma cultura gerencialista. Nessa mesma época, especialmente na Inglaterra, é atribuída ao professor e às universidades a responsabilidade pelas dificuldades políticas e administrativas e pelos insucessos econômicos do país, sendo as universidades cobradas como se fossem empresas.

Estes fatores contribuíram para a efetivação das práticas avaliativas atualmente instauradas, que colocam em discussão a real finalidade da avaliação, conflitando a utilização de métodos qualitativos e/ou quantitativos.

## **2. A AVALIAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Nas últimas décadas no Brasil, mais especificamente a partir dos anos 50, a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo foco de várias pesquisas e estudos na área de Educação, com diferentes enfoques: tecnológico, sociológico, filosófico e político.

Segundo Vianna (2002) as atividades de avaliação do sistema educacional no Brasil ainda são bastante escassas, mesmo a temática sendo impulsionada pelo Ministério da Educação ao longo dos anos 90.

Este mesmo autor sinaliza que essas atividades têm ocorrido com mais frequência através de exames de avaliação, aplicados pelo Ministério da Educação (MEC), como: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico – SAEB (1990) (agora ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica e ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1999) e Exame Nacional de Cursos – ENC (1996).

As concepções mais presentes de avaliação segundo Romão (2005) e Pereira (2006) estão classificadas de acordo com o tipo e a função que desempenham na escola. Segundo eles, os tipos de avaliação podem ser:

- **Avaliação Formativa** – ocorre durante o processo de ensino e de aprendizagem do aluno com o objetivo de fornecer informações do desenvolvimento dos alunos, a fim de identificarem falhas no processo para então sugerir o melhor procedimento, o que ajudará na superação das dificuldades.

De acordo com esse tipo de avaliação, a qual deveria ocorrer ao longo do processo de ensino e de aprendizagem do aluno, de maneira continuada, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos propostos e quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades de ensino.

- **Avaliação Diagnóstica** – permite ao professor identificar em que momento do processo de construção do conhecimento o aluno se encontra, para identificar as atividades pedagógicas que irão favorecer a aprendizagem, contrariando a avaliação que tem por finalidade classificar e punir o aluno, pois a avaliação diagnóstica tem por finalidade abolir a repetência.

Entendemos que a avaliação não deve se constituir apenas em um julgamento, mas sim num diagnóstico onde o professor possa verificar pontos positivos e falhos desse processo, e que com isso possa refletir em melhorias na vida das pessoas.

- **Avaliação Mediadora** – é caracterizada pelo acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, no sentido de ajudar a melhorá-la, através da discussão das razões de sua efetivação ou não, entre aluno e professor, na busca de soluções.
- **Avaliação Emancipatória** – está relacionada aos programas educacionais e sociais, sendo voltada para avaliar e transformar, para que se possam efetivar ações de transformação e emancipação de uma dada realidade escolar.
- **Avaliação Dialógica** – contrapõe-se a avaliação com a finalidade de classificar e punir, sendo identificada com uma escola democrática, transdisciplinar e plural, difundida e defendida com base nos ideais de Paulo Freire.
- **Avaliação Somativa ou Tradicional** – ocorre ao final de cada etapa com a finalidade de verificar se o aluno aprendeu; está relacionada com a nota, podendo ser sinônimo de seleção e

classificação (como os concursos de vestibulares, o Peies e os concursos públicos em geral), está associada aos padrões universais de conhecimento.

Essa avaliação tem um predomínio muito grande em nossas instituições de ensino, possuindo um caráter classificatório de medida e valor, na qual há uma preocupação excessiva com os resultados finais, onde se refere a alguma forma de verificação do *conhecimento*, em algum nível, muito longinquamente. Normalmente, é praticada com total independência do processo de ensino e aprendizagem, sendo predominantemente técnica.

Alguns autores apresentam, de forma clara, esta preocupação:

(...) Essas dificuldades apontam para a distância entre a riqueza das propostas teóricas e a precariedade das práticas avaliativas, predominantemente tecnicistas, onde avaliar significa medir, atribuir nota a situações de prova como único resultado de aprendizagem, acarretando em grande parte os problemas de repetência, fracasso e exclusão escolar (CAPELLETTI, 1999, p.20).

Outro aspecto da avaliação que merece especial atenção, diz respeito à função que a mesma desempenha na escola, sendo três as suas funções básicas:

- **Avaliação Prognóstica** – tem a função de prognosticar os pré-requisitos exigidos para desenvolver as atividades e os procedimentos específicos de cada área de ensino, verificando o domínio de certas habilidades e conhecimentos prévios que o aluno adquire no ambiente familiar, devendo ser realizada a cada momento que se inicia uma unidade ou novo tema.
- **Avaliação Diagnóstica** – ocorre ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, a fim de verificar se os alunos estão acompanhando o processo com maior ou menor dificuldade, para assim usar estratégias e procedimentos que possam ajudar a saná-las, permitindo uma melhor aprendizagem por todos os alunos.
- **Avaliação Classificatória** – tem a função de certificar quem absorveu ou não todos os conhecimentos e incorporou as habilidades previstas, tendo por finalidade a comprovação do nível alcançado a fim de expedir um documento que o comprove.

Numa avaliação que visa apenas classificar o aluno para a série, etapa ou o ciclo seguinte, não há como verificar se o mesmo ‘avançou’, ‘progredindo’ ou não; uma vez que essa avaliação institui um caráter terminal a educação, não sendo possível afirmar ao aluno se ele está preparado para a sua inserção crítica na vida em sociedade.

O reflexo desse tipo de avaliação é percebido nos resultados apresentados pela UNESCO, através do relatório Delors (1998) e encontrados em sua página na internet, juntamente com considerações apresentadas por Machado (1995), os quais representam bem a preocupação com esta temática.

No Brasil, têm-se gasto com Educação um percentual das despesas públicas superiores a do Japão, dos Estados Unidos, da França ou do Canadá. O sistema escolar brasileiro oferece um número de vagas correspondente a 95% da população em idade escolar, dos 07 aos 14 anos; de 1994 a 1999 houve um salto de 1 milhão e 588 mil para 2 milhões e 383 mil concluintes do Ensino Fundamental, um crescimento de 50,1%; no mesmo período o número de concluintes do Ensino Médio aumentou 67,8%, indo de 915 mil para 1 milhão e 535 mil<sup>3</sup>.

Na década anterior, segundo Machado (1995), o número de alunos matriculados no Ensino Médio chegava a 10% do total de matrículas do Ensino Fundamental, do total de alunos que concluíam o Ensino Médio 50% ingressavam na Universidade, o que correspondia a cerca de 1% da população na época.

Sem dúvida, estes valores podem estar diretamente relacionados às taxas de repetência e evasão escolar ao longo de todas as séries escolares. As repetências são efetivamente muito numerosas, pois no Ensino Fundamental de cada 100 alunos que ingressam na 1ª série cerca de 18 concluem a 8ª série; No Ensino Médio as taxas de reprovações se mantêm em torno de 20%, nas três séries (MACHADO, 1995).

O atraso escolar faz com que 42% dos concluintes do ensino fundamental tenham 15 anos ou mais de idade e 62% dos concluintes do ensino médio tenham 18 anos ou mais, idade suficiente para estar cursando o nível superior (UNESCO, 2000).

O atraso prossegue no ensino superior; o total de concluintes do ensino de graduação representa apenas 9% da população com 21 anos de idade. Entre os homens chega a 7% e entre as mulheres a 11% (UNESCO, 2000). São números que caracterizam a avaliação como um problema crônico, que necessita um enfrentamento imediato; pois se referem a níveis muito altos de repetência que levam a índices ainda maiores de evasão escolar.

Machado (1995) aponta três dimensões para melhor caracterizar a avaliação, de acordo com a problemática apresentada. São as dimensões: técnica, política e epistemológica.

Quanto à dimensão técnica, que está relacionada à reprovação escolar, Machado faz referência ao fato de que os alunos e professores não são bem preparados e que os instrumentos de avaliação não são bem elaborados. A solução para isso seria um *treinamento*, uma *reciclagem* dos professores, com o aprimoramento das “técnicas” de avaliação.

Quanto à dimensão política, relacionada à evasão escolar, se configura pelo descolamento das atenções dos micro aspectos para os macro aspectos da avaliação; micro aspectos são as interações entre alunos e professores e aos macro aspectos: a escola não estaria funcionando

---

<sup>3</sup>Dados obtidos através da página da UNESCO, endereço eletrônico:

adequadamente, ela precisa ser avaliada, pois o sistema educacional necessita de mecanismos globais de controle, a fim de que possam ser criadas alternativas ou soluções para a reprovação, evasão escolar estendidas às outras dimensões da educação.

Na dimensão epistemológica, relacionada à emissão de juízos de valores, no que se refere à concepção do *conhecimento*: a imagem de cadeia, cujos elos são construídos linearmente na escola é plenamente aceita por todos. Tal imagem encontra-se diretamente ligada aos argumentos utilizados para as retenções dos alunos nas diversas séries escolares, pois a justificativa é de que os conteúdos disciplinares exigem pré-requisitos para os seus predecessores e assim sucessivamente.

Para tanto, os documentos oficiais decorrentes da LDBN/96, tais como: PCN+, DCNEM, documento básico do ENEM e as Matrizes Curriculares de referência para o SAEB trazem orientação mais clara e objetiva a esse respeito; afirmam ser essencial que o conhecimento seja explicitado como um processo histórico, objeto de contínua transformação, tornando-se necessário que essa cultura inclua a compreensão de um conjunto de equipamentos e procedimentos, técnicos ou tecnológicos, do cotidiano doméstico, social e profissional. Ao propiciar estes conhecimentos o aprendizado deverá promover uma articulação do conhecimento científico adquirido com uma visão mais ampla do mundo.

O documento básico do ENEM traz listadas cinco competências fundamentais associadas aos conteúdos de ensino, que devem ser desenvolvidas no decorrer do ensino médio “*para o perfil de saída do aluno’ ao final da escolaridade básica*” (ZANCHET, 2003), são elas:

(...) capacidade de expressão em diferentes linguagens; capacidade de compreensão de fenômenos físicos, naturais e sociais; capacidade de referir os conceitos disciplinares a contextos específicos, enfrentando situações-problema; capacidade de argumentar, de negociar significados, buscando acordos por meio do discurso; capacidade de projetar ações, de pensar propostas de intervenção solidária na realidade (MACHADO, 2002, p.144).

Relacionadas a cada uma dessas *competências* está um número bem maior de *habilidades* (vinte e uma), as quais representam formas de realização das competências, através das disciplinas de ensino, as quais são meios para desenvolvê-las (Anexo B).

Nesse sentido, Machado relaciona competências e habilidades como:

Um feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado; é como se as habilidades fossem microcompetências, ou como se as competências fossem macrohabilidades (MACHADO, 2002, p.145).

Portanto, nesta nova configuração do Ensino Médio e da Educação Básica se faz necessário uma reorganização do saber e da aprendizagem, para que não sejam conduzidos de forma solitária pelo professor, disciplinarmente, mas articulados entre si, no sentido de desenvolver



habilidades para a articulação dos conhecimentos com a realidade, visando à promoção de competências no aluno.

Segundo os PCN+, o ensino médio deixa de ser simplesmente preparatório para o ensino superior ou apenas profissionalizante, para assumir o papel de completar a educação básica. Isto significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, a fim de prosseguir estudos ou qualificar para o trabalho.

*Formar para a vida* é mais que reproduzir dados, decorar classificações ou identificar símbolos; significa: saber informar-se, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas e adquirir atitudes de permanente aprendizado.

Desta forma, o *saber* é concebido como algo socialmente construído, partilhado por um grupo de agentes possuidores de uma formação em comum que trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionantes e recursos comparáveis. A posse e a utilização desse saber encontram-se assentados no sistema que legitima e orienta sua definição. Os saberes da docência não são definidos apenas pelo viés social, todavia, são situados na interface entre o individual e o social (TARDIF, 2002).

Da articulação entre saberes, do intercâmbio entre um repertório de condutas formando esquemas de ação na interação com o contexto surgem as competências, as quais podem ser compreendidas como a capacidade complexa que se manifesta na prática; representa uma estrutura dinâmica e organizada do pensamento que possibilita analisar, avaliar e entender o contexto no qual o indivíduo age, permitindo decidir, utilizar, modificar e mobilizar os recursos disponíveis para resolver os problemas reais.

Uma competência é um saber-mobilizar. Não se trata de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso deve ser aprendido (PERRENOUD, 1997).

Assim, o aprendizado de competências bem como fazer avaliações qualitativas e quantitativas, devem estar integrados às práticas educativas. Mas, como as disciplinas estão organizadas em tópicos disciplinares e não para desenvolver competências, seria interessante organizar os conhecimentos disciplinares em temas, associado às habilidades e competências específicas ou gerais.

Nesse sentido, a LDB/96 abre espaço para que as escolas possam delinear o caminho a seguir, por meio de seus documentos escolares oficiais: Projetos Pedagógicos, Planos de Estudos e Regimentos Escolares.

## 2.1. A Proposta dos Documentos Oficiais

A educação básica atual é marcada pela flexibilidade introduzida pela Lei nº9394/96 – LDB/96 descentralizando as decisões, dando autonomia aos órgãos escolares através do exercício da democracia, levando em consideração a região e o local onde a escola ou instituição de ensino está inserida; aos estabelecimentos de ensino é dada autonomia para a elaboração de seus RE, disciplinando sua organização curricular, pedagógica e administrativa, no que diz respeito à reorganização da escola como primeiro passo para a construção de um sistema educacional que tem como foco central a qualidade no ensino, como forma de preparar os jovens para as necessidades atuais e futuras da sociedade.

A LDB dá ênfase à educação com base nos princípios de liberdade e solidariedade, através de mudanças na organização curricular prevê uma base nacional comum e uma parte diversificada no currículo do EF e do EM, bem como o número de dias e horas letivos a serem adotados pelas escolas. Segundo os artigos 23 e 24 da LDB e reforçada nas orientações do CEED para o Sistema Estadual de Ensino no Parecer nº740/99, no artigo 23, referente à organização da EB, a lei abre espaço para a escola:

[...] organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem o recomendar (LDB 9394, Art. 23, 1996).

A avaliação do rendimento escolar, segundo a LDB/96, prevê que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns, no que se refere à avaliação do processo de ensino-aprendizagem:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) 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;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (LDB 9394, Art. 24, inciso V, 1996).

Assim, na última década as escolas definiram sua Proposta Pedagógica e seus Planos de Estudos, para posteriormente normatizar essa proposta através do Regimento Escolar, com base na “Matriz Curricular ou Base Curricular” de cada instituição, a qual deve conter a relação dos nomes dos componentes curriculares com a atribuição de carga horária. Os PE devem definir claramente o *que*,

*quando e por quanto tempo* será estudado determinado assunto e quais os objetivos, os conteúdos e a profundidade do que será estudado.

A partir das mudanças instituídas pela LDB as escolas passaram a ter autonomia administrativa e pedagógica; o que trouxe muitas vantagens e melhorias em termos administrativos e de estruturas físicas, mas em termos pedagógicos as mudanças efetivas que poderiam acontecer em função dessa liberdade de escolha e de decisões, pouco ocorreram.

Como mudança maior desta lei, a seriação deixa de ser o foco da organização curricular da escola tradicional, alicerçada nos ideais tecnicistas e na fragmentação do ensino e da avaliação da aprendizagem, os quais estão centrados na reprovação e repetição de todo o processo de aprendizagem.

Ao repensar a educação, a LDB resgata o respeito pelo ser humano na construção do conhecimento, onde a mudança mais profunda que podemos perceber é a substituição desta “pedagogia da repetência” pela “pedagogia do sucesso”.

A educação escolar, como elemento indispensável de formação geral e necessário para a sociedade, deve atender as camadas sociais que dela permanecem excluídas. A exclusão, vista como fator responsável pelos altos índices de evasão e reprovação, tornou-se o principal problema do sistema educacional brasileiro. No entanto, suas causas não estão apenas vinculadas à estruturação e ao funcionamento do sistema educacional, mas às condições sociais, econômicas e políticas; competindo a tarefa de reverter este quadro não somente ao professor, mas a toda a sociedade.

A LDB/96 abre espaço para se repensar à problemática social da educação e a necessidade de “mudanças”, tendo como eixo principal a relação entre indivíduo e sociedade concretizada na ação, no movimento, na prática social, na relação com outros indivíduos e no conjunto de relações sociais.

Ao professor compete, como agente de transformação, reconstruir a educação com base em uma ação pedagógica que privilegie o indivíduo e o social, propiciando o surgimento de uma escola comprometida com um projeto sincronizado com a comunidade e a sociedade que a compõe, que seja *“capaz de levar à ‘mudança’ social e cultural da comunidade a ‘melhoria’ das condições de vida de sua população”* (CEED, Parecer n°740/99, p.03).

A educação atual exige essa “mudança” e a LDB deve ser a novidade que propiciará as “inovações” na escola. Cabe a comunidade repensar a escola que deseja, onde o professor tem um papel imprescindível no processo de ressignificação e tomada de consciência, pois deve estar em constante replanejamento de suas ações e sua dinâmica de trabalho. A “mudança” de paradigma que a legislação aponta, deve estar presente no Projeto Pedagógico da escola, onde a construção da realidade educativa deve buscar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

A palavra projeto, segundo as orientações do CEED, traz a idéia de plano, implica em tomar posições, decidir e escolher, procurando levar em conta as limitações e possibilidades reais de efetivação da proposta pedagógica; oportunizando a tomada de consciência dos problemas da escola

e as possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e individuais a fim de atenuar ou eliminar os problemas e falhas detectados.

O projeto deve supor um diagnóstico do sistema escolar, onde apresentará os fundamentos que orientam sua prática e os objetivos a alcançar no sentido de resolver problemas identificados no diagnóstico; deve ser consequência e resultado da reflexão conjunta no ambiente da comunidade escolar, retratando os anseios, as necessidades e as demandas, descrevendo fielmente a realidade da comunidade em que a escola está inserida.

O Projeto Pedagógico orienta as ações e expressa o ideário da comunidade, clareando a concepção de homem, de sociedade, de Educação e de quais conhecimentos farão parte da construção da realidade da escola. Expressa o percurso para alcançar seus objetivos, tendo o currículo como principal instrumento do processo. Nesse sentido, o currículo é o instrumento articulador e facilitador que levará a escola ao alcance dos objetivos propostos no Projeto Pedagógico, para que estes sejam atingidos.

Entendemos que *currículo* é um projeto cultural que precisa ser dinâmico e mutável, na medida em que a proposta pedagógica vai sendo implementada. Expressa não somente uma relação de disciplinas, mas um conjunto de decisões de caráter administrativo que estruturam o ensino e dependem da presença ou ausência de recursos, da disponibilidade ou não de livros didáticos, de biblioteca escolar, de laboratórios de ensino; da predisposição, ou não, dos professores para o trabalho, de planejamento em equipe, do envolvimento ou não dos pais nas atividades e nas decisões que dizem respeito à escolarização.

O projeto pedagógico é mais amplo, é onde a escola e a comunidade escolar olham juntas para encontrar caminhos a fim de atingir o que foi idealizado; o currículo é a tradução do que é possível realizar de imediato, aproximando-se do idealizado. Quanto ao Regimento Escolar, ele é a tradução legal do que o PPP descreveu, esclareceu, definiu e fixou como ideal para a escola; é o conjunto de normas que regem o funcionamento da escola, é o estatuto pedagógico que tem por finalidade orientar a comunidade escolar de forma simples e segura no que se refere aos fatos educativos. Em síntese, o PPP é o desejo idealizado e o RE é a diretriz orientadora da escola.

Para orientar melhor as instituições de ensino na definição e reorganização de seu currículo e de sua proposta pedagógica, o governo através de orientações oficiais como: LDB, PCN+ e os órgãos destinados à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que são: ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (MEC/INEP) e SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (agora ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica) apresentam uma orientação definindo minimamente quais competências e habilidades deseja-se avaliar ao final das etapas da escolaridade básica.

Os exames de avaliação realizados pelo MEC, como SAEB e ENEM, podem ser apontadas como “exemplares” de referência para os professores da educação básica, no que diz respeito às competências e habilidades desejadas que o aluno desenvolva até o final da escolaridade básica.

Isso não significa que essas sugestões sejam o ideal, mas representam, minimamente, o que esperam os órgãos oficiais destinados à avaliação da educação básica em termos da qualidade do ensino, seja por meio de avaliações das competências ou apenas para fins de comparação de resultados, cuja finalidade é dar satisfações ao mantenedor, no caso o estado gestor, para a definição das políticas públicas.

Nesse sentido, apresentamos a seguir uma caracterização das matrizes curriculares de referência do SAEB, com sugestões de conteúdos de ensino a serem trabalhados nas diferentes áreas da EB, juntamente com níveis de aprendizagem que devem ser atingidos em cada assunto; bem como uma panorâmica do documento que orienta o ENEM, com as competências e habilidades apresentadas no documento básico para esse exame.

## 2.2. As Competências e Habilidades segundo o SAEB

O Sistema Nacional da Educação Básica - SAEB - foi criado com a finalidade de fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas voltadas para melhorar a educação básica no Brasil. Além disso, por meio desta avaliação de âmbito nacional, definem-se projetos pedagógicos das SE, acreditando-se que no interior da avaliação está implícito o que deveria ser ensinado.

A partir de 2005, o SAEB<sup>4</sup> passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc):

A **Aneb** é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do **Saeb** em suas divulgações;

A **Anresc** é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de **Prova Brasil** em suas divulgações (<http://www.inep.gov.br/basico/saeb/default.asp>, acessado em 13/10/06).

Dessa forma, as Matrizes Curriculares de Referência para a avaliação da educação básica surgem para orientar, minimamente, os educadores no sentido de incorporar os conhecimentos - conteúdos e competências - necessários para o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e moral das pessoas para que possam possuir autonomia política, econômica e social no contexto em que vivem.

Estas matrizes conceituam como *competências cognitivas* as modalidades estruturais da inteligência - são ações e operações<sup>5</sup> que as pessoas utilizam para estabelecer relações com e entre objetos<sup>6</sup>, situações, fenômenos e pessoas que se deseja conhecer.

<sup>4</sup> Informações obtidas através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), endereço eletrônico: <http://www.inep.gov.br/basico/saeb/default.asp>, acessado em 13/10/06.

<sup>5</sup> O documento traz 'operações' no sentido de ações que podem ser interiorizadas ou interiorizáveis, podendo ser reversíveis e transformáveis.

As *habilidades instrumentais* referem-se ao “saber-fazer” e decorrem diretamente das competências já adquiridas que se transformam em habilidades.

Assim o processo de construção do conhecimento passa por um ciclo, começando pela compreensão e tomada de consciência dos instrumentos e das relações estabelecidas em um nível que influenciam o *fazer* no nível seguinte. Assim, uma competência adquirida em um nível torna-se facilmente aplicável como um *saber-fazer*, no nível seguinte, sem que haja necessidade de maiores reflexões originando, portanto, as *habilidades instrumentais*.

Para orientar a elaboração dos itens que irão compor a avaliação do SAEB, criou-se um conjunto de descritores desejáveis no desempenho dos alunos em cada disciplina ao longo da educação básica. Esses descritores resultam do cruzamento entre conteúdos e competências, os quais expressam a totalidade dos indicadores necessários para a orientação da construção de itens para o banco Nacional de Itens do MEC, fonte de outras modalidades de avaliação, entre elas o SAEB e o ENEM.

O SAEB encaixa-se nos moldes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA - que ocorre a cada três anos, por amostragem tendo por base o Censo Escolar, o qual dá ênfase às áreas de Leitura, Matemática e Ciências, sendo possível realizar estudos comparativos entre os resultados do SAEB e do PISA, que a cada ano focaliza o exame em cada uma das áreas de ensino citadas.

O PISA tem por objetivo examinar a capacidade dos alunos em analisar, raciocinar e refletir sobre os conhecimentos e experiências adquiridos, possibilitando o aprendizado para a vida e servindo de subsídios para o jovem organizar e gerir seu aprendizado. Desta forma, os conhecimentos servirão de indicadores das mudanças ocorridas nos diferentes países, com a finalidade de certificar a eficiência ou não dos sistemas de ensino.

### 2.2.1. Competências Básicas, Operacionais e Globais

Nas Matrizes Curriculares (1999) encontramos sugestões de competências organizadas em três níveis ou categorias, de acordo com as diferentes habilidades envolvidas. Podemos distingui-las nos três níveis, da seguinte forma:

- **Nível Básico** – encontram-se as ações que possibilitam a apreensão das características e propriedades permanentes e simultâneas de objetos para a construção de conhecimentos no nível conceitual.

Referem-se a um conhecimento imediato, como por exemplo, no ensino de Física: nomear propriedades, identificar e distinguir grandezas físicas, revelar a compreensão de uma definição, etc.

- **Nível Operacional** – estão as ações coordenadas que pressupõem estabelecimento de relações entre os objetos. Estas competências, em geral, atingem o nível da compreensão e explicação,

---

<sup>6</sup> A palavra ‘objeto’, segundo o documento, está sendo usada como objeto do conhecimento que se quer conhecer.

mais que *saber-fazer*, supõe tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando estender sua aplicação a outros contextos.

Neste nível é fundamental o desenvolvimento de relações entre grandezas físicas, a compreensão do funcionamento de dispositivos, a análise do resultado de experiências, na elaboração de representações, na utilização de leis e princípios de forma qualitativa ou quantitativa.

- **Nível Global** – encontram-se as ações e operações mais complexas, que envolvem a aplicação de conhecimentos em situações diferentes e a resolução de problemas novos.

São as competências mais globais que requerem habilidades para utilizar modelos, analisar relações entre várias grandezas, equacionar variáveis numa visão e conjunto dos fenômenos, realizar aplicações práticas, julgamentos e previsões, utilizando o conhecimento formal.

Como exemplares, podemos citar os descritores do SAEB sugeridos para a área de ensino de Física da 3ª série do ensino médio, destacados de acordo com os tópicos de conteúdos e níveis de competência (Anexo A).

Os verbos e palavras utilizados no documento de referência não são exclusivos nem esgotam as possibilidades de representação das competências cognitivas nos níveis: Básico, Operacional e Global, podendo ser empregados outros, uma vez que não são as palavras ou verbos que irão determinar o nível das competências, mas sim o sentido que indica a ação ou operação a ser desenvolvida pelo aluno.

A seguir, apresentamos o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, como um exemplar de exame de avaliação educacional por parte do Governo Federal, o qual é uma oportunidade do aluno se auto-avaliar, visando às escolhas que fará no futuro em relação ao mercado de trabalho ou a continuação de estudos futuros.

### 2.3. O Exame Nacional do Ensino Médio

O ENEM<sup>7</sup> - Exame Nacional do Ensino Médio é realizado anualmente, “com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania” (Portaria nº. 26, Cap.I, Seção I, Art1º, 2006).

Constituem como objetivos do Enem:

I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

---

<sup>7</sup> Informações obtidas através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), endereço eletrônico: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/legislacao.htm>, acessado em 13/10/06.

- II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;
- III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior;
- IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas Governamentais (Portaria nº. 26, Cap.I, Seção II, Art2º, 2006).

Estas afirmações estão delineadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, que introduz grandes transformações no ensino médio, desvinculando-o do vestibular ao possibilitar o uso dos resultados como mecanismo de acesso ao ensino superior, e principalmente, delineando o perfil de saída do aluno da escolaridade básica.

No âmbito dessas mudanças a Lei 9394/96 determina que a União organize o processo nacional de avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (art. 9º, VI).

Assim, esse exame possui um diferencial em relação às outras avaliações propostas anteriormente pelo MEC. Está centrado na avaliação de desempenho por competências, sendo constituído de uma prova única que abrange as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escola básica.

Para estruturá-lo concebeu-se uma matriz com a indicação de *competências e habilidades* associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica.

Para melhor entendimento, a partir dos referenciais citados, compreendemos que *competências* (como *conjunto de saberes e fazeres* de qualidade, são o *saber fazer* bem) são as modalidades estruturais da inteligência, ou seja, são as ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer – competências: são macrohabilidades, como lembra Zanchet (2003) “ser competente” está ligado a um processo de construção de conhecimento que vai além da escolaridade básica.

Já as *habilidades*, referem-se ao plano do “saber fazer”, ou seja, ocorrem pela socialização dos diversos saberes e conhecimentos com os quais o aluno irá interagir nessa ótica as *habilidades* podem ser compreendidas como microcompetências.

Operacionalmente, o ENEM traz como referências a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento; sendo constituído de uma prova única contendo 63 (sessenta e três) questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação. As questões objetivas e a redação destinam-se a avaliar as 05 (cinco) competências e as 21 (vinte e uma) habilidades que se espera, sejam desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade básica, a partir da Matriz de Competências do ENEM (Anexo B).



Para que possa ser avaliada cada uma das habilidades sugeridas pela Matriz, é necessário que o aluno acerte 03 (três) questões no exame a fim de comprovar o domínio dessas habilidades.

O exame pode ser entendido como parte das políticas de avaliação implementadas no Brasil em 1998, direcionadas para alunos concluintes ou egressos do EM; sendo viabilizado a partir das “mudanças” introduzidas pela LDB, como mecanismo para auxiliar nos processos seletivos das Instituições de Ensino Superior. Além de ser uma avaliação que serve de critério para o acesso ao ensino superior, o ENEM, serve ao aluno para auto avaliar-se visando continuar seus estudos e para a realização de projeções futuras a fim de concorrer no mercado de trabalho. Em nosso entendimento, esse exame avalia além da memorização de determinados fatos ou conceitos, avalia as relações e inter-relações que o aluno pode e deve estabelecer com e entre os temas e conteúdos de ensino estudados nas diferentes áreas do conhecimento.

Alguns autores como Zanchet (2003), discordam do uso do termo avaliação para o ENEM, afirmando que a referência ao exame como uma avaliação pode ser questionada. Segundo a autora, por ser este um procedimento isolado não podemos considerá-lo representativo de um processo mais amplo como a avaliação. Não concordamos plenamente com a autora quando afirma que o ENEM constitui-se apenas numa parte desse processo, salientando que:

Reduzir a avaliação à aplicação de um exame é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação. Essa perspectiva é responsável pela proliferação das provas de rendimento e das escalas de atitudes, onde as metas estão predeterminadas e os fins estão fixados, delegando à avaliação a medição do êxito nos resultados obtidos (ZANCHET, 2007, p.05).

Por outro lado, nos discursos oficiais, os exames de avaliação como o ENEM tem sido usado para impulsionar políticas públicas e investimentos na educação. Para tanto, cabe-nos entender e tentar elucidar o papel do ENEM num Estado que expressa a competitividade como parâmetro para a melhoria da qualidade educacional.

A questão que surge nesse contexto é se o ENEM é uma avaliação por competências ou apenas uma comparação de resultados, se configurando como mais um exame que irá colocar os alunos numa escala de competitividade, sem ao menos situá-las dentro de seu contexto?

A cada ano, significativamente, há um aumento no número de estudantes que prestam esse Exame, o qual iniciou em 1998 com 134.000 alunos e atualmente tem 1.000.000 de alunos realizando provas (2006); impulsionados, talvez, pela divulgação da mídia, pelo aproveitamento dos resultados por algumas universidades em seus processos seletivos e pela vinculação do ENEM ao ProUni – Programa Universidade para Todos, do Governo Federal, que faz uso dos resultados para inserção dos alunos oriundos de escolas públicas nas universidades.

Sendo assim, discutir esta “avaliação” nos remete para além da análise das práticas realizadas, nos leva a discutir o interesse de outras pessoas no sistema educativo, além de alunos, professores e comunidade escolar.

No Brasil as avaliações externas têm ganhado espaço nos diversos níveis de ensino, evidenciando a avaliação como definidora de políticas públicas para a educação bem como um mecanismo de controle social na concepção do Estado como avaliador, usando a eficácia e a competitividade como indicadores para a definição de melhorias na educação.

No cenário atual, o enfoque dado à avaliação educacional afasta-se da vinculação das práticas de aplicação de testes e exames com a finalidade única de seleção e aprovação, abrindo espaço para as avaliações educacionais que fornecem informações não apenas do desempenho individual do aluno, mas também do sistema educacional.

Entendemos que exames como os do ENEM, pretendem avaliar além da simples memorização de conteúdos escolares, uma vez que as questões apresentam características diferenciadas, ou seja, os conteúdos de ensino estão associados a situações vivenciadas pelo aluno no seu cotidiano, possibilitando que o mesmo realize articulações que vão além da simples memorização de fatos e conceitos.

No que se refere ao número crescente de alunos aderindo a este processo, através desse exame, compreendemos que há a possibilidade de um controle maior por parte do governo sobre as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas; tendo como finalidade básica comparar os resultados obtidos pelos alunos em todo o país gerando assim a disputa entre os estados da federação, que oficialmente, trazem como rótulo as melhorias e os investimentos que deverão efetivar-se na educação.

Podemos, ainda, salientar outro aspecto que consideramos positivo no exame, que é o caráter *inovador* que esta proposta traz, permitindo que se faça um quadro da educação, ainda que quantitativamente, uma vez que no Brasil foram raras as tentativas de avaliar o processo educativo básico como um todo. Assim, as propostas pedagógicas para a educação se encaminham no sentido de tomar um novo rumo, mesmo que, muitas vezes, não se constituam em melhorias efetivas no processo educativo.

Consideramos que o currículo como uma construção coletiva, deve traduzir através de objetivos de ensino e aprendizagem as competências e habilidades que o aluno deverá desenvolver durante e até o final de sua educação formal.

Em uma educação comprometida com esta formação, é imprescindível que o professor conheça e domine os documentos oficiais referentes à avaliação da EB e do EM, uma vez que os mesmos apresentam orientações mínimas ao professor, para que possa relacionar os conteúdos de ensino com os objetivos de aprendizagem previstos nos planos de estudos e de trabalho, com o propósito de atingir o objetivo da escolaridade básica, o de tornar o aluno competente e habilitado a desenvolver estudos futuros e/ou inserir-se no mundo do trabalho.

### 3. PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA AVALIAÇÃO

A sociedade atual passa por significativas transformações do ponto de vista cultural, social, econômico e político que, como consequência, provoca mudanças no sistema educacional. A globalização da economia, a introdução e o desenvolvimento das tecnologias de informação no cotidiano das pessoas têm contribuído para a necessidade de novos padrões de produção e de relações sociais<sup>8</sup>.

O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação” assim como a busca de progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação de pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações (DELORS, 1998, p.72).

A Educação deve fornecer ferramentas aos homens e às mulheres para que possam conduzir o seu destino frente às mudanças da “sociedade de informação” e se tornem capazes de encontrar “equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, 1998, p.105).

Atualmente a sociedade encontra-se em significativa mudança: acelerada e imprevisível, cuja base é o conhecimento e a caracterização pelo provisório, pelo descrédito com o ideário da modernidade e pela incerteza. Nesse contexto a educação evidencia-se como área estratégica para o desenvolvimento socioeconômico. As reformas educativas postas em ação na América Latina, a partir dos anos 90, do século passado, traçam propostas basicamente divergentes, de um lado, a ênfase na inclusão e na educação ao longo da vida; do outro, o apelo à competitividade (FARIAS, 2006).

Na educação brasileira as inovações pedagógicas foram adotadas até 1980, a grande maioria, baseada em modelos oriundos de países desenvolvidos, nos quais apresentaram soluções satisfatórias. Mas, a adoção dessas inovações para o contexto da educação brasileira, ocorreu em nome da “atualização histórica”, mostrando-se ausente da assimilação crítica (BALZAN, 1995).

De acordo com os autores referenciados, podemos afirmar que a Educação de uma forma geral tem sido marcada por “modismos”, ou seja, por uma tendência em adotar propostas, chamadas de inovadoras, e que muitas vezes não tem uma devida verificação de sua necessidade ou de adequação à realidade em que será implementada, o que para alguns autores possui o poder de esvaziar o conteúdo de propostas, às vezes viáveis, mas que fogem de seu sentido original.

Este fator, ao longo dos anos, tem estabelecido nos espaços escolares, concepções e práticas inovadoras que nem sempre ocorrem com base em objetivos e metas definidas a partir de

---

<sup>8</sup> Parte da fundamentação teórica usada sobre mudança e inovação é com base no Projeto DIPIED.

uma caracterização da realidade, provocando uma distorção nos efeitos esperados, ou em tentativas vazias de transformações da realidade escolar, enfim frustrações de diversas ordens.

Costuma-se caracterizar qualquer mudança na estrutura ou no funcionamento do sistema escolar como inovador, sem uma reflexão sobre a complexidade e abrangência da temática. Alguns autores sustentam que a ocorrência das inovações, assim como a sua difusão ou não, num determinado contexto não ocorre de maneira neutra. Assim como o reconhecimento da escola como “nó estratégico” da mudança planejada não se encontra imbuído de ideais humanistas e éticos, mas de tentativas de modernização que se utiliza de estratégias pouco elaboradas, com poucos investimentos, visando à divisão do poder por parte dos gestores públicos.

O termo Inovação aparece com regularidade nos espaços educativos; no entanto, o significado que tem para aqueles profissionais que dizem praticá-la depende do grau de aceitação e de envolvimento dos participantes, pois diante da adoção às cegas de propostas supostamente inovadoras percebe-se certa “banalização” no uso do termo.

Constata-se uma significativa pluralidade de definições, caracterizações e delimitações sobre o termo “Inovação” e outros correlatos, como mudança e melhoria. Goldberg (1995), na década de 70 do século passado, diz que a ‘Inovação Educacional’ está longe de ser satisfatória, sendo os aperfeiçoamentos possíveis na medida em que as pesquisas sobre a temática multiplicarem-se.

De acordo com a literatura consultada, Inovação Educacional pode ser definida como um processo planejado, passível de acompanhamento e avaliação, durável por um período relativamente longo, com poucas possibilidades de ocorrer com frequência e que, necessariamente, introduza melhorias num determinado sistema, unidade ou espaço educativo; ou ainda, pode ser entendida como o reflexo de uma série de dinâmicas explícitas que pretendem alterar idéias, concepções e metas, conteúdos e práticas escolares, visando introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes em alguma direção renovadora em relação à existente (GONZÁLES E ESCUDEIRO apud HERNÁNDEZ, 2000).

Nesse sentido, Farias (2006) salienta a importância de distinguir “mudança” e “inovação”, bem como a relação das “melhorias” com estes dois termos, pois ambos têm sido tratados como sinônimos apesar de existir consideráveis diferenças entre os seus significados.

### ***As Mudanças***

Podem significar todo tipo de alterações, muitas vezes, ocorridas em um determinado ambiente, ainda que de forma involuntária, não planejada e sem uma preocupação efetiva com possíveis melhoramentos contextuais, que por si só, pode ser um ato descomprometido política, social e economicamente, pois a mudança é apenas uma intenção, uma possibilidade, uma oportunidade.

A mudança como um fator positivo de progresso deve, efetivamente, acarretar em melhorias. Mas, o inverso também é possível, uma vez que podem ocorrer mudanças em um contexto sem, necessariamente, resultar em melhorias.

Assim a “melhoria” tem o papel de dar valor à mudança que venha acontecer num determinado local, caracterizando-se como a passagem de um estado anterior, não positivo, menos desejável, para um estado posterior positivo, atraente e mais desejável.

Podemos dizer que as transformações que marcaram a vida social nas últimas décadas têm afetado diretamente a função social da educação, colocando em xeque valores e conceitos da sociedade atual.

As mudanças aceleradas e imprevisíveis são caracterizadas por fatores como a incerteza, o descrédito e o imprevisto. Em educação, as mudanças têm sido promovidas pelo confronto entre a modernidade e a pós-modernidade; sendo que suas características são delineadas por vários fatores, os quais se iniciam em mudanças maiores e relacionadas ao plano econômico.

Farias (2006) caracteriza as mudanças como parte de um processo desencadeado por alguns fatores ligados ao plano econômico, tais como: o aprofundamento do processo de globalização – onde o estado assume outro papel, passa de agente responsável para promoção de bens e serviços para agente comercial de desenvolvimento; a homogeneização das opções políticas e econômicas – para definição das políticas econômicas do estado, os governos têm de atuar segundo os acordos com o banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros; a “disneyficação” e “mcdonalização” do conhecimento, da cultura, do entretenimento, os quais visam produzir valores e padrões de comportamentos universais; as transformações no emprego – mudou a idéia de trabalho estável para toda a vida, pois hoje são necessárias habilidades e conhecimentos que possibilitem desenvolver a adaptação, a flexibilização e as atitudes colaborativas no trabalho; a produção e difusão progressiva das informações têm produzido a fragmentação do conhecimento, para o qual se faz necessário novas formas de interação, assegurando o desenvolvimento do potencial cognitivo e emocional dos sujeitos; por fim a ênfase dada ao desenvolvimento tecnológico – definida como elemento da evolução humana, por meio da criação de ferramentas tecnológicas cada vez mais potentes.

A pós-modernidade é marcada por avanços tecnológicos inigualáveis. Porém, segundo Farias (2006), toda esta gama de conhecimentos práticos é imediatista e, conseqüentemente, rapidamente perecível, tem prazo de validade curto, surgindo a cada dia novas tecnologias e equipamentos mais potentes, com funções mais precisas e definidas que o anterior e assim, sucessivamente.

Esta noção de conhecimento perecível nos remete a necessidade de aprender constantemente, pois o conhecimento que ora dominamos não é mais suficiente, impondo-se esta como uma condição do mundo do trabalho atualmente, gerando a instabilidade no emprego, o desaparecimento de algumas profissões e uma elevada competitividade no mercado de trabalho.

É neste quadro de transformações que se delineiam as mudanças em educação, processo pelo qual as instituições de ensino não podem ficar alheias.

O desafio da escola de hoje é atender as necessidades de profissionais que desejam assumir a função docente em toda sua diversidade, ou seja, do professor que no contexto atual tem

de desempenhar tarefas educativas que outrora não eram de sua incumbência a fim de compensar as carências do meio social em que vive o aluno.

Há, portanto, uma mudança de expectativa em relação ao sistema educacional, principalmente no que diz respeito à valorização profissional, pois nos dias de hoje possuir determinada formação não é mais garantia de reconhecimento social e econômico.

Nesse sentido a educação atual é posta contra a “parede” constantemente, tendo a confiança que nela era depositada abalada, pois a escola e os professores não acompanham os avanços, principalmente tecnológicos; esbarra, ainda, em questões que envolvem escassez de recursos materiais e condições precárias de trabalho dos professores, com baixos salários e elevada carga horária semanal. Torna-se necessárias certas condições de trabalho aos professores, para que possam encarar a renovação pedagógica, pois apenas com boa vontade não se concretizam ações que venham desencadear práticas inovadoras na educação.

Para tanto, as políticas educacionais contemporâneas tendem a apoiar-se em quatro pilares essenciais: o da gestão, o da qualidade e equidade, o do aperfeiçoamento docente e o financeiro. Onde a qualidade, a equidade e o aperfeiçoamento docente apontam para o uso adequado dos espaços educativos, dando ênfase ao desempenho do aluno e a capacidade de gestão e liderança de diretores e professores (FARIAS, 2006).

A gestão é responsável pela racionalização dos recursos financeiros, pela descentralização administrativa dos sistemas de ensino, assim como pela avaliação do rendimento escolar do aluno.

A partir desse perfil busca-se um novo modelo de educação, de formação, de escola e de professor. A educação não é mais um processo acabado, mas sim uma construção constante não apenas limitada ao período escolar; a escola passa a ser um espaço dinâmico, com significado e vida próprios; o professor não é mais apenas transmissor de conteúdos, mas um mediador no processo de ensino e de aprendizagem, capaz de questionar, refletir e mudar suas ações.

A preocupação com a “qualidade do ensino”, infelizmente, não é uma iniciativa própria governamental baseada na necessidade de melhorias, mas sim pautada nos interesses econômicos de países em desenvolvimento, que não é o nosso caso, com a finalidade de assegurar um espaço de produção nacional, que possa desenvolver a capacidade das pessoas operarem no mundo globalizado.

Em Educação o ato de mudar *aponta sempre para o rompimento do hábito e da rotina, para a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de colocar em causa antigos postulados*<sup>9</sup>. As mudanças a partir de motivações internas parecem que raramente ocorrem ao que parece às organizações preferem a estabilidade, como forma de manutenção do *status quo*, pois os “projetos de mudança fazem parte de nossas relações com o mundo, porém nem todos se realizam; isso por que toda mudança tem um custo. Ela supõe novas aprendizagens, riscos de fracasso, uma perda provisória de rotinas e de referências, a perda de certos hábitos, uma fase de mínima eficiência” (THURLER, 2001, p.18).

A mudança faz parte da vida humana por ser o homem um idealizador, um sonhador e como tal, um ser incompleto e insatisfeito, sempre em busca da perfeição.

É um processo lento e gradual que vai além da dimensão técnica da mudança, não se restringe apenas ao reducionismo, atinge principalmente a dimensão humana, política e ética das pessoas que nela estão envolvidas. É um processo de ressignificação da prática, vai além das modificações organizacionais da instituição ou da inserção de novas tecnologias; está alicerçada em novos valores. Trata-se de um processo demorado, delicado e sensível, que compreende as interações consensuais e conflituosas, as quais perpassam as relações internas e externas das instituições (FARIAS, 2006), sendo caracterizada pela construção individual, coletiva e interativa.

No cenário atual da educação as mudanças não podem ser fruto de ações isoladas e individuais, elas precisam do engajamento de todas as pessoas envolvidas no contexto educativo, principalmente o professor que é o agente, o protagonista da mudança de mentalidade das pessoas, constituindo-se no objetivo central da ação educativa, concretizada através da escola.

O relatório Delors (1996), documento-chave para as reformas educativas nos anos 90 aponta a escola como “o lugar estratégico para a mudança” presente nos discursos de “autonomia da escola”, de “escolas eficazes” e da “gestão centrada na escola”. Apresenta, ainda, as características que o professor deve ter como agente desse processo, a competência e o profissionalismo, assumindo fundamental importância as competências pedagógicas mescladas a outras qualidades do professor, tais como: o envolvimento afetivo, humildade, paciência, empatia com o trabalho, entre outras. As quais deverão ter fundamental importância na sua profissionalização, tornando-se necessário que o professor utilize suas capacidades cognitivas globais para articular e convergir conhecimentos diversos, que levem em conta a diversidade e interdependência das situações educativas.

Portanto, ao professor cabe a tarefa de utilizar toda sua capacidade de articulação, tanto para relacionar conhecimentos diversos como planejar estratégias para efetivação da aprendizagem dos alunos; para tanto precisa ser criativo, tomar decisões rápidas, relacionar-se bem com os colegas, ter abertura para o trabalho coletivo e diversificado e, principalmente, para a inovação. Assim, há a necessidade de reflexão, de conhecer as diferenças de opinião e os conflitos como forma de crescimento constante tanto no individual quanto no coletivo.

Nesse sentido, fica para nós que a *mudança* como um processo de ressignificação da prática é demorada e envolve alterações consideráveis nas atitudes e no modo de pensar dos indivíduos, tornando-se necessárias, primeiramente, que ocorram melhorias nas atitudes dos professores, no seu modo de pensar e de agir e na sua prática pedagógica de sala de aula; que possam ser refletidas através do trabalho conjunto, na interação e nas trocas coletivas no interior da escola, lugar efetivo dessa mudança, envolvendo engajamento crítico, ético e político de cada um dos participantes.

### ***As Inovações***

---

<sup>9</sup> Grifo nosso.

Segundo FARIAS (2006), o termo inovação num primeiro momento sugere algo novo, em um contexto desconhecido, mas refere-se também a “emergência de algo” que resulta novo, no interior de um contexto.

A mesma autora divide as inovações educacionais em dois tipos: as “*inovações internamente geradas*” e as “*inovações externamente induzidas*”.

As “inovações internamente geradas” são as ações geradas pelos professores na busca de soluções para problemas vivenciados nas instituições de ensino, atendem a necessidades internas, como por exemplo: mudança dos horários, redistribuição das tarefas, diagnóstico de problemas com a finalidade de intervenção (violência, drogas, sexualidade, etc.), apoio e aprimoramento do trabalho pedagógico do professor e na aprendizagem do aluno.

As “inovações educacionais externamente induzidas” são caracterizadas pela introdução e adoção de algo existente fora da escola, sendo o mantenedor o agente indutor e planejador da inovação.

Quanto à natureza das inovações, ela pode ser de dois tipos: as ações voltadas para a gestão da escola (referente aos aspectos organizacionais relacionados a administração e ao financeiro), como exemplo a gestão democrática, materializada pela eleição dos diretores, pela criação dos conselhos escolares e órgãos colegiados, o direcionamento dos recursos financeiros diretamente para a escola, etc.

Já as inovações que incidem diretamente no ensino são consideradas de natureza pedagógica. Em ambos os tipos de inovação há uma intencionalidade por traz de qualquer ação, que é a de mudar as práticas pedagógicas nas escolas.

Toda a inovação tem a finalidade de incorporar “algo novo”, cujos resultados possam proporcionar melhorias no espaço em que são inseridas, visando um único fim que é o de cumprir com a sua função social.

Portanto, podemos dizer que inovação e mudança não possuem relação, embora estejam muito próximas; mudar vai além de inovar e não existe, necessariamente, vínculo entre elas, pois não dizem respeito a um mesmo processo, embora as duas estejam no campo da inovação.

Na atualidade, inovação e mudança estão além da dimensão conceitual, amparadas pelas plataformas das reformas sociais que se estabelecem pelos discursos de mudança, que tem como princípio a LDB/96.

No plano das reformas educativas, elas tanto podem acontecer oriundas de reformas econômicas ou por necessidade do mercado de trabalho, “*sobre o acesso de diferentes grupos à educação, etc.*” (FARIAS, 2006, p.59), visando modificações, como nos métodos pedagógicos, no funcionamento das instituições de ensino ou na organização e distribuição dos professores, de acordo com as demandas e necessidades das escolas.

Evidentemente que uma reforma educativa pode vir a alterar a legislação e os objetivos de ensino, mas talvez não consiga introduzir mudanças na prática educacional dos professores. Isso



porque as reformas educativas atuam diretamente sobre a concepção e estruturação do sistema educativo, mas indiretamente nas práticas pedagógicas da escola.

No entanto, uma inovação no espaço educativo requer ações consistentes que não devem partir do improvisado, configurando-se numa ação completa que envolve algumas etapas, tais como: a instalação, a aceitação e a utilização de determinada mudança. Necessita de vários suportes, como estudos de formação e aprofundamento, reflexões sobre as práticas docentes, dispositivos que permitam a participação efetiva dos professores, acompanhamento dos processos, avaliações das inovações implantadas e, por fim, sua difusão no meio educacional e na sociedade como um todo.

Huberman (1973) conclui que para se enquadrar no campo da Inovação a mudança deve perdurar ser amplamente utilizada e não perder as características iniciais. Uma vez que as autoridades encarregadas da educação optam por investir, simultaneamente, em um maior número de experiências ditas inovadoras que, na maioria dos casos, não é levado a termo, do que acompanhar e incentivar propostas com potencial inovador em longo prazo. Para esse autor, “o sistema de ensino é freqüentemente tentado a mudar as aparências para não alterar a essência”.

No que se refere ao planejamento e desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas, numa perspectiva inovadora, não podemos deixar de lembrar que os professores, no atual momento histórico, usualmente, têm sobrecarga de tarefas, realizam seu trabalho em condições de fragmentação e isolamento e contam com poucas oportunidades/espços de discussão e reflexão coletiva; sendo sempre solicitados a introduzir novas maneiras de planejamento, criar novas situações para que os alunos aprendam e que possam levá-los a uma autonomia intelectual. Esse processo, no entanto, exige uma reorganização das práticas pedagógicas a fim de possibilitar e criar oportunidades de aprendizagem que melhor correspondam à diversidade das necessidades dos alunos.

Como já nos referimos, qualquer tipo de *inovação* educacional, seja ela internamente induzida ou externamente gerada, tem presente um fim, uma intenção fundamental que é a de mudar a prática educativa; traz consigo a pretensão de suscitar *mudanças* e intencionalmente incorporar algo novo que resulte em *melhorias* no âmbito das instituições escolares, sejam nas estruturas ou nas práticas pedagógicas, refletindo-se no processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

Para Padilha (2005) a inovação educacional está relacionada à construção de uma escola com melhor qualidade, que tenha gosto no ato de ensinar, alegria, seriedade na aquisição dos conhecimentos, solidariedade, curiosidade, que seja uma escola voltada para a transformação social e, cuja beleza desta se manifeste na formação dos sujeitos.

Para esse autor, qualquer tentativa de inovação educacional exige que se conheça o que será implantado/instituído, deverá haver sensibilização das pessoas envolvidas e reconhecimento das necessidades existentes; um referencial teórico que dê suporte e consistência à proposta, uma comunicação eficiente, com sentido explícito, objetivo, flexível e exequível sobre o que se quer inovar e, sobretudo efetuar práticas de avaliação e auto-avaliação sobre a proposta de inovação que será implantada/implementada.

Nesse sentido, fica para nosso entendimento que *inovação* é uma estratégia com a intenção de alterar idéias, concepções, conteúdos e práticas que possam *mudar* a direção das ações existentes, cuja finalidade é promover *melhorias* no processo educativo que possam ser refletidas por meio das transformações sociais.

Existe muita resistência às inovações, sejam elas metodológicas ou didáticas, principalmente por parte dos professores. Mesmo afirmando que buscam novas metodologias para desenvolver suas atividades de ensino, utilizam novos instrumentos para a avaliação, há uma percepção de nossa parte que até buscam novas formas de avaliar, mas que continuam mantendo o “controle” sobre o aluno. Pois, o maior medo desses profissionais que atuam diretamente com a formação do aluno está no fato de que possam tornar-se “indisciplinados” e “fujam” do seu domínio, usando a avaliação como uma “arma” de controle dos alunos.

Assim, quando ocorre uma mudança na maneira tradicional de trabalhar as aprendizagens com os alunos, surge a necessidade de rever a avaliação. Ainda que não se tenha uma forma mais estável e consolidada de avaliar, mas que se perceba estar caminhando para uma avaliação construtivista, a qual deve possuir a preocupação de ser parte do processo de ensino e aprendizagem.

Através do planejamento de novas propostas de avaliação, que tenham como consequência a aprendizagem do aluno e que busquem ser mediadoras desses dois processos, pressupondo haver mudanças que estejam ligadas ao processo de ensino e à prática dos professores.

As novas propostas avaliativas devem:

1. Estar de acordo com as atividades didáticas realizadas durante o processo de ensino e de aprendizagem;
2. Usar com mais frequência as formas de avaliação (relatos, sínteses, interpretação de resultados, atividades individuais ou em grupo, etc.) integrados as atividades didáticas realizadas na sala de aula e que muitas vezes não são percebidas pelos alunos como atividades avaliativas;
3. Propiciar ao professor que assuma a responsabilidade de refletir sobre a produção de conhecimento do aluno e que possa impulsionar a iniciativa e a curiosidade deste de perguntar e responder;
4. Ajudar na revisão dos conteúdos selecionados, dos métodos utilizados, das atividades didáticas realizadas e também nas relações interpessoais estabelecidas em sala de aula;
5. Verificar se os alunos estão aprendendo e também se estão sendo sanadas suas dificuldades por meio da avaliação contínua dos conteúdos de ensino;
6. Ajudar os alunos a desenvolver as Aprendizagens Conceituais, Procedimentais e Atitudinais desejadas, sugerindo atividades de ensino que contemplem as mesmas.

O aluno deve ser avaliado nos aspectos conceitual, procedimental e atitudinal, para que esta avaliação forneça dados sobre seu desenvolvimento, tais como na capacidade de: interpretar,

aplicar princípios, analisar, criar, sintetizar, avaliar situações e tomar decisões, etc., cada uma delas envolvendo habilidades, como as sugeridas para o ENEM.

Para que, assim, seja solicitado a participar mais efetivamente das atividades de ensino, da avaliação da aprendizagem que é de responsabilidade do professor, mas deve ter a participação do aluno e que se realize a auto-avaliação, de responsabilidade do aluno, orientada pelo professor.

#### **4. OS CONTEÚDOS DE ENSINO E A AVALIAÇÃO DE SUA APRENDIZAGEM**

Quando ensinamos, na maioria das vezes, nos detemos a trabalhar apenas conteúdos conceituais, esquecendo que existem conteúdos procedimentais e atitudinais e que esses devem e podem ser planejados e trabalhados pelo professor com seus alunos, basta planejar atividades didáticas com objetivos de aprendizagem voltados para o seu desenvolvimento.

Desenvolver esses conteúdos de ensino articulados com a realidade é imprescindível para a aquisição de determinadas *competências e habilidades* pelo aluno, a fim de que a prática tradicional de ensino seja superada e que o processo de ensino e aprendizagem possa realmente ser concretizado, através de uma formação que busque a preparação do aluno para a vida; dotando-lhe, no mínimo, da capacidade de interpretação e compreensão do mundo tecnológico e científico que o rodeia.

Dessa maneira, se faz necessário que os conteúdos, as metodologias de trabalho e a avaliação estejam intimamente relacionados. Um não deve acontecer sem o outro, de tal forma que ambos possam ser contemplados conjuntamente no processo de ensino e de aprendizagem, podendo se concretizar na forma de *competências e habilidades* a serem desenvolvidas no aluno no decorrer da escolaridade básica. Nesse sentido, faz-se necessário a compreensão e distinção dos conteúdos de ensino, os quais apresentaremos a seguir, bem como o entendimento e a relação entre esses conteúdos com as competências e habilidades, que se espera o aluno tenha desenvolvido até o final da escolaridade básica.

##### **4.1. O Ensino de Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais**

Conceitos e procedimentos tratam-se de dois conteúdos que geram confusão, proveniente do fato de que, na prática com muita frequência, trabalha-se em conjunto procedimentos e conceitos.

Por outro lado, a utilização dos *conceitos* costuma basear-se em algum *procedimento* aprendido. Também, a aprendizagem de novos conteúdos conceituais baseia-se fundamentalmente no uso e na aplicação de procedimentos.

Fazer a diferença entre conteúdos conceituais, procedimentos e atitudinais é, em primeiro lugar, de natureza pedagógica, mas não impede que se possam estabelecer diferenças entre os conceitos e os procedimentos. Ao comporem os planos de estudos, projetos político-pedagógicos ou

programações de aulas, os professores costumam usar frases diferenciadas iniciadas por diferentes verbos, quando fazem referência a aprendizagens de conceitos ou de procedimentos.

Assim, Coll & Valls (2000) apresentam a diferença entre esses dois tipos de conteúdos de ensino:

- **Conteúdos conceituais** – consiste na relação de conhecimentos que podem ser ditos ou “*declarados*” sobre as coisas, as pessoas, os símbolos, os materiais, etc.
- **Conteúdos procedimentais** – designam um conjunto de ações, de formas de agir e de chegar a resolver tarefas; são conhecimentos referentes ao “*saber fazer*”. Referem-se às ações para resolver problemas, para chegar a objetivos ou metas, para satisfazer propósitos e para obter novas aprendizagens.

Procedimento é um conjunto de ações ou decisões que compõem a elaboração ou a participação, é a destreza que queremos ajudar o aluno a construir.

Coll & Valls (2000) trazem ainda um conjunto de “verbos conceituais e procedimentais” que podem ajudar na orientação, redação e definição dos conteúdos de ensino.

- **Verbos “conceituais”** - abrem a redação, expressando objetivos educativos referentes à aprendizagem de fatos, conceitos e princípios, como por exemplo: *descrever, conhecer, explicar, relacionar, lembrar, analisar, inferir, interpretar, tirar conclusões, enumerar, resumir, etc.*
- **Verbos “procedimentais”** - são aqueles que dão início às redações referentes à aprendizagem de procedimentos, como: *manejar, usar, construir, aplicar, coletar, observar, experimentar, elaborar, simular, demonstrar, planejar, compor, avaliar, representar, etc.*

Trata-se de formas determinadas e concretas de agir, cuja principal característica é a não realização de forma arbitrária ou desordenada, ocorre uma etapa após a outra sendo essa atuação orientada para conseguir atingir uma meta.

Segundo Pozo (2000), a tradicional forma de aprendizagem consiste na transmissão de conhecimentos, já estabelecidos como forma de perpetuar uma cultura; neste sistema o aluno deve ler várias vezes sobre o assunto a ser aprendido utilizando os procedimentos que achar mais eficaz. Na avaliação correspondente irá medir-se o grau de capacidade deste aluno de reproduzir corretamente o que estudou.

Essa estratégia é eficaz, até certo ponto, na aprendizagem de *fatos ou dados*, mas se torna limitada quando os objetivos são mais complexos. É sugerida que após uma leitura qualquer seja feita uma tentativa de capturar seu sentido e relembrar suas idéias principais, para que assim, atinja-se uma *aprendizagem significativa*, que significa compreender o significado do material e não somente memorizá-lo. Neste processo, o que aprendemos é o produto da informação nova interpretada a partir daquilo que já sabemos.

Portanto é necessário assimilar a informação nova com a que já dispomos, para assim, adquirir novos conhecimentos e conceitos. O aluno chega a sala de aula carregado de

conhecimentos que deverão ser utilizados para assimilá-los com os materiais escolares, pois do contrário a compreensão será limitada e improvável.

Pozo (2000) apresenta duas formas de aprender: a *aprendizagem significativa* e a *aprendizagem memorística*, que possuem diferenças quanto às atitudes necessárias para as suas aprendizagens:

- **A aprendizagem significativa** - ocorre um esforço para relacionar os conhecimentos novos com aqueles já presentes na estrutura cognitiva do indivíduo (aluno), sugere-se que esta aprendizagem seja relacionada com *experiências, fatos ou objetos*.
- **A aprendizagem memorística** - não há espaço para integrar os novos conhecimentos com aqueles já existentes e sugere-se que esta aprendizagem não seja relacionada com *experiências, fatos ou conceitos*.

Uma quantidade grande de elementos diferentes contidos numa tarefa, torna-a difícil de ser aprendida literalmente, por exemplo, pode-se decorar o índice de um livro, mas não todo ele.

Estudos mostram que a capacidade de memória aumenta com a idade (até os 14 ou 15 anos), mas a lembrança de dados e fatos é facilitada, em qualquer idade, se o material que devemos memorizar apresenta algum significado ou organização lógica para nós. Pode-se utilizar a técnica da revisão e da repetição, que crianças de nove anos já dominam, e que pode ser complementada com outros recursos.

A aprendizagem de *fatos* não pode ser evitada, assim como não pode representar para o aluno como sendo a forma fundamental de aprender um conteúdo. Deve ser acompanhada de um domínio de técnicas e procedimentos que facilitem a aquisição de novos conceitos, pois nos encontramos em uma sociedade onde não é possível reter toda a informação relevante.

A avaliação da aprendizagem de *fatos e dados* apresenta menores dificuldades em relação às demais, pois nos proporciona facilmente a informação sobre o que o aluno sabe ou não, uma vez que:

- Não admite níveis intermediários de resposta;
- Podemos avaliar os conhecimentos factuais através da evocação sem fornecer indícios que facilitem a lembrança;
- A avaliação de fatos e dados tende a ter pouca resistência ao esquecimento;
- Quanto mais tempo houver entre a prática e a avaliação, menor será o rendimento.

De acordo com Pozo (2000), para que a *aprendizagem significativa (conceitos)* se efetive é necessária à compreensão e a utilização de materiais que possuem uma conexão lógica ou conceitual com o restante das partes (organização interna). Muitas vezes, estas conexões não estão suficientemente visíveis para que se possa compreendê-las.

Para facilitar a aprendizagem é conveniente que o material a ser estudado não apresente um vocabulário difícil ou excessivamente inovador, pois neste caso, além da dificuldade conceitual o aluno enfrentaria também o problema do vocabulário.

Sempre que uma pessoa tenta compreender algo, precisa recorrer às idéias ou conhecimentos prévios que lhe sirvam para organizar e dar sentido a situação. Este *conhecimento prévio* é elaborado de modo mais ou menos espontâneo a partir da sua interação com o mundo e é, muitas vezes, adquirido antes do ingresso do aluno na escola e por isso, está ligado ao cotidiano sendo considerado correto, embora costume ser, do ponto de vista científico incoerente, estável e resistente à mudança, mesmo depois de muitos anos de instrução científica.

Para Pozo (2000) este conhecimento caracteriza-se pela busca de utilidade mais do que pela verdade, o que pode ser um motivo para que os alunos persistam nestes conhecimentos.

Em sala de aula proporcionam-se conhecimentos gerais, mas o aluno não consegue estabelecer uma relação destes com seus conhecimentos prévios que em contexto geral, referem-se a realidades próximas ou específicas. Basear a apresentação do conhecimento nestas situações é uma forma de ajudar os alunos a modificar suas idéias prévias, pois o conhecimento mostrar-se-ia não somente verdadeiro, mas também útil.

Assim, Pozo (2000) resume as **concepções prévias** em três grupos interligados:

- **Concepções espontâneas:** Formadas na tentativa de dar significado às situações cotidianas mediante processos de percepção. Este é observável com mais frequência no âmbito das ciências naturais, Física, por exemplo, na tentativa de explicar os fenômenos observáveis ou não que ocorrem no mundo.
- **Concepções transmitidas socialmente:** Sua origem está no meio social do aluno, que já chega à aula com crenças sobre fatos e fenômenos induzidas pela sociedade. Isto é mais notável no âmbito das ciências sociais.
- **Concepções analógicas:** Estas seriam “ativadas” para compreender e dar significado a algumas áreas do conhecimento, quando os alunos não dispõem das concepções espontâneas e das transmitidas socialmente. Isto ocorre quando não há uma conexão de um domínio com a vida cotidiana, por exemplo, na compreensão da estrutura atômica da matéria, onde se faz uso de analogias ou modelos mais ou menos adequados baseados em conhecimentos já existentes.

Para que os alunos compreendam os conceitos científicos que se procura ensinar na escola é necessário partir de seus conhecimentos prévios, independentemente de seu tipo. Essa é a diferença essencial entre a aprendizagem memorística e a significativa.

As atividades de ensino e aprendizagem devem facilitar a relação entre os conhecimentos prévios e a nova informação. É necessário ter critérios diferentes de análise do nível de aprendizagem alcançado pelos alunos em relação aos *dados/fatos e conceitos*. Para tanto:

- As atividades de avaliação devem estar de acordo com as realizadas durante o processo de ensino e de aprendizagem;

- A avaliação terá maior validade quanto menos se diferencie das atividades de aprendizagem;
- Deve-se utilizar a avaliação implícita, integrada às atividades cotidianas da sala de aula;
- A avaliação não deve se reduzir somente a uma medida do rendimento dos alunos;
- Deve proporcionar informações significativas e qualitativas sobre as dificuldades de aprendizagem;
- Deve fornecer informações ao professor e aos alunos sobre o que está acontecendo e os obstáculos enfrentados na aprendizagem.

Um dos conteúdos que fazem parte do ensino e muitas vezes não são trabalhados diretamente com os alunos ou mesmo não são definidos nos PE e nos planejamentos didáticos como conteúdos de ensino, são os conteúdos atitudinais. O ensino desses conteúdos passa despercebido pela maioria dos professores, estando ele implícito nas práticas de sala de aula ou nas atividades didáticas a serem desenvolvidas com os alunos.

- **Conteúdos atitudinais** - Sarabia apresenta o conceito para *atitudes* como “tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação” (SARABIA, 200, p.122).

Os conteúdos atitudinais podem ser divididos em três categorias: os juízos, as normas e os valores. Os juízos referem-se a regras ou padrões de conduta. As normas dizem respeito às idéias e crenças. Os valores orientam as ações e possibilitam o ajuizamento crítico sobre o que se toma como objeto de análise (CLEMENT, 2004, p.30).

O ensino de atitudes depende da realidade, que é dinâmica e mutante, e está sujeito a um contínuo processo de aprendizagem. As atitudes são possivelmente os conteúdos mais difíceis de serem abordados pelos professores. Haja vista que os professores não estão preparados para ensiná-los aos alunos, uma vez que as mudanças de atitudes podem ocorrer ao longo da vida escolar, podendo ser por influência de pessoas significativas do seu contexto social ou persuasão.

Na sala de aula o processo de influência se dá por meio do professor, do poder coercitivo e do poder de recompensa deste; existe o grupo ao qual o aluno pertence que poderá influenciar nas suas atitudes, podendo ocorrer por meio da comunicação, da amizade e da cooperação, onde os traços da personalidade são as características individuais do sujeito. A persuasão está relacionada com a situação na qual o aluno se encontra em relação ao professor.

Neste contexto, os conteúdos de ensino desenvolvem um importante papel, pois tem a capacidade de persuadir pela novidade e utilidade, exigindo tempo para a mudança de atitudes que provavelmente ocorrerá por meio de ações posteriores.

Como exemplar de planejamento de conteúdos de ensino descritos no texto e para uma melhor compreensão desses e da articulação com os critérios de aprendizagem apresentamos um quadro com exemplos de conteúdos/aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais para o

ensino de Física no EM, com assuntos de física térmica referente ao calor e temperatura. Este quadro pode ser adaptado de acordo com o tipo de aprendizagem e com a proposta de ensino de cada área.

Neste quadro utilizamos as nomenclaturas criadas pelo GTPF – Grupo de Trabalho de Professores de Física, referenciado e descrito anteriormente na apresentação, que se estruturou com a finalidade de realizar planejamentos didáticos para o ensino de Física através de Módulos Didáticos; os quais são planejados, organizados e implementados com nomenclaturas próprias desenvolvidas para os conteúdos de ensino, de acordo com o referencial de alguns autores como: Coll & Valls, Pozo e Sarabia (2000), Delizoicov e Angotti (1991).

Nos planejamentos dos Módulos Didáticos (MD) os conteúdos de ensino são chamados de Aprendizagens: AC – Aprendizagem Conceitual, AP – Aprendizagem Procedimental e AA – Aprendizagem Atitudinal, o número após o símbolo serve para identificá-las sem que haja a necessidade de repetir o texto quando fizer referência às aprendizagens; para construí-las tomou-se como referência as habilidades sugeridas para o EM segundo o documento do ENEM.

QUADRO 01: Exemplos de Aprendizagens Conceituais, Procedimentais e Atitudinais trabalhadas pelo GTPF para o ensino de Física.

#### *Aprendizagens Conceituais*

- AC1 – Compreender Fontes e Trocas de calor
- AC2 – Relacionar Calor e Temperatura
- AC3 – Saber como ocorre o equilíbrio térmico entre dois ou mais corpos.
- AC4 – Diferenciar e exemplificar Condutores e Isolantes Térmicos
- AC5 – Explicar como ocorre o Efeito Estufa.
- AC6 – Conhecer os Processos de transmissão de calor.
- AC7 – Descrever como ocorre a Radiação do Corpo Negro (na relação cor-temperatura).

#### *Aprendizagens Procedimentais*

- AP1 – Diferenciar calor de temperatura
- AP2 – Reconhecer o papel do calor na criação e manutenção da vida.
- AP3 – Identificar bons e maus condutores de calor
- AP4 – Classificar os processos de transmissão de calor e identificá-los no ciclo da água.
- AP5 – Analisar como acontece o Efeito Estufa e o Aquecimento Global.

#### *Aprendizagens Atitudinais*

- AA1 – Conscientizar-se sobre as conseqüências do “Efeito Estufa” no meio ambiente, em relação às causas e conseqüências da elevação de temperatura na Terra.
- AA2 – Auto-exigência e esforço na elaboração das atividades didáticas desenvolvidas e na correção de possíveis erros.

Os critérios para o planejamento, o ensino e a avaliação de atitudes são relevantes, desde que haja uma adequação entre os valores, as normas e as atitudes; podendo começar pela revisão das normas, pela participação na elaboração e divulgação entre os alunos das mesmas.



Definir critérios é importante para avaliar a aprendizagem e as produções dos estudantes, porém estes devem ser elaborados levando em consideração os objetivos a serem alcançados no processo de ensino e de aprendizagem do aluno. A definição desses critérios nos ajuda a reconhecer o valor das atividades de ensino e de avaliação, para que se constituam em instrumentos de aprendizagem. Pois, a avaliação como instrumento de aprendizagem, rompe com a concepção de sentido comum “de quem merece ser valorizado e quem não merece”, tornando-se difícil encontrar funcionalidade numa avaliação que visa “medir” a capacidade e o aproveitamento dos alunos através de uma pontuação que serve apenas de base para a promoção e seleção.

Gil et al (1991) apontam *três características fundamentais* para que a avaliação se converta em instrumento de aprendizagem, reforçando as propostas da p.49:

- 1) Primeiro a avaliação deve ter um papel orientador e impulsionador do trabalho dos alunos, que possa ser percebida por eles como uma ajuda real, geradora de expectativas positivas.

Segundo os autores, os primeiros resultados negativos da avaliação podem gerar expectativas negativas em muitos professores com relação a alguns alunos, induzindo-os a abandonar e adotar uma atitude negativa e de esforço mínimo em relação a determinadas áreas e conteúdos de ensino. O que deve ocorrer é uma manifestação explícita de que os resultados negativos servem, também, para detectar os objetivos não alcançados no ensino, que podem ser superados através de retomadas, trabalhos/atividades em grupo, etc., culminando com a realização de uma nova atividade de avaliação que mostre os progressos conseguidos.

- 2) A avaliação deve se estender a todos os aspectos: conceituais, procedimentais e atitudinais da aprendizagem, rompendo com a habitual redução de medida, fácil e rápida, com a memorização repetitiva dos conhecimentos teóricos ou conceituais e sua aplicação repetitiva a exercícios e testes.

Para que isto ocorra, de acordo com Gil et al (1991) apud Satterly y Swann (1988) é necessário ter claro os *objetivos e critérios* da educação científica e os obstáculos a superar para ser possível as trocas conceituais, procedimentais e atitudinais que essa educação exige. Assim, apontam algumas *vantagens da avaliação* baseada em *critérios de aprendizagem*, tais como:

- Ao estabelecer critérios de atuação específicos e explícitos facilita-se a fixação de objetivos mais claros para os estudantes e para os professores.
- A comparação do trabalho dos estudantes com critérios específicos permite um melhor diagnóstico de suas dificuldades.
- O domínio de um critério estimula o aprendizado por si mesmo e anima os estudantes a “competir” contra suas próprias atuações anteriores, em vez de fazê-lo contra outros estudantes.
- A avaliação baseada em critérios permite reconhecer os progressos de todos, não somente de poucos estudantes afortunados.

É necessário ampliar a avaliação para além das atividades individuais dos alunos, tais como aspectos: do clima de sala de aula, do funcionamento de pequenos grupos, das intervenções do

professor, etc., que contribuem para romper a concepção da avaliação como simplesajuizamento dos alunos.

Para alcançar os objetivos valoriza-se tudo o que os alunos fazem, desde um cartaz confeccionado em grupo ao caderno de uso pessoal, os resultados das provas e se os alunos participam na regulação de suas atividades; é preciso dar a eles oportunidade de reconhecer e valorizar seus avanços, de retificar suas idéias iniciais, de aceitar o erro como inevitável neste processo.

- 3) A terceira e última característica é a de acreditarmos que a questão essencial não é averiguar quem é capaz de fazer as coisas bem e quem não é, mas conseguir com que a grande maioria faça bem, e que o papel fundamental da avaliação é incidir positivamente no processo de aprendizagem; assim, concluímos que se trata de uma avaliação ao longo de todo o processo e não apenas de resultados e valores finais.

Para incluir eficazmente a avaliação no processo de aprendizagem deve haver uma orientação construtivista da aprendizagem, permitindo que cada atividade realizada em sala de aula pelos alunos constitua-se num momento de avaliação para seguimento do seu trabalho, a fim de detectar as dificuldades encontradas e os progressos realizados, sem a interferência e a ansiedade geradas por uma prova.

Esta orientação não elimina por completo a necessidade de *um exame ou prova* individual, pelo contrário, permite constatar o resultado da ação educativa em cada aluno e ainda possibilita a obtenção de informações para reorientar sua aprendizagem. Para Gil et al (1991, p.103), a realização de pequenas provas com mais freqüência, permite:

- a) Impulsionar o trabalho diário e transmitir segurança ao próprio esforço;
- b) Dar informações ao professor e aos alunos sobre os conhecimentos que possuem, sobre as deficiências que se tem produzido – sendo possível a incidência sobre as mesmas – e sobre os progressos realizados, contribuindo assim para criar expectativas positivas;
- c) Reunir um número elevado de resultados de cada aluno reduzindo sensivelmente a aleatoriedade de uma única avaliação.

No nosso entendimento está definido que o conteúdo das provas e de toda a avaliação deverá remeter, claramente, a todos os aspectos da aprendizagem: conceituais, procedimentais e atitudinais. Para tanto, torna-se necessário um rompimento com a maneira tradicional de avaliar, superando a habitual redução da avaliação a aspectos apenas conceituais.

O exame, segundo esses autores, pode se constituir num *instrumento de aprendizagem*, se forem cumpridas algumas condições, tais como:

- É necessário que ao exame preceda uma revisão geral da matéria considerada, incluindo atividades de ensino coerentes com a aprendizagem que visa à construção do conhecimento, as quais podem ser incluídas: análises qualitativas de problemas abertos no tratamento das relações

ciência/tecnologia/sociedade; a construção e fundamentação de hipóteses, além das evidências de sentido comum; a interpretação de resultados de um experimento, etc.

- É importante que o exame seja corrigido e devolvido o quanto antes ao aluno e os resultados discutidos questão por questão, levantando aspectos como: as possíveis respostas, os erros mais comuns, a persistência de concepções, etc.
- É conveniente após esta discussão solicitar ao aluno que refaça novamente o exame em sua casa, com cuidado, e volte a entregá-lo.
- As condições de realização do exame devem ser compatíveis com o que supõe como construção do conhecimento, as quais envolvem tentativas e ratificações, que os alunos não sejam constrangidos por limitações de tempo, somente compatíveis com exames de conhecimentos memorizados/decorados.

Concordamos com Gil (1998) quando este afirma que devemos insistir na valorização de todas as atividades de ensino e de aprendizagem realizadas pelos alunos. Não somente as apresentadas como provas, pois assim poderemos aumentar as informações disponíveis para valorizar e orientar as aprendizagens dos alunos, contribuindo para que estes vejam reconhecidos todos os seus esforços, com a finalidade de motivá-los.

Diante disso, consideramos imprescindível romper com o caráter meramente classificatório, de medida e valor da avaliação praticada atualmente, compreendendo como se desenvolvem as práticas escolares e a avaliação no contexto das Escolas Estaduais de Educação Básica de Santa Maria/RS, estudando-as a partir do seu potencial inovador.

## CAPÍTULO II

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Só é livre quem sabe,  
quem pensa e quem decide,  
Só é livre quem tem o conhecimento...*

(Paulo Freire)

Neste capítulo apresentamos o caminho percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, onde trazemos o objetivo, o problema e as questões de pesquisa, as fontes, os instrumentos e as técnicas de pesquisa e a forma como foram tratadas e analisadas as informações coletadas.

O foco de estudo desta pesquisa foi inicialmente voltado para a análise das Práticas Escolares desenvolvidas em Escolas de Educação Básica de Santa Maria/RS, referentes ao Planejamento e desenvolvimento de práticas avaliativas inovadoras.

A pesquisa esteve articulada a um projeto de pesquisa maior chamado **DIPIED – Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores**, o qual busca uma melhor compreensão sobre as inovações educacionais e como essas vêm sendo desenvolvidas em diferentes espaços educativos.

Tivemos este espaço de apoio em termos de documentos escolares recolhidos junto às escolas pelos participantes dos projetos e suporte de materiais. Assim, foi imprescindível o uso de materiais permanentes, tais como: gravadores e fitas para as entrevistas, computadores, impressoras, etc., bem como outros materiais não permanentes, como: folhas, tinta para impressão, xerox, etc. Enfim, uma infra-estrutura que este projeto já possuía e disponibilizou para o desenvolvimento da pesquisa.

#### 1. O OBJETIVO E O PROBLEMA DE PESQUISA

Buscamos com esta pesquisa uma melhor compreensão sobre as práticas avaliativas educacionais que estejam associadas à promoção de inovação e sobre como essas ocorrem em diferentes EEEB. Para tanto, traçamos o **objetivo** desta pesquisa no sentido de orientar os encaminhamentos necessários a realização deste trabalho, qual seja:

- ✓ **Contribuir para o estabelecimento de parâmetros para práticas avaliativas que envolvam a promoção de inovação no cotidiano das Escolas de Educação Básica de Santa Maria/RS.**

Para definir as atividades a serem desenvolvidas, visando atingir esse objetivo, estabelecemos o **problema de pesquisa** e um conjunto de **questões** as quais apresentamos abaixo.

### **1.1. Problema de Pesquisa**

O **problema** de pesquisa surgiu a partir das dificuldades e dúvidas sobre a avaliação, enfrentadas em nossa prática de sala de aula e durante as discussões de planejamentos didáticos para a disciplina de ensino de Física no Grupo de Trabalho de Professores de Física (GTPF), com os professores participantes desse grupo de trabalho.

- ✓ **Que aspectos principais caracterizam as práticas avaliativas associadas à promoção de inovações no cotidiano escolar das Escolas de Educação Básica de Santa Maria/RS?**

Para nos aproximarmos de soluções a este problema, desdobramos nossas preocupações em **questões** de pesquisa.

#### **1.1.1. Questões de Pesquisa**

1. Que papel as atividades de avaliação tem desempenhado nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas?
2. Como se articulam as propostas avaliativas da unidade escolar, as orientações para avaliação apresentadas pela equipe diretiva à comunidade escolar e as atividades de avaliação efetivamente desenvolvidas pelos professores?
3. Como ocorre o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos, por professores que trabalham tentando superar formas de avaliação consideradas tradicionais?
4. Em que medida os instrumentos de avaliação utilizados por esses professores têm se mostrado eficazes para fornecer indicadores confiáveis sobre as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos nas atividades didáticas em que participam?
5. Que condições de apoio efetivo a escola oferece aos professores que procuram superar a tradição, promovendo inovações nas suas práticas avaliativas?

## **2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA - ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Definido o objetivo e o problema de pesquisa, torna-se necessário estabelecer quais as abordagens e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Assim, para esclarecer os procedimentos que foram seguidos no processo de investigação, faremos a seguir uma breve caracterização das fontes, dos instrumentos, das técnicas de pesquisa e do tratamento e análise das informações coletadas.

## 2.1. Abordagens de Pesquisa

Ao desenvolver um trabalho de pesquisa faz-se necessária a definição do tipo de abordagem, qualitativa e/ou quantitativa, que possa se adequar à natureza do que se pretende investigar. Em nossa pesquisa a abordagem qualitativa nos parece ser a mais apropriada, dado que essa pesquisa procurou contribuir para o estabelecimento de parâmetros para as práticas avaliativas que envolvam a promoção de inovação no cotidiano das escolas, a partir da análise de diferentes formas de interação entre os indivíduos e desses com seu meio.

## 2.2. Fontes de Informação

Entendemos como fontes de informação não só pessoas (sujeitos de pesquisa), como também espaços diversos, documentos e textos em geral (textos históricos de arquivos, registros estatísticos, diários, biografias, jornais, etc.) Assim, como fontes de informação para essa pesquisa definimos: (1) alguns sujeitos que atuam nos espaços escolares investigados: coordenador pedagógico ou supervisor pedagógico e professores; (2) documentos escolares das escolas investigadas.

Portanto, para este estudo das Práticas Avaliativas desenvolvidas nas EEEB, pertencentes ao município de Santa Maria/RS, definiremos posteriormente as escolas que serviram de amostras para esta pesquisa a partir de uma especificação dos sujeitos, dos documentos escolares e dos espaços escolares a serem investigados:

- Como **sujeitos dessa pesquisa**:
  - Equipes Diretivas das Escolas de Educação Básica de Santa Maria/RS;
  - Professores em serviço nas Escolas de Educação Básica de Santa Maria/RS;
- Como **espaços de pesquisa**:
  - Escolas da rede estadual de ensino de Santa Maria/RS, com particular atenção para:
  - aspectos inovadores na estruturação e na organização curricular dessas escolas em termos de avaliação da aprendizagem dos alunos, sinalizados na análise dos documentos escolares.
- Como **documentos para pesquisa**:

- documentos escolares, tais como Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares, Planos de Estudos, Calendários Escolares e materiais de Avaliação;
- resoluções, portarias, normativas emitidas pelas Secretarias de Educação;
- orientações e normativas do Ministério de Educação;
- legislação educacional vigente no âmbito das esferas federal, estadual e municipal.

### 2.3. Instrumentos e Técnicas de Pesquisa

Entendemos por instrumentos e técnicas de pesquisa que podemos utilizar para a coleta de informações, como um conjunto de procedimentos realizados no desenvolvimento da pesquisa.

Na literatura consultada sobre procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento de pesquisas, a entrevista é mencionada com grande frequência dando-se ênfase como instrumento/técnica de maior uso, a qual fará parte desta pesquisa junto aos sujeitos e espaços pesquisados.

Faremos uma breve descrição **da entrevista**, pois mediante a utilização desse instrumento obtivemos informações das “falas” registradas de forma gravada da equipe pedagógica e dos professores das escolas.

#### 2.3.1. Entrevistas

Nas **entrevistas**, as informações são obtidas a partir de uma interação entre pesquisado e pesquisador, conforme ressalta GIL (1999, p.117) na definição que propõe para o instrumento: “A entrevista é uma forma de interação. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico”.

Ressaltamos a importância do uso da entrevista, por alguns motivos, entre eles está o fato de que as pessoas motivam-se mais para falar do que, como por exemplo, escrever, permitindo que se aprofunde mais a temática a ser estudada; outro motivo é que o roteiro poderá sofrer ajustes e alterações no decorrer da entrevista.

Optamos pela entrevista estruturada junto aos nossos sujeitos dessa pesquisa, especificamente com a equipe pedagógica (Apêndice C) e com os professores (Apêndice F) das escolas que fizeram parte desta investigação, pois concordamos com Gil (1999) quando afirma que a entrevista estruturada caracteriza-se por apresentar um roteiro com perguntas pré-formuladas, organizadas em uma ordem pré-estabelecida e aplicadas igualmente a todos os entrevistados.

Realizamos entrevistas individuais com as coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas e entrevista coletiva com os professores, pois por questão de praticidade e tempo disponível dos professores, não foi possível entrevistá-los individualmente como era previsto.

Ressaltamos que no decorrer das entrevistas algumas questões do roteiro foram alteradas, pois na medida em que falavam já respondiam as que viriam posteriormente.

Após a transcrição das entrevistas, as entregamos em mãos às coordenadoras pedagógicas e aos professores de uma das escolas, na outra escola foi entregue para a coordenadora pedagógica no momento em que retornamos à escola para efetuar alterações sugeridas pela mesma em sua fala a fim de que fosse repassada aos professores; os demais professores não retornaram o que nos faz acreditar que não houve nenhuma objeção quanto à transcrição.

Para analisar as informações obtidas com as entrevistas, procuramos agrupar as respostas dadas às questões de acordo com as categorias definidas para a análise das informações coletadas, as quais foram dispostas em uma tabela de acordo com os sujeitos pesquisados. As tabelas que constam nos apêndices D e G, respectivamente, representam o modelo de tabulação usado nas entrevistas realizadas com a coordenação pedagógica e com os professores.

### **2.3.2. Roteiro para Análise Textual de Documentos**

Utilizamos o **roteiro para análise textual de documentos**, como instrumento usado junto às fontes de informação, o qual nos permitiu realizar uma caracterização e aproximação da realidade das escolas por meio de uma análise dos textos dos documentos escolares (Apêndice B).

No caso específico da análise dos documentos, ou seja, dos textos que estão prontos e arquivados, tais como: Regimentos Escolares (RE), Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Estudos (PE) das áreas de ensino, Resoluções, Normas, Discursos, etc., fez-se necessário a utilização desse roteiro para análise. O roteiro pressupõe questões a serem respondidas mediante a leitura crítica de um documento, tópicos que nele se deseja encontrar ou mesmo orientar uma leitura exploratória.

Os roteiros de análise nos ajudaram a localizar informações relevantes em meio a um conjunto extenso e amplo de informações variadas as quais tivemos de tabular. A utilização desses roteiros visou identificar e caracterizar alguns aspectos referentes às práticas pedagógicas e ao processo de avaliação da aprendizagem.

Num primeiro momento, foi realizada uma leitura de reconhecimento dos documentos escolares, ressaltando alguns aspectos das práticas escolares referentes à avaliação, tais como: o objetivo da avaliação, a metodologia e os instrumentos de avaliação, as características e funções da avaliação da aprendizagem nessas escolas.

A partir dessa leitura foi possível elaborar uma síntese dos textos dos documentos por meio de um roteiro organizado e caracterizado segundo as informações das escolas, quanto: (1) as modalidades de ensino; (2) o regime escolar; (3) os registros das avaliações; (4) e a forma de expressão dos resultados. Estes itens foram dispostos em um quadro (Apêndice B) que serviu de guia para realizar uma outra leitura dos documentos escolares.

### **2.4. Quadros indicativos das fontes e dos instrumentos usados na pesquisa**

Os quadros abaixo apresentam uma indicação das fontes de informações (sujeitos e



documentos), dos instrumentos e das técnicas de análise usadas para responder as questões de pesquisa, bem como da distribuição dos instrumentos utilizados por escola e por tipo.

QUADRO 02: Quadro indicativo das fontes e dos instrumentos de pesquisa, utilizados para responder as questões de pesquisa.

| N° | QUESTÕES  | SUJEITOS              |                     | DOCUMENTOS         |                    |                    |   |
|----|---|-----------------------|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---|
|    |   | Equipe Diretiva       | Professores         | Reg. Esc.          | PPP                | Plan. Est.         | Material de Orientação para a Avaliação |
|    |   | Entrevista Individual | Entrevista Coletiva | Rot. Anal. Textual | Rot. Anal. Textual | Rot. Anal. Textual | Rot. Anal. Textual                      |
| 1  | Que papel as atividades de avaliação tem desempenhado nas práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar?  | X                     | X                   | X                  | X                  | -----              | X                                       |
| 2  | Como se articulam as propostas avaliativas da unidade escolar, as orientações para avaliação apresentadas pela equipe diretiva à comunidade escolar e as atividades de avaliação efetivamente desenvolvidas pelos professores?        | X                     | X                   | -----              | X                  | X                  | X                                       |
| 3  | Como ocorre o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos, por professores que trabalham tentando superar formas de avaliação consideradas tradicionais?   | -----                 | X                   | -----              | -----              | X                  | -----                                   |
| 4. | Em que medida os instrumentos de avaliação utilizados por esses professores tem se mostrado eficazes para fornecer indicadores confiáveis sobre as capacidades desenvolvidas pelos alunos nas atividades didáticas em que participam? | X                     | X                   | -----              | -----              | X                  | -----                                   |
| 5. | Que condições de apoio efetivo a unidade escolar oferece aos professores que procuram superar a tradição, promovendo inovações nas suas práticas avaliativas?   | X                     | X                   | -----              | -----              | -----              | -----                                   |

QUADRO 03: Distribuição dos instrumentos utilizados na pesquisa por escola e por tipo.

| Tipos                                       |                        | ESCOLAS |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |       |
|---|------------------------|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
|   |                        | 01      | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | Total |
| Roteiro para Análise textual dos Documentos | RE                     | 01      | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 16    |
|   | PPP                    | -       | 01 | -  | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | 01 | -  | 01 | 01 | 13    |
|   | PE                     | 01      | 01 | -  | -  | 01 | 01 | -  | -  | -  | -  | 01 | 01 | -  | 01 | -  | -  | 07    |
| Entrevistas                                 | Professores            | -       | -  | -  | -  | -  | 06 | -  | -  | -  | -  | 02 | -  | -  | -  | -  | -  | 08    |
|   | Coordenação Pedagógica | -       | -  | -  | -  | -  | 01 | -  | -  | -  | -  | 01 | -  | -  | -  | -  | -  | 02    |

QUADRO 04: Distribuição dos instrumentos utilizados nas escolas e informações coletadas.

| INSTRUMENTOS   | QUANTIDADE DE MATERIAL COLETADO  | INFORMAÇÕES COLETADAS  |
|--|--|--|
| <b>Roteiro para Análise textual dos documentos escolares</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 16 RE</li> <li>• 13 PPP</li> <li>• 06 PE</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da aprendizagem:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia e instrumentos de avaliação</li> <li>- Objetivos da avaliação;</li> <li>- Características/função da avaliação;</li> <li>- Expressão dos resultados e registros.</li> </ul> </li> </ul>  |
| <b>Entrevistas estruturadas</b>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 03 Coordenadoras Pedagógicas</li> <li>• 08 Professores de 02 escolas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação e percurso profissional;</li> <li>• A avaliação prevista no PPP;</li> <li>• O processo de avaliação da aprendizagem;</li> <li>• Condicionantes e dificuldades apontados para desenvolver as práticas avaliativas, e suas justificativas.</li> <li>• Identificar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- os instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem e suas funções;</li> <li>- tentativas de superação da tradição por meio de práticas avaliativas diferente das usuais e práticas avaliativas que visem à promoção de melhorias.</li> </ul> </li> <li>• Postura da escola diante das mudanças efetuadas pelo professor nas práticas pedagógicas</li> </ul> |

## 2.5. A análise das informações coletadas

Após a coleta de informações, mediante a utilização das entrevistas junto aos coordenadores pedagógicos e professores e das várias leituras realizadas das transcrições, optamos por definir categorias *a priori* a fim de organizar as informações e fazer com que os dados “falem” para, a partir desses elementos e das análises dos documentos, obter informações que viessem responder nossas questões e o problema de pesquisa.

Assim, as informações obtidas através da análise das entrevistas realizadas e dos documentos escolares foram organizadas para este estudo a partir de categorias definidas *a priori*, as quais são apresentadas a seguir.

Essas categorias são:

- **Detalhamento das propostas de avaliação e aprendizagem nas escolas tomadas como exemplares** – essa categoria apresenta uma caracterização das escolas investigadas segundo o que apresentam seus documentos escolares oficiais – PPP e RE – a fim de posteriormente confrontarmos as informações coletadas com a fala dos professores nas entrevistas;
- **Proposta pedagógica para avaliação da aprendizagem** – essa categoria tem como objetivo apresentar o processo de construção da proposta de avaliação praticada nas escolas; nesse sentido, é necessário conhecer os profissionais envolvidos nesse processo para melhor compreender a proposta de avaliação;
- **Operacionalização da proposta pedagógica para a avaliação da aprendizagem** – essa categoria traz o posicionamento das coordenadoras pedagógicas a respeito da avaliação da aprendizagem e como ocorre esse processo nas escolas;
- **A avaliação segundo o olhar dos professores das escolas investigadas** – nessa categoria apresentamos o que os professores falam a respeito das práticas avaliativas desenvolvidas;
- **Aspectos inovadores na avaliação da aprendizagem** – esta categoria apresenta os aspectos inovadores apontados por professores e coordenação pedagógica a respeito das práticas desenvolvidas nas escolas investigadas.

A partir da síntese apresentada nos textos contidos nos documentos escolares elaboradas através do roteiro organizado para a coleta das informações de cada escola, dos aspectos identificados referentes à avaliação da aprendizagem e da análise das informações coletadas com os instrumentos já identificados, apontamos e comentamos os resultados visando essas categorias que são detalhadas no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

*A um professor,  
mesmo que lhe encurtem todas as outras dimensões,  
nunca será permitido vacilar na avaliação  
do tamanho da própria alma.*

(Autor Desconhecido)

Este capítulo tem por finalidade apresentar o caminho percorrido para chegar às escolas investigadas, ao conteúdo dos documentos escolares relativamente à organização das práticas pedagógicas, relacionadas à avaliação da aprendizagem escolar dos alunos, bem como a caracterização das escolas investigadas da amostra, que efetuaram mudanças na organização das práticas pedagógicas e na avaliação.

#### 3.1. O caminho percorrido até as escolas investigadas

Atualmente a rede Estadual de Ensino de abrangência da 8ª CRE é constituída por 124 escolas<sup>10</sup> que contemplam a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJA, Educação Especial e um Centro de Atendimento Sócio Educativo – CASE, no total são 50 escolas somente com EM.

Em Santa Maria temos 22 escolas com EM de um total de 39 escolas (EI, EF, EB, EM), as quais se encontram distribuídas segundo a classificação da tabela abaixo:

| Escolas            | N° de Instituições |        |
|--------------------|--------------------|--------|
|                    | Urbanas            | Rurais |
| Ensino Fundamental | 13                 | 04     |
| Ensino Médio       | 04                 | -      |

<sup>10</sup> Dados obtidos junto à 8ª Coordenadoria Regional de Educação – 8ª CRE.

|                   |    |    |
|-------------------|----|----|
| Educação Básica   | 13 | 01 |
| Núcleos de EJA    | 02 | -  |
| Educação Especial | 01 | -  |
| CASE              | 01 | -  |
| Total             | 34 | 05 |

QUADRO 05: Rede Estadual de Ensino de Abrangência da 8ª CRE<sup>11</sup> - Santa Maria/RS.

Considerando que o conjunto de escolas de Ensino Médio no município de Santa Maria é extenso foi necessária uma redução nos espaços dessa pesquisa, mas que ainda assim mantivesse o foco no nosso objetivo de pesquisa. Dessa forma, para que haja um melhor entendimento do processo de escolha das escolas, detalharemos a seguir o caminho percorrido até as mesmas.

A investigação teve início no primeiro semestre letivo do ano de 2006, com a finalidade de definir a amostra que seria o foco desta pesquisa. Inicialmente, entramos em contato com as Escolas de Educação Básica de Santa Maria/RS, através do projeto de extensão e pesquisa APIEF – Ações Pedagógicas Inovadoras e Espaços de Formação em Educação Científica, Tecnológica, Matemática e Ambiental e, posteriormente, por meio do projeto de pesquisa DIPIED – Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores.

No primeiro contato com as direções apresentamos os projetos citados e seus objetivos, atualizamos cadastros de professores das escolas, solicitamos cópias atualizadas dos documentos escolares e realizamos um levantamento de informações gerais referentes às práticas Escolares.

Para isso utilizamos um questionário inicial, com a equipe diretiva cujo enfoque era nas práticas escolares no qual perguntamos, entre várias coisas, se a escola realizava a formação continuada de seus professores em quais dias e horários da semana e, se a escola possuía práticas diferentes das tradicionais em termos de Organização Curricular, no que se referia: aos planos de estudos e a Avaliação da aprendizagem, a metodologia de trabalho dos professores, aos tempos escolares e espaços escolares, e se possuía projetos com a finalidade de inclusão social.

Neste contato inicial, as equipes diretivas e/ou pedagógicas foram questionadas a respeito das práticas escolares e, dentre as práticas a pergunta que procuramos resposta, especificamente foi referente às práticas avaliativas se: *A escola possui práticas diferentes das tradicionais em termos de organização curricular, no que se refere à avaliação?* ( ) Sim ( ) Não - Em caso afirmativo, quais? (Apêndice A).

Como a amostra era bastante grande, não foi possível investigar todas as escolas, pois não houve tempo suficiente para desenvolvermos a pesquisa e devido ao primeiro contato não ter sido muito objetivo no que se referia à avaliação praticada nas escolas.

<sup>11</sup>Tabela usada conforme modelo de Daiana Braga Pereira, na Dissertação de Mestrado intitulado; "O regime de progressão continuada e as implicações na organização escolar em escolas da rede estadual de ensino do município de Santa Maria", apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela UFSM, 2006.

Após a definição preliminar das escolas, passamos às informações mais pontuais apresentadas nos documentos oficiais do conjunto de escolas de Ensino Médio de Santa Maria, sendo que dessas escolas algumas não atenderam aos critérios estabelecidos anteriormente, reduzindo nossa pesquisa a apenas duas (02) escolas, como veremos no item 3.3 desse capítulo.

### **3.2. Formas de avaliação utilizada em cada uma das Escolas Estaduais de Ensino Médio investigadas**

A seguir apresentamos as formas de avaliação desenvolvidas nas dezesseis (16) escolas com EM, de acordo com seus documentos escolares – PPP e RE<sup>12</sup> – a partir de alguns aspectos apresentados nesses documentos, os quais nos direcionaram para a escolha das escolas que serviram de exemplares nesta investigação (Apêndice B).

- **Escola 01**

A Escola 01 está localizada no centro da cidade e atende alunos vindos de todas as regiões da cidade. Tem apenas as modalidades de Ensino Médio, anual e seriado, e a EJA por totalidades; a expressão dos resultados da avaliação dos alunos ocorre trimestralmente e os registros são realizados por meio de notas. Possui a Progressão parcial na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries e estudos prolongados na 3<sup>a</sup> série do EM.

Os critérios de avaliação são definidos pelos “integrantes do processo, conforme os objetivos, tendo por base uma linha de ação comum” (RE, 2007), devendo ocorrer ao longo do processo, de forma sistemática, contínua e cumulativa, com diferentes formas de avaliar, onde o ponto de partida é a auto-avaliação, devendo utilizar no mínimo dois instrumentos de avaliação.

Quanto à função da avaliação, segundo os documentos escolares, PPP (2005) e RE (2007) é: *“investigativa, reflexiva, onde os integrantes deste processo consideram suas manifestações hipotéticas examinando a trajetória de seu raciocínio lógico, valorizando a construção de seu conhecimento”, sendo “contínua e*

---

<sup>12</sup> Há certa confusão de conceitos quanto aos aspectos referentes: ao objetivo, à função e à metodologia de avaliação nos textos dos documentos escolares. Mantivemos algumas palavras e citações tal qual a redação desses textos, apresentando-os partes na íntegra, a fim de manter a fidedignidade e o sentido apresentado. Nesse sentido, alguns não estão devidamente referenciados, pois grande parte dos documentos não apresentam organização e numeração de páginas.



*cumulativa, processo diagnóstico e reflexivo para professor/aluno, com a finalidade de analisar se há necessidade de retomar os tópicos não compreendidos pelo aluno”.*

- **Escola 02**

A Escola 02 está localizada na região oeste da cidade e atende alunos vindos em sua maioria dessa mesma região da cidade. Tem todas as modalidades de ensino: EI, EF e EM regime seriado e a EJA alfabetização, totalidades 1 e 2; a expressão dos resultados da avaliação dos alunos ocorre trimestralmente e os registros são realizados através de notas, como salienta o PPP (2003) “Sabedores de que o conhecimento não é mensurável, a nota é o ‘indicativo’ da caminhada do professor e do aluno dentro do processo ensino aprendizagem (p.08).

Segundo o RE (2005) a avaliação ocorre no decorrer do processo, onde nela são evidenciadas as alterações de comportamento para educandos. A Escola adota ainda uma avaliação classificatória, “onde a análise qualitativa (interpretação do grau de entendimento pelo aluno de uma tarefa a ser realizada) seja superior ao quantitativo (juízo de valor obtido pelo aluno quanto ao nível de conhecimento, competência e habilidades) e a avaliação “...será somatória e cumulativa. A recuperação ocorrerá dentro do trimestre, primando pelo domínio dos pré-requisitos. Tendo em vista a recuperação ser de lacunas de aprendizagem e não de nota, na medida em que as dificuldades na aprendizagem forem sendo superadas, a nota será uma consequência” (PPP, 2003, p. 08).

- **Escola 03**

A Escola 03 está localizada na região central de Santa Maria e atende alunos vindos em sua maioria da periferia da cidade. Tem todas as modalidades de ensino: EI, EF e EM regime seriado e a EJA todas as totalidades; a expressão dos resultados da avaliação dos alunos ocorre trimestralmente, sendo os registros realizados através de notas. A escola adota a progressão parcial na 1ª e 2ª séries e para a 3ª série possui estudos prolongados.

A avaliação tem como objetivo verificar se ocorreu aprendizagem, identificando as falhas, não somente os avanços. As atividades de avaliação servem

de instrumentos de apoio e análise. A avaliação caracteriza-se por ser diagnóstica, contínua, cumulativa e tem a função de verificar o rendimento escolar do aluno, por meio da avaliação das atitudes e habilidades, com base nos objetivos e critérios definidos para cada disciplina e das atividades previstas nos PE.

- **Escola 04**

A Escola 04 está localizada em um bairro central de Santa Maria e atende alunos vindos de diversas regiões da cidade. Atende as modalidades de ensino: EI, EF e EM regime seriado e a EJA alfabetização; a expressão dos resultados da avaliação dos alunos ocorre trimestralmente, sendo que os registros dos resultados da EB ocorrem através de notas.

O objetivo da avaliação nesta escola é informar aos alunos, professores e pais sobre o aproveitamento do educando no processo de ensino-aprendizagem, conscientizar os alunos dos avanços e das dificuldades, oportunizando um processo de reflexão crítica entre pais, professores e alunos.

Segundo os documentos escolares, a avaliação é um processo de diagnóstico contínuo, cumulativo e participativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, cuja função é verificar a aprendizagem e acompanhar a construção do conhecimento do aluno em consonância com as habilidades e competências desenvolvidas durante o processo. A avaliação deve ocorrer em todos os momentos, com o uso de diversos instrumentos, a critério do professor, sempre buscando uma interação; o processo como um todo deve ser visto como meio de garantir o sucesso da aprendizagem e a melhoria do currículo escolar.

- **Escola 05**

A Escola 05 está localizada em um bairro da região oeste do município de Santa Maria e atende alunos dessa mesma localidade. Possui as modalidades de ensino: EI, EF e EM, seu regime é seriado; a expressão dos resultados da avaliação dos alunos ocorre trimestralmente, sendo que os registros são efetuados através de notas; a escola adota o regime de progressão continuada.

A avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem, pois avaliar a aprendizagem,

segundo seus documentos escolares, consiste em emitir juízo de valor a respeito do nível de conhecimento, das atitudes e habilidades alcançadas. A avaliação é ampla, diagnóstica, contínua e cooperativa na medida do possível, envolvendo professores, alunos, pais e funcionários; compreende três aspectos: a escola, o processo educativo e o aluno. Tem a função dialógica, leva em consideração às experiências de vida do aluno, para expô-las, analisá-las, situá-los em um quadro de referências que começa a construir.

- **Escola 06**

A Escola 06 está localizada em um bairro na região norte do município de Santa Maria e atende alunos da própria região, bem como alunos vindos de outros bairros. Possui as modalidades de ensino: EI, EF, EM e EJA alfabetização, seu regime é anual e seriado; a expressão dos resultados da avaliação dos alunos ocorre trimestralmente na forma de relatórios de aprendizagem; desde 2003 que a escola aboliu os registros dos resultados através de notas. Possui a recuperação paralela, estudos adicionais e estudos prolongados.

De acordo com o RE (2005), o aluno será avaliado, em relação aos objetivos do ensino trimestralmente, de forma contínua e cumulativa a partir da observação de seu desempenho e de variados instrumentos individuais e coletivos, escritos ou não, com ênfase na avaliação do processo-diagnóstico e formativo.

Nesse sentido, a avaliação caracteriza-se pela interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade será promovida pela integração de conhecimentos das diferentes áreas, desde os planos de estudo e de trabalho e sua execução, bem como o desenvolvimento de projetos, pesquisas e atividades teórico-práticas dentro e fora da escola e a contextualização será permanente, dotando de significação os conhecimentos trabalhados, aproximando-se à realidade, interesses e necessidades dos alunos.

Segundo o PPP (2001) da escola, a avaliação é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, “sustentar” e orientar a intervenção pedagógica, como um trabalho contínuo onde a reflexão sobre os resultados obtidos leva a definição por parte do professor e do aluno das medidas necessárias para que haja progresso na aprendizagem, cabendo ao professor prover o conhecimento que

o aluno ainda não tem. A avaliação do trabalho escolar tem, além desta função diagnóstica, a de comprovação para o aluno do seu progresso.

- **Escola 07**

A Escola 07 localiza-se em um bairro mais central do município de Santa Maria e atende alunos da própria região e de alguns bairros próximos, oriundos de escolas municipais. Possui todas as modalidades de ensino: EI, EF, EM e EJA todas as totalidades; seu regime escolar é anual e seriado, sendo que os registros dos resultados dos alunos são realizados por meio de nota e a expressão dos resultados da avaliação ocorre trimestralmente; a escola adota a recuperação paralela de conteúdos no final dos trimestres, estudos de recuperação (EF-SF e EM) e estudos de recuperação prolongados aos alunos do 3ª série do EM.

A proposta pedagógica pretendida é baseada nos programas do PEIES e do ENEM, os quais serão usados como fonte de consulta e elaboração dos PE. A avaliação caracteriza-se como um processo contínuo, participativo, cumulativo e interativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, com o uso de no mínimo três instrumentos de avaliação.

A escola oferece aos alunos que não lograram aprovação, após os estudos de recuperação, de final do ano, mais uma oportunidade para tentar aprovação, mediante uma nova prova aplicada no início do ano letivo seguinte. No caso de um aluno da 3ª série do EM para poder participar desta nova chance, é essencial se enquadrar numa das seguintes condições: a) estar aprovado num concurso vestibular ou em concurso que exija o Ensino Médio; b) tendo sido reprovado em no máximo duas (02) disciplinas e; c) estar apto a prosseguir seus estudos.

Como o vestibular ocorre depois do Conselho de Classe Final, esses critérios são evocados por uma banca de dois ou mais professores, direção e supervisão, sendo obrigação do aluno apresentar documentação que comprove sua aprovação no vestibular ou concurso que exija a conclusão do EM.

- **Escola 08**

A Escola 08 localiza-se em um bairro longe do centro do município de Santa Maria, próximo a UFSM, e seus alunos são da própria região. Possui todas as modalidades de ensino: EI, EF, EM e EJA todas as totalidades; seu regime escolar é anual e seriado, sendo os registros dos resultados dos alunos efetuados por meio de nota e a expressão dos resultados da avaliação ocorre trimestralmente; a escola adota a recuperação paralela, estudos adicionais (EF - SF e EM – 1ª e 2ª séries) e estudos de recuperação prolongados aos alunos do 3ª série do EM.

De acordo com seu RE (2005), a avaliação é um processo contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais. A avaliação “deverá ter como real função, o acompanhamento constante e sistemático do educando, sendo encarada como um meio e não um fim. A avaliação como tal, deve ser: ‘auto-avaliação para o aluno, instrumento de diagnóstico para o professor e constatação da trajetória do processo educativo da escola, para definir com objetividade a racionalidade deste mesmo processo de trabalho com vistas a uma produtividade que se deseja alcançar em termos de certa qualidade” (PPP, 2001).

- **Escola 09**

A Escola 09 localiza-se em um bairro não muito longe do centro do município de Santa Maria, próximo a região norte, atende alunos de bairros bastante carentes, sendo a maioria da própria região. Possui todas as modalidades de ensino: EI, EF, EM e EJA todas as totalidades; seu regime escolar é anual e seriado, sendo os registros dos resultados dos alunos efetuados por meio de nota e a expressão dos resultados da avaliação ocorre trimestralmente.

Tem em sua proposta trabalhar com temas geradores, sendo que os conceitos básicos ou pré-requisitos serão trabalhados e avaliados no decorrer do período letivo pelos professores que se utilizarão de metodologias com atividades diversificadas, com uso de no mínimo três instrumentos de avaliação.

A avaliação é contínua e cumulativa, envolvendo aspectos qualitativos e quantitativos, com a recuperação no decorrer do processo sem substituição de notas. Leva em consideração o domínio cognitivo e afetivo psicomotor. Aos alunos que necessitarem de mais oportunidades serão oferecidas aulas de reforço, de

acordo com a disponibilidade dos recursos humanos existentes na Escola (professores) e interesse dos alunos. A avaliação qualitativa em ambos os aspectos será acompanhada pelo professor e registrada em seu diário de classe de forma sistemática, podendo o professor utilizar-se de auto-avaliação do aluno para aspectos de domínio afetivo.

- **Escola 10**

A Escola 10 localiza-se em um bairro próximo ao centro da cidade de Santa Maria, atende alunos vindos de bairros próximos e carentes, e da própria comunidade. Possui todas as modalidades de ensino: EI, EF, EM e EJA as totalidades de 1 a 6; seu regime escolar é anual e seriado, os registros dos resultados da avaliação dos alunos são efetuados por meio de nota e a expressão dos resultados da avaliação ocorre trimestralmente.

A avaliação, segundo o RE (2006), caracteriza-se como sendo processual, participativa, contínua, diagnóstica e investigativa. Abrange os aspectos quantitativos e qualitativos, incluindo o domínio de competências, hábitos e atitudes. Deve haver o uso de no mínimo dois instrumentos de avaliação. No PPP (2003) não apresenta informações a respeito do processo de avaliação da aprendizagem do aluno.

- **Escola 11**

A Escola 11 localiza-se em um bairro próximo a saída da cidade de Santa Maria, na zona sul, atende alunos do próprio bairro, bastante carente. Possui apenas a modalidade de Ensino Médio noturno; seu regime escolar é por etapas (de 01 a 08 etapas) e os registros dos resultados da avaliação dos alunos são efetuados por meio de parecer descritivo, sendo que a expressão dos resultados da avaliação ocorre trimestralmente. A escola presta apoio pedagógico semanal aos alunos com dificuldades de aprendizagem, adota os estudos adicionais ao final de cada etapa, não havendo a retenção do aluno na etapa.

A concepção de avaliação adotada pela escola é a de romper com qualquer forma de classificação e retenção do aluno. Busca-se uma avaliação emancipatória que vise o progresso e o sucesso do aluno.

O processo avaliativo, de acordo com o RE (2003), na concepção dialética, considera a participação de todos os segmentos nas atividades escolares, estabelecendo-se o diálogo permanente, valorizando todos os momentos pedagógicos, a metodologia, o conteúdo, os educadores, os educandos e a comunidade em vista do crescimento coletivo. Dá-se através de práticas em que educandos e educadores se auto-avaliam e avaliam os educandos em dinâmicas individuais e coletivas.

Segundo o PPP (2006), a avaliação caracteriza-se como um processo de ação contínua, concreta e contextualizada que deve ser: diagnóstico, investigativo e participativo, visando a emancipação do educando, sendo estabelecidos critérios coletivos para as áreas de estudo. O trabalho desenvolvido acompanha permanentemente o aluno em todos os aspectos: cognitivos, afetivos e psicomotores, procurando oferecer alternativas para solucionar as dificuldades que se apresentam. Está embasado em habilidades e competências previamente planejadas para cada etapa, respeitando o “grau de crescimento do aluno”.

- **Escola 12**

A Escola 12 localiza-se em um bairro próximo a saída para a zona oeste de Santa Maria, fica entre dois bairros com características econômicas bastante opostas. Possui as modalidades de ensino: EI, EF e EM; seu regime escolar é anual e por séries e os registros dos resultados da avaliação dos alunos são efetuados através de notas, sendo a expressão dos resultados da avaliação trimestral.

A avaliação é caracterizada como um processo contínuo, participativo, sistemático, cumulativo e interativo e tem a função diagnóstica e qualificadora, por meio de registros diários e observações feitas, através de diversos instrumentos. Realizada continuamente, indica ao professor e ao aluno a possibilidade de continuidade das ações desenvolvidas e/ou a necessidade de redimensionamento para os ajustes necessários no processo.

Segundo o PPP (2002), a avaliação se planejada de forma coerente com a proposta pedagógica da escola, assumirá seu caráter qualitativo, considerando: o aluno na suas diferentes etapas evolutivas; os desafios encontrados, a partir da observação; o diálogo freqüente e sistemático

entre professor e aluno; a postura cooperativa entre os elementos da ação educativa; a inter-relação entre: o desempenho do aluno, o desempenho do professor e a adequação do currículo. A avaliação precisa levar em conta não apenas o conteúdo, mas todas as habilidades e competências desenvolvidas durante o processo.

- **Escola 13**

A Escola 13 está localizada em um bairro próximo a UFSM, longe do centro de Santa Maria, vizinha de bairros com características econômicas diversificadas. Possui as modalidades de ensino: EI, EF, EM e EJA totalidades de 1 a 6; seu regime escolar é anual e seriado e os registros dos resultados da avaliação dos alunos são efetuados através de notas, sendo que a expressão dos resultados ocorre trimestralmente.

A avaliação ocorre em todos os momentos do processo de aprendizagem, sendo constante, dialógica, humanística, interdisciplinar, é um processo integral, contínuo, diagnóstico, investigativo, democrático e emancipatório, participativo de todos os segmentos da comunidade (RE, 2004).

- **Escola 14**

A Escola 14 está localizada em um bairro próximo a saída de Santa Maria, na zona oeste, vizinha de bairros com características econômicas também bastante diversificadas. Possui as modalidades de ensino: EI, EF, EM e EJA todas as totalidades; seu regime escolar é anual e seriado; os registros dos resultados da avaliação dos alunos são efetuados através de notas, sendo a expressão dos resultados trimestral.

A avaliação, segundo o RE (2006) da escola, é um processo contínuo, participativo e interativo; abrange a escola e o aluno. Com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Passará da mediação do domínio de conteúdos para a avaliação por competências e habilidades; ocorre por: reflexões, planejamentos, pesquisas, diversidades, clareza de objetivos, trabalho individual e em grupo, inclusão dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor; troca de experiências, registros freqüentes, cidadania, recuperação paralela, atividades extra-classe, metodologia e auto-avaliação.

- **Escola 15**

A Escola 15 está localizada na região central de Santa Maria, atende a alunos de todos os bairros da cidade, principalmente da zona sul e oeste. Possui apenas a modalidade de Ensino Médio;



seu regime escolar é anual e seriado; os registros dos resultados da avaliação dos alunos são efetuados através de notas, sendo a expressão dos resultados realizada trimestralmente. Adota a progressão parcial para alunos da 1ª e 2ª séries e os estudos prolongados para alunos da 3ª série.

Segundo o RE (2006), a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é contínua, cumulativa, diagnóstica, onde os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos. Sendo assim, “... *praticar uma avaliação contínua cumulativa, diagnóstica, onde os aspectos qualitativos do conhecimento prevaleçam sobre os quantitativos valendo-se de pressupostos legais que garantam a aprendizagem e também colaborar com a redução dos índices de reprovação e evasão*” (PPP, 2000).

- **Escola 16**

A Escola 16 está localizada no centro do município de Santa Maria, atende alunos de diversos bairros com características econômicas bastante diversificadas. Possui as modalidades de ensino: EM e Pós Médio (curso técnico); seu regime escolar é anual e seriado; os registros dos resultados da avaliação dos alunos são efetuados através de notas e a expressão dos resultados é trimestral.

A avaliação caracteriza-se como: um processo amplo, contínuo e coletivo; divide-se em: cognitivos–conhecimentos, habilidades e competências; sócio-afetiva – interesse, responsabilidade, postura, atitudes, iniciativa, criatividade, disciplina, etc.

Sendo a avaliação parte integrante do processo, deve ser realizada de forma participativa, envolvendo todo o segmento da comunidade escolar, desde a elaboração dos critérios até a expressão dos resultados, além disso, favorece a integração dos conteúdos trabalhados, possibilitando a análise das diferentes partes e a interligação entre elas de forma a permitir a percepção conjunta do todo, favorece a transferência das aprendizagens e até mesmo a generalização. Está presente em todos os instantes; aborda variados critérios: desempenho do aluno, participação, iniciativa, o conhecimento, atitudes e habilidades em relação ao grupo de alunos.

Segundo o PPP (2002) o processo avaliativo deve assumir a função de buscar a auto-avaliação, é individual, participativo, abrangente, dinâmico e sistemático, para auxiliar o crescimento do aluno na aprendizagem. A sugestão para os conteúdos a serem desenvolvidos são os do PEIES, através do uso de no mínimo três instrumentos de avaliação, sendo que numa delas solicita-se que seja referente aos aspectos qualitativos; abrange dois focos: a escola e o aluno; a avaliação do processo ensino-aprendizagem não tem dia previamente determinado, estando presente em todos os momentos, envolvendo aluno e professor.

### 3.2.1. Uma caracterização da avaliação da aprendizagem praticada nas escolas de ensino médio

Nos documentos analisados do conjunto dessas dezesseis (16) escolas, as modalidades de ensino que prevalecem são: EI, EF, EM e EJA (algumas possuem todas as totalidades ou etapas<sup>13</sup>, outras apenas as etapas correspondentes a alfabetização ou o ensino fundamental), dessas escolas (quatro) 04 escolas possuem somente EM; quanto ao regime escolar uma (01) escola adota o sistema de organização por etapas, as demais trabalham com a seriação anual; no que se refere a forma como são efetuados os registros das avaliações duas (02) escolas não seguem o padrão usual de notas, uma efetua os registros por meio de *parecer descritivo* e a outra através de *relatórios de aprendizagem*, as demais quatorze (14) escolas mantêm o registro por meio de notas<sup>14</sup>.

Ainda, nos textos desses documentos encontramos uma forte semelhança nas tipologias e certa “confusão” nos conceitos presentes nos aspectos relacionados para a avaliação da aprendizagem, bem como dos termos apresentados pela LDB/96 como orientação geral, principalmente quanto à metodologia, função e caracterização da avaliação, como veremos a seguir.

No que diz respeito aos **objetivos da avaliação** destacamos a partir dos documentos escolares que, inicialmente, apenas (três) 03 escolas apresentam claramente os objetivos da avaliação, tais como:

- Verificar se houve aprendizagem, identificando as falhas não só avanços, acompanhando a construção do conhecimento – Esc.03;
- Informar o aproveitamento para pais e alunos, oportunizando uma reflexão crítica – Esc.04;
- Detectar o grau de progresso do aluno levantando as dificuldades, através da avaliação emancipatória – Esc.11.

Nos documentos das demais escolas, não há definição dos objetivos da avaliação da aprendizagem do aluno.

---

<sup>13</sup> As escolas chamam a divisão da EJA de totalidades ou etapas, as quais podem ser correspondentes a alfabetização – 1ª e 2ª etapas, ao ensino fundamental - 3ª a 6ª etapas e ao ensino médio – 7ª a 9ª etapas.

<sup>14</sup> Maiores detalhes ver Apêndice A.

No que se refere à **metodologia de avaliação**, os documentos declaram que:

- Os critérios de avaliação são definidos tendo por base uma ação comum – Esc.01;
- A avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem – Esc.: 05, 13, 16;
- Deve-se fazer uso de vários instrumentos de avaliação, mas no mínimo dois tipos diferentes – Esc.: 01, 04, 10;
- Deve-se usar no mínimo três instrumentos de avaliação – Esc.: 07, 09, 16;
- A proposta de trabalho da escola é através de temas geradores - Esc.09;
- Os registros são diários, com uso de vários instrumentos – Esc.: 11, 12, 16;
- Prevaecem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos – Esc.: 08, 16;
- Deve ocorrer em todos os momentos, durante o processo, de forma contínua, sistemática e cumulativa, com ênfase para a auto-avaliação, no processo diagnóstico e formativo – Esc.: 01, 02, 04, 06, 08, 11, 13;
- Deve ser através de práticas de auto-avaliação de professores e estudantes – Esc. 11;
- Devem-se avaliar competências e habilidades – Esc.: 11, 14.

Em relação à metodologia de avaliação, não há uma referência mais detalhada sobre qual é utilizada pelos professores, nem orientações que possam esclarecer esse aspecto referente ao ensino e aprendizagem do aluno. Prevalece o uso dos termos presentes na literatura e nas orientações curriculares para a EB e EM definidas através da LDB/96. Neste aspecto observamos que muitas escolas têm semelhanças em seus textos e uma mistura de conceitos, que variam entre o que corresponde a metodologia e aos instrumentos utilizados na avaliação. O que nos leva a questionar se há uma preocupação maior em definir a metodologia e os instrumentos de avaliação utilizados nas escolas, ou se estes apenas constam nos documentos escolares por ser um item obrigatório?

Nos aspectos referentes à **função da avaliação**, os documentos caracterizam como sendo:

- Investigativa, reflexiva, continua e cumulativa, processo diagnóstico para professor e aluno, com a finalidade de retomar tópicos não compreendidos pelo aluno – Esc.: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16;
- É parte do processo de ensino-aprendizagem, classificatória – Esc.: 02, 10;
- Ampla, cooperativa, compreende três aspectos: a escola, o processo educativo e o aluno - Esc.: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16.
- Caracteriza-se pela interdisciplinaridade e a contextualização – Esc.: 06, 11;
- Abrange os aspectos qualitativos e quantitativos, incluindo o domínio de competências, hábitos e atitudes – Esc.: 03, 04, 08, 10;
- Processo amplo, contínuo e participativo – Esc.: 11, 12, 13, 14, 15;
- As atividades são instrumentos de apoio e análise para o professor, as quais servem para verificar o rendimento escolar do aluno, por meio da avaliação das atitudes e habilidades – Esc. 16.

Percebemos, mais uma vez, certa semelhança nos conceitos usados para caracterizar a metodologia e a função da avaliação, denotando certa importância e relevância nas escolas, uma vez que são termos que a legislação prevê. O que mostra, em nosso entendimento que esses itens presentes na função e caracterização da avaliação servem de orientação para o andamento e a efetivação do trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Alguns dos conceitos e funções da avaliação mais presentes nos documentos escolares, fazem parte das três *concepções* de avaliação mais referenciadas e defendidas por alguns autores, como já salientamos anteriormente. As quais podem ser classificadas em: *classificatória* – enfatiza a permanência, a estrutura, o estático, o existente e o produto; *diagnóstica* – que enfatiza a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo e *dialógica* – parte da realidade para organizar a reflexão sobre ela, intervindo nessa realidade, de modo consistente, no sentido de mudança dos processos em benefício da maioria dos envolvidos, com ênfase a essas *funções* da avaliação. Mas, percebemos não estar em muito nítidas estas concepções para algumas escolas.

Quando as escolas assumem que a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem devendo ser: investigativa, reflexiva, continua e cumulativa,

diagnóstica, prognóstica, emancipatória, etc., estão assumindo um compromisso com o ensino numa visão construtivista com uma avaliação cujo objetivo é a emancipação do aluno.

Entendemos que a avaliação como parte de um processo amplo não deve se restringir a apenas classificar e medir, limitando instrumentos de verificação da aprendizagem. Quando afirmamos que a avaliação é classificatória, estamos contrariando todo o processo construtivista da aprendizagem. Pois, querendo ou não, dessa forma ela acaba se tornando um instrumento de seleção, classificação e exclusão do aluno, restringindo-se apenas a verificação da aprendizagem factual.

Quanto aos textos dos documentos escolares, os RE, os quais têm por finalidade legalizar a proposta pedagógica das escolas, apresentam em seus textos itens que comprovam o que a legislação aponta como função do RE. Nesse sentido,

[...] o RE é o instrumento formal e legal que regula a organização e o funcionamento da instituição, quanto aos aspectos pedagógicos, com base na legislação do ensino em vigor (CEED/RS, Parecer nº580/2000, p.03).

Os Projetos Políticos Pedagógicos devem fundamentar a proposta de ensino da escola, aprofundando e detalhando mais o que está regimentado, pois entendemos que o PPP deve contemplar e orientar todas as ações da escola, expressando, desse modo, o percurso para alcançar seus objetivos, assim:

[...] as deficiências e limitações da escola exigem mudanças que permeiam a organização curricular, a maneira de ensinar e a maneira de avaliar (CEED/RS, Parecer nº740/99, p.03).

Os Planos de Estudos são os instrumentos que operacionalizam a proposta pedagógica da escola – devem definir os componentes curriculares respeitando e valorizando as ligações e inter-relações entre as diferentes áreas de conhecimento, bem como a carga horária de acordo com a distribuição dos tempos e dos conteúdos de ensino em termos de conhecimentos, habilidades e competências.

Em seus PE, as escolas apresentam objetivos mais específicos, trazendo uma listagem de conteúdos conceituais que devem ser desenvolvidos no decorrer do ano letivo por cada componente curricular; alguns documentos os apresentam por áreas de ensino, bem como trazem uma breve descrição da metodologia de avaliação de acordo com cada área.

Nesse sentido, nosso olhar, durante a análise textual desses documentos escolares, esteve

voltado para *as escolas que procuram promover inovações geradas internamente*, pela necessidade de efetuar mudanças, especificamente, nas práticas pedagógicas, na busca de soluções para os problemas vivenciados, que provocam melhorias no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos.

### **3.3. Dois exemplos de mudanças nas práticas de avaliação da aprendizagem**

Tendo em vista a diversidade e o grande número de escolas no município de Santa Maria/RS, realizamos em um primeiro momento um estudo exploratório com base nos Documentos oficiais de um conjunto dessas escolas que possuem a modalidade de Ensino Médio.

A escolha pelo EM se justifica porque dentre os motivos já apresentados anteriormente, esta modalidade de ensino é a que mais tem apresentado problemas de evasão e reprovação escolar, caracterizando de acordo com nosso entendimento a fragilidade do processo avaliativo, justificado pelos dados apresentados no capítulo I referentes aos índices baixos de alunos que concluem o ensino médio em relação ao percentual que ingressa. Dessa forma, nossa amostra inicial de pesquisa para análise documental iniciou com as dezesseis (16) escolas de EM de Santa Maria.

Num segundo momento, como seria inviável investigar todas essas escolas devido a uma série de fatores, entre eles: dificuldade de acesso às escolas, o grande número de profissionais que seriam envolvidos no estudo, o tempo e os recursos disponíveis para efetivação da pesquisa, foi necessário adotar alguns critérios básicos para a escolha das escolas. Os critérios são os seguintes, Escolas:

- com ensino médio regular da rede pública estadual do município de Santa Maria/RS;
- que na operacionalização da proposta pedagógica, realizam ações que caracterizam inovação, voluntária ou involuntariamente, por meio de mudanças nas rotinas e nas práticas avaliativas tradicionalmente realizadas;
- que utilizam metodologias de avaliação diferentes das tradicionais, sem a preocupação da aprovação ou reprovação;
- que realizam registros através de pareceres descritivos ou pareceres de avaliação, definidos por critérios específicos para a avaliação da aprendizagem

de acordo com os objetivos de ensino, rompendo com o tradicional registro de avaliação por meio da nota.

A partir da análise documental realizada escolhemos duas escolas que servirão de amostras e exemplares para nossa pesquisa, as quais se enquadram nos critérios definidos como necessários para a investigação. Essas escolas serão denominadas de escola Norte (N) e escola Sul (S)<sup>15</sup>.

Assim, apresentamos inicialmente, a caracterização da proposta pedagógica e avaliativa dessas escolas que fizeram parte da investigação, a partir de seus documentos escolares e dos instrumentos de coleta de informações, para que assim possamos ou não considerá-las inovadoras em suas práticas avaliativas.

Entendemos que o processo avaliativo não está desvinculado do processo pedagógico, uma vez que qualquer mudança que se pretenda instituir, de acordo com os autores referenciados, deve estar necessariamente, pautada numa proposta pedagógica construída por toda a comunidade escolar a fim de garantir o apoio e a participação da mesma para programar, implementar e avaliar essa proposta.

### **3.3.1. Detalhamento das propostas de avaliação da aprendizagem nas escolas tomadas como exemplares**

Nosso primeiro contato com as Escolas Norte e Sul, foi por meio de seus documentos escolares, os quais nos chamaram atenção para os itens que definimos como importantes de serem pesquisados dentro de nossa proposta de investigação da *avaliação da aprendizagem*. A seguir apresentamos a caracterização das escolas Norte e Sul, detalhadamente, de acordo com seus documentos escolares.

- **A avaliação praticada nas Escolas Norte (N) e Sul (S)**

- ❖ **A Escola Norte** – A Escola Norte (N) está situada em um bairro na periferia de Santa Maria, próximo ao centro da cidade, na região norte, com espaço físico bastante amplo; seus alunos são oriundos de diversas regiões da cidade e do próprio bairro, com expectativas e interesses variados.

A escola atende aproximadamente, oitocentos e vinte e quatro (824) alunos, nas modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino médio e EJA; possui cerca de oitenta e seis (86) professores, dos quais vinte e nove (29) atendem ao EM nos três turnos e dezoito (18) funcionários; seu regime escolar é anual na EI, EF-SI (ensino globalizado), regime anual e seriado no EF-SF e EM e por totalidades (01 e 02) na EJA, sendo que cada turma não pode ultrapassar o número máximo de vinte e cinco (25) alunos.

A finalidade da Escola é desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum dispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Para isso, a escola como instituição responsável pelo desenvolvimento da educação, universaliza o acesso a mesma com a finalidade de promover a inclusão social. Seu objetivo geral é:

Inserir a escola no momento social, lutando pela desalienação e libertação do homem, visando a sua formação dinâmica, consciente, transformadora, com a valorização de todos e de cada pessoa, como ser ativo, comprometido, responsável e participativo da e com a sociedade (PPP da escola N, 2001).

Tem como objetivo específico para o EM, segundo seus documentos escolares, possibilitar ao aluno uma educação de caráter geral, na sociedade contemporânea, através da aquisição de competências básicas que possam levá-lo a construir o conhecimento necessário para prosseguir os estudos e a participar do mercado de trabalho, desenvolvendo-lhe como sujeito consciente para exercer sua cidadania.

Quanto a organização curricular, seus PE são embasados pela LDB, pelos princípios e diretrizes do Estado e pelas DCNs para o EF, EM e EJA, os quais são construídos e aprovados pela comunidade escolar e homologados pela mantenedora. O currículo está organizado por áreas do conhecimento, desvinculando os conteúdos de ensino da seriação e da fragmentação, passando a ter características interdisciplinares, contextualizada e significativa para o educando, sendo que o trabalho desenvolvido em sala de aula e fora dela tem como princípio básico a qualidade da aprendizagem do aluno.

A interdisciplinaridade, promovida pela integração de conhecimentos das diferentes áreas, desde os PE e de trabalho e sua execução, bem como através do desenvolvimento de projetos, pesquisas e atividades teórico-práticas dentro e fora da escola. A contextualização será permanentemente buscada, dotando de significação os conhecimentos trabalhados, aproximando-os da realidade, interesses e necessidade do aluno (RE da escola N, 2007).

Em relação ao plano de trabalho dos professores, cada professor elabora seu plano de trabalho a partir do PPP e do RE, o qual será revisto sempre que necessário, ou anualmente. Deve ser composto por objetivos a serem alcançados e, neles devem estar implícitos os conhecimentos, habilidade e competências a serem trabalhadas, a metodologia de trabalho a ser desenvolvida e a forma como os alunos serão avaliados.

A avaliação na escola Norte acontece sob dois aspectos: a avaliação da instituição, que ocorre anualmente, através da avaliação da execução do PPP e do aluno, o qual será avaliado:

[...] em relação aos objetivos do ensino trimestralmente, de forma contínua e cumulativa a partir da observação de seu desempenho e de variados instrumentos individuais e coletivos, escritos ou não, com

---

<sup>15</sup> Anteriormente, a escola Norte foi denominada como escola 06 e a escola Sul como escola 11.



ênfase na avaliação do processo diagnóstico e formativo (RE da escola N, 2007).

Desde o ano de 2003 a escola aboliu a nota dos registros dos resultados da avaliação da aprendizagem do aluno, passando a expressar esses resultados por meio de Relatórios de Aprendizagem, elaborados trimestralmente de acordo com a área de ensino e embasados em objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos pelos professores, desvinculando da representação numérica.

A expressão dos resultados da avaliação dos alunos são entregues aos maiores de idade ou aos pais dos menores, em reuniões trimestrais ou em conselhos de classe; a escola possui estudos de recuperação paralela (ao longo do período letivo, à medida que houver necessidade, atendendo de forma diferenciada e individual o aluno), estudos adicionais (no final do ano letivo, ocorre como um prolongamento do 3º trimestre) e estudos prolongados (para alunos da 3ª série do EM, em até 02 componentes curriculares).

Em 1996, com a Lei Federal 9394/96 teve início a mobilização para se pensar a construção coletiva dessa nova proposta de trabalho na escola, pois professores, pais e alunos não estavam satisfeitos, de uma maneira geral, com as práticas realizadas até então, principalmente com a avaliação da aprendizagem.

Efetivamente, a proposta atual começou a ser implementada em 2003, segundo a coordenadora pedagógica:

[...] os planos integrados da escola, era o nome que se dava, eram feitos pela coordenação pedagógica e na maioria das vezes engavetados. E aí, então a gente montou uma comissão na escola em 1996 já, logo depois que saiu a nova legislação, pra elaboração desse plano e a gente faz, periodicamente, uma avaliação institucional [...] é o todo da escola, e é óbvio a avaliação também (Coordenadora Pedagógica da Escola N).

Ainda, segundo sua fala, foram muitos dias e anos de reflexão, leitura, estudo, participação, colaboração, tomada de decisões, comprometimento, revendo conceitos e concepções sobre: currículo, metodologia de trabalho, conhecimento, avaliação e relação professor-aluno, para que finalmente se definisse a filosofia da escola, os objetivos de acordo com os níveis e modalidades de ensino; efetivando-se assim, a implementação da proposta pedagógica almejada e construída pela comunidade escolar.

A escola possui um projeto pedagógico progressista, segundo a concepção apresentada nos documentos escolares, que visa essencialmente à aprendizagem significativa do aluno, superando a tradicional aprendizagem memorística, não havendo uma preocupação com a quantidade de conteúdos de ensino que serão desenvolvidos nas diferentes séries ou áreas de ensino.

A proposta pedagógica da escola é caracterizada como: diferenciada, preocupada em valorizar o aluno e o conhecimento, um processo difícil e lento, com muita resistência em romper com

a cultura tradicional de metodologia e de avaliação da aprendizagem.

❖ **Escola Sul** – a escola Sul (S) está situada em uma região periférica da cidade de Santa Maria, próxima a uma comunidade bastante carente. Foi criada em 2002 por solicitação dessa comunidade, para atender especificamente uma clientela jovem e adulta, moradores da própria região, que após a conclusão do EF não tinham condições de se deslocar para outras escolas. Os alunos matriculados nessa escola são de faixa etária variada, com poder aquisitivo bastante limitado, sendo a maioria trabalhadores do comércio ou domésticos.

A escola funciona desde sua implantação nas dependências de uma escola municipal, através de uma parceria entre governo estadual e municipal. Onde o município de Santa Maria comprometeu-se em ceder parcialmente, por 05 anos, algumas salas não ocupadas por essa escola, limitando o número de alunos em função do espaço físico. Iniciou suas atividades atendendo quatro turmas de alunos da 1ª série do EM, mas atualmente possui apenas três salas de aula.

Segundo o PPP da escola, os alunos buscam a conclusão do EM com o objetivo de adquirir mais que conteúdos acadêmicos, precisam de uma escola que lhes propicie: conhecimento intelectual, social e pessoal; uma melhor qualificação e inserção no mundo do trabalho, pois muitos estão desempregados; obter uma melhoria na sua vida profissional, sendo que muitos alunos trabalham e estudam ao mesmo tempo e outros querem fugir dos problemas existentes nas suas vidas como: desemprego, uso de drogas, carência de valores éticos e morais e situações de violência. Nesse sentido, a comunidade escolar sentiu necessidade de organizar a escola de forma diferenciada, rompendo com a rigidez da seriação, a fim de atender a esta população que possuía anseios e necessidades bem particulares.

A partir de 2003, após a aprovação do PPP e do RE, coloca-se em prática a nova proposta pedagógica de ensino da escola, desvinculada da seriação e estruturada por etapas, cujo objetivo é:

Construir um espaço de elaboração, articulação e difusão dos diferentes saberes, visando a formação de sujeitos individuais e coletivos que atuem no meio social, buscando sua transformação (PPP da escola S, 2006).

O PPP da escola foi construído a partir de uma pesquisa realizada junto aos alunos para conhecer seus objetivos, anseios e desejos, buscando uma nova estruturação curricular e pedagógica, que contemplasse a interdisciplinaridade de acordo com as áreas de estudos, para dar um sentido maior aos conhecimentos desenvolvidos em aula. A escola tem por finalidade oferecer um ensino de qualidade que garanta a permanência do aluno, assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania e proporcionando-lhe uma formação geral com uma convivência solidária, e que sejam respeitadas as diferenças e limitações.

Possui apenas a modalidade de Ensino Médio, por etapas (de 01 a 08), atualmente atendendo cento e vinte e nove (129) alunos, com treze (13) professores e uma (01) professora desempenhando a função de auxiliar administrativa; sendo que a principal característica da escola é trabalhar a interdisciplinaridade por áreas de estudo, são elas: área sócio-histórica (compreende a

história, geografia, psicologia, filosofia e ensino religioso), área de expressão (compreende a língua portuguesa, literatura, língua estrangeira, educação artística e educação física), área sócio-biológica (fazem parte química e biologia) e área lógico-matemática (fazem parte física e matemática), agrupando as disciplinas afins que compõem cada área.

Cada disciplina tem um professor específico, que de acordo com as áreas de estudos trabalham em conjunto na sala de aula. Os professores têm carga horária máxima de doze (12) horas semanais frente ao aluno e mais quatro (04) horas destinadas aos planejamentos didáticos, na escola.

Nesse dia também é realizado o apoio pedagógico com alternância semanal das áreas de estudo e presença obrigatória dos alunos para recuperar conhecimentos e habilidades deficitários, oportunizando aos alunos o reforço/apoio pedagógico em todas as áreas de ensino.

O trabalho proposto está pautado no compromisso de desenvolver *habilidades e competências*, planejadas por cada área de ensino de acordo com a etapa, as quais devem preparar o aluno para o mundo do trabalho, sendo capaz de exercer sua plena cidadania.

Os resultados de avaliação da aprendizagem são expressos através de Parecer Descritivo, elaborados diariamente e socializados com os alunos trimestralmente, construídos de acordo com a área de ensino e embasados em objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos pelos professores de acordo com as competências e habilidades previstas.

Por isso, a escola busca um *processo avaliativo emancipatório* que tenha como principal *objetivo o progresso do aluno sem retenção* na etapa, adotando o regime de progressão continuada para permanentemente avaliar as habilidades que deverão ser desenvolvidas no aluno e registradas em planilhas, as quais serão planejadas de acordo com cada área de ensino.

A avaliação na escola Sul, segundo o RE (2003), é caracterizada como um processo de ação contínua, concreta, contextualizada no cotidiano escolar e vivenciada por todos. Deve ser contínua, diagnóstica, investigativa e participativa, visando a emancipação do aluno, tendo como objetivo respeitar as diferenças e os diferentes ritmos e trajetórias de aprendizagem, considerando na concepção dialética, a participação de todos os segmentos.

A escola procede periodicamente a avaliação de todas as suas atividades, envolvendo todos os setores e segmentos da comunidade escolar (RE da escola Sul, 2003).

Os educandos são avaliados nas suas diferentes relações, na construção de valores, na participação individual e coletiva em todas as atividades realizadas pela escola, na construção e ressignificação dos seus conhecimentos (RE da escola Sul, 2003).

A avaliação deve levar em consideração todos os aspectos da escola, do administrativo ao pedagógico, através da valorização de todos os momentos pedagógicos, da metodologia, dos conteúdos, dos educadores, dos educandos e da comunidade em prol do crescimento coletivo, onde educandos e educadores se auto-avaliam, em dinâmicas individuais e coletivas.

### 3.3.2. Proposta pedagógica para avaliação da aprendizagem

Quando falamos da proposta pedagógica das escolas e de suas práticas avaliativas, é imprescindível caracterizarmos os sujeitos envolvidos nesse processo, neste caso a equipe pedagógica e os professores. Pois, entendemos que a caminhada dos profissionais da educação é decisiva para programar e efetivar qualquer proposta pedagógica, cujo objetivo seja melhorar o processo educativo como um todo.

Passamos às informações coletadas junto aos sujeitos desta pesquisa, onde entrevistamos duas (02) coordenadoras pedagógicas e oito (08) professores das escolas escolhidas. Inicialmente, apresentamos uma subcategoria para falar da formação e do percurso dos profissionais investigados; posteriormente, trazemos subcategorias para apresentar a organização curricular das escolas e o processo de construção e de avaliação da proposta pedagógica atual, segundo a fala da equipe pedagógica dessas escolas.

- **Formação e percurso profissional dos profissionais entrevistados nas escolas**

Nas duas escolas investigadas, as primeiras pessoas que contatamos foram as Coordenadoras Pedagógicas, para realizar a entrevista cuja finalidade era de fornecer informações sobre as práticas pedagógicas, segundo o que apresentavam os documentos oficiais e para entender como ocorre a operacionalização da avaliação da aprendizagem dos alunos nessas escolas.

Foram entrevistadas duas (02) coordenadoras pedagógicas e oito (08) professores do EM regular noturno. Desse modo, os profissionais que participaram da pesquisa<sup>16</sup> revelaram algumas informações sobre sua formação profissional, sendo que:

- Uma (01) Coordenadora Pedagógica tem formação em Pedagogia - habilitação inicial em Magistério e Orientação Educacional – Especialização em Administração escolar e supervisão escolar. Possui trinta (30) anos de experiência no magistério; somente em supervisão escolar, orientação educacional e coordenação pedagógica já somam vinte (20) anos trabalhando exclusivamente na mesma escola.
- Uma (01) Coordenadora Pedagógica tem formação acadêmica em Português/Letras - Literatura e Inglês e as respectivas literaturas. É especialista em Português - Literatura Brasileira. Sua experiência em sala de aula é grande, mas em supervisão/coordenação pedagógica é recente, desde janeiro de 2007; além disso trabalha como professora em outra escola da rede estadual de ensino.

A entrevista com os oito (08) professores, revelou que:

- Três (03) professoras têm habilitação em Letras/Português e literatura, sendo que um (01) é especialista em literatura da língua portuguesa;

- Uma (01) professora tem habilitação em Matemática com especialização em Tecnologia em Gestão Escolar;
- Uma (01) professora tem habilitação em história;
- Uma (01) professora tem habilitação em Geografia;
- Uma (01) professora tem habilitação em Artes;
- Uma (01) professora tem habilitação em Biologia.

As oito (08) professoras entrevistadas trabalham com EM nas escolas N ou S, mas algumas lecionam ou já tiveram experiências de trabalho com o EF, tanto em escolas estaduais como particulares. Quase todas atendem outras escolas, apenas uma (01) professora revelou que trabalha somente em uma das escolas investigadas.

Nosso posicionamento referente a esse assunto é de que consideramos que, o trabalho desenvolvido pelos professores em apenas uma escola facilita o empenho e a disponibilidade dos mesmos nas tarefas inerentes as funções desempenhadas na escola. Tendo em vista que o professor economiza no transporte, economiza tempo de deslocamento de uma escola para outra, tem possibilidade de condensar sua carga horária e disponibilizar mais tempo para o planejamento das atividades didáticas a serem desenvolvidas, bem como para a organização do seu trabalho diário.

Em relação ao posicionamento dos profissionais da educação quanto à avaliação da aprendizagem do aluno, procuramos observar dois aspectos: o olhar destes sobre como se articulam as propostas avaliativas e o que consta nos documentos oficiais, quais as possíveis divergências e convergências desses documentos com as orientações pedagógicas da escola, como é efetivamente praticada a avaliação da aprendizagem pelos professores e se os instrumentos utilizados têm se mostrado eficazes nesse processo.

- **A organização curricular das escolas investigadas segundo a equipe pedagógica**

A escola Norte define nos planos de estudos seu currículo, o qual está dividido em três áreas de ensino: área de linguagens de códigos, área de ciências humanas, área de ciências da natureza e matemática. Cada uma dessas áreas, por meio de seus componentes, se reúne para elaborar o plano de estudos, o qual consta de um objetivo geral da área e de objetivos específicos de cada componente.

A partir desse plano de estudos, cada professor elabora o seu plano de trabalho para o trimestre, não possuindo plano anual, só trimestral. Os objetivos incluídos no plano de estudos por cada professor serão avaliados no decorrer do trimestre, os quais são comunicados aos alunos e aos menores de idade diretamente para os pais.

---

<sup>16</sup> Ver informações detalhadas no Apêndice C.

O que a escola N pretende o que é idealizado, é que a avaliação da aprendizagem tenha a função de diagnosticar, que a partir dela, se corrijam, os problemas que porventura tenham surgido na aprendizagem do aluno.

A proposta pedagógica tem uma série de itens definidos, como as funções da avaliação, que deve ser diagnóstica, de formação e também de classificação do aluno.

Na prática as coisas nem sempre acontecem exatamente assim. Mas essa é a cara da proposta. Estamos conseguindo desenvolver essa proposta sim. Estamos aperfeiçoando [...] (Coordenadora Pedagógica da escola N).

A função da avaliação na escola, parte do princípio de que há uma necessidade de se diagnosticar a aprendizagem do aluno, a fim de procurar as causas das possíveis deficiências e resolvê-las. Segundo a coordenadora pedagógica, este posicionamento é unânime, tanto em relação aos professores, quanto aos alunos e pais, mesmo alguns pais ainda enfrentando dificuldades em entender o processo avaliativo, sem o registro numérico.

A proposta da escola Sul é caracterizada pela coordenadora pedagógica, como inovadora, arrojada, diferente, pois esta desconhece outra escola que tenha uma proposta interdisciplinar organizada como a dessa escola.

[...] ela a princípio era por disciplina, como é nas outras, mas depois, em reuniões nós decidimos por fazer uma coisa diferente, uma proposta pedagógica diferente [...] então a gente acha que essa interdisciplinaridade e muitas vezes a transdisciplinaridade seria das áreas com outras áreas, o que mais importa e principalmente se a gente focar especificamente essa realidade que a gente tem que a gente não pode negar [...] (Coordenadora pedagógica da escola S).

De acordo com a proposta de interdisciplinaridade, os componentes curriculares estão organizados pelas seguintes áreas:

- Expressão: Educação artística, Língua inglesa, Língua portuguesa, Literatura e Educação física. Nessa área de estudos trabalham quatro professores na sala de aula ao mesmo tempo, interagindo o Inglês com a Educação Física, por exemplo, através da observação dos comandos das ginásticas e dos jogos e traduzir para o inglês ou com qualquer uma das disciplinas; em Português podem-se corrigir qualquer texto que os alunos produzem nas diferentes disciplinas de ensino;
- Sócio-biológica: Biologia e Química. Dois professores interagem nessa área, através de textos e trabalhos integrados;
- Lógico-matemática: Matemática e Física, também são dois professores em sala de aula;
- Sócio-histórica: Geografia, História, Filosofia e a Psicologia, nesta área de ensino trabalham quatro professores na sala de aula.

Esta organização curricular vai além de simplesmente montar um plano de trabalho, tem de existir afinidade entre os professores que desenvolvem as atividades juntos, na mesma sala, uma vez que se não se enquadram na proposta não há como continuar o trabalho, então é necessário que haja uma integração entre os colegas de área.

A escola Sul traz na proposta pedagógica que os planejamentos sejam realizados por área de estudo em um dia já destinado para planejar, às quartas-feiras. Dentro dessa proposta a função da avaliação é verificar quais habilidades previstas o aluno desenvolveu e o que ainda pode aprender, não visando à retenção, pois tem a finalidade de servir de instrumento para o progresso do aluno.

- **Processo de construção e de avaliação da proposta pedagógica atual**

A proposta pedagógica atual da escola Norte passou a ser implementada a partir de 2003 onde o trabalho foi se efetivando e sendo avaliado ao mesmo tempo. O projeto pedagógico da escola já está completando 10 anos de elaboração, e obviamente tiveram dificuldades no início da implementação, pois era uma proposta de elaboração participativa, novidade para a comunidade escolar.

Na proposta anterior chamava-se de planos integrados da escola ao projeto pedagógico, os quais eram construídos pela coordenação pedagógica e logo depois engavetados. Em 1996 montou-se uma comissão na escola para a elaboração desse plano, logo após a LDB/96, realizando periodicamente uma avaliação institucional. Não somente a avaliação da aprendizagem do aluno é revista, mas a escola como um todo. As alterações ocorridas podem ser referentes ao próprio nome e a forma como são comunicados os resultados aos alunos, sinalizando que realmente estão ocorrendo às revisões e as mudanças nos documentos escolares.

Em relação à proposta pedagógica a coordenadora afirma que quase 100% do que está documentado é efetivado. Mesmo em relação às dificuldades com alguns professores que insistem em manter a tradição, mas a tendência é de que todos coloquem em prática as mudanças, 70% do que está proposto ocorre de acordo com o que a equipe gostaria.

A maior dificuldade é justamente os anos de prática avaliativa mais autoritária, que né, a grande massa dos professores tem. Então, com os professores que já estão na escola a mais anos, a gente sente assim, uma mudança de comportamento, de postura, quando chega um professor novo, dificilmente, ele se adapta de imediato, vai um bom tempo de convivência com os colegas, até de discussões, de reuniões e tal, para que a mudança comece a acontecer (Coordenadora pedagógica da Escola N).

A equipe realiza avaliações anuais da proposta pedagógica da escola. No ano de 2006 foram analisados sete indicadores, desde o processo pedagógico a administração da escola, o prédio da escola, materiais até os relacionamentos interpessoais, através de grupos formados com as pessoas de toda a comunidade escolar.

Atualizamos o diagnóstico, estabelecemos novas prioridades....A comunidade saiu daqui realizada aquele dia, por terem sentado junto com professor, junto com funcionário, junto com o filho, junto com o diretor, a questão do pedagógico, por exemplo. Como é que tá indo como não está, se tá bem assim, se tem que melhorar alguma coisa [...] foi muito bom (Coordenadora pedagógica da escola N).

A dinâmica escolhida pela equipe pedagógica para a divisão dos grupos foi a de distribuição de senhas na chegada à escola, então aleatoriamente formavam-se os grupos com pais, funcionários, professores e alunos. Coube a cada grupo analisar um indicador estabelecido e, posteriormente, os grupos reuniam-se em assembleia, onde eram relatados os resultados da avaliação que realizaram, estabelecendo-se prioridades para se refazer o projeto da escola.

Na escola Sul alguns itens do projeto pedagógico estão sendo revistos e reformulados, melhorados ou acrescentados, especificamente na avaliação da aprendizagem, para que se possa atender melhor o aluno valorizando ainda mais o que ele produz.

A reconstrução do projeto surgiu da necessidade que os professores sentem em rever alguns itens referentes principalmente ao processo de avaliação, através de seus planos de estudos e de trabalho. Na opinião da coordenadora, em educação é necessário estar sempre renovando, para inovar

[...] na avaliação, então a gente tá sempre se renovando, se inovando, procurando aplicar aquilo que serve, respeitada a realidade, também, a escola, a realidade, o horário. É, mas o aluno, assim, ele recebe o mesmo tratamento, o tratamento que tem que ser. A proposta é diferente e o aluno gosta, o aluno, ele recebe muito bem (Coordenadora pedagógica da escola S).

A proposta atual tem todo o apoio da 8ª CRE, sendo que as áreas de estudo são organizadas por etapas e o projeto pedagógico e os PE estão legalizados através do RE.

As horas frente ao aluno, as horas pra planejamento, fecha concomitante com o determinado pela 8ª CRE, porque, como é que eu vou dizer, é uma coisa totalmente legalizada [...] é um projeto consagrado, é uma proposta que não vai acontecer se não houver aprovação, a escola, também, não vai acontecer se não houver [...] (Coordenadora pedagógica da escola S).

Quanto aos professores, das vinte (20) horas de trabalho semanal, possuem regularmente três turmas de alunos, com uma média de quarenta (40) alunos, nas quais a carga horária é dividida fechando quatro (04) horas semanais de aula em cada turma por área de estudo. O diferencial na organização da carga horária está no fato de que os professores têm previsto dentro das dezesseis (16) horas semanais de trabalho efetivo, quatro (04) horas para planejamentos didáticos.

Há aqui, portanto, um diferencial em relação as demais escolas, que cumprem todas as dezesseis horas frente ao aluno e há uma diferenciação nas cargas horárias dos componentes de cada área de estudo, pois algumas áreas têm mais componentes que outras.



Nesse sentido a escola dá total apoio aos professores para que os mesmos busquem complementar sua formação através da formação continuada, na medida de suas disponibilidades de horários e espaços destinados pelas escolas, pois alguns professores ministram aulas na escola Sul à noite e durante o dia em outras escolas.

A escola oferece cursos de formação continuada para os professores, atendendo as necessidades pedagógicas e metodológicas dos mesmos. Para o ano de 2007 a escola está desenvolvendo um programa para a formação continuada, para o qual são usados os horários das reuniões pedagógicas, que além dos cursos, destina este horário para estudos, planejamentos e trocas entre os professores e na operacionalização da proposta pedagógica.

### **3.3.3. Operacionalização da proposta pedagógica para a avaliação da aprendizagem**

Na escola Norte não há um momento específico para a avaliação da aprendizagem do aluno, essa deve ocorrer ao longo do tempo no decorrer do trimestre, a medida que o trabalho vai sendo desenvolvido a avaliação vai acompanhando o processo, portanto não existem momentos pré-determinados para isso.

Durante o trimestre, os registros vão sendo efetuados na medida em que o professor vai avaliando, com o uso de instrumentos variados: observações, atividades no quadro, trabalhos em grupo, teste, prova, etc. Nesse processo tem que haver um olhar especial em relação aos alunos, individualizado.

Cada professor tem liberdade de elaborar a sua planilha de registros como achar mais conveniente, operacionalmente dividi-se a folha de registros em colunas e numeram-se os objetivos, escrevendo todas as observações realizadas no decorrer do trimestre sobre cada aluno. É fundamental ter essa planilha pronta no momento em que o relatório de avaliação da aprendizagem for elaborado, para que juntos por área e depois todos os professores das demais áreas, possam comunicar como foi a aprendizagem de cada aluno em relação a cada um dos objetivos planejados.

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola, inicialmente, os professores encontraram bastante dificuldade na construção dos relatórios de aprendizagem, porque não possuíam a prática de expressar os resultados das avaliações dos alunos de forma escrita; devido ao pouco tempo de contato com os alunos na semana, em torno de duas a três horas no máximo, o que dificulta a realização dos registros dos resultados por não conhecê-los melhor.

Os professores das séries finais do EF e do EM levaram muitos dias para concluir o primeiro relatório, que posteriormente foi revisado e passado à secretaria a fim de ser digitado, sendo que os alunos tiveram de aguardar cerca de um mês para receber os resultados. Anteriormente, a escola havia optado por uma outra forma de registro através de tabela, onde se relacionava todos os objetivos de aprendizagem de um lado e no outro lado duas colunas, onde o professor deveria marcar sim ou ainda não, referente ao que o aluno havia ou não aprendido/desenvolvido dos objetivos de aprendizagem propostos, mas não deu certo, então se mudou para os relatórios de aprendizagem (Anexo C).

Durante as reuniões semanais dos professores são desenvolvidas atividades de avaliação da proposta e redirecionamento do trabalho na construção dos relatórios de aprendizagem, analisando quais objetivos foram atingidos ou ainda não; abrindo espaço para a possibilidade de se modificar o texto já pronto para agilizar o processo, aperfeiçoando-o a cada ano.

Toda vez que o professor detecta uma dificuldade num aluno, ele deve de alguma forma atender aquele aluno, individualmente, por meio de um monitor ou através de atividades extras, a fim de sanar as dificuldades na aprendizagem, e quando o desempenho de boa parte da turma é ruim é hora de replanejar. Pois, se um número significativo de alunos demonstrou dificuldade provavelmente a metodologia do professor não tenha sido adequada à situação de ensino, sendo necessário voltar atrás e replanejar, trabalhar de uma forma diferenciada com esses alunos para que a aprendizagem aconteça.

A escola oferece oportunidades de recuperação desse desempenho ao longo do ano, através da recuperação paralela, não existindo um dia marcado para esta recuperação o professor é quem estabelece ao longo do trimestre.

Estou trabalhando com meu aluno [...] que não aprendeu determinado conteúdo eu paro e vou tratar de recuperar com ele, enquanto os outros seguem adiante, com uma outra atividade. Então não se marca assim final de mês ou final de trimestre, é ao mesmo tempo em que o trabalho é desenvolvido e ainda, além da recuperação paralela no final do ano, nós temos os estudos adicionais. Aí, o professor planeja recuperar cada aluno em relação as dificuldades específicas dele [...] mas sim o planejar para atender as dificuldades deste aluno nisto, deste naquilo [...] E ai então, não chega ser assim aquela recuperação terapêutica que se tinha (Coordenadora Pedagógica da escola N).

A escola adota o regime de progressão parcial em até dois componentes. O processo ocorre a cada ano, onde se procura formas diferentes para avaliar a fim de obter um melhor resultado. No ano de 2007 decidiu-se que a progressão parcial iria ocorrer no primeiro trimestre letivo. Se o aluno foi promovido para a série seguinte, ele conclui o ano letivo e se for necessário repete a progressão novamente, então se não conseguir nesse período de três meses, poderá ter mais uma progressão, se ainda assim não conseguir aprovação em nenhum componente, será retido na série. Esse atendimento é presencial e preferencialmente com o professor com quem ele não atingiu os objetivos.

Antes de encerrar o ano letivo, mais ou menos dez dias antes, o aluno é comunicado sobre sua situação, se ainda não atingiu os objetivos deve preparar-se em casa, trazendo suas dúvidas para esclarecer em sala de aula para depois novamente ser avaliado.

Antes de encerrar o ano, o aluno é comunicado olha não é suficiente, neste e neste objetivo tu não atingiste, então te prepara em casa e vem esclarecer dúvidas aqui e, depois a gente avalia de novo. Mais ou menos uns dez dias do final do ano, então a gente ainda faz essa outra recuperação digamos (Coordenadora Pedagógica da escola N).

Na escola Norte existem regramentos sistematizados para o professor que os recebe por

escrito (Anexo C), construído após muitas discussões, encontros, assembleias, cursos, leituras e estudos. O acompanhamento ocorre através das reuniões semanais, onde são tratados assuntos referentes ao andamento do trabalho, efetuados planejamentos, reavaliações e orientações ao professor, a fim de que se utilize de diferentes instrumentos no decorrer do trimestre; a preocupação do professor deve ser de trabalhar mais as questões reflexivas do que as que envolvem a memorização dos alunos, sendo que a elaboração dos objetivos do plano de trabalho já é uma referência metodológica para esse desenvolvimento; serão esses objetivos que o professor irá avaliar e verificar se o aluno desenvolveu no final do trimestre, quando são realizadas reuniões para a elaboração do relatório final de aprendizagem dos alunos.

Se chegou a uma proposta, e essa proposta então tem uma série de coisas definidas, que são essas funções da avaliação, do diagnóstico, de formação, temos que ter uma função de classificação também [...] Que ele tem que considerar a importância, levar em conta que a observação é o principal instrumento para ele avaliar, o que não impede que ele use instrumentos individuais escritos, ou orais, ou instrumentos em grupo [...] (Coordenadora pedagógica da escola N).

A coordenação pedagógica acompanha este processo, considerando que o professor precisa estar atento, observando o aluno, pois a observação é o principal instrumento de avaliação. O que não impede que se usem instrumentos individuais escritos, orais, ou instrumentos em grupo; o conjunto desses instrumentos do desempenho do aluno, definidos no plano trabalho do professor, servirão de indicadores para dizer se os objetivos foram ou não atingidos.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas na operacionalização dessa proposta, como já foi comentado anteriormente, está justamente nos anos de prática avaliativa autoritária dos professores, que ainda alguns insistem em manter. Nos professores que já estão na escola a alguns anos e participaram da construção da proposta pedagógica é mais visível a mudança de postura, o problema maior está quando chega um professor novo, dificilmente ele se adapta de imediato, leva um longo tempo de convivência com os colegas de participação em reuniões e discussões para que a mudança comece a acontecer.

Segundo a coordenadora, esporadicamente algum professor, mais antigo, comete alguma “escorregada” e sem se dar conta acaba tendo uma atitude mais conservadora. Mas, a tendência geral é de que todos assumam a proposta, tentando realizá-las da melhor maneira possível, sendo assim a coordenação orienta que não sejam marcadas datas para provas, preferencialmente, pois a série de registros efetuados pelo professor indicará se a aprendizagem efetivou-se ou não.

Quanto ao fato de contemplar ou não o desenvolvimento de conteúdos direcionados para qualquer exame seletivo, tanto para o ENEM, quanto os vestibulares ou peies, a escola adota o seguinte posicionamento: os alunos fazem vestibulares, fazem o peies, mas os planejamentos da escola não estão atrelados aos planejamentos destes exames seletivos. A escola não tem a preocupação de preparar os alunos para nenhum deles, segundo a coordenadora pedagógica. Alguns alunos cobram especialmente os do turno da manhã, mas cabe ao professor sem passar por

nenhuma dificuldade dos alunos, atender na medida do possível as solicitações dos alunos.

O professor não está impedido de seguir o programa, se tiver condições, mas a escola tem um plano de trabalho próprio, como expressa a coordenadora pedagógica da escola:

Tem um plano de estudos que é seguido [...] o do peies se possível os professores contemplam, mas não existe uma obrigatoriedade [...] não adianta o exemplo que eu costumo usar nos nossos bate papos, não adianta querer ensinar a multiplicar quem não aprendeu a somar. Então, passar por cima de dificuldades que os nossos alunos têm simplesmente para cumprir um programa que vem estabelecido de fora, não tem resultado (Coordenadora pedagógica da escola N).

Na escola Sul, a avaliação da aprendizagem do aluno é realizada diariamente, priorizando a evolução do aluno, como ele chegou e como ele está saindo. Segundo a coordenadora pedagógica, normalmente o aluno é punido pelo que não aprende, então a escola valoriza o que ele aprendeu, os aspectos que evoluiu.

Ela é feita assim, diariamente. Uma das coisa que a gente prioriza é a evolução do aluno, como é que ele chegou e como é que está saindo, normalmente o aluno o que ele é, ele é punido pelo o que não aprende, então a gente valoriza aquilo que ele aprendeu, aquilo que ele evoluiu. E existe a prova, e existe trabalho, existe todo o tipo de avaliação diária, trabalhos em grupo, as diversidades que existem [...] (Coordenadora pedagógica da escola S).

Quanto aos instrumentos para a verificação da aprendizagem são diversificados, podem ser através de trabalhos individuais e coletivos, testes, provas, pesquisas, preferencialmente que a avaliação ocorra diariamente, onde seja perceptível em cada etapa o progresso do aluno, sendo que os registros do acompanhamento são realizados diariamente.

Portanto, a finalidade da escola é oferecer um ensino de qualidade que garanta a permanência do aluno, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania, partindo do conhecimento de mundo que os alunos possuem e respeitando as diferenças e limitações de cada um.

Quando os alunos têm desempenho ruim, são oferecidas aulas de apoio, separadamente, ficando retido um tempo maior na etapa na qual os objetivos e competências previstas não foram atingidas.

Este é um aspecto que deverá ser mudado, segundo a coordenadora pedagógica, pois com esta dinâmica não se está alcançando os objetivos para recuperar a aprendizagem do aluno, que muitas vezes está relacionada à infrequência dos mesmos às aulas.

Os registros da avaliação do processo de aprendizagem do aluno são efetuados diariamente, conjuntamente com os professores contemplando a área de estudo, onde os professores planejam a avaliação e todas as atividades de ensino juntos, pois:

[...] ele vai trabalhar o português, a literatura, o inglês, tudo

conjuntamente. Aí este ano a gente tem eixos, eixos norteadores. E os registros são por meio de pareceres (Coordenadora pedagógica da Escola S).

Como orientação para os planejamentos didáticos são trabalhados eixos norteadores que contemplam as áreas de estudo, não existindo uma lista de conteúdos pré-estabelecidos; sendo que a avaliação será a partir do que o professor trabalhou com o aluno, por meio de provas, testes, trabalhos em grupo, etc. A nota foi abolida e substituída pelos pareceres descritivos do aluno que anteriormente eram padronizados, mas considerados muito amplos. Então, passou-se a focar mais objetivamente a aprendizagem individual do aluno onde o professor pode acrescentar itens no parecer que julgar necessários de acordo com cada aluno.

Não existe uma regra específica para a avaliação, apenas a interdisciplinaridade no ensino e na avaliação da aprendizagem, sendo que esta interdisciplinaridade deve estar embasada nos pressupostos determinados conjuntamente e em conformidade com os eixos norteadores escolhidos pela equipe pedagógica e os professores.

A escola Sul intenciona que o aluno saia preparado para qualquer uma das provas seletivas de vestibular, peies, Enem ou mesmo para um concurso ou um curso técnico. Embora os planejamentos não estejam voltados especificamente para esses exames, a escola não os ignora, apesar de muitos alunos não terem perspectivas de prestarem esses exames, como expressa a coordenadora:

[...] com o tempo, a gente vem convencendo que eles têm tantas condições quanto qualquer outro aluno que venha. Porque no início, até eram mais alunos, alunos mais velhos, aqueles alunos que havia muito tempo que pararam de estudar e que procuravam (Coordenadora pedagógica da escola S).

A tradição tem nos mostrado não ser comum as instituições de ensino questionar os conteúdos sugeridos para esses exames, uma vez que alguns professores da rede pública e particular de ensino participam da construção das mesmas, que não fogem muito aos padrões dos sumários de livros didáticos utilizados pelos professores.

Entendemos que a lista não é problema, pelo contrário, pode servir de orientação mínima aos professores para planejar a metodologia de trabalho que for mais adequada à sua situação de ensino. O problema reside no fato de haver a distinção entre o processo de ensino e aprendizagem e a sua avaliação.

O que tem caracterizado algumas práticas escolares, assim como no processo seletivo do peies e do vestibular, é o fato de que o ensino e a avaliação vêm sendo praticados em separado, não fugindo muito dos moldes instituídos pelos processos seletivos vigentes nas instituições de ensino superior da região e do país, embora sejam poucas as escolas que têm o registro oficial em seus documentos escolares de que seguem esta orientação.

Para que uma proposta como a das escolas Norte e Sul se efetive realmente, faz-se necessário que não exista a preocupação nem o vínculo com esses processos seletivos; pois, na

medida em que a escola cumpre com a sua função social a aprovação nestes exames passa a ser uma consequência do ensino de qualidade, isentando o professor da obrigatoriedade de cumprir um programa desatrelado dos interesses e da cultura dos alunos.

### **3.3.4. A Avaliação segundo o olhar dos professores das escolas investigadas**

A fala dos professores das Escolas Norte e Sul em relação a avaliação praticada nas escolas, evidenciou que existe uma coerência entre o que é proposto em termos de documentos escolares, orientações das equipes diretivas e o que os professores procuram efetivamente pôr em prática. Isto fica claro, principalmente nas mudanças implementadas na estruturação curricular das escolas e nos aspectos considerados inovadores de suas práticas avaliativas.

#### **❖ Escola Norte**

O processo de avaliação da aprendizagem na escola Norte evidencia-se pelo atendimentos às diferenças individuais dos alunos, a exigência não pode ser a mesma para cada aluno, tem de existir um mínimo padrão. O que o aluno não aprende é retomado de imediato, com a recuperação paralela para ele não acumule dificuldades no ano seguinte.

Eu não vejo que o João tem que fazer o mesmo que a Maria faz, mas ele tem um mínimo de conhecimento dentro da minha disciplina que ele precisa vencer [...] a gente avalia esse aluno, provavelmente vai ficar comigo ano que vem o que eu posso fazer por ele que eu ainda não fiz; ele não venceu o conteúdo esse ano, aí eu ano que vem eu vou criticar o professor que sou eu mesma, o que eu posso fazer por ele? (P01-EscN).

Percebe-se pela fala da professora, que a preocupação vai além somente de cumprir os objetivos de aprendizagem, mas também propiciar formas e instrumentos que possam despertar o aluno para de uma forma ou outra expressar o que realmente aprendeu.

Nesse sentido, entendemos pela fala dos professores que a realidade da escola Norte é bem particular quanto à avaliação da aprendizagem, pois alguns alunos somente podem ser avaliados oralmente:

É isso mesmo, tem alguns que é oral se for no papel eles não conseguem, pessoas que estudaram há 20 anos e retornaram e agora vamos podar a vida dessas pessoas que voltaram para viver em sociedade [...] na medida que ele chegou aqui e eu fiz um diagnóstico eu vou ver de que ponto eu vou trabalhar, como eu vou falar que ele não poderia ter chegado no segundo ano? como que passou pelo primeiro o professor anterior que é o culpado, chegou em mim eu vou ter de ver o que eu faço, é por isso que o método da escola é válido, nós conseguimos separar os alunos conforme eles necessitam, por isso tem que ver o limite de aluno em cada turma (P02-EscN).

Um aspecto apontado pelos professores como mudança ocorrida na escola, a qual

contribui para melhorar o trabalho, foi o relacionamento professor-aluno uma vez que os alunos têm um respeito ainda maior pelos professores, se empenhando realmente em efetivar a aprendizagem, sendo a receptividade dos mesmos em relação à proposta ainda maior. Dependendo da forma como se conduz o trabalho, o entrosamento entre os alunos e os professores é bastante grande, pois são alunos que vêm de famílias com problemas de alcoolismo, cigarro, drogas e enfrentam todo o tipo de problema social.

[...] uma das mudanças: eu não me lembro de um aluno ter me desaforado, ter dito alguma coisa, há muito diálogo, no médio isso geralmente não acontecia, mas diálogo isso melhorou bastante, relacionamento aluno-professor melhorou bastante, a aceitação pela proposta também pelo que a M. disse [...] (P02-EscN).

As professoras afirmam que o importante é conhecer bem o aluno, e elas conseguem, principalmente pelo número reduzido de alunos em sala de aula; nesse sentido, a nota torna-se irrelevante, pois representa apenas um número conhecendo-se o aluno, suas dificuldades e seu desempenho vão refletir-se no relatório de aprendizagem de forma clara.

[...] ele permite que nós possamos dizer de uma forma mais clara, não é um número, e me parece que ele percebe, a diferença é essa, ele percebe onde está o problema, se ele não sabe classificar os encontros vocálicos ele vai saber ali, se ele não domina a leitura a interpretação ele vai saber ali (P01-EscN).

Nesse sentido o relatório é uma forma do aluno conhecer seus limites, suas deficiências e seus avanços, porque a escola tem a preocupação de expressar de forma mais objetiva possível o que está escrito no relatório de aprendizagem, propiciando ao aluno ler e compreender, sendo esse um dos objetivos gerais da avaliação, a compreensão e a interpretação.

Uma das dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação dessa proposta pedagógica é o fato dos alunos terem muita infrequência, o que os obriga, muitas vezes, marcar uma data para avaliações individuais com a finalidade de tê-los presentes em sala de aula, mesmo não sendo essa a finalidade da escola em relação à avaliação, estipular instrumentos e datas. A presença dos alunos em aula é fundamental porque se eles não participam de determinada atividade fica difícil para o professor retomar, pois é necessário parar a atividade para que possam acompanhar os demais colegas.

[...] e assim a avaliação o interessante é que ela se torna diária, o importante da avaliação é isso, precisamos algumas vezes marcar a avaliação, ela não é proibido marcar avaliação, não temos esse compromisso de marcar, mas daí enfrentamos um probleminha no médio que é a frequência, a realidade do médio noturno é diferente do diurno, essa é uma das maiores dificuldades a frequência e as vezes a evasão também ocorre por n motivos (P01-EscN).

Segundo os professores existem outros aspectos positivos, como as constantes mudanças discutidas através das reuniões e posteriormente efetivadas na prática, segundo os professores é o momento em que eles param para debater, conversar sobre todos os problemas pedagógicos.

Quando algo não é concluído, na reunião seguinte é retomado, assim:

[...] há diálogo, há reunião, existem muitas escolas que nem reunião tem, nós temos a gente consegue saber como vão as coisas e tem coisas bonitas que mudaram [...] (P01-EscN).

Alguns professores resistem a essas mudanças, pois consideram que a nota ainda é a melhor forma de expressar os resultados do conhecimento, talvez porque seja uma forma de controle e regulação do aluno ou porque esses professores ainda não tenham conseguido ver o potencial de seus alunos, como salienta uma das professoras:

Muitas vezes a gente ouve que o aluno não sabe escrever, o aluno não sabe um cálculo matemático, não sabe isso, não sabe aquilo e eu fico me questionando porque a gente trabalha muito com a realidade, eu na língua portuguesa desde os temas de redação é dentro daquilo que eles dominam então eles têm uma facilidade, então quando eu vejo um colega dizendo que ele não sabe escrever, mas ele escreve maravilhas em português (P01-EscN).

Nesse sentido os professores consideram que ainda falta engajamento de alguns colegas no trabalho proposto, pois não se envolvem totalmente, mesmo a maioria desenvolvendo um bom trabalho.

Segundo a fala dos professores, as propostas de atividades interdisciplinares sugeridas são sempre bem vindas, embora não seja uma prática constante, onde se percebe o engajamento de todos os alunos nas atividades propostas; isso ocorre porque as atividades didáticas e os temas desenvolvidos despertam e vem de encontro aos seus interesses e muitas vezes à sua realidade, uma vez que a proposta da escola é que o ensino tenha utilidade na vida dos alunos.

No processo de avaliação da aprendizagem nas diversas áreas de ensino, o registro dos objetivos propostos para os conteúdos desenvolvidos é feito em uma planilha onde cada professor faz individualmente, de acordo com sua área de ensino. Os objetivos são construídos pelos próprios professores de cada área, tendo o cuidado de que sejam o mais claro e o mais individual possível, de forma que também não fique muito amplo.

Nas orientações dadas pela coordenação pedagógica é solicitado aos professores que ao fazer a avaliação sejam esclarecidos para os alunos em quais objetivos eles serão avaliados. Então, as atividades e os objetivos propostos, independente do número de avaliações que faça, eles têm de estar bem claros.

Não há um momento único reservado para a avaliação, pois as atividades devem estar integradas ao trabalho desenvolvido. A orientação que é dada, segundo os professores, que não se avalie quantidade para não recair na nota, mas a qualidade dos trabalhos realizados pelos alunos, por exemplo, se o aluno erra mais palavras fáceis e acerta uma difícil, isso é considerado qualidade pelos professores.

Quando o aluno tem desempenho ruim, ele tem a oportunidade de recuperar a sua aprendizagem através da progressão continuada, que na escola é atendida até a 2ª série do EM,



menos na terceira série, pois, se o aluno reprovou não fica em dependência ele repete o ano todo. Os professores afirmam que nunca tiveram um caso de reprovação na 3ª série do EM desde a implementação da proposta. A recuperação da aprendizagem ocorre segundo o que a professora expressa na sua fala:

Temos casos de recuperação, a nossa recuperação é depois de vencida a carga horária, ainda no trimestre nós fazemos a recuperação, então ela não é a parte, digamos assim, ela vai fechar com a avaliação do terceiro trimestre, ela não é separada ela é junto, então quando nós fechamos os objetivos de todo o trimestre e alguns não alcançaram [...] dentro do próprio trimestre nós retomamos com ele. Nós avaliamos ainda o terceiro trimestre e claro digamos que ele não atingiu determinado objetivo no primeiro e no segundo, nós retomamos no terceiro [...] (P01-EscN).

Existe uma articulação entre as propostas avaliativas previstas pela escola por meio do projeto pedagógico, com as orientações que a equipe pedagógica presta aos professores e com o que realmente os professores praticam em sala de aula em termos de avaliação. Pois estes afirmam realizar suas atividades de acordo com o que está previsto no PPP, procurando se engajar por completo, segundo eles “rezam conforme a cartilha”.

A metodologia de trabalho utilizada pelo professor para a avaliação da aprendizagem do aluno reflete muito nas relações interpessoais, segundo as professoras da escola, que enfrentavam esse problema com alguns alunos e para os quais realizaram atividades avaliativas justamente com a finalidade de mudar essa postura em sala de aula.

[...] eu fiz um trabalho em grupo, quando a minha avaliação era pra esse aluno, o meu fim não era o resultado das contas de matemática era pra eles se entrosarem, principalmente esse aluno, pra eles verem que estavam ali pra se ajudarem [...] (P02-EscN).

Os planejamentos didáticos dos professores não estão voltados para contemplar a proposta de avaliação dos exames seletivos (vestibular, peies ou do ENEM), pois afirmam não estar atrelados a quantidade de conteúdos, mas sim a qualidade do que é trabalhado.

[...] outra coisa é vestibular, peies, universidade, nós temos o programa, mas não tem o compromisso de se preocupar de terminar de uma vez, nós procuramos sim ensinar até porque alguns vão para o peies, vão fazer vestibular, mas nosso compromisso é “ensinar pouco, mas ensinar alguma coisa” (P02-EscN).

As professoras reforçam o que está documentado na proposta pedagógica quanto aos exames, a qual foi aprovada pela comunidade; o que faz uma grande diferença pois assim os pais não podem cobrar quantidade de conteúdos dos professores ou mesmo se a escola atende a esses exames seletivos, apoiando totalmente a metodologia que o professor achar mais adequada a sua situação de ensino.

Eu cheguei a participar, teve assembléia para os pais saberem, foi todo um conjunto, eles são receptivos porque participaram, no limite também, porque a comunidade tem liberdade até certo ponto, eles

viram a proposta que nós não somos atrelados ao vestibular, somos vinculados ao peies, mas não atrelados ao vestibular, do que seria o normal nas outras escolas da rede estadual [...] uma das vantagens que eu vejo aqui (P02-EscN).

Nessa proposta de trabalho os professores afirmam que o atendimento ao aluno tem de ser individual para que a aprendizagem se efetive, pois a metodologia de avaliação propicia aos alunos que se ajudem e que haja uma maior cooperação entre eles. Essa proposta depende exclusivamente do professor e do aluno, pois se o mesmo não for receptivo não adianta apresentar diferentes atividades que não surtirão efeito em termos de aprendizagem.

- **Escola Sul**

A proposta para a avaliação da aprendizagem dos alunos da escola Sul é caracterizada pelos professores como sendo constante e diária, embora as turmas sejam muito grandes, com mais de quarenta alunos, tornando-se mais difícil o controle da aprendizagem por meio dos registros contínuos.

Leva mais tempo até que os professores conheçam bem seus alunos, então para identificá-los cada área cria seus próprios códigos de registros.

[...] a gente tem que ter uma forma pra se guiar. O aluno participa na aula, vai lá um item pra ele; o aluno entrega os trabalhos solicitados; o aluno questiona, o aluno tem as suas formas, então isso é o que a gente faz em sala de aula. Fora isso sempre tem as avaliações teóricas. Daí cada etapa... cada área faz a sua. Tentamos planejar o que é interdisciplinar com o outro professor. Tem trabalhos [...] trabalhos em grupo, trabalhos que eles têm que apresentar. E a gente vê também a mudança [...] muitos alunos que chegam na etapa um que vai pegar um texto pra ler eles gaguejam de tão nervoso. Quando eles estão lá na etapa sete, oito eles já nem [...] eles vão lá pra frente, ele já faz isso numa boa, então a gente vê esse crescimento (P06-EscS).

Na etapa seguinte os professores já conhecem melhor os alunos, como ele chegou à sala e como está naquele determinado momento o que facilita a avaliação da aprendizagem dos mesmos. A avaliação será então sobre os aspectos do conhecimento que ele cresceu.

A metodologia desenvolvida caminha junto com a proposta e as avaliações também são caracterizadas, segundo os professores, como interdisciplinar, existindo a prova interdisciplinar, onde os registros são efetuados em uma planilha e organizados o parecer descritivo do aluno, um a um. Cada área de ensino faz seu parecer descritivo sobre cada aluno e depois se junta todos, é o que está no projeto segundo os professores (Anexo C).

Como se fosse uma cartinha, num papel junto a auto-avaliação dele. Que ele também fez junto com a professora da supervisão uma avaliação dele e assim ele passa. Eles sabem, eles sabem no quê que eles pecam. Que muitas vezes eles não têm tempo pra estudar, ou não têm muita vontade, ou, as vezes, extrapolam na frequência.

Isso tudo vai ser dito ali em cima e confirmado por eles. Essa é a expectativa que a gente tem (P06-EscS).

Os alunos encontram dificuldade em interpretar o parecer descritivo, pois não estão acostumados com a forma de expressão dos resultados, sendo que a maioria deles vem da escola vizinha ou da EJA - EF e estão acostumados a ter parâmetros para se guiar, ou seja, símbolos para os conceitos do tipo: B, R, B, RB e ótimo.

Então eles têm só com esse conceito, aí quando chegam com a gente aqui, com aqueles pareceres descritivos é claro que eles não entendem. São acostumados com aquela [...] símbolos, conceitos e quando chegam aqui a gente vai avaliar e teve um progresso, e não teve. A gente descreve como é o conhecimento do aluno, ele já fica meio que receoso. Porque é isso? Tão falando de mim mesmo? (P06-EscS).

A preocupação dos professores está em como resolver o problema de aprendizagem do aluno que foi muito infrequente e tem que compensar essas ausências através de atividades previstas para a recuperação de sua aprendizagem.

Segundo o que dizem os professores, entre as dificuldades enfrentadas na implementação da proposta pedagógica, está o fato de que a proposta é interdisciplinar e todos os professores da área estão ao mesmo tempo numa turma, em determinados momentos a aprendizagem fica confusa para os alunos, uma vez que eles vêm de uma cultura cuja metodologia de trabalho não é de juntar, mas sim fragmentar.

Outro fator que dificulta o trabalho do professor é quando algum colega precisa se ausentar, sobrecarregando os demais, reforçando o quanto é importante o trabalho conjunto dos professores em sala de aula, como salienta a professora:

[...] nas terças-feiras eu tenho a noite inteira na etapa três, sócio-histórica a noite inteira, então como somos nós três a gente se reveza. Hoje à noite a gente teve planejamento, a gente vai ver qual é o conteúdo, o que a gente vai desenvolver com eles. As atividades. Eu tive uma experiência meio ruim, porque a L. teve que se ausentar. E eu tava sozinha, eu trabalhei todo o mês de março e abril sozinha com eles. E fica cansativo tanto pra mim quanto pra eles. Então a gente tem que ter essa troca. Pra que a coisa flua melhor e não fique uma aula cansativa, também, nem pra eles nem pra gente (P02-EscS).

O horário fixo estipulado na carga horária dos professores nas quartas-feiras é o momento que eles têm para planejar, trocar e atender as dificuldades dos alunos. Deve haver uma sintonia muito boa entre os professores, para que o trabalho conjunto dê certo, como destaca a professora:

Deve ser pessoas que sejam abertas, gostem de mudanças, também, que a gente já teve muitos professores que chegaram e não conseguiram isso é o mais comum... Que muitas pessoas chegaram

e não, isso não é pra mim, eu não quero, eu não vou conseguir e tudo bem, a gente tem que respeitar [...] partir da pessoa, também, de querer, de gostar e de conseguir. Como é que eu vou dar aula tendo outro colega na sala junto comigo, como é que vai funcionar isso? Se vê assim até, acho até que tá sendo avaliada, né? Mas não é, já faz parte (P06-EscS).

Quanto às condições necessárias para implementar esta proposta, o trabalho conjunto e o tempo para planejar com os demais professores é fundamental, pois assim há a possibilidade de ocorrer uma avaliação constante da prática, de uma forma ou de outra os professores estão se auto-avaliando e ao mesmo tempo avaliando a prática de seus colegas.

Segundo os professores nesta metodologia de trabalho já se percebe a diferença, no primeiro dia de aula, começando pelos planejamentos em conjunto, o que deixa os professores novos um pouco apreensivos até que haja uma sintonia entre todos. Segundo os professores, ainda lhes falta preparo e estudo.

Então é uma proposta que não é difundida na prática e que a gente também não tá preparado pra [...] O quê que ainda falta? Eu acho que falta então maior preparação do professor, entendeu? Não que tenha que ter, a gente procura fazer o que pode, mas cada pessoa é uma pessoa, com uma maneira diferente de trabalhar e, daí eu acho que muitas vezes o professor tem que ser mais bem trabalhado (P06-EscS).

Entrar numa sala de aula junto com o seu colega e fazer esta interdisciplinaridade sem que haja um momento em que chegue alguém e diga: -“Mas como? Vocês estão dando aula junto, mas cada um tá dando separado a sua parte?” [...] Não que eu quero dizer que não seja tudo as mil maravilhas. É bom. É uma proposta que o professor [...] eu estudo História, eu dô literatura e tô estudando História, porque essa parte da História tem que ter. Eu participo da aula de Português, eu canto em Inglês, é bom, porque eu tô vendo outras coisas, mas tem todo esse outro lado que, né? Que te exige mais (P01-EscS).

Ainda, entre as dificuldades enfrentadas na implementação da proposta pedagógica alguns professores acreditam que em determinados momentos as disciplinas que compõem as áreas de estudo se afastam, não existindo entrosamento necessário, principalmente quanto ao espaço/tempo que cada professor vai ocupar na sua área de ensino em sala de aula:

Eu acho que algumas coisas não são bem como parecem. A gente ainda tá [...] Acho, também, pelo fato de a gente não ter sido preparado pra isso. Eu tenho vinte anos de magistério no colégio tradicional, né? E eu me considero, assim, aberta, sabe? Pras novidades, eu acho que em algum momento a gente pode fazer com que aconteça. E não acho que seja, assim, tão maravilhoso. Tem muitas falhas (P05-EscS).

Uma coisa que eu reclamo bastante é do tempo, porque o conteúdo de português, né? O antigo sempre é praticamente inesgotável. Eu

não tenho como [...] E o meu tempo parece que reduziu terrivelmente. (P05-EscS).

Eu também concordo nesse ponto. Eu acho negativo, porque eu me sinto, assim, comparando com outro modo de dar aula, rende mais a aula, os alunos trabalham mais. Eu não consigo, assim, fazer com que renda [...] (P04-EscS).

A área sócio-histórica afirma não haver problemas entre os professores que a compõem, pois conseguiram criar o seu próprio plano de trabalho, que procure atender os conhecimentos relevantes para o aluno, esquecendo tudo o que já existia em termos de sugestões de conteúdos de ensino, embora esse plano ainda esteja em ajustes e em constantes mudanças.

Muitas vezes, realmente, há uma, não sei se é a palavra certa, dicotomia. Separa-se [...] é horrível falar, separa-se Filosofia, Psicologia, História e Geografia. Tem horas, assim, que realmente caminham separadas. Mas eu reafirmo, pelo menos na área sócio-histórica há um encontro. É um privilégio, gente. Há uma interação, assim, bem avançada mesmo (P01-EscS).

Nós não trabalhávamos com o Rio Grande do Sul, mas nós sentimos a necessidade [...] Então foi todo ele elaborado por nós, certo? Nós estamos aqui desde o início da escola. Nós que montamos, então a gente soube o que era necessário, que é importante para o aluno saber e o que não é a gente foi descartando, o que não era necessário. Europa, porque que ele vai ver Europa? Porque que ele vai ver América do Norte? Então a gente foi descartando [...] Mas quando for oportuno e necessário e o resto, eu enfatizo muito mais o Brasil do que os outros lugares que ele nem conhece, que ele nem vai chegar a ver, visitar (P02-EscS).

Os professores afirmam que alguns colegas não conseguiram se desatrelar totalmente dos conteúdos sugeridos para os exames seletivos de vestibulares e peies, pois ainda estão com o pensamento na metodologia tradicional, fragmentada.

Embora os planejamentos didáticos não estejam voltados para contemplar a proposta de avaliação desses exames e o ensino não esteja direcionado para essas provas seletivas, os alunos saem preparados da mesma maneira, pois o conhecimento adquirido não depende da lista de conteúdos, mas sim do estudo, do empenho e do comprometimento de cada um.

No final das oito etapas eu garanto que ele vai saber. Agora, no final do primeiro ano ele não vai saber isso aí, não. Ele vai saber coisas meio misturadas. Então no peies [...] é o que a gente tem mais dificuldade, porque não segue aquela coisa fechada que naquele ano tem que ser aquilo, no segundo ano aquilo outro e no terceiro ano aquilo outro. No final dos três anos ele vai saber aquele conteúdo, mas não naquela ordem que eles exigem (P06-EscS).

Alguns professores alegam que apenas não trabalham os conteúdos sugeridos para esses exames, porque não se enquadram na ordem estabelecida pelas universidades. Eles acreditam que a falta de participação dos alunos em provas seletivas como essas, se deve ao fato de que a direção anterior não apoiava a prática de que os planejamentos dos professores fossem atrelados aos

conteúdos de ensino sugeridos para esses exames, ao contrário da direção atual.

### 3.3.5. Aspectos inovadores na avaliação da aprendizagem

Quanto aos aspectos que podem ser considerados inovadores nas práticas realizadas, segundo a coordenadora pedagógica da Escola Norte, um deles é a forma como é praticada a avaliação da aprendizagem do aluno, bem como o modo como são realizados os registros e a expressão dos resultados da avaliação, através de relatórios de aprendizagem, como a escola o denomina.

Essa é a questão que chama a atenção, o fato da escola ter abolido a nota dos registros de avaliação da aprendizagem do aluno passando para relatórios de aprendizagem. Existem outros fatores, tais como: o uso de diferentes instrumentos de avaliação em diferentes momentos da aprendizagem, não uso da caneta vermelha nas correções das produções dos alunos, orienta-se que não se dê certo ou errado nos trabalhos escritos dos alunos, mas que se observe para eles a necessidade de rever aquele conteúdo esclarecendo as dúvidas quando apresentar resposta incompleta ou mesmo errada.

Uma é essa, são os relatórios de aprendizagem e não temos nota, outra que o professor aboliu o uso da caneta vermelha, outra que aboliu o certo e errado, outra que o professor se dá conta que ele pode avaliar de diferentes formas em diferentes momentos, não tem que ser naquele momento único, exclusivo de uma prova escrita.... que as diferentes manifestações do aluno sejam consideradas [...] por escrito ele não tem condições de dar resposta, mas oralmente sim. Então, se o professor não está avaliando a capacidade dele escrever, se expressar por escrito, o que importa para o professor é se ele realmente aprendeu, então eu vou valorizar a resposta dada oralmente e não a resposta dada por escrito (Coordenadora pedagógica da escola N).

Os professores reafirmam as mudanças apontadas pela coordenadora pedagógica e afirmam que se encaixam plenamente na proposta, principalmente na mudança da nota para relatório de aprendizagem. O que faz com que a avaliação deixe de ser classificatória nessa nova proposta, fazendo a metodologia ser mais variada, sem esquecer que o conhecimento cognitivo do aluno deve estar sempre presente.

[...] podendo fazer esse conhecimento chegar de n formas, acredito muito nessa questão metodológica, qualquer proposta que se faça buscando isso, buscando como aqui na escola que o currículo seja um conjunto de atividades, que ele traz de casa mais do que ele vai aprender aqui, a metodologia é essencial, então não cabe mais, não que nós muitas vezes não sejamos tradicionais, muitas vezes nós somos, mas não cabe ser o tempo inteiro (P01-EscN).

O que eles consideram de inovador em suas práticas, a escola propicia essa abertura e a proposta pedagógica abre espaço, são para as mudanças ocorrerem quando necessárias, por exemplo, na forma como se efetuavam anteriormente os registros de avaliação.

Estes foram mudados porque inicialmente existia um padrão de objetivos de aprendizagem e o professor marcava o X no objetivo alcançado pelo aluno, dessa forma os alunos contavam os X e achavam que era suficiente para sua aprendizagem. Por exemplo, se eram cinco objetivos propostos, eles alcançavam três marcava-se o X; assim a escola optou por colocar em formato de texto, dificultando um pouco mais para os professores devido à informática, uma vez que não entendiam muito de digitação gerando mais trabalho e tendo de ser, dessa maneira, bem individuais.

Então depois esses que ele ainda não atingiu ele vai ter marcado isso no parecer, marcado como? Antes era com um X, nós tínhamos uma lista e com um X. Eles achavam bem mais claro isso, agora isso vira um texto, nós a partir do ano passado fazemos lá na computação, nós sentamos por área e vão passando todas as turmas por nós e cada área faz o parecer de cada aluno, quando começou nós achamos muito difícil (P01-EscN).

Nesse sentido, a escola oferece todo o apoio aos professores que procuram melhorar sua prática pedagógica, uma vez que a proposta da escola foi construída coletivamente e, é do interesse da equipe que dê certo. Há preocupação e empenho da equipe pedagógica em trazer pessoas que possam contribuir na efetivação do trabalho na escola, através de reuniões semanais nos dias de formação, de trazer palestrantes de instituições de fora da escola, todos esses instrumentos de apoio ao professor tem a finalidade de consolidar essa prática.

Quanto aos aspectos considerados inovadores na proposta pedagógica da escola Sul, a interdisciplinaridade é considerada o principal aspecto inovador nessa organização, pois os professores trabalham juntos na sala de aula e realizam os planejamentos por áreas de ensino.

O que professores e coordenação pedagógica concordam e consideram inovador na organização e na avaliação da aprendizagem praticada na escola Sul é o fato do *regime escolar* ser organizado *por etapas* e não séries, e *a forma como são efetuados os registros das avaliações, através de parecer descritivo*. Outro aspecto muito importante e o norteador de toda a proposta é a *interdisciplinaridade* desenvolvida, pois os professores trabalham em sala de aula, planejam as atividades de ensino e avaliam a aprendizagem dos alunos juntos, de acordo com a área de estudo, como é chamada na escola a prática conjunta dos professores na mesma sala.

Eu acho que ela é bem inovadora, ela é bem diferente, pelo menos a princípio, eu desconheço outra escola que tenha uma proposta como essa nossa aqui [...] não envolve, assim só simplesmente tu montar um plano pra trabalhar [...] os professores que entram juntos tem que rolar a química, tem que rolar, é, coisa de pele, vamos dizer assim. Porque se não se derem bem, se não se enquadrarem na proposta não, não tem como continuar, difícil, não aconteceu [...] (Coordenadora Pedagógica da escola S).

A interdisciplinaridade, que a gente trabalha junto, né? Trabalha por área... (P04-EscS).

É a interdisciplinaridade como disse [...], porque não dá pra gente fazer essas disciplinas. Como é difícil pra mim, quando vocês perguntaram assim ah, a formação. Foi difícil pra mim dizer

“História”, porque já está incorporado a interdisciplinaridade, né? (P01-EscS).

Segundo a fala dos professores e reforçada pela coordenadora pedagógica, para que haja interdisciplinaridade é necessário um bom relacionamento entre os colegas das áreas de estudo, a fim de que a proposta realmente se efetive. Pois, nessa proposta as trocas são constantes e o professor deve estar sempre pronto para o estudo e aprendizado das disciplinas que fazem parte de cada área; tendo a escola o desafio de romper com qualquer forma de *classificação ou retenção* do aluno, alcançando por meio do processo avaliativo o caminho para a interdisciplinaridade.

Outro aspecto considerado inovador pelos professores em sua prática é o tempo destinado aos planejamentos e ao atendimento dos alunos. Pois, na proposta pedagógica a escola já destina um horário para os alunos esclarecerem dúvidas e para os professores atenderem somente os que estão com maiores problemas, de frequência ou de aprendizagem e que ainda não acompanham os demais colegas de turma.

Aqui o próprio planejamento. O plano de estudo foi nós que elaboramos. Então tem essa liberdade, também, da gente poder inovar (P02-EscS).

Outro fator positivo apontado pelos professores é o fato de que eles assumem uma turma em todas as oito (08) etapas, durante os três (03) anos do EM, facilitando a construção do parecer descritivo, pois dessa forma eles têm tempo para conhecer bem o aluno quanto ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

[...] acontece aqui é que nós temos o privilégio de pegar o primeiro ano do Ensino Médio e chegarmos ao terceiro ano do Ensino Médio com a mesma turma, nós acompanhamos toda a evolução deles, todos os passos (P01-EscS).

Quanto a essas mudanças ocorridas, os professores salientam que as percebem quando vão para outra escola, sendo estas totalmente positivas, uma vez que quando um professor assume na escola já vem ciente do projeto que é desenvolvido procurando adaptar-se logo à proposta de trabalho. Segundo a coordenadora, aquele professor que não sabe compartilhar, que trabalha isolado, que não quer se expor ao colega em sala de aula, que sabe somente da sua disciplina, dificilmente se adaptará e aceitará essa forma de trabalho.



## CAPÍTULO IV

### CONCLUSÃO

Olha que coisa mais linda  
Mais cheia de graça  
É ela menina  
Que vem e que passa  
Num doce balanço  
A caminho do mar...

(Vinícius de Moraes)

Neste estudo nos propusemos a identificar e compreender as práticas avaliativas educacionais que estejam associadas à promoção de inovação na avaliação da aprendizagem em escolas de Ensino Médio (EM) do município de Santa Maria/RS. Para tanto, nosso objetivo com esta pesquisa foi de *contribuir para o estabelecimento de parâmetros para práticas avaliativas que envolvam a promoção de inovação no cotidiano das Escolas de EM de Santa Maria/RS.*

Quando iniciamos a pesquisa, pensamos que seria fácil chegar às respostas para as questões de pesquisa apresentadas respondendo-as com segurança. Mas a medida que recolhíamos as informações em campo, percebemos o quão difícil seria responder às nossas indagações pois o trabalho nos trouxe outras questões. Contudo, acreditamos poder responder inicialmente as questões para que assim possamos nos encaminhar ao problema e ao objetivo da pesquisa, talvez não enfaticamente, mas apresentando as informações que consideramos pertinentes.

Para a coleta das informações identificamos, caracterizamos e classificamos as práticas avaliativas realizadas em dezesseis (16) escolas de EM; primeiramente, através da análise documental dessas escolas e visitas as mesmas, posteriormente, através de entrevistas realizadas com as equipes pedagógicas e com professores.

Do conjunto das dezesseis (16) escolas de ensino médio apenas quatro (04) possuem somente EM, as demais têm outras modalidades de ensino como: EI, EF, EM e EJA; quanto ao regime escolar adotado, uma (01) escola adota o sistema organizado por etapas, as outras quinze (15) escolas trabalham com o regime de seriação anual; no que se refere à forma como são efetuados os registros das avaliações, quatorze (14) escolas mantêm o registro por meio de notas e apenas

duas (02) escolas não seguem o padrão usual, destas uma efetua os registros através de *parecer descritivo* e a outra por meio de *relatórios de aprendizagem*; a forma como acontece a socialização e expressão dos resultados aos pais e alunos é trimestral, apenas em uma (01) escola ocorre no final de cada etapa (total de 08 etapas) e as demais quinze (15) escolas expressam ao final de cada trimestre.

Dessas escolas destacamos duas, a Norte e a Sul, as quais efetuaram mudanças que vieram a refletir em inovação na sua organização curricular, nos aspectos referentes: a forma de expressão dos resultados de avaliação (através de parecer descritivo e relatórios de aprendizagem), na organização das disciplinas por áreas de estudo através da interdisciplinaridade, na avaliação de competências e habilidades a serem desenvolvidas no aluno durante o processo de ensino e aprendizagem e no regime escolar adotado por etapas.

Estas mudanças foram a forma com que as escolas encontraram de romper com a rigidez da estruturação curricular tradicional, buscando a renovação de conhecimentos historicamente acumulados e apontando a necessidade de planejamentos e reflexões constantes no desenvolvimento das atividades educativas.

As informações levantadas com este estudo apontaram que as mudanças efetivadas nas escolas investigadas, inicialmente estão voltadas para o que a legislação atual prevê em termos de organização curricular. Através da introdução de mudanças em suas estruturações e organizações curriculares e conseqüentemente refletindo nas práticas desenvolvidas em sala de aula nessas escolas.

A partir das orientações da LDB/96 e das resoluções e pareceres do CEED algumas escolas, especificamente a Norte e Sul, viram nesta abertura apontada através da legislação a possibilidade de se reorganizar e se estruturar de forma a atender aos anseios e necessidades pedagógicos de suas comunidades escolares específicas, as quais têm como preocupação central a qualidade do ensino.

Quanto aos aspectos mencionados anteriormente, podemos afirmar que essas mudanças estão respaldadas pela LDB/96 nos artigos 23 e 24, os quais tratam respectivamente, da organização da educação básica prevendo que as escolas podem organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos ou grupos não seriados, etc, e do rendimento escolar do aluno, através da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e a prevalência dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais abrindo, ainda, a possibilidade da aceleração de estudos, do avanço nos cursos e nas séries, tornando obrigatório os estudos de recuperação.

Nesse sentido, nos encaminhamos para o papel que as atividades de avaliação desempenham nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas investigadas.

Durante o tempo em que desenvolvemos esta pesquisa nas escolas, percebemos que a prática avaliativa exercida é o eixo norteador das propostas pedagógicas implementadas; pois é a

partir da avaliação que as propostas de ensino vão se delineando.

As alterações efetuadas na avaliação direcionam a prática dos professores, pois eles passaram a realizar registros individualizados e diários do desenvolvimento do aluno, através de instrumentos diversos, tais como: trabalhos de pesquisa, individuais ou em grupo, interpretação de textos, questões reflexivas, provas, seminários, relatos, sínteses, etc., o que leva o professor a conhecer bem o aluno oferecendo um atendimento individual e bem particular.

Alguns fatores são importantes e necessários para que esse atendimento seja efetivado, por exemplo, o número reduzido de alunos em sala de aula como o caso da escola Norte, onde o máximo de alunos aceitos por turma é de vinte e cinco, o que proporciona um melhor desenvolvimento do trabalho facilitando a verificação da aprendizagem dos mesmos.

Na escola Sul este é um fator que dificulta a prática dos professores, pois como a escola não disponibiliza de espaço físico suficiente as turmas acabam sendo bastante grandes, em torno de quarenta alunos, mesmo o trabalho sendo desenvolvido por mais de um professor em cada sala de aula.

Podemos caracterizar as escolas Norte e Sul como inovadoras em suas práticas avaliativas, se pensarmos que estamos nos referindo ao Ensino Médio, o qual em muitas escolas traz na sua organização curricular a rigidez da tradicional seriação e da expressão dos resultados de avaliação através de notas, onde a maioria das escolas tem a preocupação de cumprir os programas estabelecidos para os exames seletivos das instituições de ensino superior.

Nesse aspecto e nos demais citados anteriormente, podemos observar um diferencial em relação a essas escolas, principalmente quanto as expectativas e perspectivas futuras dos alunos de prestar exames seletivos, segundo o que expressam os professores:

[...] a coordenação não cobra isso, a cobrança é que saibam, até porque nós sabemos que a maioria não vai fazer vestibular, não vai fazer peies e que isso não é única finalidade, mas eles têm de utilizar o conhecimento deles para coisas úteis (P02-EscN).

Nosso público alvo, a maioria, assim, já foi feito uma constatação entre eles, não têm esse objetivo (P06-EscS).

Logo, o entendimento do processo de avaliação por parte do aluno passa, necessariamente, pelo entendimento e aceitação da metodologia de trabalho utilizada pelo professor no processo de ensinar e aprender.

Para tanto, a escola Norte passou a preocupar-se ainda mais com a qualidade do que com a quantidade dos conteúdos ensinados aos alunos, operacionalizando esta prática através das mudanças realizadas no processo de ensino e de avaliação da aprendizagem; através da metodologia de ensino e de variados instrumentos de avaliação, com o uso de registros diários da aprendizagem do aluno baseados nos objetivos propostos, os quais os alunos devem desenvolver trimestralmente de acordo com o componente curricular de ensino.

Na aplicação de seus PE a escola traz como proposta pedagógica desenvolver nos alunos

competências, tais como: dominar a leitura, a escrita e as diversas linguagens utilizadas; fazer cálculos e resolver problemas; analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; compreender seu entorno social e atuar sobre ele; receber criticamente os meios de comunicação; localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; planejar, trabalhar e decidir em grupo. Nessa compreensão de ensino faz-se necessário identificar essas competências, tendo clareza na definição do perfil do aluno que se deseja formar, para avaliar além da mera memorização, mas a capacidade do aluno solucionar diferentes problemas.

A escola compreende a avaliação como um conjunto de atuações que tem a função de: diagnosticar a aprendizagem, sustentar e orientar as ações de intervenção do professor para tomar medidas necessárias ao progresso do aluno. Para que isso ocorra, são adotados procedimentos específicos que o professor deve considerar, para melhor orientar o processo de avaliação da aprendizagem. Tais como:

- diminuir a ênfase na avaliação (prova e teste), coletando informações continuamente durante o processo de ensino e não em um único momento, para diminuir o uso da avaliação classificatória e o aluno adquirir o hábito do estudo diário;
- redimensionar os tipos de conteúdos trabalhados, para que seja reflexiva, relacional, compreensiva e não de memorização; levar em consideração o que é essencial, significativo, avaliar o fundamental (como estabelecer relações, comparar situações, resolver problemas, etc);
- oferecer oportunidades de recuperação aos alunos que não atingiram os objetivos propostos;
- perceber a necessidade de intervenção quando a aprendizagem do aluno não é efetivada, através dos resultados das avaliações;
- nos trabalhos em grupos os alunos serão avaliados de acordo com a participação de cada aluno e suas intervenções, com o acompanhamento direto do professor;
- utilizar diferentes tipos de questões dissertativas, oferecer questões a mais para que o aluno possa escolher expressando o conhecimento na que lhe é mais clara, propor aos alunos que elaborem questões;
- manter a rotina diária nas avaliações e se os alunos quebrarem alguma regra previamente estabelecida (ex. avaliação sem consulta) aplicar sanções já combinada com eles;
- evitar dar ênfase aos alunos que se destacam nas avaliações da aprendizagem, para evitar a competição;
- usar questões desafiadoras que superem a mera memorização do aluno;
- dar orientações ao aluno quanto a seu desempenho ou nível alcançado, não atribuir certo ou errado, mas sim conceitos do tipo: “atenção à questão X”, “revise o conteúdo Y”.

Para avaliar a aprendizagem é necessário que se estabeleçam objetivos, como no caso da escola Norte, os quais servirão de guia para o professor realizar a avaliação da aprendizagem de seus alunos. Rompendo-se com a avaliação exclusivamente seletiva e classificatória, pois ao

estabelecerem objetivos os professores verificam se o aluno atingiu ou não esse objetivo de aprendizagem e não a mera memorização de determinados conceitos, muitas vezes irrelevantes a ele.

Para tanto, fez-se necessário um rompimento com a rigidez de conteúdos previamente estabelecidos e com a obrigatoriedade de vencer listas de conteúdos, cuja aplicabilidade e significação são meramente ilustrativas na vida do aluno.

A escola Norte mantém a organização por séries, mas efetua os registros de avaliação da aprendizagem do aluno através de relatórios de aprendizagem, o qual propiciou mudanças na prática dos professores, tais como: fazer com que os alunos desenvolvam uma aprendizagem de qualidade, abolindo a data marcada para avaliações com a finalidade de desenvolver no aluno o hábito do estudo diário e o interesse pelas aulas, oferecendo atividades de recuperação aos que não atingiram os objetivos de aprendizagem.

Durante o trimestre, então, na medida em que o professor vai avaliando de diferentes maneiras: seja observando, seja uma atividade no quadro, seja um trabalho em grupo, seja um teste, seja uma prova, ela vai fazendo registros. Cada professor tem liberdade de elaborar a sua planilha, digamos de registros, como ele achar mais conveniente (Coordenadora da escola N).

Segundo as orientações dadas pela equipe pedagógica da escola, os professores estabelecem por trimestre os objetivos e seus planos de trabalho, sendo que a avaliação desses objetivos determinará o resultado da aprendizagem do aluno, através de registros claros e objetivos que servirão para a elaboração os relatórios de aprendizagem.

Nós temos planos de estudos elaborados para toda a escola, então temos um currículo dividido em três áreas: área de linguagens de códigos, área de ciências humanas, área de ciências da natureza e matemática. Cada uma dessas áreas elaborou um plano de estudos [...] tem um objetivo geral da área e os objetivos específicos de cada componente. E aí, trimestralmente, a partir deste plano de estudo, cada professor elabora o seu plano de trabalho para o trimestre, não temos o plano anual, só o trimestral. Os objetivos que ele coloca nesse plano serão os que ele utilizará para avaliar no decorrer do trimestre (Coordenadora da escola N).

Os professores podem optar por instrumentos de avaliação que devem constar no seu plano de trabalho, tais como: trabalho individual com e sem consulta, trabalho em grupo com e sem consulta, avaliação oral, entre outros que possam ser usados e especificados pelo professor, tomando o cuidado com a clareza e adequação das questões usadas em relação ao objetivo a ser avaliado. Será considerado o melhor desempenho do aluno nos diferentes instrumentos de avaliação usados para um mesmo objetivo.

Estes instrumentos de avaliação, segundo os professores, têm se mostrado eficazes uma vez que apontam indícios dos objetivos que ainda não foram atingidos pelo aluno, orientando e direcionando o trabalho do professor no atendimento individualizado dos mesmos.

Na escola Sul, a outra escola investigada, o aspecto salientado pelos professores como fator determinante no processo de avaliação da aprendizagem é o trabalho de planejamento e ensino realizado conjuntamente nas áreas de estudo; isso ocorre através da interdisciplinaridade, a qual está direcionada para desenvolver competências através dos conhecimentos adquiridos para gerar habilidades necessárias ao aluno a fim de que este possa desenvolver-se criticamente e reflexivamente, contribuindo para a melhoria da sociedade em que vive.

Esta escola optou por organizar-se em etapas através de áreas de estudos, rompendo com a preocupação de qualquer forma de retenção do aluno na etapa ou série freqüentada.

Da mesma forma que na escola Norte, os professores da escola Sul adotam metodologia de trabalho e instrumentos variados para verificar os conhecimentos adquiridos e as habilidades desenvolvidas, através de registros diários, desvinculando-se da nota como representação da avaliação da aprendizagem e passando a expressar por meio de pareceres descritivos, os quais desempenham um papel fundamental na verificação do crescimento e na aprendizagem do aluno.

A função da avaliação é avaliar, as habilidades do aluno, aquilo que ele desenvolveu que ele pode desenvolver. Aquilo que ele acha que ele não tem condições, mas que o ensino, se ele for pelo verdadeiro eixo, vai ser provocativo [...] então as habilidades... os instrumentos são diversificados, como: trabalhos individuais e coletivos, testes, provas, pesquisas, trabalho coletivo também, e sempre, diariamente, desde o momento que ele entra na sala. O jeito que ele entrou no ano letivo e da forma que ele está saindo, no caso de cada etapa.... E esses acompanhamentos.... também são registrados (Coordenadora da escola Sul).

Os PE da escola estão organizados por competências de acordo com as diferentes habilidades envolvidas e que devem ser desenvolvidas no aluno dentro de cada área de estudo. São elas: estabelecer relações de continuidade, permanência, ruptura e transformação nos processos estudados; interpretar as diferentes linguagens dos agentes sociais em fontes diversas; posicionar-se de forma argumentativa, clara e coerente frente ao tema proposto; relacionar os conceitos trabalhados com o momento em que está vivendo.

Como orientação para os planejamentos didáticos segue-se eixos norteadores, não existindo uma regra específica para a avaliação nem listas de conteúdos pré-estabelecida, apenas deve-se seguir a interdisciplinaridade no ensino e na avaliação da aprendizagem, sendo que essa deve estar embasada nos pressupostos determinados conjuntamente e em conformidade com os eixos norteadores escolhidos pela equipe pedagógica e os professores; a avaliação será a partir do que o professor trabalhou com o aluno, por meio de provas, testes, trabalhos em grupo ou individuais, etc. Enfocando-se mais objetivamente a aprendizagem individual do aluno, onde o professor pode acrescentar itens que julgar necessários nos pareceres descritivos de acordo com cada aluno.

Estas mudanças apontam para o rompimento do hábito e da rotina no trabalho do professor, as quais são geradas a partir de necessidades e motivações internas, supondo que haja a obrigação de adquirir novos conhecimentos. Uma vez que as condições de apoio que a escola oferece são

essenciais, quando se adota uma metodologia de trabalho com objetivo de desenvolver competências e habilidades no aluno.

A escola Sul possui em andamento um projeto de formação continuada para os professores, no ano de 2007, com encontros mensais cujas temáticas atendem as necessidades ligadas à prática dos mesmos, tais como: avaliação da aprendizagem, metodologias de trabalho e avaliação, motivação dos professores, etc.

Neste ponto vale salientar que as duas escolas, tanto a Norte como a Sul, empenham-se em atender e dar apoio aos professores de acordo com suas necessidades formativas, uma vez que ambas possuem propostas de trabalho voltadas à promoção de inovação nas práticas avaliativas destinadas exclusivamente a atender o aluno nas suas necessidades educativas, a fim de que ele desenvolva as competências e habilidades previstas para sua aprendizagem.

Uma mudança que ainda gera algumas polêmicas e dificuldades na escola Sul é a adoção da não retenção do aluno, pois os professores muitas vezes não sabem o que fazer com alguns que não se comprometem com sua aprendizagem, faltando às aulas e não realizando as atividades previstas pelo professor.

Segundo eles, há uma possibilidade de que haja um retrocesso nesse sentido, ou seja, alguns professores querem que o aluno passe a ser retido na etapa quando não atingir os objetivos propostos na área de ensino, como forma de “comprometê-lo” mais com sua aprendizagem.

Podemos observar que as mudanças efetuadas refletiram-se diretamente na organização curricular das duas escolas (Norte e Sul) e conseqüentemente, na necessidade dos professores repensarem suas práticas docentes, com a possibilidade de haver reflexões, trocas, estudos e replanejamento constantes.

Assim, consideramos importante sugerir algumas práticas avaliativas, trazendo considerações sobre o processo de avaliação da aprendizagem com a finalidade de promover um melhor equilíbrio no tratamento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de forma que estejam articulados com o processo de ensino e venha contribuir para a plena formação e efetivação da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, as instituições de ensino têm de levar em consideração que:

1. Para definir a metodologia de trabalho e de avaliação devem realizar um diagnóstico da situação e das necessidades de ensino, de acordo com as particularidades de cada comunidade na qual está inserida;
2. A avaliação numa concepção emancipatória deve ser diagnóstica, contínua, qualitativa, dinâmica e investigativa, como já defendemos anteriormente;
3. Os procedimentos de ensino e avaliação devem estar em consonância com a proposta pedagógica da escola;

4. Os procedimentos de avaliação devem partir de uma mudança de perspectiva do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois devem servir de apoio ao professor na definição e desenvolvimento de sua metodologia de trabalho.
5. As atividades de avaliação desenvolvidas devem ser as mais próximas e mais semelhantes possível das atividades de ensino realizadas com os alunos, uma vez que a finalidade da avaliação é diagnosticar se a aprendizagem se efetivou, apontando falhas no processo de ensino.

Assim, com base nessas considerações, nos referenciais estudados e nas práticas apresentadas pelos professores investigados nas Escolas Norte e Sul, foi possível sugerir alguns procedimentos e atividades de avaliação que consideramos pertinentes de serem aplicados. São eles:

- **A observação diária** – tem a função de conhecer melhor os alunos, analisando seu desempenho nas atividades propostas e compreendendo os avanços e as dificuldades enfrentadas. Enquanto instrumento de avaliação, a observação exige de o professor saber (o quê?) se pretende investigar, elaborando objetivos claros de (para quê) avaliar, identificando contextos e momentos específicos (quando e onde?) e estabelecendo formas de registros que sejam apropriados a cada situação de ensino (como?).
- **O registro** – tem a função de acompanhar o processo vivido por alunos e professores, tornando-se possível analisá-lo de forma crítica e reflexiva. Pode ser realizado através de diferentes recursos: no caderno do professor, com anotações individuais ou para cada grupo de alunos; no diário do aluno ou do professor, criar arquivo de atividades realizadas; usar filmagens, gravações e fotografias das atividades; as formas de registros podem ser por: relatórios de aprendizagem do professor e do aluno, esquemas e sínteses.
- **Provas e testes** – Servem para analisar e refletir sobre os resultados obtidos pelos alunos, individualmente ou em grupos de alunos, através da problematização das respostas a fim de obter um melhor desempenho.
- **Debates** – são instrumentos de avaliação tanto para os professores quanto para os alunos, uma vez que no debate os alunos têm a oportunidade de expor sua forma de compreensão, sobre os temas em questão.
- **Auto-avaliação** – auxilia os alunos a refletirem sobre suas ações, mostrando: os caminhos para chegar às respostas e aos resultados, o que conseguiu aprender e o que ainda falta, para a partir das dificuldades evidenciadas buscar estratégias para superá-las.

Ainda pode-se usar com mais frequência os relatos, as sínteses, a interpretação de resultados de atividades experimentais, etc., integrados as atividades didáticas realizadas na sala de aula, para verificar as opiniões dos alunos e avaliar as situações de aprendizagem que foram criadas no processo, a fim de que estas atividades sejam percebidas como de avaliação.

Gostaríamos de esclarecer que em nenhum momento estamos afirmando que estes são os melhores procedimentos e atividades de avaliação a serem adotados. Mas, sugerir com base no



estudo realizado, que estes e outros que porventura possam ser trabalhados pelo professor no processo de ensino, atendam as expectativas de professores e alunos quanto ao processo de avaliação da aprendizagem; se observarmos: o como, o quê, o para quê, quem e quando devemos avaliar, estes instrumentos poderão ser de extrema valia nas práticas desenvolvidas pelos professores.

Quando escolhemos investigar esta problemática sobre a avaliação da aprendizagem sabíamos que teria de ser estudada a estruturação curricular das escolas investigadas. Então, reiteramos que a avaliação como parte de um processo mais amplo não pode ocorrer separado do processo de ensino e aprendizagem, deve diagnosticar pontos falhos e verificar quais objetivos da aprendizagem não foram atingidos, a fim de rever e sanar os problemas encontrados, bem como pontos positivos que possam ajudar a direcionar o trabalho desenvolvido e, se necessário, reelaborar os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados pelo aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ah, se ela soubesse  
Que quando ela passa  
O mundo inteirinho se enche de graça  
E fica mais lindo  
Por causa do amor.*

(Vinícius de Moraes)

As informações levantadas com este estudo apontaram que mesmo com todas as mudanças efetuadas e as inovações implementadas nas escolas, seja através de estudos e constantes avaliações das propostas pedagógicas ou referente a metodologia de avaliação utilizada, sentimos que alguns professores ainda têm dificuldades de avaliar a aprendizagem de seus alunos. Pois, afirmam sentir necessidades de orientações mais objetivas para a sua prática, sendo que esses ainda não conseguem entender e vincular a avaliação como parte do processo de verificação da aprendizagem.

O que diferencia o professor inovador em sua prática avaliativa é o rompimento com a prática associada a apenas aprovar ou reprovar, sendo necessários saberes que vão além do simples conhecimento dos conteúdos de ensino, são necessários conhecimentos que extrapolem os aspectos

conceituais, mas se estendam para os aspectos procedimentais e atitudinais do conhecimento, o que remete para a mudança na metodologia de trabalho do professor.

Nesse sentido, os profissionais que trabalham nas escolas investigadas são movidos por saberes construídos a partir de sua formação, das experiências profissionais e de suas práticas pedagógicas diárias. Buscam respostas para suas dúvidas e incertezas quanto à metodologia de trabalho em sala de aula e principalmente quanto à metodologia de avaliação da aprendizagem.

O sucesso para essas buscas e para as mudanças e inovações que se deseja implementar na escola depende de modo preponderante dos profissionais da educação e também de condições favoráveis de trabalho, tais como: horário destinado para planejamentos didáticos, material para se efetivar os planejamentos didáticos, salários dignos e condizentes com sua formação profissional; de formação continuada; número de alunos reduzidos por turma e principalmente, carga horária frente ao aluno que favoreça o desempenho de todas as demais condições.

Entendemos que a qualidade de uma instituição de ensino não pode ser certificada pela medida do conhecimento de seus alunos em exames seletivos, mas sim pela relevância e aplicabilidade das aprendizagens desenvolvidas, sejam elas no campo conceitual, procedimental ou atitudinal.

Sabemos que na sociedade atual não cabe mais ao aluno estar preso a uma avaliação estanque, nesta caminhada de ensinar e aprender, a qual exige cada vez mais que se proporcione outras alternativas de aprendizagem, onde o professor tem um papel imprescindível, de passar para o aluno a necessidade deste adquirir outros conhecimentos além dos conceituais, para que possa desenvolver procedimentos e atitudes para além da sala de aula.

Assim, neste estudo defendemos a idéia de que toda e qualquer mudança em educação surge de necessidades geradas internamente na escola e partimos do princípio que as mudanças efetuadas nas escolas, nesse momento, estão voltadas à metodologia de ensino, a avaliação da aprendizagem ou a reprovação escolar. Ressaltamos que as mudanças efetivadas nas duas escolas investigadas, segundo as informações dos professores, partiram dessas necessidades as quais são as maiores causas da evasão escolar.

Fica evidente a preocupação de ambas as escolas investigadas com a qualidade do ensino refletido na aprendizagem e na formação do aluno como futuro cidadão atuante, com a educação formativa, para além das provas, dos bancos acadêmicos e das carreiras de ponta, uma vez que essas duas escolas são públicas e trabalham com alunos de periferia. O que não significa deixar a qualidade de lado, pelo contrário prioriza-se ainda mais, mostrando que é possível ter um olhar diferente sobre a escola pública, do que a atual sociedade impõe.

Como defendemos anteriormente, o termo inovação sugere algo novo em um contexto desconhecido, mas também se refere a algo emergente que resultará no novo, como no caso das escolas investigadas. Podemos dizer que as ações geradas pela equipe pedagógica, professores e comunidade escolar ocorreram na busca de soluções para os problemas vivenciados nessas instituições de ensino, a fim de atender às necessidades internas das escolas, como no caso de

apoio e aprimoramento do trabalho pedagógico dos professores para a efetivação da aprendizagem dos alunos mudando as práticas efetivadas nas escolas, com o único fim de cumprir com a sua função social.

No entanto, as inovações nesses espaços educativos necessitaram de ações consistentes que partiram da mudança nas suas propostas pedagógicas, configurando-se numa ação completa que envolveu todas as etapas, tais como: a instalação, a aceitação e a utilização das mudanças propostas e efetivadas.

Para tanto, surge a necessidade de estudos de formação e aprofundamento **mais pontuais**, reflexões sobre as práticas docentes, além de dispositivos que permitam a participação efetiva dos professores e o acompanhamento desse processo pela equipe pedagógica.

Sabemos, para que estas propostas realmente aconteçam faz-se necessário que não percam suas características iniciais, mas sejam constantemente avaliadas a fim de melhorar os pontos que ainda não estão de acordo com o desejo da comunidade escolar. Para isso, é necessário que os órgãos encarregados pela manutenção da educação prestem investimento e simultaneamente levem a termo a efetivação e o incentivo às propostas com potencial inovador, a longo prazo, oferecendo condições de trabalho e estudo para os profissionais da educação.

Do contrário, o sistema de ensino será freqüentemente tentado a mudar as aparências, mas não alterar a essência. Pois, qualquer tipo de *inovação* educacional, seja ela internamente induzida ou externamente gerada, deverá ter presente um único fim que é fundamental em qualquer prática educativa, o de suscitar *mudanças* intencionais incorporando algo novo que resulte em *melhorias* nas práticas pedagógicas das escolas, como no caso das escolas Norte e Sul e que venham refletir-se no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, entendemos que as inovações efetuadas nessas escolas são uma estratégia cuja intenção é de mudar as idéias, as concepções, os conteúdos e as práticas efetuadas, redirecionando as ações existentes, com a finalidade de promover melhorias no processo educativo.

Evidentemente, que uma inovação pode alterar os objetivos de ensino nas escolas, mas talvez não consiga introduzir mudanças na prática educacional de alguns professores, pois nota-se que alguns deles ainda mantêm um vínculo com a forma de trabalho anterior, insistindo em manter certos hábitos e práticas tradicionalmente arraigadas.

Por isso, defendemos a posição de que as mudanças educativas devem atuar diretamente nas práticas pedagógicas das escolas, sem deixar de lado a estruturação do sistema educativo, o qual é imprescindível para dar suporte a qualquer mudança ou inovação que se deseja implementar. Assim, qualquer tentativa de inovação educacional exige que se conheça o que será implantado, devendo inicialmente, haver uma sensibilização das pessoas envolvidas com o reconhecimento das necessidades existentes para planejamento de ações posteriores, que sejam objetivas e consistentes.

Portanto, este estudo pretendeu, em um primeiro momento, apontar algumas escolas como exemplares de práticas diferente das tradicionais, as quais efetuaram mudanças na sua organização

curricular, que de uma forma ou de outra se refletiram diretamente no processo de ensino e avaliação da aprendizagem do aluno, algumas delas caracterizadas como inovadoras.

Num segundo momento, suscitar discussões e reflexões acerca da prática de avaliação e de ensino das escolas investigadas, contrapondo-se com as práticas desenvolvidas atualmente nas escolas de EM, apontando parâmetros que possam ajudar a contribuir para desenvolver práticas avaliativas que envolvam a promoção de inovação no cotidiano escolar, servindo assim de exemplo a futuras mudanças de organização curricular a serem institucionalizadas.

Finalmente, este estudo nos trouxe muitas indagações, dúvidas e reflexões, as quais pretendemos continuar a investigar, não somente referente a avaliação da aprendizagem do aluno, mas também referente as mudanças necessárias para a efetivação de qualquer inovação educacional que se deseja implementar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAY, José; RODRIGO, Maria José. **A construção do conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas Novas para reencantar a Educação: epistemologia e didática**. Piracicaba/BRA: Editora UNIMEP, 1996.

BALZAN, Newton César. 'Sete Asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional'. In: GARCIA, Walter E. (coord). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3.ed. p.287-309. Campinas/SP/BRA: Autores Associados. (Coleção "Educação Contemporânea"), 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/POR: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro/BRA: Editora PUC-RIO; São Paulo/BRA: Loyola, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/POR: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Documento Básico do Enem**. Brasília/BRA: SEMTEC/MEC, 2000. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/legislacao.htm>> Acesso: 13 out. 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF/BRA: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso: 06 mar. 2006.

BRASIL. **Matrizes Curriculares de referência para o SAEB**. Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al, 2ed, rev. ampl, Brasília/BRA: INEP, 1999. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basico/saeb/default.asp>> Acesso: 13 out. 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. MEC, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental v.4, 2ed. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - PCNEM**. MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Ruy Leite Berger Filho), Coordenação Geral de Ensino Médio (Avelino Romero Simões Pereira) e Coordenação da elaboração (Eny Marisa Maia), 1999.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). **Avaliação Educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo/BRA: Ed. Articulação Universidade/Escola, 1999.

CHAVES, Sandramara Matias. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo/BRA: FEUSP, 2003, (Tese de Doutorado).

CLEMENT, Luiz. **Resolução de Problemas e o Ensino de Procedimentos e Atitudes em Aulas de Física**. Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria/BRA, 2004, (Dissertação de Mestrado).

COOL, César, POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre/BRA: Artes Médicas, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Perez. **Física**. Coleção magistério. São Paulo/BRA: Cortez, 1991.

DELORS, JACQUES. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo/BRA: Cortez; Brasília/DF/BRA: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS, José Sobrinho. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis/BRA: Insular, 2002.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação e Desporto. **Parecer nº 323/99. Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino**. Porto Alegre/BRA, 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília/DF/BRA: Liber Livro, 2006.

FERRETTI, Celso João. A inovação na Perspectiva Pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3.ed. Campinas/SP/BRA: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 1995, p.61-90.

GARCÍA, J. Eduardo. 'El conocimiento escolar u las relaciones entre el conocimiento científico y el cotidiano'. In: **Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares**. Colección: Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos, n.8, 1 ed, Sevilla/ESP: Díada Editora S.L, 1998, p.27-42.

GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3.ed. Campinas/SP: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea), 1995.

GARRETT, Annette. **A entrevista, seus princípios e métodos**. Rio de Janeiro/RJ/BRA: Livraria AGIR Editora, 1967.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília,DF/BRA: Plano Editora (Série "Pesquisa em Educação",.1), 2002.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo/SP/BRA: Atlas, 1999.

GIL, Daniel; CARRASCOSA, Jaime; FURIÓ, Carles; TORREGROZA, Joaquín M. **La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria**. 1ª ed. Barcelona/ESP: Ice Horsori, 1991, p.93-105. ISBN: 85-85840-10-0.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7.ed. Rio de Janeiro/RJ/BRA: Record, 2003.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Inovação Educacional: A saga de sua definição. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3.ed. Campinas/SP/BRA: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 1995, p. 197-209.

HERNÁNDEZ, F. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre/RSBRA: Artmed, 2000.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: Subsídios para o estudo do problema da inovação**. Tradução de Jamir Martins. São Paulo/SP/BRA: Editora Cultrix, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12 ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo/SP/BRA: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo/BRA: EDUC (Série Trilhas), 1999.

MACHADO, Nilson. 'Sobre a idéia de Competência'. In: (Org.) PERRENOUD, Phillipe; **As Competências para Ensinar no Século XXI: Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**; Tradução: Cláudia Schilling, Fátima Murad; Supervisão e Revisão: Lino de Macedo; Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002, p.137-155.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática: "As Concepções de Conhecimento e Inteligência e a Prática Docente"**. São Paulo/BRA: Cortez, 1995.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e Educação**. São Paulo/BRA: Escrituras Editora, 1987.

MATOS, Kelma S. L.; VIEIRA, Sofia L. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. Fortaleza/CE/BRA: Edições Demócrito Rocha; UECE (Coleção "Migister"), 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento diálogo: Como construir o projeto Político-Pedagógico da escola**. 5 ed. São Paulo/BRA: Cortez, Instituto Paulo Freire (Guia da Escola Cidadã, v.7), 2005, p.95-157. ISBN: 85-249-0787-8.

PEREIRA, Daiana Braga. **O regime de progressão continuada e as implicações na organização escolar em escolas da rede estadual de ensino do município de Santa Maria/RS**. Programa de pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/BRA: UFSM, 2006, (Dissertação de Mestrado).

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. 2 ed. Brasília/DF/BRA: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, MEC – Ministério da Educação, 1999.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição do conhecimento**. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2004.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre/BRA: Artes Médicas, 1998.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **Aprender y enseñar ciencia: Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico**. Madrid: Ediciones Morata S. L., 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 740/99, de 13 de outubro de 1999 – Orientações para o Sistema Estadual**

**de Ensino, relativas aos artigos 23 e 24 da Lei Federal n. 9394/96.** Relatora Eveline Borges Streck. Porto Alegre/RS/BRA, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 580/2000. Estabelece condições para a oferta do ensino médio no Sistema Estadual de Ensino.** Porto Alegre/RS/BRA, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** 6 ed. São Paulo/BRA: Cortez; Instituto Paulo Freire (Guia da Escola Cidadã, v.2), 2005. ISBN: 85-249-0684-7.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** v.4. Brasília/BRA: Plano Editora. (Série pesquisa em Educação), 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira de Lima. Petrópolis, Rio de Janeiro/BRA: Vozes, 2002.

TARDIF, MAURICE; LESSARD, CLAUDE. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/RJ/BRA: Vozes, 2005.

TERRAZZAN, Eduardo. "Grupo de Trabalho de Professores de Física: Articulando a Produção de Atividades Didáticas, a Formação de Professores e a Pesquisa em Educação". In: **VIII EPEF – Encontro de Pesquisa em Ensino de Física.** São Paulo/BRA: SBF (CD-Rom, arquivo: SC1-3.pdf), 2002.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola.** Tradução de Jeni Wolf. Porto Alegre/RS/BRA: Artmed, 2001.

TISHMAN, Shari; PERKINS, David N.; JAY, Eileen. **Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento.** 2 ed, Aique, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A Pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo/SP/BRA: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo/SP/BRA: Atlas, 1987.

WEBER, Sônia S. F.; SOMAVILLA, Marinês; ROHDE, Evaldo M. C.; METKE, Jaqueline; HOFFMANN, Maria Márcia K; TERRAZZAN, Eduardo A. 'Compatibilidade Entre Competências e Habilidades em Atividades Didáticas Produzidas por Professores em Processo de Formação Compartilhada'. In: **Caderno de Resumos do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil,** 05 a 08 de Julho, Campinas/BRA, 2005.

WEBER, Sônia S. F.; TERRAZZAN, Eduardo A. 'A Incorporação de Atividades Didáticas nas Aulas de Física como Ferramenta de Mudanças na Avaliação'. In: **Anais do XVI SNEF - Simpósio Nacional de Ensino de Física,** 24 a 28 de janeiro, Rio de Janeiro/BRA, (CD-Rom, ISBN 85-89064-08-5), 2005.

ZANCHET, B. M. B. A. **O Exame Nacional do Ensino Médio: Uma avaliação para quem?.** Revista Avaliação, Campinas, v. 8, n. 3, p. 247-268, 2003.

ZANCHET, B. M. B. A. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o que revelam professores do ensino médio acerca dessa avaliação.** (Artigo aguardando publicação na Revista Contraponto), 2007.

ZANCHET, B. M. B. A. **A proposta pedagógica para o ensino médio: a interlocução entre competências e as práticas pedagógicas cotidianas.** Educação Unisinos, Unisinos, n.15, v.8, Julho-Dezembro de 2004.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo/BRA: Pioneira, 1998.

ARNAY, José; RODRIGO, Maria José. **A construção do conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo/BRA: Editora Ática, 1997.

BALLESTER, Margarita [et al.]; CAMPOS, Valério (trad.). **Avaliação como Apoio à Aprendizagem**. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2003.

BALLENILLA, Fernando. **Enseñar investigando: como formar profesores desde la práctica?** 2.ed. Sevilla/ESP:Díada Editora. (Colección Investigación y Enseñanza, Série Práctica,12), 1997.

BRANDÃO. C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo/BRA: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa Participante**. São Paulo/BRA: Brasiliense, 1981.

CACHAPUZ, Francisco (coord). **Ensino das ciências e formação de professores**. n.1. Projeto Mutare – Universidade de Aveiro, 1992.

CAMILLONI, Alicia R.W.; CELMAN, Susana; LITWIN, Edith; MATÈ, María del Carmen Palou de. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporâneo**. 1ª ed, 5ª reimp, Buenos Aires/ARG: Paidós, 176p, ISBN 950-12-2129-6, 2005.

CAPELLE, Mônica Carvalho Alves; MEIO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes e GONÇALVES, Carlos Alberto. **Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais**. Disponível em: [http://dae.ufla.br/revista/2003/v.5 nº1](http://dae.ufla.br/revista/2003/v.5_nº1) - Jan/Jun 2003.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Tradução Sandra Valenzuela. São Paulo/BRA: Cortez (Coleção Questões da nossa época), 1993.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. "O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino de sala de aula". In: **Pró-Posições**. Campinas/BRA, V.7, n.1[19], 1996, p.5-19.

CLEMENT, Luiz; SANTINI, Nestor; GASTALDO, Luis Fernando; TERRAZZAN, Eduardo. "Atualização Curricular e Formação continuada no Ensino de Física". In: **Anais do III Encontro sobre Investigação na Escola**. Lajeado/RS. UNIVATES, 2002.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo/BRA: Cortez. Autores Associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.25), 1991.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Revista Educar,



Curitiba: Editora UFPR, n.24, p.213-224, 2004. ISSN – 0104-4060/ref.393.

ELLIOT, Ligia Gomes. **Critérios de julgamento: chave para a avaliação da aprendizagem.**

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación.** 4.ed. Madrid/ESP: Morata, 2000.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. **Revista de investigación y experiencias didácticas.** Barcelona/ESP, Março, v. 21, N.1, 2003.

ESTEVE, J. M. 'Mudanças Sociais e função docente'. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2.ed. Porto/POR: Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação), 1995.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores.** 4.ed. Porto/POR: Porto Editora, 1994.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2.ed. Brasília/BRA: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de (org). **Avaliação: Construindo o campo e a crítica.** Florianópolis/BRA: Insular, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo/SP/BRA: Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** São Paulo/SP/BRA Cortez, 1995.

HAUDT, Regina Cazaux:. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.** São Paulo/BRA: Ed. Ática, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio.** Porto Alegre/BRA: Educação & Realidade Revistas e Livros, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. (org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato.** Tradução de Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre/RS/BRA: Artes Médicas Sul, 2000.

LEFRÈVE, Fernando e LEFRÈVE, Ana Maria. **Depoimentos e discurso: uma proposta de análise em pesquisa social.** Brasília/DF/BRA: Líber Livro. (Série Pesquisa;12), 2005.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: A prática de fichamentos, resumos, resenha.** 5.ed. São Paulo/BRA: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7.ed. São Paulo/BRA: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa/PORT: Instituto Piaget, 1990.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de Pesquisa: Iniciação**. Brasília/DF/BRA: Plano Editora. (Série Pesquisa em Educação, v.2), 2002.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5.ed. Campinas/BRA: Pontes, 2003.

OSBORNE, Roger; FREYBERG, Peter. **El aprendizaje de las ciencias: implicaciones de las “Ideas Previas” de los alumnos**. Madrid/ESP: Narcea, S.A. de Ediciones, Tercera Edición. Tercera Edición, 1998.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas/SP: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 1996.

PAIVA, Maria da Graça Gomes; BRUGALLI, Marlene (org.). **Avaliação: novas tendências, novos paradigmas**. Porto Alegre/BRA: Mercado Aberto, 2000.

PEDRINACI, Emilio. “Las actitudes en el aula de ciencias: presentación de la monografía”. In: **Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales**. n.22, outubro, 1999.

PORLÁN, Rafael e MARTPIN, José. **El diario del professor: um recurso para la investigación en el aula**. 4.ed. Sevilla/ESP: Díada Editora 9Colección Investigación Y Enseñanza, Serie Práctica, n.6), 1997.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **Aprender y enseñar ciencia: Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico**. Madrid/ESP: Ediciones Morata S. L., 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2 ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo/SP/BRA: Atlas, 1999.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 29.ed. Petrópolis/RJ/BRA: Vozes, 2001.

SÁNCHEZ, Alonso; PÉREZ, Gil; MARTINEZ – TORREGROSA J. “Evaluar no es calificar. la evaluación y la calificación en una enseñanza construtivista de las ciencias”. In: **Investigación en la Escuela**. Universitat de València, n.30, 1996.

SANTINI, Nestor Davino. **Estudo de equipamentos agrícolas no ensino de Física: uma proposta para trabalho em escolas agrotécnicas**. Santa Maria/BRA: Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, (Dissertação de Mestrado), 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas/SP/BRA: Autores Associados, 1994.

SCHÖN, D.A.. **Educando o profissional reflexivo: um novo "design" para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre/RS/BRA: ArtMed, 2000.

SOUTHARD, Margarida F. **Avaliação da educação básica: tendências e desafios.** Brasília/BRA: Em Aberto, Abr/jun, ano 15, n.66, 1995.

TATTERSALL, Kathleen. **Avaliação e formação de professores: tendências e estratégias.** Brasília/BRA: Em Aberto, Abr/jun, ano15, n.66, 1995.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **Perspectivas para a Inserção da Física Moderna na Escola Média.** Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade de São Paulo. São Paulo/BRA: FEUSP, 1994, (Tese de Doutorado).

TERRAZAN, Eduardo A.; AULER, Décio. "Repensando a física no ensino médio". Iria Brzezinski (org.). In: **Formação de professores: um desafio.** Goiânia/BRA: UCG, 1996, p. 231-229.

VÁSQUEZ, Alonso A; MANASSERO, Mas M.A. "Actitudes relacionadas com la ciência: uma revisión conceptual". In: **Investigación y Experiências Didáticas.** Enseñanza de las Ciencias. V.13 (3), 1995, p.337-346.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília/DF/BRA: Plano Editora. (Série Pesquisa em Educação, 5), 2003.

WEBER, Sônia S. F.; TERRAZZAN, Eduardo A. "A Incorporação de Atividades Didáticas nas Aulas de Física como Ferramenta de Mudanças na Avaliação". In: **"Anais do V ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências"**. Bauru/BRA: ABRAPEC, 28 de Novembro a 03 de dezembro de 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre/RS/BRA: Artmed, 1998.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Síntese das Práticas Avaliativas nas EEEB**

| ESCOLA | NÍVEL/MODALIDADE |       |       |    |                            | Práticas Escolares diferentes das tradicionais em termos de Avaliação – Quais?  |
|--------|------------------|-------|-------|----|----------------------------|---|
|        | EI               | EF-SI | EF-SF | EM | EJA                        |   |
| 1.     | x                | x     | x     | x  | -                          | <b>Sim (x) Não ( )</b><br>- Avaliação: Trimestral   |
| 2.     | x                | x     | x     | x  | -                          | <b>Sim (x) Não ( )</b>  |
| 3.     | x                | x     | x     | x  | <b>Fundamental e médio</b> | <b>Sim (x) Não ( )</b><br>- Ens. Médio – PEIES<br>- EJA – Em cima dos pré-requisitos básicos<br>- Por área de conhecimento<br>- Avaliação – 1ª série e EJA – parecer descritivo<br>- Metodologia – Projeto de trabalho – Interdisciplinar até 3 disciplinas |
| 4.     | x                | x     | x     | x  | x                          | <b>Sim (x) Não ( )</b><br>- E. Médio – PEIES – Reunião por disciplina.<br>- EJA – interdisciplinar<br>Avaliação: Trimestral - nota<br>- Ed. Infantil à 4ª série – parecer descritivo.<br>- EJA – parecer descritivo globalizado                             |
| 5.     | -                | -     | -     | x  | -                          | <b>Sim ( ) Não (X)</b><br>-Avaliação: Critérios regulares (2 instrumentos) calendário no final do ano. Trimestre, estudos adicionais.   |
| 6.     | X                | X     | X     | X  | -                          | <b>Sim (X) Não ( )</b><br>-Avaliação trimestral SI (parecer descritivo).<br>-Avaliação: EI e AI progressão continuada e pareceres descritivos.<br>-AF e EM – notas por trimestres e provas o aluno tem a oportunidade da progressão parcial.                |
| 7.     | x                | x     | x     | x  | x                          | <b>Sim (X) Não ( )</b>  |

|     |   |   |   |                  |                              |  |
|-----|---|---|---|------------------|------------------------------|--|
| 8.  | - | - | - | <b>Pós médio</b> | -                            | <b>Sim (X) Não ( )</b><br>-Sugestão do PEIES (alguns professores seguem)<br>-Avaliação: No mínimo três instrumentos / uma das avaliações, solicita-se que seja referente aos aspectos qualitativos.<br>-Conselho de Classe participativo com todos os alunos (ênfase na comunicação oral dos pareceres). |
| 9.  | x | x | x | x                | <b>Alfabetização</b>         | <b>Sim (X) Não ( )</b><br>-Ensino Médio – PEIES – Norteia<br>-Ensino Fundamental – Seguem os PCNs – norteia.<br>-Avaliação – Até a 4ª série e EJA – parecer descritivo.<br>-5ª a Ensino Médio – notas. (Momentos formais)<br>- Metodologia – a critério do professor, sempre buscando uma interação.     |
| 10. | - | - | - | x                | -                            | <b>Sim (X) Não ( )</b>   |
| 11. | x | x | x | x                | Ensino Fundamental           | <b>Sim (X) Não ( )</b>   |
| 12. | - | - | - | x                | x                            | <b>Sim (X) Não ( )</b>   |
| 13. |   |   |   |                  |                              | <b>Sim ( ) Não ( )</b>   |
| 14. | x | x | x | x                | <b>1ª a 4ª série noturno</b> | <b>Sim (X) Não ( )</b>   |
| 15. | x | x | x | x                | <b>Ensino Médio</b>          | <b>Sim (X) Não ( )</b><br>-Avaliação: 3ª série e EJA – parecer descritivo<br>-As demais séries – Notas   |
| 16. | x | X | x | x                | x                            | <b>Sim (X) Não ( )</b>   |

**APÊNDICE B – Quadro de informações coletadas nos documentos escolares**



| ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA MARIA                           |                    |  |                          |  |  |  |  |
|---|--------------------|--|--------------------------|--|--|--|--|
| PRÁTICAS ESCOLARES - AVALIAÇÃO SEGUNDO OS RE, PPP e PE DAS ESCOLAS. |                    |  |                          |  |  |  |  |
| ESC. 01   | PRÁTICAS ESCOLARES | AVALIAÇÃO SEGUNDO OS RE, PPP E PE DAS ESCOLAS. | Documentos Escolares     | RE (2007)  | PPP (2005)   | PE (2006)  |  |
|   |                    |  | Metodologia\Instrumentos | - critérios de avaliação definidos pelos integrantes do processo, conforme os objetivos, tendo por base uma linha de ação comum.<br>Deve ocorrer durante o processo, de forma sistemática, contínua e cumulativa, com diferentes formas de avaliação, onde o ponto de partida é a auto-avaliação.<br>No mínimo dois instrumentos de avaliação.   | - Deve ocorrer durante o processo de forma sistemática, contínua e cumulativa, com diferentes formas de avaliar. Tem como ponto de partida a auto-avaliação.<br>- Critérios de avaliação definidos pelos integrantes do processo, conforme os objetivos, tendo por base uma linha de ação comum. | Auto-avaliação do aluno e do professor, trabalhos individuais e em grupo, pesquisas instrumentos avaliativos com fins diagnósticos: produção textual, provas e testes.   |  |
|   |                    |  | Características/Função   | - Investigativa, reflexiva, onde os integrantes deste processo consideram suas manifestações hipotéticas examinando a trajetória de seu raciocínio lógico, valorizando a construção de seu conhecimento.<br>- contínua e cumulativa, processo diagnóstico e reflexivo para professor/aluno, com a finalidade de analisar se há necessidade de retomar os tópicos não compreendidos pelo aluno. |  | A avaliação ocorre durante o processo de forma contínua e sistemática, valorizando as diferentes formas de expressão do conhecimento do aluno.<br>Questões de Problematização inicial, relatório de atividades experimentais e AE, apres. de trabalhos de pesquisa, problemas abertos. |  |
|   |                    |  | Objetivos                | -  |  |  |  |
|   |                    |  | Expressão dos Resultados | Bi   | -  |  |  |
|   |                    |  |                          | TRI  | I tri – 30; II tri – 30; III tri – 40  |  |  |
|   |                    |  |                          | PP\EA\ER   | - progressão parcial na 1ª e 2ª séries em 01 (um) componente curricular; 3ª série estudos prolongados em (um) componente curricular.   |  |  |
|   |                    |  | Registros                | Parecer  | EJA  |  |  |
|   |                    |  |                          | Nota   | EM   |  |  |
|   |                    |  | Regime Escolar           | Etapas   | -  |  |  |
| Séries  | X                  |  |                          |  |  |  |  |
| Modalidades de Ensino   | EI                 | -  |                          |  |  |  |  |
|   | EF- SI             | -  |                          |  |  |  |  |
|   | EF- SF             | -  |                          |  |  |  |  |
|   | EM                 | X  |                          |  |  |  |  |
|   | EJA                | X  |                          |  |  |  |  |



|               |                    |   |                                 |   |   |   |  |
|---------------|--------------------|---|---------------------------------|---|---|---|--|
| SC. 02        | PRÁTICAS ESCOLARES | AVALIAÇÃO SEGUNDO OS RE E PPP DAS ESCOLAS | <b>Documentos Escolares</b>     | <b>RE (2005)</b>  | <b>PPP (2003)</b>   | <b>PE (2004)</b>  |  |
|               |                    |   | <b>Metodologia/instrumentos</b> | - Ocorre no decorrer do processo, onde são evidenciadas as alterações de comportamento para educandos.  | A Escola adota ainda uma avaliação classificatória, onde a análise qualitativa (interpretação do grau de entendimento pelo aluno de uma tarefa a ser realizada) seja superior ao quantitativo (juízo de valor obtido pelo aluno quanto ao nível de conhecimento, competência e habilidades).<br>Sabedores de que o conhecimento não é mensurável, a nota é o "indicativo" da caminhada do professor e do aluno dentro do processo ensino aprendizagem (p.08). | - Traz a concepção e os critérios da avaliação, repetindo o que está no RE e PPP. |  |
|               |                    |   | <b>Características/Função</b>   | - Processo diagnóstico, cumulativo e cooperativo de obtenção de informações.<br>- Parte do processo de ensino-aprendizagem.<br>Classificatória. | ...a avaliação será somatória e cumulativa. A recuperação ocorrerá dentro do trimestre, primando pelo domínio dos pré-requisitos. Tendo em vista a recuperação ser de lacunas de aprendizagem e não de nota, na medida em que as dificuldades na aprendizagem forem sendo superadas, a nota será uma consequência (p. 08)   |   |  |
|               |                    |   | <b>Objetivos</b>                |   | -   |   |  |
|               |                    |   | <b>Expressão dos Resultados</b> | <b>Bi</b>   | -   |   |  |
|               |                    |   |                                 | <b>TRI</b>  | I tri – 30; II tri – 30; III tri – 40   |   |  |
|               |                    |   |                                 | <b>PP\EA\ER</b>   | -   |   |  |
|               |                    |   | <b>Registros</b>                | <b>Parecer</b>  |   |   |  |
|               |                    |   |                                 | <b>Nota</b>   | Média 70 - EM   |   |  |
|               |                    |   | <b>Regime Escolar</b>           | <b>Etapas</b>   | -   |   |  |
|               |                    |   |                                 | <b>Séries</b>   | X   |   |  |
|               |                    |   | <b>Modalidades de Ensino</b>    | <b>EI</b>   | X   |   |  |
|               |                    |   |                                 | <b>EF- SI</b>   | X   |   |  |
| <b>EF- SF</b> | X                  |   |                                 |   |   |   |  |
| <b>EM</b>     | X                  |   |                                 |   |   |   |  |
| <b>EJA</b>    | Total. 1 e 2       |   |                                 |   |   |   |  |

| ESC. 03               | PRÁTICAS ESCOLARES | AVALIAÇÃO SEGUNDO OS RE E PPP DAS ESCOLAS | Documentos Escolares     | RE (2006)  | PPP (2006)   | PE (2002) |
|-----------------------|--------------------|---|--------------------------|--|--|-----------|
|                       |                    |   | Metodologia/Instrumentos | - as atividades de avaliação servem de instrumentos de apoio e análise.  |  |           |
|                       |                    |   | Características/Função   | -Diagnóstica, contínua, cumulativa.<br>- Verificar o rendimento escolar do aluno, por meio da avaliação das atitudes e habilidades do aluno, com base nos objetivos e critérios de cada disciplina e atividades previstas no PE. | - Dois aspectos a avaliar: a escola como um todo e o aluno.<br>- A verificação do rendimento escolar, compreende a avaliação do aproveitamento, das atitudes e das habilidades do aluno, com base nos objetivos e critérios específicos de cada disciplina e/ou atividades definidas nos PE. |           |
|                       |                    |   | Objetivos                | - verificar se houve aprendizagem, identificar as falhas não só avanços.   |  |           |
|                       |                    |   | Expressão dos Resultados | Bi   | -  |           |
|                       |                    |   |                          | TRI  | I tri – 30; II tri – 30; III tri – 40  |           |
|                       |                    |   |                          | PP/EA/ER   | - progressão parcial na 1ª e 2ª séries em 01 (um) componente curricular; 3ª série estudos prolongados em (um) componente curricular.   |           |
|                       |                    |   | Registros                | Parecer  | SI   |           |
|                       |                    |   |                          | Nota   | EM SF e EM – A média é a soma dos trimestres (0-100).  |           |
|                       |                    |   | Regime Escolar           | Etapas   | -  |           |
| Séries                | X                  |   |                          |  |  |           |
| Modalidades de Ensino | EI                 | X   |                          |  |  |           |
|                       | EF- SI             | X   |                          |  |  |           |
|                       | EF- SF             | X   |                          |  |  |           |
|                       | EM                 | X   |                          |  |  |           |
|                       | EJA                | Totalidade 1 a 9.                         |                          |  |  |           |

|                       |                    |   |                          |  |   |           |
|-----------------------|--------------------|---|--------------------------|--|---|-----------|
| Esc. 04               | PRÁTICAS ESCOLARES | AVALIAÇÃO SEGUNDO OS RE E PPP DAS ESCOLAS | Documentos Escolares     | RE (2006)  | PPP (2001)  | PE (2004) |
|                       |                    |   | Metodologia/Instrumentos | - A avaliação deve ocorrer em todos os momentos, com diversos instrumentos, a critério do professor, sempre buscando uma interação.  | A avaliação é um processo de diagnóstico, contínuo, cumulativo e participativo, envolvendo os integrantes da comunidade escolar. Deve ser visto como um meio de garantir o sucesso da aprendizagem e a melhoria do currículo escolar<br>Em nível de escola a prática avaliativa abrange:<br>a avaliação institucional;<br>a avaliação do desempenho do aluno.   |           |
|                       |                    |   | Características/Função   | - É um processo de diagnóstico contínuo, cumulativo e participativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os Quantitativos.   | A avaliação do desempenho dos alunos será realizada com os seguintes objetivos<br>informar aos alunos, professores e pais, a respeito do nível de aproveitamento de cada educando no processo ensino-aprendizagem;<br>conscientizar os alunos dos avanços conseguidos e das dificuldades, tendo em vista a superação das mesmas;<br>oportunizar um processo de reflexão crítico conjunto entre professores, alunos e pais, levando-os a se comprometerem com a superação das dificuldades e limitações constatadas. |           |
|                       |                    |   | Objetivos                | - Informar aos alunos, professores e pais no que se refere ao aproveitamento do educando no processo ensino-aprendizagem.<br>- Conscientizar os alunos dos avanços e das dificuldades; oportunizar um processo de reflexão crítica entre pais, professores e alunos.<br>- Verificar a aprendizagem e acompanhar a construção do conhecimento do aluno em consonância com as habilidades e competências desenvolvidas durante o processo. |   |           |
|                       |                    |   | Expressão dos Resultados | Bi   | -   |           |
|                       |                    |   |                          | TRI  | I tri – 30; II tri – 30; III tri – 40   |           |
|                       |                    |   |                          | PP\EA\ER   | -   |           |
|                       |                    |   | Registros                | Parecer  | SI e EJA  |           |
|                       |                    |   |                          | Nota   | Média 7,0 (0-10).   |           |
|                       |                    |   | Regime Escolar           | Etapas   | -   |           |
| Séries                | X                  |   |                          |  |   |           |
| Modalidades de Ensino | EI                 | X   |                          |  |   |           |
|                       | EF- SI             | X   |                          |  |   |           |
|                       | EF- SF             | X   |                          |  |   |           |
|                       | EM                 | X   |                          |  |   |           |
|                       | EJA                | Etapas 1 e 2.                             |                          |  |   |           |

|               |                    |   |                                 |   |   |  |  |
|---------------|--------------------|---|---------------------------------|---|---|--|--|
| ESC. 05       | PRÁTICAS ESCOLARES | AVALIAÇÃO SEGUNDO OS RE E PPP DAS ESCOLAS | <b>Documentos Escolares</b>     | <b>RE (2005)</b>  | <b>PPP (2002)</b>   | <b>PE (2002)</b>   |  |
|               |                    |   | <b>Metodologia/Instrumentos</b> | - A avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem;<br>- <b>Avaliar a aprendizagem consiste em emitir juízo de valor a respeito do nível de conhecimento, das atitudes e habilidades alcançadas.</b>  |   | - Avaliação através da observação direta do aluno durante as aulas, na resolução de exercícios, em trabalhos em grupos e experimentos, bem como através de instrumentos avaliativos individuais.<br>- Especifica a avaliação para cada área de ensino. |  |
|               |                    |   | <b>Características/Função</b>   | - Ampla, diagnóstica, contínua e cooperativa; compreende três aspectos: a escola, o processo educativo e o aluno. Função dialógica; levam em consideração as experiências de vida do aluno, para expô-las, analisá-las, situá-los em um quadro de referências que começa a construir. | A avaliação da Escola é ampla, diagnóstica, contínua e cooperativa, na medida do possível, envolvendo professores, alunos, pais e funcionários. |  |  |
|               |                    |   | <b>Objetivos</b>                |   | -   |  |  |
|               |                    |   | <b>Expressão dos Resultados</b> | <b>Bi</b>   | -   |  |  |
|               |                    |   |                                 | <b>TRI</b>  | X   |  |  |
|               |                    |   |                                 | <b>PPIEAIER</b>   | SF e EM   |  |  |
|               |                    |   | <b>Registros</b>                | <b>Parecer</b>  | EF-SI (progressão continuada).  |  |  |
|               |                    |   |                                 | <b>Nota</b>   | Média 5,0 (0-10).   |  |  |
|               |                    |   | <b>Regime Escolar</b>           | <b>Etapas</b>   | -   |  |  |
|               |                    |   |                                 | <b>Séries</b>   | X   |  |  |
|               |                    |   | <b>Modalidades de Ensino</b>    | <b>EI</b>   | X   |  |  |
|               |                    |   |                                 | <b>EF- SI</b>   | X   |  |  |
| <b>EF- SF</b> | X                  |   |                                 |   |   |  |  |
| <b>EM</b>     | X                  |   |                                 |   |   |  |  |
|               | <b>EJA</b>         | -   |                                 |   |   |  |  |

|               |                            |   |                                 |   |   |                  |
|---------------|----------------------------|---|---------------------------------|---|---|------------------|
| ESC. 06       | PRÁTICAS ESCOLARES         | AVALIAÇÃO SEGUNDO OS RE E PPP DAS ESCOLAS | <b>Documentos Escolares</b>     | <b>RE (2005)</b>  | <b>PPP (2001)</b>   | <b>PE (2004)</b> |
|               |                            |   | <b>Metodologia/Instrumentos</b> | - O aluno será avaliado, em relação aos objetivos do ensino trimestralmente, de forma contínua e cumulativa a partir das observações de seu desempenho e de variados instrumentos individuais e coletivos, escritos ou não, com ênfase na avaliação do processo-diagnóstico e formativo.  | Sabendo-se que um conhecimento novo necessita apoiar-se num pré-requisito a ser sondado pelo professor, a ele cabe prover o conhecimento que o aluno ainda não tem. A avaliação do trabalho escolar tem, além desta função diagnóstica, a de comprovação para o aluno do seu progresso.                                 |                  |
|               |                            |   | <b>Características/Função</b>   | -Caracteriza-se pela interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade será promovida pela integração de conhecimentos das diferentes áreas, desde os planos de estudo e de trabalho e sua execução, bem como o desenvolvimento de projetos, pesquisas e atividades teórico-práticas dentro e fora da escola. A contextualização será permanente, dotando de significação os conhecimentos trabalhados, aproximando-se à realidade, interesses e necessidades dos alunos. | É compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar" e orientar a intervenção pedagógica.<br>É um trabalho contínuo onde a reflexão sobre os resultados obtidos<br>Leva a definição por parte do professor e do aluno das medidas necessárias para que haja progresso na aprendizagem. |                  |
|               |                            |   | <b>Objetivos</b>                | -   |   |                  |
|               |                            |   | <b>Expressão dos Resultados</b> | <b>Bi</b>   | -   |                  |
|               |                            |   |                                 | <b>TRI</b>  | Na forma de relatório de avaliação.   |                  |
|               |                            |   |                                 | <b>PP\EA\ER</b>   | RP, EA e EP(alunos da 3ª série do EM no máximo em 02 comp.curr.).   |                  |
|               |                            |   | <b>Registros</b>                | <b>Parecer</b>  | X   |                  |
|               |                            |   |                                 | <b>Nota</b>   | -   |                  |
|               |                            |   | <b>Regime Escolar</b>           | <b>Etapas</b>   | -   |                  |
|               |                            |   |                                 | <b>Séries</b>   | X   |                  |
|               |                            |   |                                 | <b>EI</b>   | X   |                  |
|               |                            |   | <b>Modalidades de Ensino</b>    | <b>EF- SI</b>   | IX  |                  |
| <b>EF- SF</b> | X                          |   |                                 |   |   |                  |
| <b>EM</b>     | X                          |   |                                 |   |   |                  |
| <b>EJA</b>    | Totalidade 1 e 2, noturno. |   |                                 |   |   |                  |

|         |                    |   |                          |  |  |           |  |
|---------|--------------------|---|--------------------------|--|--|-----------|--|
| ESC. 07 | PRÁTICAS ESCOLARES | AVALIAÇÃO SEGUNDO OS RE E PPP DAS ESCOLAS | Documentos Escolares     | RE (2005)  | PPP (2004)   | PE (2004) |  |
|         |                    |   | Metodologia/Instrumentos | <p>- Proposta pedagógica pretendida: programas do PEIES e ENEM – serão usadas como fonte de consulta e elaboração dos PE.</p> <p>- No mínimo três instrumentos de avaliação.</p> | <p>Oferecer aos alunos, após os estudos de recuperação, no final do ano, aos que não lograram aprovação, mais uma oportunidade no início do ano letivo seguinte, com nota mínima 5,0(cinco) para a aprovação. O número de disciplinas para essa situação é limitado em 02(duas), utiliza-se o mesmo cálculo aritmético para realizar a média final. O aluno contribui para o custeio do material utilizado.</p> <p>Para os alunos da 3ª série do Ensino Médio, reprovados em no máximo 2 disciplinas, dentro da Revisão dos Critérios de Avaliação do aluno, são adotados os seguintes critérios:<sup>1</sup></p> <p>a) Verificar se o aluno tem condições de prosseguir, b)aprovação no vestibular;</p> <p>c) aprovação em concurso que exija o Ensino Médio,</p> <p>d) reprovação do aluno na 3ª série em no máximo 2 disciplinas.</p> <p>Como o vestibular acontece depois do Conselho de Classe Final, esses critérios são evocados por uma banca de dois ou mais professores, direção e supervisão.</p> <p>É obrigação de o aluno apresentar documentação que comprove sua aprovação no vestibular ou concurso que exija a conclusão do Ensino Médio.</p> |           |  |
|         |                    |   | Características/Função   | - A avaliação caracteriza-se como um processo contínuo, participativo, cumulativo e interativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.                             |  |           |  |
|         |                    |   | Objetivos                | -  |  |           |  |
|         |                    |   | Expressão dos Resultados | Bi   | -  |           |  |
|         |                    |   |                          | TRI  | X  |           |  |
|         |                    |   | Registros                | Parecer  | EF- Si e EJA   |           |  |
|         |                    |   |                          | Nota   | Média 6,0.   |           |  |
|         |                    |   | Regime Escolar           | Etapas   | -  |           |  |
|         |                    |   |                          | Séries   | X  |           |  |
|         |                    |   | Modalidades de Ensino    | EI   | X  |           |  |
|         |                    |   |                          | EF- SI   | X  |           |  |
| EF- SF  | X                  |   |                          |  |  |           |  |
| EM      | X                  |   |                          |  |  |           |  |
|         | EJA                | Totalidade 1 a 9.                         |                          |  |  |           |  |

|       |       |       |                      |           |            |           |
|-------|-------|-------|----------------------|-----------|------------|-----------|
| ES 08 | AS 08 | OS 08 | Documentos Escolares | RE (2005) | PPP (2001) | PE (2002) |
|-------|-------|-------|----------------------|-----------|------------|-----------|



|            |  |                          |  |   |  |
|------------|--|--------------------------|--|---|--|
| ESC.<br>09 | PRÁT<br>ICAS<br>ESCO<br>SEGUN<br>DOS<br>RE E | Metodologia/Instrumentos | -  |   |  |
|            |  | Características/Função   | - Processo contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais. | - a avaliação deverá ter como real função, o acompanhamento constante e sistemático do educando, sendo encarada como um meio e não um fim . A avaliação como tal, deve ser:<br>- "auto-avaliação para o aluno, instrumento de diagnóstico para o professor e constatação da trajetória do processo educativo da escola, para definir com objetividade a racionalidade deste mesmo processo de trabalho com vistas a uma produtividade que se deseja alcançar em termos de uma certa qualidade". (Lorenzi 1989, p. 18) |  |
|            |  | Objetivos                | -  |   |  |
|            |  | Expressão dos Resultados | Bi   | -   |  |
|            |  |                          | TRI  | X   |  |
|            |  |                          | PP\EA\ER   | - De 5ª a 8ª série e 1º e 2º anos do EM em 1 componente curricular. 3º ano do EM, em 3 comp. Cur. Prolongados durante o I sem letivo do ano seguinte.   |  |
|            |  | Registros                | Parecer  | EJA-EM e 1ª a 3ª série (EF).  |  |
|            |  |                          | Nota   | Média 6,0.  |  |
|            |  | Regime Escolar           | Etapas   | -   |  |
|            |  |                          | Séries   | X   |  |
|            |  | Modalidades de Ensino    | EI   | X   |  |
|            |  |                          | EF- SI   | X   |  |
|            |  |                          | EF- SF   | X   |  |
| EM         | X  |                          |  |   |  |
| EJA        | EM – total 1 a 9.                            |                          |  |   |  |
|            | Documentos Escolares                         | RE (2006)                | PPP (2003)   | PE (2002)   |  |



|  |  |                          |                          |  |  |   |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--|--|---|
|  |  |                          | Metodologia/Instrumentos | No mínimo dois instrumentos de avaliação.  | Não apresentada nada a respeito da avaliação da aprendizagem, apenas a avaliação do PPP. | - |
|  |  |                          | Características/Função   | Processual, participativa, contínua, diagnóstica e investigativa. Abrange os aspectos quantitativos e qualitativos, incluindo o domínio de competências, hábitos e atitudes. | -  | - |
|  |  |                          | Objetivos                | -  |  |   |
|  |  | Expressão dos Resultados | Bi                       | -  |  |   |
|  |  |                          | TRI                      | X  |  |   |
|  |  |                          | PP\EA\ER                 | -  |  |   |
|  |  | Registros                | Parecer                  | -  |  |   |
|  |  |                          | Nota                     | Média 50.  |  |   |
|  |  | Regime Escolar           | Etapas                   | -  |  |   |
|  |  |                          | Séries                   | X  |  |   |
|  |  | Modalidades de Ensino    | EI                       | X  |  |   |
|  |  |                          | EF- SI                   | X  |  |   |
|  |  |                          | EF- SF                   | X  |  |   |
|  |  |                          | EM                       | X  |  |   |
|  |  |                          | EJA                      | Etapas 1 a 6.  |  |   |

|            |                      |           |            |           |
|------------|----------------------|-----------|------------|-----------|
| SECRETARIA | Documentos Escolares | RE (2003) | PPP (2006) | PE (2006) |
|------------|----------------------|-----------|------------|-----------|

|  |  |  |                          |   |  |   |  |
|--|--|--|--------------------------|---|--|---|--|
|  |  |  |                          | <p>- Através de práticas em que educandos e educadores se auto-avaliam e avaliam os educandos em dinâmicas individuais e coletivas.</p>   | <p>- O trabalho desenvolvido acompanha permanentemente o aluno em todos os aspectos, cognitivos, afetivos e psicomotores. Procurando oferecer alternativas para solucionar as dificuldades que se apresentarem.</p> <p>- Estará embasado em habilidades e competências previamente planejadas para cada etapa, respeitando o grau de crescimento do aluno.</p> | <p>- Através de Instrumentos Variados: testes, trabalhos, provas, apresentações, pesquisas, etc.</p> <p>- Observação diária;</p> <p>- Frequência as aulas.</p>  |  |
|  |  |  |                          | <p>-O processo avaliativo, na concepção dialética, considera a participação de todos os segmentos nas atividades escolares, estabelecendo-se o diálogo permanente, valorizando todos os momentos pedagógicos, a metodologia, o conteúdo, os educadores, os educandos e a comunidade em vista do crescimento coletivo.</p> | <p><b>- Processo de ação contínua, concreta e contextualizado.</b></p> <p>- Diagnóstica, investigativa e participativa, visando a emancipação do educando.</p> <p>- São estabelecidos critérios coletivos para as áreas de estudo.</p>   | <p>- Diária, Cumulativa;</p>  |  |
|  |  |  |                          | Objetivos   | -  | <p>- A concepção de avaliação adotada pela escola será de romper com qualquer forma de classificação e retenção do aluno. Busca-se uma avaliação emancipatória que vise o progresso e o sucesso do aluno.</p> | -  |
|  |  |  | Expressão dos Resultados | Bi  | -  |   |  |
|  |  |  |                          | TRI   | -  |   |  |
|  |  |  |                          | PPIEAIER  | -  |   | <p>- EA ao final de cada etapa.</p> <p>- Apoio pedagógico semanal.</p> |
|  |  |  | Registros                | Parecer   | X  |   | x  |
|  |  |  |                          | Nota  | -  |   |  |
|  |  |  | Regime Escolar           | Etapas  | X  |   |  |
|  |  |  |                          | Séries  | -  |   |  |
|  |  |  | Modalidades de Ensino    | EI  | -  |   |  |
|  |  |  |                          | EF- SI  | -  |   |  |
|  |  |  |                          | EF- SF  | -  |   |  |
|  |  |  |                          | EM  | X  |   |  |
|  |  |  |                          | EJA   | -  |   |  |

|    |   |   |                      |           |            |           |
|----|---|---|----------------------|-----------|------------|-----------|
| ES | U | S | Documentos Escolares | RE (2005) | PPP (2002) | PE (2002) |
|----|---|---|----------------------|-----------|------------|-----------|



|  |  |                          |                        |  |  |  |
|--|--|--------------------------|------------------------|--|--|--|
|  |  |                          | Características/Função | Constante, dialógica, humanística, interdisciplinar, um processo participativo de todos os segmentos da comunidade.<br>Processo integral, contínuo, diagnóstico, investigativo, democrático e emancipatório. | Texto único reafirmando as concepções do RE. |  |
|  |  |                          | Objetivos              | -  |  |  |
|  |  | Expressão dos Resultados | Bi                     | -  |  |  |
|  |  |                          | TRI                    | x  |  |  |
|  |  |                          | PP\EA\ER               | -  |  |  |
|  |  | Registros                | Parecer                | -  |  |  |
|  |  |                          | Nota                   | Média 60.  |  |  |
|  |  | Regime Escolar           | Etapas                 | -  |  |  |
|  |  |                          | Séries                 | X  |  |  |
|  |  | Modalidades de Ensino    | EI                     | X  |  |  |
|  |  |                          | EF- SI                 | X  |  |  |
|  |  |                          | EF- SF                 | X  |  |  |
|  |  |                          | EM                     | X  |  |  |
|  |  |                          | EJA                    | Total. 1 a 6.  |  |  |

|    |    |    |    |    |                      |           |            |           |
|----|----|----|----|----|----------------------|-----------|------------|-----------|
| PO | OS | MS | ES | RE | Documentos Escolares | RE (2006) | PPP (2007) | PE (2007) |
|----|----|----|----|----|----------------------|-----------|------------|-----------|

|  |  |                                 |                |  |   |   |
|--|--|---------------------------------|----------------|--|---|---|
|  |  |                                 |                | <p>- Passará da mediação do domínio de conteúdos para a avaliação por competências e habilidades; ocorre por: reflexões, planejamentos, pesquisas, diversidades, clareza de objetivos, trabalho individual e em grupo, inclusão dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor; troca de experiências, registros freqüentes, cidadania, recuperação paralela, atividades extra-classe, metodologia e auto-avaliação.</p> | - | <p>- Contínua, avaliando não só em determinados momentos (provas) e sim, constantemente, observando o aluno como um todo, seu desempenho, avanços, interesse em buscar mais com criatividade, criticidade e inovação.</p> |
|  |  |                                 |                | <p>- A avaliação é um processo contínuo, participativo e interativo; abrange a escola e o aluno.<br/>- Prevalências dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.</p>  |   | <p>Cada componente curricular apresenta a avaliação de acordo com sua área de ensino. Traz referencias bibliográfica.</p>   |
|  |  |                                 |                | <p>- Busca detectar o grau de progresso do aluno e levantar as dificuldades.</p>   |   |   |
|  |  | <b>Expressão dos Resultados</b> | <b>Bi</b>      | -  | - |   |
|  |  |                                 | <b>TRI</b>     | I Tri – 30, II Tri – 30, III Tri – 40.   | - |   |
|  |  |                                 | <b>PPIEAER</b> | -  | - |   |
|  |  | <b>Registros</b>                | <b>Parecer</b> | -  | - |   |
|  |  |                                 | <b>Nota</b>    | Média 60.  | - |   |
|  |  | <b>Regime Escolar</b>           | <b>Etapas</b>  | -  | - |   |
|  |  |                                 | <b>Séries</b>  | x  | - |   |
|  |  | <b>Modalidades de Ensino</b>    | <b>EI</b>      | X  | - |   |
|  |  |                                 | <b>EF- SI</b>  | X  | - |   |
|  |  |                                 | <b>EF- SF</b>  | X  |   |   |
|  |  |                                 | <b>EM</b>      | X  |   |   |
|  |  |                                 | <b>EJA</b>     | Etapas 1 a 9.  |   |   |







**APÊNDICE C – Roteiro utilizado nas entrevistas com a Coordenação Pedagógica das Escolas  
N e S**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EQUIPE DIRETIVA E/OU PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS  
NORTE E SUL – SANTA MARIA**

**Bloco I - Formação e percurso profissional do(s) entrevistado(s):**

1. Formação/Titulação:
2. Percurso profissional:
3. Período em que está frente à Direção da Escola:

**Bloco II - Avaliação prevista no PPP.**

4. Qual é a proposta avaliativa desta Escola?
5. Que dificuldades são enfrentadas na implementação da mesma?
6. O quanto é conseguido praticar referente ao que está proposto no PPP?
7. Qual a função da avaliação na sua escola?
8. Quais são os regramentos para a avaliação? O professor é livre para definir a metodologia, tem autonomia?
9. Como é definida esta metodologia a ser utilizada pelo professor? Existe acompanhamento?
10. Você acha que existem algumas coisas na prática que são inovadoras?

**Bloco III - Processo de avaliação da aprendizagem**

11. Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem do aluno nesta escola?
12. Que instrumentos são utilizados para avaliar a aprendizagem do aluno?
13. Em que momentos a aprendizagem do aluno é avaliada?
14. O que acontece quando se percebe que a turma tem desempenho ruim?
15. A escola oferece oportunidades de recuperação desse desempenho? Como?
16. Existe regime de progressão parcial nesta escola? Como ocorre esse processo?
17. Que condições efetivas de apoio à escola dá aos professores que procuram superar a tradição, promovendo melhorias nas suas práticas pedagógicas?
18. Que postura a escola adota em relação ao ENEM? Os planejamentos didáticos estão voltados para preparar para exames seletivos?

**APÊNDICE D – Tabulação da entrevista com a Coordenação Pedagógica da Escola Norte**

**QUADRO DE TABULAÇÃO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 11 (NORTE)**

| Bloco/Categorias  | Questões  | Informações coletadas   |
|---|---|---|
| <b>Formação e percurso profissional do entrevistado</b>     | 1. Formação/titulação?  | - Especialista administração escolar, supervisão escolar com formação acadêmica em pedagogia - habilitação inicial magistério e orientação educacional.   |
|   | 2. Percurso profissional?   | - Possui trinta anos de trabalho no magistério, iniciou no estado em 1980, como orientadora educacional, 08 anos numa escola, depois como coordenadora pedagógica. Já foi regente de classe, séries iniciais e EJA, alfabetização e pós-alfabetização. Então tem experiência, tanto em sala de aula como em orientação educacional e coordenação pedagógica.  |
|   | 3. Período em que está frente à Direção da Escola?  | - Na escola Sul já está há 20 anos como coordenadora pedagógica e orientadora educacional.  |
| <b>A proposta pedagógica para Avaliação da aprendizagem</b> | 4. Qual é a proposta avaliativa desta Escola?<br>5. Qual a função da avaliação na sua escola?<br>13. Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem do aluno nesta escola? | <p>- O que a escola N pretende é que a avaliação da aprendizagem tenha a função de diagnosticar. Que a partir dela, se corrigam, os problemas que porventura tenham surgido na aprendizagem do aluno. A proposta define uma série de coisas, como alguns elementos referentes às funções da avaliação, do diagnóstico, de formação, também tem a função de classificação.</p> <p>- A função da avaliação na escola, parte do princípio de que há uma necessidade de se diagnosticar a aprendizagem do aluno, a fim de procurar as causas das possíveis dificuldades e resolver. Segundo a coordenadora pedagógica, este posicionamento é unânime, tanto em relação aos professores, quanto aos alunos e pais, uma vez que alguns pais têm dificuldades de entender o processo.</p> <p>- Trimestralmente, a partir do plano de estudo, cada professor elabora o seu plano de trabalho para o trimestre, não possuindo plano anual, só trimestral. Os objetivos que cada professor inclui no plano de estudos é que serão avaliados no decorrer do trimestre, os quais são comunicados aos alunos e aos menores de idade diretamente para os pais.</p> <p>- O projeto pedagógico da escola já está completando 10 anos de elaboração, e obviamente que tiveram dificuldades no início da implementação, pois era uma proposta de elaboração participativa, novidade para a comunidade escolar.</p> <p>- Na proposta anterior chamava-se de planos integrados da escola ao projeto pedagógico, os quais eram realizados pela coordenação pedagógica e logo depois engavetados. Então, em 1996, montou-se uma comissão na escola para a elaboração desse plano, logo após a LDB/96, realizando periodicamente, uma avaliação institucional. Não é somente a avaliação da aprendizagem do aluno que é revista, mas a escola como um todo. As alterações ocorridas podem ser referentes ao próprio nome e forma como são comunicados os resultados, sinalizando que realmente estão ocorrendo às revisões e as mudanças nos documentos escolares.</p> |

| <b>QUADRO DE TABULAÇÃO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 11 (NORTE)</b> |   |  |
|---|---|--|
| <b>Bloco/Categorias</b>   | <b>Questões</b>   | <b>Informações coletadas</b>   |
| <b>A proposta pedagógica para Avaliação da aprendizagem</b>                                 | <p>8. Quais são os regramentos para a avaliação? O professor é livre para definir a metodologia, tem autonomia?</p> <p>9. Como é definida esta metodologia a ser utilizada pelo professor? Existe acompanhamento?</p> | <p>- Existem regramentos sistematizados para o professor, que o recebe por escrito, construído após muitas discussões, encontros, assembléias, cursos, leituras e estudos. O acompanhamento ocorre através das reuniões semanais, onde são tratados assuntos referentes ao andamento do trabalho, efetuados planejamentos, reavaliações, onde se orienta o professor para que se utilize de diferentes instrumentos no decorrer do trimestre, que a preocupação seja com questões mais reflexivas do que com a memorização, a elaboração dos objetivos do plano de trabalho já serve como referência metodológica. Serão esses objetivos que o professor irá avaliar e verificar se o aluno desenvolveu no final do trimestre, quando são realizadas reuniões onde os professores elaboram o relatório final de aprendizagem dos alunos.</p> <p>- A coordenação pedagógica acompanha este processo, considerando que o professor precisa estar atento, observando o aluno, pois a observação é o principal instrumento de avaliação. O que não impede que se usem instrumentos individuais escritos, orais, ou instrumentos em grupo, tanto escritos como orais; o conjunto desses instrumentos do desempenho do aluno, definidos no plano trabalho do professor, é que serão os indicadores se os objetivos foram ou não atingidos.</p> |

| QUADRO DE TABULAÇÃO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 11 (NORTE) |   |   |
|--|---|---|
| Bloco/Categorias   | Questões  | Informações coletadas   |
| <b>A operacionalização da proposta pedagógica para a avaliação da aprendizagem</b>   | <p>6. O quanto é conseguido praticar referente ao que está proposto no PPP?</p> <p>12. Que instrumentos são utilizados para avaliar a aprendizagem do aluno?</p> <p>13. Em que momentos a aprendizagem do aluno é avaliada?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em relação a proposta pedagógica a coordenadora afirma que quase 100% do que está documentado é conseguido efetivar-se. Mesmo em função das dificuldades referidas anteriormente, as pessoas tem que colocar em prática a mudança, 90% das 'coisas' propostas estão acontecendo como a equipe gostaria.</li> <li>- Para a avaliação da proposta pedagógica foram analisados sete indicadores, desde o processo pedagógico, a administração da escola, o prédio da escola, materiais, os relacionamentos interpessoais, através de grupos formados com as pessoas de toda a comunidade escolar.</li> <li>- A dinâmica adotada para a divisão dos grupos, foi através da distribuição de senhas na chegada a escola, então se formavam os diferentes grupos com pais, funcionários, professores e alunos. Coube a cada grupo analisar um indicador estabelecido, posteriormente os grupos reuniam-se em assembléia, onde eram relatados os resultados da avaliação que realizaram, estabelecendo-se prioridades para se refazer o projeto da escola.</li> <li>- Não há um momento específico para a avaliação da aprendizagem do aluno na escola, deve ser ao longo do tempo no decorrer do trimestre, a medida que o trabalho vai sendo desenvolvido a avaliação vai acompanhando o processo, portanto, não existe momentos específicos e pré-determinados para isso.</li> <li>- A escola orienta que não sejam marcadas datas para provas, preferencialmente, pois a série de registros efetuados pelo professor indicará se a aprendizagem efetivou-se ou não.</li> <li>- Durante o trimestre, na medida em que o professor vai avaliando, com o uso de instrumentos variados: observações, atividades no quadro, trabalhos em grupo, teste, prova, ele vai efetuando os registros. Cada professor tem liberdade de elaborar a sua planilha de registros, como achar mais conveniente.</li> <li>- Nesse processo, tem que haver um olhar especial em relação aos alunos; operacionalmente dividi-se a folha de registros do caderno em colunas e numeram-se os objetivos, escrevendo todas as observações realizadas no decorrer do trimestre sobre cada aluno. É fundamental ter essa planilha pronta no momento em que o relatório de avaliação da aprendizagem será elaborado. Para que, juntos, por área e depois em conjunto, todos os professores possam comunicar como foi a aprendizagem de cada aluno, em relação a cada um dos objetivos planejados.</li> </ul> |

| <b>QUADRO DE TABULAÇÃO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 11 (NORTE)</b> |   |  |
|---|---|--|
| <b>Bloco/Categorias</b>   | <b>Questões</b>   | <b>Informações coletadas</b>   |
| <b>A operacionalização da proposta pedagógica para a avaliação da aprendizagem</b>          | <p>14. O que acontece quando se percebe que a turma tem desempenho ruim?</p> <p>15. A escola oferece oportunidades de recuperação desse desempenho? Como?</p> <p>16. Existe regime de progressão parcial nesta escola? Como ocorre esse processo?</p> | <p>- Toda vez que o professor detecta uma dificuldade num aluno, ele deve de alguma forma atender aquele aluno, individualmente, por meio de um monitor, ou através de atividades extras, a fim de sanar as dificuldades na aprendizagem.</p> <p>- Quando o desempenho de boa parte da turma é ruim, é hora de replanejamento. Se um número significativo de alunos demonstrou dificuldade, provavelmente a metodologia do professor não tenha sido adequada à situação de ensino. Sendo necessário voltar atrás e replanejar, trabalhar de uma forma diferenciada com esses alunos, para que a aprendizagem aconteça. A escola oferece oportunidades de recuperação desse desempenho, ao longo do ano, através da recuperação paralela, Não existindo um dia marcado para a recuperação, o professor é quem estabelece ao longo do trimestre.</p> |



| QUADRO DE TABULAÇÃO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 11 (NORTE) |   |  |
|--|---|--|
| Bloco/Categorias   | Questões  | Informações coletadas  |
| <b>Aspectos inovadores na avaliação da aprendizagem</b>                              | <p>10. Você acha que existem algumas coisas na prática que são inovadoras?</p> <p>17. Que condições efetivas de apoio à escola dá aos professores que procuram superar a tradição, promovendo melhorias nas suas práticas pedagógicas?</p> <p>18. Que postura a escola adota em relação ao ENEM? Os planejamentos didáticos estão voltados para preparar para exames seletivos?</p> | <p>- Segundo a coordenadora pedagógica, uma questão que chama a atenção das pessoas, é o não uso da caneta vermelha nas correções, que não se dê certo ou errado nos trabalhos escritos do aluno, mas que se observe ao aluno a necessidade dele rever aquele conteúdo e esclarecer dúvidas, quando apresentar uma resposta incompleta.</p> <p>- A escola oferece todo o apoio aos professores que procuram melhorar sua prática pedagógica, uma vez que a proposta da escola foi construída coletivamente e, é do interesse da equipe que dê certo. Há preocupação e empenho da equipe pedagógica em trazer pessoas que possam contribuir na efetivação do trabalho na escola, através de reuniões semanais, dos dias de formação, de trazer palestrantes de instituições de fora da escola, todos esses instrumentos de apoio ao professor tem a finalidade de consolidar essa prática.</p> <p>- O posicionamento da escola a respeito de qualquer exame, tanto o ENEM, quanto vestibular ou peies é único: os alunos fazem vestibulares, fazem o peies, mas os planejamentos da escola não estão atrelados aos planejamentos destes exames seletivos. A escola não tem a preocupação de preparar os alunos para nenhum deles. À medida que os alunos cobram especialmente os do turno da manhã, se o professor não passar por nenhuma dificuldade dos alunos, então ele atende as solicitações. O professor não está impedido de seguir o programa, se tiver condições, mas a escola tem um plano de trabalho próprio. Porque a gente sempre insiste assim, que não adianta o exemplo que eu costumo usar nos nossos bate papos, não adianta querer ensinar a multiplicar quem não aprendeu a somar. Então, passar por cima de dificuldades que os nossos alunos têm simplesmente para cumprir um programa que vem estabelecido de fora, não tem resultado.</p> |

**APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com a Coordenação Pedagógica da Escola Norte**

## ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA NORTE – SANTA MARIA/RS

### BLOCO I - FORMAÇÃO E PERCURSO PROFISSIONAL

**SW.:** Entrevista, com a equipe pedagógica da Escola Norte – SANTA MARIA. Então, professora D., a gente vai começar. Então, qual é a formação da professora D.?

**Profa.D.:** Eu tenho curso de pedagogia, é fiz habilitação inicial do curso de magistério, depois fiz orientação educacional e, em 1979 voltei para a Universidade para fazer curso de especialização e administração escolar, supervisão escolar.

**SW.:** Então tua formação.

**Profa.D.:** Que na época eu assumi aqui ai eu não tinha experiência, eu achei bom estudar um pouco. Pedagogia e eu tenho orientação magistério e tenho supervisão também.

**SW.:** Tu poderia falar um pouquinho do teu Percurso profissional, se tu trabalha a bastante tempo aqui na escola, se tu já tiveste em outras, e qual foi?

**Profa.D.:** Já, já, de tempo de serviço eu tenho trinta anos já.

**SW.:** 30 anos.

**Profa.D.:** Mas, trabalhei inicialmente, no estado, eu tenho um pouco mais de, iniciei em 1980, é 80 a 2007.....

**SW.:** 27 .

**Profa.D.:** 27 anos.

**SW.:** 27 anos. Certo....

**Profa.D.:** Eu trabalhei primeiro como orientadora educacional, 08 anos numa escola, depois vim aqui pro Érico, tá aqui eu já assumi a coordenação do noturno e vou fechar então 20 anos aqui, já.

**Profa.D.:** Tô fechando agora em abril 20 anos nessa função, tive, fui regente também, de séries iniciais, tive turma de jovens e adultos, também, alfabetização e pós-alfabetização.... Então tenho experiência, assim, tanto de sala de aula como de orientação educacional, como de coordenação.

**SW.:** Só para esclarecer: orientação então tu tens desde que tu assumiste aqui, 20 anos, não, é mais?

**Profa.D.:** De antes...

**SW.:** De antes, é. Tua experiência passada era bem anterior. Já é quase todo esse percurso que tu tens no magistério.

**Profa.D.:** É, e aqui na escola mesmo eu trabalhei a tarde, como orientadora e a noite como coordenadora, agora que eu estou só na coordenação.

### BLOCO II – AVALIAÇÃO PREVISTA NO PPP DA ESCOLA

**S.W.:** Qual é a proposta avaliativa desta Escola?

**Profa.D.:** Bom, isso vai ser uma pergunta mais geral?

**SW.:** Isto.

**Profa.D.:** A sistemática em si, tu vai me perguntar no outro bloco?

**SW.:** Isto, é eu vou.

**Profa.D.:** Então assim ó, o que a gente pretende, isso é o nosso ideal é que seja uma avaliação diagnóstica, antes de qualquer coisa.

**Profa.D.:** Que a partir dela, se corrijam, os desvios que porventura tenham surgido e pra que o aluno tenha melhor aprendizagem possível, então o princípio seria este. É claro que na prática as coisas nem sempre acontecem exatamente assim.

**Profa.D.:** Mas essa é a cara da proposta....

**SW.:** É, e existe, quais são as dificuldades que a escola no caso enfrenta, na implementação dessa proposta?

**Profa.D.:** A maior dificuldade é justamente os anos de prática avaliativa mais autoritária, que né, a grande massa dos professores tem. Então, com os professores que já estão na escola a mais anos, a gente sente assim, uma mudança de comportamento, de postura, quando chega um professor novo, dificilmente, ele se adapta de imediato, vai um bom tempo de convivência com os colegas, até de discussões, de reuniões e tal, para que a mudança comece a acontecer.

**Profa.D.:** E até assim, esporadicamente, os professores mais antigos, se dão conta que cometeram sabe? Deram uma escorregada digamos...

**Profa.D.:** Sem se dar conta acabam tendo uma atitude mais conservadora, assim. Mas, a tendência é do todo assumir e tentar fazer da melhor maneira possível.

**SW.:** Então, vocês estão conseguindo desenvolver essa proposta?

**Profa.D.:** Estamos conseguindo sim. Estamos aperfeiçoando.

**SW.:** Tá certo então. Mais alguma coisa ou não?

Questão 3 - A respeito do PPP. Então a escola está revendo o PPP? Como é que tá acontecendo. Quais as discussões que acontecem, a respeito da prática avaliativa, que é um dos itens que consta no PPP. Se ela vai sendo revista à medida que vai surgindo necessidade ou se ele se mantém mais na questão da prática e não na institucionalização dentro do PPP?

**Profa. D.:** Bom, o nosso projeto foi, já tá completando 10 anos, vamos para o décimo primeiro ano, de elaboração.

**Profa. D.:** E assim, tivemos dificuldades, óbvio, no início. Porque era uma, a proposta de elaboração participativa era uma coisa nova para a gente.

**Profa. D.:** Então, os planos integrados da escola, era o nome que se dava, eram feitos pela coordenação pedagógica e na maioria das vezes engavetados. E aí, então a gente montou uma comissão na escola em 1996 já, logo depois que saiu a nova legislação, pra elaboração desse plano e a gente faz, periodicamente, uma avaliação institucional. Então não é só a avaliação em si que a gente revê, é o todo da escola. E é óbvio, a avaliação também .....

**SW.:** Do processo.

**Profa.D.:** Isso, então e assim, periodicamente a gente vai fazendo alterações, eu te disse? Inclusive em relação, o próprio nome da forma de comunicação do resultado a gente vai mudando.

**Profa. D.:** Isso é um sinal assim, de que realmente a ...

**SW.:** Ta ocorrendo essa revisão e as mudanças vão ocorrendo também?

**Profa. D.:** Isso.

**SW.:** Certo, então. No caso assim, só acho que vai repetir um pouquinho. O quanto que é conseguido, praticar daquilo que está dentro, da proposta que está dentro do PPP, do que está proposto, o que realmente é conseguido praticar ou nem sempre? Acho que tu já acabaste falando um pouquinho, mas...

**Profa. D.:** Acredito que sim, não vou te dizer que 100%. Até em função das dificuldades que eu falei antes que as pessoas têm de colocar em prática a mudança, mas acho que te diria assim, que 70%, as coisas estão acontecendo como a gente gostaria.

**SW.:** É, do que está documentado. Então, qual a função da avaliação aqui na escola?

**Profa. D.:** Como eu te falei antes. O que se tenta fazer com que tanto os professores como os alunos e os pais e, os pais também têm dificuldade de entender o processo, é que as pessoas partam deste princípio, que a avaliação tem a finalidade de diagnosticar o nível de aprendizagem do aluno. Se estiver satisfatório ótimo, se não procurar causas das possíveis dificuldades e tentar resolver. Aqui a gente tem a recuperação paralela, então assim, a finalidade principal é esta, e é isso que a gente bate bastante com os professores.

**SW.:** A questão seis então: Quais são os regramentos que existem para a avaliação? Se existem? Ou o professor é livre para definir a metodologia que ele vai usar na avaliação, ele tem autonomia para isso?

**Profa. D.:** Não, nós temos sim um regramento, digamos, tem uma sistemática elaborada que o professor recebe por escrito, essa sistemática não foi elaborada pela coordenação, foi elaborada depois de muita discussão, de muitos encontros, assembléias, de cursos, leituras, estudos...

**SW.:** Por todos os segmentos?

**Profa. D.:** Por todos. E aí então, se chegou a uma proposta, e essa proposta então tem uma série de coisas definidas, que são essas funções da avaliação, do diagnóstico, de formação, temos que ter uma função de classificação também. Há, de que forma o professor deve levar o dia-a-dia? Que ele tem que considerar a importância, levar em conta se a observação é o principal instrumento para ele avaliar, o que não impede que ele use instrumentos individuais escritos, ou orais, ou instrumentos em grupo, tanto escritos como orais...

**Profa. D.:** E quer dizer, o conjunto desses instrumentos todos é que vai dar a ele uma série de registros a respeito do desempenho do aluno, pra que ele fixe em objetivos que ele definiu no plano dele, foram ou não atingidos. Então, a gente estabelece assim, essas situações como: não marcar data para prova, preferencialmente, não marcar data...

**SW.:** Certo.

**Profa. D.:** Que o professor utilize diferentes instrumentos, que ele tenha a preocupação com questões mais reflexivas do que de memorização, a própria elaboração dos objetivos do plano de trabalho já são uma referência para ele e pro aluno. Vai ser esses objetivos que ele vai avaliar lá no final, então existem sim algumas questões já colocadas. A liberdade do professor está no uso disso tudo no decorrer do trimestre.

**SW.:** Certo, dos instrumentos, tá.

**Profa. D.:** Até uma questão que chama a atenção das pessoas, é que não se use caneta vermelha, que não se dê certo ou errado, nos trabalhos escritos do aluno, mas no momento alguma resposta incompleta que seja dada alguma observação: que tá incompleta, que ele tem que rever aquele conteúdo, que ele tem que esclarecer dúvidas, tá.

**SW.:** Certo, certo. Então eu acho que tu já respondeu a questão sete, não sei, como é definida a metodologia a ser utilizada pelo professor? E então se existe acompanhamento por parte da supervisão e da equipe pedagógica dessa avaliação praticada?

**Profa. D.:** Sim, não é um acompanhamento assim em cima, digamos, a gente faz reuniões semanais, nessas reuniões a gente discute o andamento do trabalho, planeja, reavalia, depois no final do trimestre nós nos reunimos todos os professores para elaborar o relatório de aprendizagem, então a coordenação está sempre junto desses momentos e, é aí que a gente acompanha.

**SW.:** Então existe um acompanhamento real, tá certo. Tu poderia me dizer se existe alguma, bom, pelo que dá para perceber se existe algumas coisas, que podem ser consideradas como inovadoras, na tua concepção, assim de avaliação, dentro das práticas no geral? Ou alguém, algum professor mais especificamente?

**Profa. D.:** Acho que tem sim, acho que tem até um, não vou dizer bastante, mas assim, uma quantidade considerável.

**Profa. D.:** É, de situações inovadoras. Uma é essa, são os relatórios de aprendizagem e não temos nota, outra que o professor aboliu o uso da caneta vermelha, outra que aboliu o certo e errado, outra que o professor se dá conta que ele pode avaliar de diferentes formas em diferentes momentos, não tem que ser naquele momento único, exclusivo de uma prova escrita, né... não que a gente, ela não está proibida, ela é usada também, mas não pode ser o único instrumento, né, se considerar, é... o que mais posso te dizer de inovador? Há, que as diferentes manifestações do aluno sejam consideradas, né, as situações que surgem as vezes no aluno, que por escrito ele não tem condições de dar resposta, mas oralmente sim. Então, se o professor não está avaliando a capacidade dele escrever, né, se expressar por escrito, o que importa para o professor é se ele realmente aprendeu, então eu vou valorizar a resposta dada oralmente e não a resposta dada por escrito. Então eu acho que tem uma série de situações, assim inovadoras.

**SW.:** Tá certo. Então, agora mais relacionado assim, um pouquinho, a questão do professor mesmo, a questão 9. Que condições efetivas então de apoio a Escola dá aos professores que procuram superar essa tradição, promovendo essas melhorias na sua prática pedagógica?

**Profa. D.:** Todo, todo o apoio, sendo esta a proposta da Escola que foi construída coletivamente,.

**Profa. D.:** a gente tá assim, esse processo de acompanhamento, de reuniões semanais, de dias de formação, de se trazer pessoas de fora para a escola, tudo, tudo isso são instrumentos de apoio para que essa prática se consolide.

**SW.:** Tá, certo, é...muito bem, então tu gostaria de acrescentar mais alguma coisa a respeito da avaliação prevista nos documentos, assim, ou....

**Profa. D.:** Não sei se eu consegui te passar uma visão de como as coisas acontecem, até poderia te dar de repente algo por escrito, depois.

**SW.:** Acho que sim, até de repente algo que tu tenha orientação para o professor, de repente se tu me permitir depois levar, até para esclarecer melhor a gente lendo.

### BLOCO III – PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**SW.:** Eu acho que vai um repetir um pouquinho, porque algumas coisa tu já foi respondendo, e a questão dez seria: Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem do aluno nessa escola? Então, se tu poderia explicar como é que é....

**Profa. D.:** Sim. Então assim, nós temos planos de estudos elaborados para toda a escola, então temos um currículo dividido em três áreas: área de linguagens de códigos, área de ciências humanas, área de ciências da natureza e matemática. Cada uma dessas áreas elaborou um plano de estudos, todos os componentes se reuniram para elaborar o plano de estudos, tem um objetivo geral da área e os objetivos específicos de cada componente. E aí, trimestralmente, a partir deste plano de estudo, cada professor elabora o seu plano de trabalho para o trimestre, não temos o plano anual, só o trimestral. Os objetivos que ele coloca nesse plano é que ele vai avaliar no decorrer do trimestre.

**Profa. D.:** São comunicados ao aluno e, no caso dos alunos menores são comunicados aos pais esses objetivos e, aí o trabalho vai sendo desenvolvido e sendo avaliado ao mesmo tempo, então a preocupação assim, que a recuperação paralela realmente aconteça. Toda vez que o professor detecta uma dificuldade num aluno, ele deve de alguma forma atender aquele aluno, individualmente!

**Profa. D.:** Ou utilizando um monitor, ou sugerindo uma atividade extra, de repente uma pesquisa no laboratório de informática, coisas assim para recuperar aquela dificuldade. Bom, durante o trimestre, então, a medida que o professor vai avaliando de diferentes maneiras: seja observando, seja uma atividade no quadro, seja um trabalho em grupo, seja um teste, seja uma prova, ela vai fazendo registros. Cada professor tem liberdade de elaborar a sua planilha, digamos, de registros como ele achar mais conveniente.

**Profa. D.:** então tem que olhar a relação dos alunos, e dividem aquela folha em colunas e, colocam o número de objetivos e vão fazendo, escrevendo ali, aquilo, as coisas que eles vão observando no decorrer do trimestre. Essa planilha, digamos assim, para dar um nome, é fundamental pro momento em que o relatório de avaliação da aprendizagem vai ser elaborado.

**SW.:** Certo.

**Profa. D.:** Daí, então, juntos, por área e depois em conjunto, todos os professores, cada professor vai comunicar como foi a aprendizagem do aluno, em relação a cada um dos objetivos que ele colocou no seu plano.

**SW.:** Tá certo, então. Tá muito bem, então considerando tudo isso que tu falou, existe um momento específico para a aprendizagem do aluno ser avaliada?

**Profa. D.:** Não, não, é ao longo do tempo no decorrer do trimestre, a medida que o trabalho vai sendo desenvolvido vai sendo, a avaliação vai acompanhando o processo, bem bom, não existe momentos específicos determinados para isso.

**SW.:** Perfeito então. É, o que acontece então quando, por exemplo, uma boa parte da turma tem o desempenho ruim? O que é feito para recuperar.

**Profa. D.:** Aí é hora de replanejamento, alguma coisa, se um número significativo de alunos, demonstrou dificuldade, provavelmente a metodologia do professor não tenha sido adequada, então aí é necessário voltar atrás e replanejar, trabalhar esse conteúdo específico de uma forma diferenciada, para que a aprendizagem daí aconteça.

**SW.:** Tá certo, então. Então a escola oferece oportunidades de recuperação desse desempenho?

**Profa. D.:** Sim, ao longo do ano.

**SW.:** Ao longo do ano, como é realizado?

**Profa. D.:** Nós temos recuperação paralela, não interessa pode ser assim o, não existe um dia marcado para a recuperação.

**SW.:** Não existe, o professor que estabelece?

**Profa. D.:** Estou trabalhando com meu aluno, o fulaninho não aprendeu determinado coisa eu paro e vou tratar de recuperar com ele, enquanto os outros seguem adiante, com uma outra atividade.

**SW.:** Certo.

**Profa. D.:** Então não se marca assim final de mês ou final de trimestre, é ao mesmo tempo que o trabalho é desenvolvido e ainda, além da RP no final do ano, nós temos os estudos adicionais. Ai, o professor planeja recuperar cada aluno em relação as dificuldades especificas dele, então não é uma revisão de todo o trabalho do ano, mas sim o planejar para atender as dificuldades deste aluno nisto, deste nisto, deste naquilo.....E ai então, não chega ser assim ó, não é aquela recuperação terapêutica que se tinha.

**SW.:** Sei.

**Profa. D.:** Antes de encerrar o ano, o aluno é comunicado olha não é suficiente, neste e neste objetivo tu não atingiste, então te prepara em casa e vem esclarecer dúvidas aqui e, depois a gente avalia de novo. Mas ou menos uns dez dias no final do ano, então a gente ainda faz essa outra recuperação digamos.

**SW.:** Tá, então, no caso existe o regime de progressão parcial aqui?

**Profa. D.:** Temos, temos, em até dois componentes.

**SW.:** Em até dois componentes. E, como é que ocorre esse processo dai?

**Profa. D.:** Bom, a cada ano a gente tá tentando técnicas, formas diferentes para que as coisas mudem, tenha um resultado melhor. Este ano, nós decidimos que ela vai acontecer no primeiro trimestre, do ano, então os alunos já estão os que ficaram em progressão já estão a pleno vapor, sendo trabalhados para recuperar o que ficou faltando do ano anterior. Conseguindo a recuperação ..... tranqüilo.

**SW.:** Sim.

**Profa. D.:** já foi promovido para a série seguinte, termina o ano se for necessário ficar em progressão de novo tudo bem. Agora se ele não conseguir nesse período de três meses, aí digamos que ele consiga numa e não consiga mais duas, então ele até pode ter mais uma progressão para somar de novo duas. Se ele não conseguir em nenhuma, aí ele vai ter que ficar ali.....

**SW.:** E ocorre no caso com o acompanhamento do professor e é presencial?

**Profa. D.:** É. É presencial e com atividades fora, também preferencialmente, com o professor com quem ele ficou.

**SW.:** Tá certo. Bom, acho que essa pergunta não caberia aqui, mas só para complementar: existe semana de provas na escola? Não existe, eu acho que já foi respondida.

**Profa. D.:** não, não existe.

**SW.:** Então..... aqui é uma pergunta mais especifica que eu coloquei a respeito, especificamente, do ENEM? Se existe um posicionamento da escola a respeito do ENEM? Como é que, se há essa preocupação quando são feitos os planejamentos, eu peguei o exame nacional que esse é um paramento para a avaliação, do ensino médio no geral.

**Profa. D.:** O nosso posicionamento é assim, em relação a qualquer exame sendo tanto ENEM, quanto Vestibular, quanto Peies é único. Nossos alunos fazem vestibular, nossos alunos fazem o peies, mas os planejamentos da escola não estão atrelados, aos planejamentos, tanto do vestibular como do peies, no caso não temos assim, a preocupação de preparar os alunos para o ENEM, para o Peies, para o Vestibular.

**SW.:** Certo.

**Profa. D.:** Na medida em que, tem os alunos que cobram especialmente os do turno da manhã, a gurizada mais jovem e tal, então na medida da possibilidade se o professor não for passar por cima

de dificuldades de determinado grupo de alunos para satisfazer a vontade de todos, ele atende. O professor não está impedido de seguir aquele programa se ele tiver condições, mas a escola tem um plano dela.

**Profa. D.:** Tem um plano de estudos que é seguido e aí, o do Peies se possível os professores contemplam, mas não existe uma obrigatoriedade. Porque a gente sempre insiste assim, que não adianta, o exemplo que eu costumo usar nos nossos bate papos, não adianta querer ensinar a multiplicar quem não aprendeu a somar. Então, passar por cima de dificuldades que os nossos alunos tem simplesmente para cumprir um programa que vem estabelecido de fora, não tem resultado.

**SW.:** Ótimo. Ah, Dulcinéia, então, será que na possibilidade de eu observar alguma prática, se há a possibilidade de eu observar alguma prática dos professores? É claro, isso vai depender muito da disponibilidade do meu tempo. Mas eu gostaria, né, tu teria algum espaço?

**Profa. D.:** Dentro da escola com certeza não há nenhum empecilho, eu teria que dar uma conversada com os professores.

**SW.:** Sim. E teria algum professor, especificamente que tu indicarias para uma ter conversa, assim, digamos mais direta, de repente uma entrevista também?

**Profa. D.:** Tem, tem. A professora Maristela de Matemática. A professora Maribel de Português.

**SW.:** Ahã...certo.

**Profa. D.:** Então, são professoras assim que, inclusive nós, o professor Celso Henz, lá do centro de educação. É assim e.., ele tem um carinho muito especial pela escola, ele trabalha muito conosco aqui e, ele tem nos levado por aí pra falar sobre o trabalho da escola. Já estivemos em Polêsine, aqui no curso de especialização fomos duas vezes, fomos a São Gabriel e agora em abril.....

**Profa. D.:** Nós temos o congresso internacional, e aí também nos convidou pra ir, então assim e essas professoras tem nos acompanhado pra relatar também o trabalho delas.

**SW.:** Tá certo, então, é a escola chama então o processo de parecer, de.... relatório....?

**Profa. D.:** Relatório de aprendizagem.

**SW.:** Relatório de aprendizagem. É a forma como são expressos .....

**Profa. D.:** A comunicação do resultado, através de relatório de aprendizagem.

**SW.:** Perfeito. Porque eu não usei nenhum termo que especificasse, até porque não....

**Profa. D.:** E aí, assim em relação a esse relatório, a gente teve muita dificuldade no início, porque as professoras não tinham prática, poucas tinham e eram professoras de séries iniciais. Então elas tem uma turma de alunos, só passam 5 dias, 04 horas por dia com os alunos, fica mais fácil, de registrar do que pros professores das séries mais avançadas. Então, o primeiro relatório assim, a gente levou diiiiias para fazer, depois eu revisei todos aí passamos pra secretaria para ser digitado, eu acho que os alunos foram receber quase um mês e meio depois.

**SW.:** Ahã, até porque envolve mais tempo.

**Profa. D.:** É. Aí então se optou por uma outra forma, que era uma tabela onde se relacionava todos os objetivos todos e do lado uma coluna sim e ainda não. Então, se o aluno tinha atingido .....os objetivos se marcava o sim, se ainda não tinha atingido, ainda não. Mas a gente não estava satisfeito, não é, essa não é a cara do trabalho que a gente tava....

**Profa. D.:** Aí, então, deu o estalo, aquelas coisas que parece que a cabeça não para de pensar, aí um belo dia nos demos conta, mas se nós temos os objetivos todos prontos, basta que se relacione eles, o computador deixa tudo digitado, e aí nos reunimos para dizer quais foram atingidos, e quais ainda não foram atingidos e vai se modificando o texto que já tá pronto, é muito mais rápido. Então, conseguimos fazer, posso te mostrar também um relatório desses pronto, ficou muito bom.

**SW.:** Perfeito então. Uma outra pergunta que não está aqui, que me surgiu agora, que não está no roteiro. Mas, como é que é a aceitação da comunidade em relação a esse processo, a essa forma de avaliação. Porque existe, principalmente aqui em Santa Maria, aquela cultura de vestibular e peies, existe uma cobrança muito grande em relação a isso.

**Profa. D.:** É. Nós temos pais, especialmente, assim ó, que trouxeram os filhos para a escola depois que esse processo já tinha sido elaborado e se começou a executar.



**Profa. D.:** E que não participaram daquele período que a gente teve de quase 04 anos, de discussão, de palestrantes, de assembléias.

**SW.:** Foi feito um preparo então realmente, antes?

**Profa. D.:** Sim. Então e esses pais tivemos que conversar com eles, explicar qual era a proposta, as vantagens dessa proposta, e nós temos pais, naturalmente, alguns que não lêem; então, no momento da entrega do relatório o professor tem o cuidado de explicar pra ele o que é que está escrito ali e tal. Mas, é uma minoria que a gente sente, hoje, que gostaria que a escola voltasse a adotar a nota. Achrom que a nota diz mais do que pro relatório, agora os professores estão convencidos de que não tem volta, não tem mais não. As pessoas já não se sentem, nem saberiam, alguns dizem eu nem saberia dar nota mais. Mas eu acho assim que é uma reação natural, das pessoas que não estão habituadas com essa coisa diferente, mas com muita conversa a gente vai convencendo que esse é o melhor caminho. Pelo menos até hoje nós estamos convencidas que é o melhor caminho.

**SW.:** Quanto tempo então, já tem a proposta? A implementação dessa proposta, dessa forma?

**Profa. D.:** A proposta.....A implementação é de 2003 para cá.

**SW.:** É, é, quatro anos .....

**Profa. D.:** E a cada ano a gente dá uma aperfeiçoada nela.

**SW.:** Perfeito, então. Não sei se tu gostaria de falar mais alguma coisa? Dentro dessas questões que eu coloquei ou alguma coisa que de repente tu tenha.....?

**Profa. D.:** Não, não, acho que eu te disse tudo.

**SW.:** Quais foram os critérios/indicadores adotados para a avaliação da proposta?

**Profa. D.:** Assim, existe um ..... foram sete indicadores, se não me engano, que nós avaliamos. Desde o processo pedagógico, a questão administrativa, a ..... o prédio da escola, materiais, a questão do relacionamento interpessoal, e aí formamos grupos, as pessoas recebiam senha na chegada e aí formamos grupos diferentes; então, em cada grupo tinha pai, tinha funcionário, tinha professor, tinha aluno. E aí cada grupo analisou o indicador que coube a ele, depois reunimos todos os grupos em assembléia, cada grupo relatou o resultado da avaliação que fez e aí foram estabelecidas prioridades pra se refazer o projeto da escola.

**Profa. D.:** Atualizamos o diagnóstico daí, estabelecemos novas prioridades. Então tá assim, não tá completamente pronto ainda, eu tô trabalhando em cima da sistematização; mas já tá muito, muito, muito infinitamente mais rico que o primeiro. A comunidade saiu daqui realizada aquele dia, por terem sentado junto com professor, junto com funcionário, junto com o filho, junto com o diretor, a questão do.....pedagógico, por exemplo. Como é que tá indo como não está, se tá bem assim, se tem que melhorar alguma coisa.....foi muito bom.

**SW.:** E existe uma participação expressiva da comunidade nesses momentos?

**Profa. D.:** Neste dia a gente se surpreendeu, tá. O comparecimento foi assim muito bom o que normalmente não é. Os pais costumam muito procurar a escola no dia que vão receber o resultado da avaliação...

**Profa. D.:** É mas naquele dia não, eles atenderam o chamado e saíram daqui muito contente por terem tido essa oportunidade de dar opiniões. Então eu acho isso tudo soma pontos pra gente.

**SW.:** Com certeza, participar desse processo de avaliação, aí é a escola como um todo.

**APÊNDICE F - Roteiro utilizado nas entrevistas com os Professores das  
Escolas Norte e Sul**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DAS ESCOLAS NORTE E SUL – SANTA MARIA/RS**

**Bloco I - Formação e percurso profissional do(s) entrevistado(s):**

1. Formação/Titulação:
2. Percurso profissional:
3. Período em que está trabalhando na Escola:

**Bloco II – Mudanças na Organização Escolar**

4. Que mudanças podem ser percebidas no cotidiano escolar após a construção da atual Proposta Pedagógica?
5. Que aspectos da sua prática estão em consonância com esta proposta?
6. Como vocês avaliam as recentes mudanças ocorridas na organização escolar de sua escola?
7. Que condições são necessárias para implementar as mudanças previstas?

**Bloco III - Processo de avaliação da aprendizagem**

8. Como se caracteriza a proposta de avaliação de aprendizagem do aluno?
9. Como é desenvolvida a metodologia de avaliação da aprendizagem do aluno proposta no PPP?
10. Que dificuldades são enfrentadas na implementação dessa metodologia de avaliação?
11. Como se articulam as propostas avaliativas previstas na unidade escolar, as orientações para a avaliação pela equipe diretiva e suas atividades de avaliação desenvolvidas?
12. Os planejamentos didáticos estão voltados para contemplar a proposta de avaliação do ENEM, dos vestibulares e do peies?

**APÊNDICE G - Tabulação da entrevista com os professores da Escola Sul**

**QUADRO DE TABULAÇÃO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA 06 (SUL)**

| <b>Bloco/Categorias</b>                                   | <b>Questões da entrevista</b>                 | <b>Informações Coletadas</b>   |
|---|---|--|
| <b>Formação e percurso profissional dos entrevistados</b> | 1. Formação/titulação?                        | 1) Professora da área Sócio-Histórico – História Licenciatura.<br>2) Professora da área Sócio-Histórica – Geografia licenciatura.<br>3) Professora da área de Expressão – Literatura.<br>4) Professora da área de Expressão – Educação-Artística.<br>5) Professora da área de Expressão – Letras.<br>6) Professora da área Sócio-Biológica – Biologia. |
|   | 2. Percurso profissional?                     | 3) Dez (10) anos de experiência no magistério.<br>5) Vinte (20) anos de magistério.  |
|   | 3. Período em que está trabalhando na Escola? | - A maioria dos professores está na escola desde a implementação da proposta, em 2002, apenas dois ou três chegaram após.  |

**QUADRO DE TABULAÇÃO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA 06 (SUL)**

| Bloco/Categorias   | Questões da entrevista   | Informações Coletadas  |
|--|--|--|
| <p><b>A proposta pedagógica para Avaliação da aprendizagem</b></p> | <p>4. Que mudanças podem ser percebidas no cotidiano escolar após a construção da atual Proposta Pedagógica?</p> <p>5. Que aspectos da sua prática estão em consonância com esta proposta?</p> <p>6. Como vocês avaliam as recentes mudanças ocorridas na organização escolar de sua escola?</p> <p>7. Que condições são necessárias para implementar as mudanças previstas?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A proposta é interdisciplinar e pela fala das professoras é que a área está no mesmo momento numa turma mais de um professor presente. Os professores falaram sobre a questão da interdisciplinaridade como um aspecto inovador nessa organização.</li> <li>- Um aspecto considerado inovador pelos professores em sua prática é o tempo destinado aos planejamentos e ao atendimento dos alunos e o fato de que assumem uma turma em todas as 08 etapas durante os 03 anos.</li> <li>- Uma preocupação demonstrada pelos professores, é se o MEC enviar livros eles terão de adotar com os alunos, nesse caso haveria um prejuízo nos planejamentos e tiraria a liberdade de escolha do que ensinar aos alunos, de acordo com o que é relevante para suas vidas.</li> <li>- Uma das condições para a implementação da proposta segundo os professores são os planejamentos conjuntos.</li> <li>- Existe discordância entre os professores em alguns pontos, afirmam que há momentos em que as áreas se afastam, apontando algumas dificuldades enfrentadas no entrosamento, principalmente referente ao espaço/tempo que cada professor vai ocupar na sua área de ensino.</li> <li>- A área sócio-histórica afirma não haver problemas, pois conseguiram criar o seu próprio plano de trabalho, esquecendo tudo o que já existia em termos de sugestões de conteúdos de ensino, reelaborando um outro plano, o qual ainda está em ajustes e em constantes mudanças, procurando atender os conhecimentos relevantes para o aluno.</li> <li>- Ainda há problemas com alguns professores que não conseguiram se desatrelar totalmente dos conteúdos sugeridos para os exames seletivos, como salientam os professores.</li> </ul> |

**QUADRO DE TABULAÇÃO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA 06 (SUL)**

| Bloco/Categorias  | Questões da entrevista   | Informações Coletadas  |
|---|--|--|
| <p><b>A operacionalização da proposta pedagógica para a avaliação da aprendizagem</b></p> | <p>8. Como se caracteriza a proposta de avaliação de aprendizagem do aluno?</p> <p>9. Como é desenvolvida a metodologia de avaliação da aprendizagem do aluno proposta no PPP?</p> <p>10. Que dificuldades são enfrentadas na implementação dessa metodologia de avaliação?</p> <p>11. Como se articulam as propostas avaliativas previstas na unidade escolar, as orientações para a avaliação pela equipe diretiva e suas atividades de avaliação desenvolvidas?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A proposta avaliativa é caracterizada pelos professores como constante, ocorre diariamente, embora as turmas sejam muito grandes, com mais de quarenta alunos, tornando-se mais difícil ter o controle da aprendizagem. Pois, leva algum tempo até os professores conhecerem seus alunos, então para identificá-los cada área cria seus próprios códigos de registros.</li> <li>- Os planejamentos são realizados conjuntamente pelos professores pertencentes a cada área de estudo, sendo que a avaliação da aprendizagem dos alunos ocorre diariamente através de diversos instrumentos.</li> <li>- Cada área de ensino cria a sua própria planilha de registro das atividades de avaliação dos alunos. São atividades tais como: trabalhos avaliativos, o apoio, se comparece ou não, o envolvimento nas atividades, como anda o conhecimento do aluno. A avaliação que realizada é caracterizada pelos professores como interdisciplinar. Onde eles procuram reunir todos os conteúdos importantes numa prova só.</li> <li>- Dentro da escola, destina-se um horário para os alunos esclarecerem dúvidas e para os professores atenderem somente os que estão com problemas ou de faltas ou de aprendizagem e que não acompanha os demais colegas de turma.</li> <li>- Os alunos encontram certa dificuldade em interpretar o parecer descritivo, pois não estão acostumados com a forma de expressão dos resultados, sendo que a maioria deles vem da escola vizinha ou da EJA - EF e estão acostumados a ter parâmetros para se guiar, ou seja, símbolos para os conceitos do tipo: B, R, B, RB e Ótimo.</li> <li>- Uma das dificuldades dos professores está em como resolver o problema de aprendizagem daquele aluno que não desenvolve as atividades previstas devido a infrequência.</li> </ul> |

**QUADRO DE TABULAÇÃO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA 06 (SUL)**

| <b>Bloco/Categorias</b>                                 | <b>Questões da entrevista</b>   | <b>Informações Coletadas</b>   |
|---|---|--|
| <b>Aspectos inovadores na avaliação da aprendizagem</b> | 12. Os planejamentos didáticos estão voltados para contemplar a proposta de avaliação do ENEM, dos vestibulares e do peies? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores afirmam que embora não seja direcionado o ensino para as provas seletivas, os alunos saem preparados da mesma maneira, pois não depende de lista de conteúdos, mas sim de estudarem e comprometerem-se com o que estão fazendo.</li> <li>- Existe certa contrariedade nos discursos, pois alguns professores alegam que apenas não trabalham os conteúdos sugeridos porque estes não se enquadram na ordem estabelecida pelas universidades.</li> <li>- Os professores acreditam que a falta de participação dos alunos em provas seletivas de peies, vestibular, etc., se deve ao fato de que a direção anterior não apoiava que esta prática fosse atrelada, ao contrário da direção atual.</li> </ul> |



**APÊNDICE H – Transcrição da entrevista com os Professores da  
Escola Sul**

## ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA SUL – SANTA MARIA/RS

SW. - Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, com a orientação, Mestrado em Educação, com a orientação do Professor Eduardo Terrazan.

SW. – Eu estou trabalhando na minha pesquisa, desenvolvendo o tema sobre a avaliação da aprendizagem escolar, avaliação da aprendizagem do aluno, então sobre alguns aspectos que possam ser caracterizados como inovador, então nossa, nós escolhemos a escola Sul pela própria estrutura como ela se apresenta, a organização. E já tivemos uma conversa com a professora R., a entrevistamos e hoje a finalidade é fazer algumas questões se vocês permitirem? As pessoas participam aquelas que quiserem. Eu vou gravar...Com a permissão de vocês.

SW. – É, estou gravando a minha fala agora. Mas a finalidade da gravação é pra que a gente possa melhor coletar essas informações. Já que é uma entrevista coletiva vamos numerar os professores e sempre que um professor for participar ele diz: - “Professor número tal”. Podemos começar numerando pela colega 1, 2, 3, 4, 5, 6 na hora da intervenção vamos fazer: Professor tal, número tal.

1) Professora de História, área Sócio-Histórico, porque é interdisciplinaridade na Escola Sul. Mas assim pra melhor explicação. História Licenciatura.

2) Professora A., de Geografia, área Sócio-Histórica.

3) Professora J., área de Expressão, trabalho principalmente com Literatura.

4) Professora A. na área de Expressão eu trabalho Educação-Artística.

5) I., Expressão, Letras.

6) Professora L., trabalho Biologia na área Sócio-Biológica.

SW. – Então nós temos representadas aqui as três áreas, não é?... Falta a Lógico-Matemática, que estão no apoio. Bem, este primeiro bloco é sobre as mudanças na organização escolar, então que aspectos da atual proposta pedagógica desenvolvidas nessa escola podem ser considerados inovadores?

4) A interdisciplinaridade, que a gente trabalha junto. Trabalha por área...

1) Reforço o que a professora 4 disse, porque é *suigeneri*. A nossa escola. E a interdisciplinaridade como disse, eu caí de pára-quedas aqui, porque não dá pra gente fazer essas disciplinas. Como é difícil pra mim, quando vocês perguntaram assim ah, a formação. Foi difícil pra mim dizer “História”, porque já está incorporado a interdisciplinaridade. Então quer dizer que nas nossas áreas: área de Expressão, a Sócio..., as Exatas, as Sócio-Biológicas. A gente compartilha muita coisa. Então quer dizer que na área Sócio-Histórica nós somos muito felizes, porque, é, eu vou usar uma expressão, se eu estiver falando demais as colegas sabem, tá? Vocês dizem “Stop”, porque eu to falando de mais. Mas eu uso nunca eu vou esquecer uma aluna, que no início ela disse assim, ó: - “Professora, como é que vocês querem que a gente aprenda, porque a gente entra dês do Pré até o Básico, é tudo misturado, é uma salada de frutas, aí vamos para o Fundamental e para o Ensino Médio, as frutas vão se separando, laranja, banana, maçã, até o Fundamental. Aí nós chegamos aqui no Ensino Médio e as frutas estão todas misturadas de novo”. Aí eu disse assim: - “Sabe minha querida aluna tem o seguinte na área Sócio-Histórica o que a gente vai aprender? O tempo, aí tem a Geografia. Aí tem a História, os passos dos homens. A evolução do homem, eu estou usando constantemente a Biologia, eu estou me expressando, os textos que a gente está abordando, estou usando a expressão. O Inglês, também, a Arte, a Matemática e a Física, a evolução. O movimento circular uniforme, o movimento circular uniformemente variado. Então é a questão de todo o movimento do homem, nós usamos tudo isso e a gente não pára... e a Química, o que a gente usa da Química e não percebemos. Tanto é que nós fizemos um trabalho riquíssimo de, nunca vou esquecer, com a turma que se formou no ano passado, sobre o Egito. Eu tenho até as fotos. Se vocês até quiserem dar uma olhada e servir também é excelente, abrangeu todas as áreas. Então o que nós descobrimos lá, nós pegamos cada área, foi uma trans-interdisciplinaridade, nós até damos um passo a mais. Que foi levado a todas as áreas, então não tem como tu escapar, então essa é uma das propostas. É uma das inovações.

2) A princípio a gente se sente assim, poxa vida, a gente vai se expor para o colega. Que é uma exposição. Queira ou não, a gente acaba se expondo. A maneira de a gente falar, a maneira de a gente dar aula. Mas a coisa flui tão bem, anda a sintonia tão boa, tão perfeita que não tem esse problema, porque à medida que eu to dando aula, se a colega acha que deve intervir, ela intervêm.

Então a coisa flui, a coisa anda. Então é um ponto positivo que nas outras escolas não proporciona como a gente pode perceber. A gente vai pra sala de aula sozinha e desenvolve aquele conteúdo. Aqui o próprio planejamento. O plano de estudo fomos nós que elaboramos. Então tem essa liberdade, também, da gente poder inovar. E nós, no caso, somos privilegiadas ainda, porque não temos o livro didático, então enquanto nós não tivermos o livro didático fica bom de a gente trabalhar. O problema que quando o MEC mandar o livro didático a gente vai ter que nos embasar ou abolir o livro de vez, uma coisa ou outra.

1) Eu já discordo com a professora 2, porque a gente pode trabalhar com o livro do MEC, mas é assim ó, é constante invocar um *fid back*, é constante, então a gente pode utilizar o livro e a gente utiliza as revistas, a internete, as experiências, e as experiências do aluno, porque uma das coisas aqui da prioridade e uma das coisas *suigeneri* que acontece aqui é que nós temos o privilégio de pegar o primeiro ano do Ensino Médio e chegarmos ao terceiro ano do Ensino Médio com a mesma turma, nós acompanhamos toda a evolução deles. Todos os passos. Então, e uma, o parecer que é a avaliação...

SW – Nesse primeiro ponto que os professores falaram sobre a questão da interdisciplinaridade como um aspecto inovador nessa organização. Não sei se mais algum professor quer complementar ou podemos levantar um outro aspecto dentro da interdisciplinaridade? O aspecto inovador interdisciplinaridade ficou contemplado com a fala das professoras. Nós podemos passar para segunda questão? Ou outro professor que falar mais alguma coisa da interdisciplinaridade?

6) Eu não sei se chegaram a falar da questão que a gente tem esse tempo sempre pra planejamento. Que isso importante, então não adiantava ter um trabalho interdisciplinar, mas a gente não ter aquele espaço na escola pra se encontrar e a gente tem todas as quartas-feiras. Mesmo que durante um determinado horário a gente dá apoio para os alunos que precisam que também, acredito que seja uma coisa inovadora, porque é o momento que a gente chama só aqueles alunos que estão com mais problemas ou de faltas, ou até no aprendizado, que tá mais de vagarinho em relação ao outros. Então ele têm um tempo pra virem em outro horário se não é toda a turma que pega aqueles, então que têm mais dificuldade. Então é também uma prática diferente. E também tem o tempo depois pra planejar com o restante do grupo. Eu trabalho com o professor de Química e a gente precisa, saber o que tu vais trabalhar. Como é que a gente vai abordar esse assunto. E a gente também tem conhecimento. Eu acho assim, que a, principalmente, a área de Biologia, Química e as... Matemática e Física não são tão... o casamento não é tão perfeito como as da parte da História, Geografia e Expressão. Eu sinto isso em relação, que os colegas sempre colocam que é... E eu acho mesmo que eles têm mais facilidade, nossos conteúdos, eles são mais exatos e às vezes não é tudo que encaixa, então realmente tem assuntos, tem conteúdos que a gente tem mais dificuldade. E tem que ter muita afinidade entre os professores. É um ponto que é muito importante e não é sempre, às vezes, que a gente consegue. Às vezes as pessoas pensam diferente, agem diferente. Eu acho que deveria ser assim, ou acho que assim, a gente tem que aprender... É um casamento que a gente tem que aprender a ceder muitas vezes pra poder trabalhar. E eu já trouxe essa prática da Vila Block, com o Ensino Médio Alternativo, então eu não tenho vícios nenhum no magistério, foi minha primeira experiência. Eu acho que eu nem saberia mais... agora que eu to voltando a trabalhar sozinha. Que na Block a gente volta a trabalhar por disciplina, por conteúdo, por nota, pro PEIES, pro Vestibular, então eu fiz o caminho inverso, eu comecei com o diferente e agora eu volto pro tradicional. Eu vejo as duas coisas ao mesmo tempo.

4) É eu de manhã trabalho numa escola que é...

SW - Questão 2: Que aspectos da sua prática estão em consonância com essa proposta?

A proposta é interdisciplinarizar e pelo que eu percebi da fala das professoras é que a área está no mesmo momento numa turma mais de um professor presente.

2) Nós entramos 15 pras 7 e ficamos a noite inteira junto com esses alunos. Só saímos no intervalo e depois continuamos. Então não tem um momento assim, primeiro período, segundo período. É a noite inteira. Nós entramos 15... É um dia da área, então, no caso, segunda-feira... eu não tenho, mas terça-feira eu tenho a noite inteira na etapa três, eles têm Sócio-Histórica a noite inteira, então como somos nós três a gente se revera. Hoje à noite a gente teve planejamento a gente vai ver qual é o conteúdo, o que a gente vai desenvolver com eles, as atividades. Mas é a noite inteira trabalhando com aqueles alunos. Eu tive uma experiência meio ruim, porque a L. teve que se ausentar, e eu tava sozinha, eu trabalhei todo o mês de março e abril sozinha com eles. E fica cansativo tanto pra mim quanto pra eles. Então a gente tem que ter essa troca. Pra que a coisa flua melhor, e não fique uma aula cansativa, também, nem pra eles nem pra gente.

SW. – Vou passar pra questão três: Como vocês avaliam as recentes mudanças ocorridas na organização desta escola? Que avaliação vocês fazem desse processo, então? Dessa forma de organizar o tempo de aula?

2) Eu acho positivo. Prefiro trabalhar assim, porque ocorre realmente a interdisciplinaridade, e a coisa flui, a gente observa que o aluno tem maior sintonia, que o aluno aprende. Se a gente muitas vezes vai trabalhar um determinado conteúdo, tem atividades e se eu não posso ir a outra professora vai, então a gente tem esse contato mais próximo com o aluno. Eu acho que isso é um ponto positivo.

SW. – Passamos pra questão quatro: Que condições são necessárias para implementar esta proposta? Acredito que a professora seis falou das condições do fundamento de termos tempo pra planejar em conjunto, que está dentro da carga horária do professor, pelo o que eu entendi.

6) Esse horário é dentro da carga horária, não é? A gente tem, toda quarta-feira já é certo. Esse dia é fixo e é o momento que a gente tem pra planejar, porque se não, não conseguiria fazer esse trabalho. E, além disso, tem que ser pessoas que sejam abertas, gostem de mudanças, também, que a gente já teve muitos professores que chegaram e não conseguiram, isso é o mais comum... não é nenhum defeito, nenhuma qualidade, é de cada pessoa. Que muitas pessoas chegaram e não, isso não é pra mim, eu não quero, eu não vou conseguir e tudo bem, a gente tem que respeitar. A gente não consegue agradar todo mundo mesmo, então tem que tá... partir da pessoa, também, de querer, de gostar e de... e de conseguir. Se entrosar, não é a maior parte das pessoas que gostem,... meio dessa intimidade... “Come que eu vou dar aula tendo outro colega na sala junto comigo, como é que vai funcionar isso? Se vê assim até, acho até que tá sendo avaliada. Mas não é já faz parte. Agora nós somos ali dois ou três é um pra cá, o outro é um suporte, muitas vezes eu to falando duma coisa... “Come que é mesmo isso em Química, lá... essa ligação de hidrogênio?... Daí ele fala, como é que é, então quer dizer que ele me ajuda, daí, sabe, eu ajudo ele, né? Daí a gente vai complementando um o trabalho do outro.

1) Posso complementar, parei de falar um pouquinho. Só complementando o que a professora seis falou. É que o medo. Talvez até a nossa colega nova passe por isso, a gente já passou, é, assim, essa inovação de estarmos dentro da sala de aula e se sentirmos mal, e se sentirmos avaliadas... “Bom, agora eu não posso errar, porque agora eu tenho as colegas aqui, meu Deus se a gente errar”. Olha, uma coisa que eu digo com os alunos, também eu acho que serve pra nós. “Olha gente, nós não somos uma biblioteca ambulante, o que a gente quer é formar alunos críticos. Eu quero assim, eu sempre falo no singular, mas tenho que aprender a falar no plural, nós queremos que vocês sejam críticos e que nem tudo o que a gente fala aqui eu vou estar defendendo. Nós vamos estar defendendo aqui a nossa área. Se vocês acreditarem em tudo, eu posso tá dizendo a maior besteira que é a coisa errada, mas o que eu quero é contestar. Aí eles falam assim, “A, mas, então quando vocês errarem alguma coisa ou se a gente não tiver acreditando”... eu digo: “Vocês podem complementar, mas aí, nós queremos a argumentação de vocês. E uma, quando eu erro, erro mesmo. A professora dois e uma outra colega que nós tínhamos dizem assim ó: “Professora um erro”. Alguma coisa assim eu digo, bah. E uma coisa que a gente aprende é a humildade. Eu chegava pra eles e nunca, daí a professora dois diz... “gente, eu errei”. “Eu disse uma coisa, mas não é essa coisa, é outra coisa”. Eu errei, ou, então, eu não sei a pergunta que vocês estão fazendo. Eu vou tentar com as colegas, até mesmo por interdisciplinaridade, a professora dois me salvava bastante. E assim vice versa, então quer dizer que a gente,... não só no... Então esse medo, assim, a gente com o tempo perde. Perde mesmo.

3) Até mesmo, eu, por exemplo, quando vim pra essa escola, eu cheguei e não sabia que a proposta era essa. Eu trabalhei, trabalhava a dez anos sempre separado, daí essa escola, quando a Márcia era diretora... “Olha, vamos trabalhar lá, literatura e coisa”, eu, no início foi enfático o fato de ter que trabalhar dessa forma e ter, assim, “Como vai ser isso aí?” Como é que vai ficar essa experiência? Então a partir do primeiro dia de aula tu já nota... a partir do planejamento, como é feito um planejamento junto, tu... a partir desse momento tu já se sente um pouco mais a vontade, mas até que tu te sintas a vontade e que haja uma sintonia e quanto tempo aquele professor fica,... os alunos, no início, logo que eu cheguei, os alunos também não tinham aquela, mas como, o caderno vai ficar tudo amontado. Eu ouço até hoje, pessoas de outra escola me perguntam: -“Mas como, vocês dão aula junto, todos dentro da mesma sala?” Então é uma proposta que não é difundida na prática e que a gente também não tá preparado pra... Então partindo dessa pergunta básica: “O quê que ainda falta?” Talvez falte, nem é talvez. Eu acho que falte então maior preparação do professor, entendeu? Não que tenha que ter, a gente procura fazer o que pode, mas cada pessoa é uma pessoa, cada um vem à maioria vem com uma maneira diferente de trabalhar e, daí eu acho que muitas vezes o professor tem que ser melhor trabalhado para.... Entrar numa sala de aula junto com o seu colega e

fazer esta interdisciplinaridade sem que haja um momento em que chegue alguém e diga: “Mas com? Vocês estão dando aula junto mas cada um tá dando separado a sua parte?” Então tem toda essa questão que eu acho. Não que eu quero dizer que não seja tudo as mil maravilhas. É bom. É uma proposta que o professor... eu estudo História, eu dô literatura e to estudando História, porque essa parte da História tem que ter. Eu participo da aula de Português, eu canto em Inglês, é bom, porque eu to vendo outras coisas, mas tem todo esse outro lado que. Que te exige mais.

5) Em determinados momentos a gente gosta da viagem, sabe?... É. Eu..., acho que algumas coisas não são bem como parecem. A gente ainda tá... Acho, também, pelo fato de a gente não ter sido preparado pra isso. Eu tenho vinte anos de magistério no colégio tradicional. E eu me considero, assim, aberta, sabe? Pras novidades,... eu acho que em algum momento a gente pode fazer com que aconteça. E não acho que seja, assim, tão maravilhoso. Tem muitas falhas.

1) Só complementando, complementando o que a professora cinco e o que a professora três... Muitas vezes, realmente, há uma, não sei se é a palavra certa, dicotomia. Separa-se... é horrível falar, separa-se Filosofia, Psicologia, História e Geografia. Tem horas, assim, que realmente caminham separadas. Mas eu reafirmo, pelo menos na área Sócio-Histórica há um encontro. É um privilégio, gente. Há uma interação, assim, bem avançada mesmo.

5) Uma coisa que eu reclamo bastante é do tempo, porque o conteúdo de português. O antigo sempre é... Praticamente esgotável. Eu não tenho como. E o meu tempo parece que reduziu terrivelmente.

4) Eu também concordo nesse ponto. Eu acho negativo, porque eu me sinto, assim, comparando com um outro modo de dar aula, rende mais a aula, os alunos trabalham mais. Eu não consigo, assim, fazer com que renda...

2) É que de repente na nossa área nós não tivemos tanto problema, assim. Conseguimos... Porque nós criamos o nosso plano. Nós praticamente esquecemos tudo o que já existia, nós reelaboramos um outro e nós vamos seguir isso que tá aqui e em constante mudança. Tanto que nós,... Tava colocando antes. No Rio Grande do Sul, nós não trabalhávamos com o Rio Grande do Sul, mas nós sentimos a necessidade e sentimos que tínhamos que trabalhar e a gente encaixou o Rio Grande do Sul no momento aqui, nós tínhamos que trabalhar. Então foi todo ele elaborado por nós, certo? Nós estamos aqui desde o início da escola. Nós que montamos então a gente soube o que era necessário, que é importante para o aluno saber e o que não é a gente foi descartando, o que não era necessário. Europa, porque que ele vai ver Europa? Porque que ele vai ver América do Norte? Então a gente foi descartando, claro que não vou deixar de falar, falo. Mas quando for oportuno e necessário e o resto, eu enfatizo muito mais o Brasil do que os outros lugares que ele nem conhece, que ele nem vai chegar a ver, visitar. Porque na realidade ... não é?

5) Mas nesse momento tu descartas a possibilidade dele sair daqui, pra outra escola. Fazer o PEIES o Vestibular?

SW. – É, então, só pra direcionar um pouquinho, até pela questão do tempo, daí a gente volta nesse assunto. Então vamos passar para o processo de avaliação da aprendizagem do aluno, então eu tenho algumas questões que talvez vão retomar esse assunto da avaliação. Então, primeiro, eu gostaria que vocês me falassem: Como é que se caracteriza a proposta da avaliação da aprendizagem do aluno aqui?

6) Seria que a avaliação nossa é constante, é realizada... A gente tem sempre,... como as turmas são muito grandes. A gente tá pegando turmas com mais de quarenta alunos, então é grande. Então a gente tem que ter sempre um controle, assim, até acostumar com o nome de todos. Porque entra, passa um, principalmente, a gente não tem todo conhecimento deles, a gente costuma usar ... cada grupo usa os seus códigos, eu digo assim, ou é sinais, ou é letras, ou é... Então tem que ter. A gente tenta fugir dessa coisa, como não é nota, mas não é conceito, a gente tem que ter uma forma pra se guiar. O aluno participa na aula, vai lá um item pra ele; o aluno entrega os trabalhos circuitados; o aluno questiona, o aluno tem as suas formas, então isso é o que a gente faz em sala de aula. Fora isso sempre tem as avaliações teóricas. Daí cada etapa,... cada área faz a sua. Tentamos planejar o que é interdisciplinar com o outro professor. Tem trabalhos. Então a gente tem que tá sempre cobrando essas coisas assim, trabalhos em grupo, trabalhos que eles têm que apresentar. E a gente vê também a mudança já que, como já foi dito que a gente pega eles na etapa um e vai até a etapa oito, muitos alunos que chegam na etapa um que vai pegar um texto pra ler eles gaguejam de tão nervoso. Quando eles estão lá na etapa sete, oito eles já nem,... eles vão lá pra frente, ele já faz isso numa boa, então a gente vê esse crescimento. Isso, eu acho, que é a melhor coisa que nós temos

aqui de beneficiamento, é isso. Quando a gente chega na etapa,... agora que nós temos uma turma aí que tá indo pra etapa seis, quando a gente vai fazer uma avaliação deles, conheço aluno por aluno, não, mas esse aluno era assim, se vocês estão achando ele ruim hoje, vocês não sabem como ele chegou aqui. Então a gente tem esse conhecimento de ver como ele cresceu, ou não. Tem uns que não, que infelizmente passam sete, oito,... oito etapas e não mudam, mas aí vai de cada pessoa.

2) Eu me refiro à planilha. Como a gente avalia. No caso, nós criamos o nosso, a Sócio-Histórica. São as atividades, os trabalhos avaliativos, o apoio, se comparece ou não. O envolvimento nas atividades, o conhecimento. Como é que anda o conhecimento desse aluno. A avaliação que a gente faz uma avaliação interdisciplinar. A gente procura fazer, reunir todos os conteúdos importantes numa prova só. A gente faz, então seria o exemplo.

SW. – Uma prova interdisciplinar?

2) Isso, a prova interdisciplinar.

SW. – Então vocês, ... Acho que já estão falando um pouquinho da metodologia, da avaliação, da aprendizagem do aluno. Então essa metodologia, pelo o que eu entendi, ela já é desenvolvida. E como é que... ela caminha junto com a proposta, com o PPP, é o que está proposto, ou a partir dali vocês vão mudando, não é bem como está no projeto, como é que acontece essa caminhada?

6) Acho que é o que se fala a nossa proposta é ... seria uma avaliação assim. O que a gente já fez e o que caiu e agora tenta fazer de novo é a do final, como que a gente vai dar o resultado para o aluno. Isso desde o início nós tentávamos todas as áreas, fazermos um parecer descritivo, falava de aluno por aluno, depois teve um tempo. Até por mudança, coisa assim, que houve. Nós já fazemos uma ficha e vamos completando aquela ficha. Só que a gente viu que aquilo ali também não dizia muita coisa pro aluno, enganava, faz um “xiszinho”... nota ou isso, também não me diz nada. E, agora, então a gente volta. Com essa perspectiva, de apoio. Começar de novo a fazer o Parecer Descritivo. Que cada área faça de cada aluno e depois a gente junte tudo. Então temos a proposta que volta a acontecer que é o que tá no nosso projeto é que o aluno receba uma avaliação de todas as áreas ali. Como se fosse uma cartinha, num papel junto a auto-avaliação dele. Que ele também fez junto com a professora da supervisão uma avaliação dele e assim ele passa. Compara, será que aquilo que eu disse realmente,... Eles sabem, eles são grandes, eles sabem no quê que eles pecam. Que muitas vezes eles não têm tempo pra estudar, ou não têm muita vontade, ou, às vezes, extrapolam na frequência. Isso tudo vai ser dito ali em cima e confirmado por eles. Essa é a nossa expectativa que a gente tem.

SW. – Então isso poderia ser apontado como uma dificuldade na avaliação da aprendizagem do aluno, a expressão dos resultados, a forma como vão ser registrados, e como vai ser passado pro aluno o resultado...?

...) Eles não são acostumados. A maioria dos nossos alunos do Ensino Médio eles saem do Caíque. Ou do EJA, ou do Ensino Fundamental. E eles são acostumados, o Caíque é, como é que se chama, Parâmetros, alguma coisa assim que é conceitos,... B, I, R, B, RB e Ótimo. Então eles têm só com esse conceito, aí quando chegam com a gente aqui, com aqueles pareceres descritivos é claro que eles não entendem. São acostumados com aquela,... Símbolos, conceitos e quando chegam aqui a gente vai avaliar e teve um progresso, e não teve. A gente descreve como é o conhecimento do aluno, ele já fica meio que receosos, porque é isso. “Tão falando de mim mesmo?”. Então, porque daí eles têm um impacto. Acho que num primeiro momento. Até eles assimilar o quê que é aquilo. É complicado. Que acho que não teve esse trabalho de explicar, de dizer o porquê disso. Colocar eles a par dessa situação.

SW. – O aluno não é quando,... Quando ele chega na escola, então ele não recebe essa informação,...?

...) Ele recebe por nós. Eu acho que sempre foi nós que passamos isso...

,,,) Geralmente eles têm uma,... Primeiro encontro geral, assim, com todos os alunos, mas pra explicações mais gerais. Que vai ser por etapa, que vai ser por área, coisas assim. Agora, eu acho, que coisas assim mais de como é que é feita a avaliação, que não é nota, isso é só no dia a dia que....) Eles recebem a primeira avaliação e já: -“Vem cá professora, mas isso aqui, a final eu tirei ‘B’, é bom, é ruim, o quê que foi disso?”. É no dia a dia que eles vão...

SW. – Então eu vou aproveitar e vou fazer a questão 4, depois a gente volta um pouquinho: Como é que se articulam então as propostas avaliativas previstas aqui na unidade escolar, as orientações pra avaliação dadas pela equipe diretiva e as atividades desenvolvidas pelos professores? Como é que

se articulam, como é que se encontram se há um encontro,...? Posso esclarecer um pouquinho, assim pra ajudar a articular, são três pontos aqui que nós queremos perceber como que se articulam. Existe uma proposta avaliativa que está no Projeto Pedagógico. Existem as orientações que a própria equipe diretiva passa pros alunos, quando eles chegam. E, existem as atividades de avaliação efetivamente desenvolvidas pelos professores. Esses três pontos fecham ou é o que a professora seis falou, parece que o esclarecimento está mais na equipe de professores...

SW. – Do que na equipe pedagógica, é isso?

1) Em relação, ainda a três, a implementação dessa metodologia de avaliação, que dificuldades e nessas propostas que fica a cargo dos professores que é “tet a tet” com os alunos. Porque nós estamos toda a noite com o aluno ali, direto com eles, então a gente conhece bem, sabe as dificuldades e o nosso calo ainda é o método de avaliação. Que eu estava em Licença Assistência à Família. Quando foi lançada uma proposta de renovação, um pouquinho, assim, diferente, ainda não fugindo dos pareceres descritivos. Mas inovando um pouquinho mais pra que o aluno tivesse consciência de que: “Ah, é um parecer, as avaliações são feitas, tem os estudos adicionais, tem o apoio. E é uma progressão continuada”. Aí então, sabe, é o nosso calo. Vou ser bem sincera, porque o aluno tem que passar então como fazer com que ele tenha consciência de que o ..... Interdisciplinar, Progressão Continuada, sendo feito um trabalho por professores sério. E que está e que tá andando com a Universidade que trabalha com o Vestibular da interdisciplinaridade. Vamos levar a sério o trabalho do professor. E vão levar a sério lá fora, o que espera ele. Tanto preparado, que aqui o objetivo é o aluno, mas, também, a gente não pode fugir, lá no finalzinho, porque a gente já tá chegando lá, no ENEM, no PEIES, no Vestibular. E não é fugir, também da proposta da escola. Então é um calo muito grande, porque aí ficava aquele aluno lá assim, por exemplo, chegou o dia da avaliação, tá? É feita como a professora dois falou, como a professora três, a quatro, a cinco e a seis, tá? Todas falaram. É uma prova interdisciplinar, nós temos que fazer. Isso aí é registrado, novas inovações fizeram-se, eu acho... Eu achei, assim, a proposta muito boa, não sei como é que foi a prática. Eu vou começar a ver agora. Mas tem aquela avaliação que é interdisciplinar, nós temos que fazer. E, aí fica aquele parecer: aluno compareceu; a frequência,... a frequência conta muito e quase que invalida o auto conhecimento e a aprendizagem do aluno. Aí aquele aluno que fica um pouquinho pra traz, porque ele tem dificuldade no seu aprendizado, nós não podemos fugir disso, nós estamos formando aqui pessoas críticas, preparar um pouco pro mercado de trabalho, pra vida,... Pra vida, pro PEIES, pro ENEM, pro Vestibular, preparar, não podemos fugir disso, mas em relação ao auto-conhecimento que ele conseguiu captar. Aí ele fica, a avaliação ele não passou, fica nos estudos adicionais. Aí os outros passaram. Tem o parecer, tem tudo aquilo ali. Passaram, continuam. Tem uma semana de estudos adicionais, daí aquele que conseguiu ir pra etapa dois, três, ou quatro, que é por etapa, eles ficam uma semana como se fosse... E nós continuamos trabalhando, nós fizemos o trabalho certinho, mas aí aquele aluno que faltou bastante fica com falta, uma das coisas que eu achei, assim, excelente, que foi uma inovação da direção que se o aluno tem falta em uma área, antes ele pegava em uma área só. Na antiga direção, nessa, não, ele pega em todas as áreas. Se ele ficou, por exemplo, pendente na área sócio-histórica e foi bem nas outras áreas, ou razoavelmente bem, porque é uma interdisciplinaridade. Alguma coisa do aluno realmente, que a gente cavoucar pra procurar, ele não aprendeu direito. Então ele não vai ficar só na arte, se for em uma área, ele tá em todas.

SW. – Na compensação de infrequência que vocês fazem ao mesmo tempo além de uma recuperação de conhecimentos que é o que prevê a Legislação que pode. Se o aluno foi tão infrequente e ele tem que compensar essa infrequência, não é? É com essa intenção?

6) Também quando soma-se a frequência. E, aí se extrapolou, logicamente daí ela sai, mas aquele aluno que ficou por um triz a gente vê que aquele aluno que tem presença, mas ele só está corpo, não tá mente, este que é,... Não tá a mente. Então como é que...

2) Por que daí que daí que surgiu essa alternativa, no caso, a etapa seis, sim, porque tá acabando. Começando a etapa seis, então em conselho nós vamos observar, se algum aluno nós não conseguimos recuperar na semana passada. Se ele ficou com alguma falha, com alguma coisa pra recuperar, porque os alunos, então vão sair um pouco mais cedo, os alunos que não têm problema nenhum saem mais cedo e esses alunos que têm que ficar com alguma defasagem. Esses vão ficar até o final da aula, então. A partir das nove, então. E de repente não se sabe quanto tempo, até que ele supra as suas dificuldades que é uma maneira encontrada no momento pra fazer aquele aluno voltar. Pra que ele se conscientize. Que ele não tá aprendendo.

SW. – Só voltando ao que a professora um falou, é uma dúvida que surgiu. Existe alguma

determinação por parte da equipe diretiva, que tenha que haver determinados instrumentos pra avaliar a aprendizagem do aluno, ou não?

1) Não. Em conjunto.

SW. – As avaliações têm que ser sempre interdisciplinares, certo. Então pra finalizar, pra não tomar mais o tempo a questão cinco, a pergunta crucial. É, a professora, eu acho que já respondeu, mas só pra oficializar. Os planejamentos didáticos estão voltados para contemplar a proposta de avaliação do ENEM, do Vestibular ou do PEIES?

1) Essa pergunta aqui, de novo da área sócio-histórica, se encontra muito segura, porque todos os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Geografia, História, Filosofia, que é abordado no ENEM, no Vestibular e no PEIES, depois vem pra nós o que cai e às vezes os alunos dizem: -“Bah, professora, isso aí não vai cair, isso aí que vocês tão dando a gente tá fora”. E quando nós pegamos as provas, tá? Foi exatamente o que foi colocado, trabalhado, então quer dizer que pelo menos nós estamos nos encontrando nesse sentido. E é o que eu sempre digo assim pra eles: - “Vocês tão como diz aquele ditado popular: ‘ Com a faca e o queijo na mão’.”. É só estudarem, levarem a sério. E teve alunos que não passaram, porque negligenciaram a redação, português e isso em todas as áreas. Até nas exatas. Se não tiver uma interpretação não vai saber. Fazer um problema de genética, fazer um problema de química, resolver matemática, física. Ter uma reflexão excelente de filosofia, saber tudo. Então, eu acho que é mais ou menos isso aí.

6) Só pra falar mais da minha área. Que eu, nós temos um pouquinho de dificuldade principalmente em relação ao PEIES. Explico por que. Porque a Biologia, ela tem... Ela mudou muito nos últimos tempos até a... dos conteúdos. Estou falando dos conteúdos, o que se pedia no primeiro ano, agora se pede no terceiro, o que se pedia. Inverteu todos os conteúdos que a gente aprende inclusive na faculdade, na universidade. Eu nunca fui chamada pra participar, nada, assim, em relação ao PEIES e porque foi feita toda essa troca. Não sei, mas o de Biologia é bem mexido, mesmo. E isso dificulta o nosso trabalho interdisciplinar, porque, por exemplo, assim, a Química Orgânica, que é uma coisa que encaixaria bem na Biologia, o professor vai abordar lá no final da etapa sete, seis, sete. Então, às vezes, o PEIES, por exemplo, eu não posso seguir de jeito nenhum a seqüência do PEIES. Isso eu já deixo bem claro, eu não posso, não tem como. Eu tenho que me enquadrar naqueles assuntos que a Química e a Biologia se encaixam melhor, então aquela seqüência que eles dão como listagem que no final do primeiro ano o aluno tem que saber isso, isso, isso e não sei o que. No final das oito etapas eu garanto que ele vai saber. Agora, no final do primeiro ano ele não vai saber isso aí, não. Ele vai saber coisas meio misturadas. Então no PEIES, eu acho, no meu conhecimento, é o que a gente tem mais dificuldade, porque não segue aquela coisa fechada que naquele ano tem que ser aquilo, no segundo ano aquilo outro e no terceiro ano aquilo outro. No final dos três anos ele vai saber aquele conteúdo, mas não naquela ordem que eles exigem.

2) Até porque temos poucos alunos, acho, que se escrevem pelo PEIES. Pelo que a gente tem informação, assim é um, dois,... que perguntam, assim, se a escola tem. Credenciada, mas a maioria não faz. Ele vai pro Vestibular, eles...

3) Eu só queria complementar, eu concordo, por exemplo, Literatura,... pra vestibular, se tu fores analisar os períodos literários,... o Barroco, o Arcadismo...

SW. – Então a escola não participa das reuniões do PEIES, não segue o currículo do PEIES? Isso, eu acho, que a gente queria deixar bem claro.

6) Nosso público alvo, a maioria, assim, já foi feito uma,... constataram entre eles, não têm esse objetivo.

SW. – Por quê?

2) É, porque nós funcionamos com uma realidade, também, é só noturno. Então agora, quando a gente for pra nossa sede. De repente a gente vai ter que trabalhar com aluno do diurno, outra realidade, não é? A gente não sabe como é que vai ser. Mas, por enquanto, o noturno, não é a realidade deles.

4) A tendência é que as mudanças, também, eu acho, que é um longo caminho pela frente, porque as mudanças tão começando acontecer daqui pra frente. A partir do momento que houve uma troca de direção, mudou também uma coisa na proposta. Nós tínhamos uma direção que não podia ouvir falar em Vestibular, então essa coisa ficou impregnada, então tem Doda essa questão que... Na verdade nós estamos numa transição. Tanto que na época d.....o que foi mais debatido foi dentro da ..... a questão desse prepara para o Vestibular, desse planejamento pro Vestibular ou não. Se



o aluno vai tá preparado. Tinha uma aula que pensava que o aluno tinha que tá preparado, tinha alunos que já achava que não. Que o aluno daqui, dessa realidade, um aluno que não... Já estão surgindo alunos que querem, não sei os demais, mas que querem, que tão voltados pro Vestibular e PEIES...

1) Uma crítica construtiva. Quando os alunos nos procuram, a gente não é procurado nem pelo PEIES e, também nem pela Universidade, só, assim, pelo trabalho que vocês estão fazendo agora. Mas como eu acho assim, ó. Que a Universidade trabalha com a interdisciplinaridade e nós somos, aqui em Santa Maria, pioneiros. Eu acho que deveria haver um vínculo maior. É uma distância muito grande, então só, nós servimos só, por exemplo, pro trabalho que vocês estão fazendo. Já vieram fazer, colocar aqui. Outras propostas que caíram de pára-quedas aqui, uma vez. E nós ficamos a ver navios. Não sabíamos nem o que, sabe,... o que tavão falando. Com a antiga direção, foi de cima pra baixo da Universidade, também. Então, quer dizer, é uma critica. Não só, assim, tudo bem, pra complementação do trabalho, que é excelente, de vocês, mas continua essa proposta. Pra vocês verem aqui que tem uma escola aqui que é pioneira e que eu acho que através da nossa escola junto com a Universidade, também. No momento que haver essa interação. Não só procurar pra fazer trabalhos e deixar por isso mesmo. E pra complementar o trabalho, mas ter uma proposta séria... E as outras escolas querem implantar, também, a interdisciplinaridade. Que, então tentem, é uma proposta nova, mas que, no entanto isso aí vai evoluindo, deixa de ser um mito. Então é essa a minha reflexão que eu faço

6) Eu já vi várias vezes em palestras. Tem os professores da Universidade dizer: -“Ah, vocês acham que a Universidade é tradicional, vocês acham isso, vocês acham aquilo, mas a Universidade é assim, porque a sociedade, vocês não mudam, então quando vocês mudarem, talvez nós aqui em cima mudamos também.”. Então nós estamos começando a mudança aqui por baixo.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Exemplos de Descritores para o Ensino de Física tomados como base para a elaboração das provas do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**

**DESCRITORES DE FÍSICA - SAEB**  
**3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

**1. MECÂNICA**

**1.1. Movimento e equilíbrio**

D1 - Identificar as diferentes forças atuando em objetos, em condições estáticas ou dinâmicas. (B)

D2 - Distinguir peso e massa, bem como suas unidades (Newton e kg). (B)

D3 - Relacionar aceleração e força na interpretação de movimentos reais. (O)

D4 - Identificar ação e reação como pares de forças de interação na interpretação de situações reais. (O)

D5 - Associar a variação da quantidade de movimentos de um objeto, como uma bola ou um carro, à força aplicada sobre ele e à duração dessa ação. (O)

D6 - Utilizar o princípio de conservação de quantidade de movimento em situações concretas (p. ex., em colisões entre veículos). (O)

D7 - Relacionar força peso, aceleração gravitacional da Terra e os movimentos de corpos celestes ou satélites artificiais com o princípio universal de atração entre massas. (G)

D8 - Avaliar torques em configurações simples dadas (p. ex., pedais, volantes, etc.) e ampliação de forças em ferramentas e nos movimentos do corpo humano. (G)

D9 - Analisar a condição de equilíbrio de um objeto em termos do cancelamento das forças e dos torques agindo sobre ele. (O)

D10 - Reconhecer a conservação da quantidade de movimento angular em situações da vida diária (por exemplo, no “torque compensatório” percebido em furadeiras, liquidificadores e outros aparelhos) e prever situações de equilíbrio e desequilíbrio utilizando o conceito de centro de massa. (O)

**1.2. Trabalho, energia e potência**

D11 - Relacionar trabalho e energia cinética, em situações reais (por exemplo, quando se atira uma pedra). (B)

D12 - Utilizar a definição de trabalho para o cálculo da energia necessária para a realização de diferentes atividades (p.ex., subir escada, frear veículos, arrastar pesos). (O)

D13 - Utilizar o conceito de energia mecânica (cinética mais potencial) para a previsão de movimentos reais em situações em que ela aproximadamente se conserva. (O)

D14 - Em condições reais, em presença de transformações de energia e forças dissipativas, como em processos físicos, químicos e biológicos, revelar compreensão do princípio da conservação de energia em seu sentido mais geral. (G)

D15 - Relacionar energia e potência, sabendo usar suas unidades (joule e watt). (O)

D16 - Estimar o consumo de combustível ou eletricidade de motores, em associação com seu desempenho, utilizando o conceito de potência mecânica. (G)

**1.3. Descrição de movimentos**

D17 - Calcular tempo de percurso, velocidade ou deslocamentos em trajetórias lineares (p. ex., em viagens). (B)

D18 - Localizar posições, descrever deslocamentos e representar velocidades ou acelerações, utilizando linguagem vetorial. (B)

D19 - Relacionar intervalos de tempo, velocidades e deslocamentos lineares, utilizando linguagem descritiva, algébrica ou gráfica (em caminhadas, viagens, etc.). (O)

D20 - Avaliar as acelerações em situações em que são conhecidas as velocidades de um objeto em sucessivos momentos. (O)

D21 - Relacionar deslocamentos angulares, períodos, número de rotações em movimentos circulares (p.ex., relógios, toca-discos, corpos celestes, engrenagens). (O)

D22 - Prever trajetórias, velocidades e acelerações de objetos sob ação de forças constantes. (G)

#### **1.4. Ondas**

D23 - Identificar ondas mecânicas como propagação de energia sem propagação de matéria. (B)

D24 - Relacionar comprimento de onda, frequência e velocidade de ondas mecânicas. (O)

D25 - Em ondas sonoras, associar graves e agudos a frequências altas e baixas, distinguindo tal classificação da intensidade ou “volume” do som. (B)

D26 - Estimar distâncias a partir do conhecimento da velocidade do som e de intervalos de tempo (p. ex., a partir do intervalo de tempo entre a percepção do raio e a do trovão). (O)

#### **1.5. Fluidos**

D27 - Identificar a pressão num ponto de um fluido como sendo devida ao peso da coluna de fluido acima deste ponto. (B)

D28 - Avaliar a ação do empuxo agindo em um objeto imerso ou flutuante em um fluido para, por exemplo, estabelecer as condições de flutuação. (O)

D29 - Compreender o funcionamento de dispositivos hidráulicos simples (como prensas hidráulicas). (O)

D30 - Conceituar vazão (p.ex., num cano ou num rio) como taxa de escoamento de volume ou de massa. (B)

## **2. TERMODINÂMICA**

### **2.1 Equilíbrio térmico e temperatura**

D31 - Estimar a temperatura, em situações de coexistência água/vapor, como numa chaleira, ou água/gelo, como num copo, revelando conhecer os padrões zero e cem da escala Celsius. (B)

D32 - Distinguir calor e temperatura, em situações concretas. (B)

D33 - Avaliar temperaturas, a partir de propriedades termicamente sensíveis, tais como volume de um gás, comprimento de uma barra ou cor de uma chama. (O)

D34 - Calcular variações de pressão, volume e temperatura utilizando a equação geral dos gases ideais. (O)

D35 - Interpretar temperatura como medida de agitação térmica de átomos e moléculas para explicar propriedades térmicas e conceituar a escala Kelvin, interpretando o zero absoluto de temperatura. (G)

## 2.2 Trocas de calor e processos

D36 - Reconhecer calor como energia transferida do mais quente para o mais frio, em exemplos práticos (como no uso de agasalhos). (B)

D37 - Identificar materiais bons e maus condutores térmicos, em função de sua utilização em construções, equipamentos e utensílios. (B)

D38 - Reconhecer diferentes processos responsáveis por trocas de calor em situações exemplares. (B)

D39 - Utilizar o conhecimento do calor específico e do calor latente, em situações práticas e processos biológicos (por exemplo, no suor). (O)

D40 - Estimar o gasto de combustível para aquecer e/ou ferver uma quantidade de água, num certo tempo. (G)

D41 - Reconhecer e denominar os diferentes processos térmicos presentes em ciclos atmosféricos, como evaporação, condensação, convecção, etc., compreendendo a importância da região do globo, proximidade de mar, altitude e outros fatores na determinação do clima. (G)

## 2.3 Calor e trabalho

D42 - Relacionar calor e trabalho como formas de troca de energia e quantificá-los em calorias e joules. (B)

D43 - Descrever a operação de uma máquina térmica real (p. ex., motor a combustão ou geladeira), em termos de trocas de calor e trabalho. (O)

D44 - Fazer uso quantitativo da conservação de energia (primeira lei da termodinâmica) em diferentes situações e processos físicos, químicos ou biológicos. (G)

D45 - Reconhecer as limitações para as conversões calor/trabalho (e não vice-versa, em termos de reversibilidade de processos, ou seja, da segunda lei da termodinâmica). (G)

## 3. ÓTICA

### 3.1 Natureza da luz

D46 - Caracterizar a luz como radiação eletromagnética e relacionar a cor da luz com suas frequências. (B)

D47 - Relacionar a velocidade da luz com distâncias e tempos astronômicos. (B)

D48 - Descrever e interpretar a separação de cores, em prismas, arco-íris e outras situações. (O)

D49 - Explicar a incandescência de materiais aquecidos, relacionando-a à temperatura e frequência de vibração dos átomos. (O)

D50 - Reconhecer na difração e na interferência o caráter ondulatório da luz. (O)

D51 - Reconhecer situações onde a luz é percebida como partícula. (O)

### 3.2 Espelhos, lentes e instrumentos

D52 - Identificar trajetórias de feixes de luz em formação de sombras, em situações cotidianas, ou em fenômenos astronômicos (p. ex., sombra de um poste, eclipses, fases da lua, etc.). (B)

D53 - Utilizar um ou mais espelhos planos para obtenção de imagens em situações práticas. (O)

D54 - Interpretar imagens produzidas por refração de luz. (O)

D55 - Reconhecer situações em que ocorre reflexão total. (O)

D56 - Reconhecer lentes convergentes, lentes divergentes e vidros planos pelos seus efeitos sobre feixes de luz. (O)

D57 - Posicionar objeto, espelho ou lente e anteparo para projetar imagens de diferentes tamanhos (máquina fotográfica, câmaras, projetores, etc.). (G)

D58 - Utilizar lentes para obter imagens com aumento ou diminuição do tamanho de objetos, como em lupas, microscópios ou telescópios. (O)

D59 - Explicar o funcionamento do olho, a projeção de imagens na retina, os defeitos visuais e suas correções. (G)

## **4. ELETROMAGNETISMO**

### **4.1 Cargas, correntes e campos**

D60 - Identificar fenômenos eletrostáticos intencionais e acidentais do cotidiano. (B)

D61 - Relacionar correntes com o movimento de elétrons ou íons, reconhecendo os elementos químicos envolvidos. (B)

D62 - Representar graficamente campo elétrico e potencial elétrico, interpretando suas linhas de força e superfícies equipotenciais. (O)

D63 - Relacionar os conceitos e as unidades de carga, corrente, campo, potencial e força. (O)

D64 - Calcular a força de interação entre cargas isoladas ou entre objetos carregados, em função da sua configuração. (O)

D65 - Compreender riscos biológicos de descargas elétricas e descrever pára-raios, aterramentos e blindagens. (G)

D66 - Explicar a condutividade elétrica de materiais em termos de modelos microscópicos. (G)

D67 - Utilizar bússolas como detector de campos magnéticos. (B)

D68 - Associar campos magnéticos às correntes que os produziram. (B)

D69 - Prever o efeito de campos elétricos e magnéticos sobre cargas elétricas em movimento (por ex., em um tubo de imagem de TV). (G)

### **4.2 Circuitos e dispositivos resistivos**

D70 - Identificar a continuidade de circuitos elétricos em situações da vida prática. (B)

D71 - Reconhecer fontes usuais de corrente e tensão. (B)

D72 - Reconhecer bons e maus condutores usuais de corrente elétrica. (B)

D73 - Representar circuitos reais, com resistores, interruptores, condutores e fontes (p. ex., o circuito de uma luminária, lanterna ou chuveiro), utilizando símbolos convencionais. (O)

D74 - Saber utilizar medidores de corrente e tensão. (O)

D75 - Calcular tensões, correntes e resistências em condutores ou em circuitos reais. (O)

D76 - Calcular dissipação térmica em circuitos resistivos (p. ex., em aquecedores, fiação, etc.). (O)

D77 - Dimensionar fontes reais de eletricidade para utilização em situações práticas. (O)

D78 - Avaliar potência e consumo elétricos em aparelhos domésticos e industriais. (O)

D79 - Estimar consumo diário/mensal familiar de energia elétrica, em kWh, a partir da potência nominal dos aparelhos domésticos e do tempo médio de utilização de cada um deles. (G)

D80 - Saber escolher o valor adequado do fusível de proteção de fiações elétricas residenciais simples. (G)

D81 - Reconhecer dispositivos que necessariamente fazem uso de correntes contínuas ou correntes alternadas. (B)

### **4.3 Indução eletromagnética, motores, geradores, transmissores**

D82 - Reconhecer a presença e descrever a operação de ímãs, eletroímãs ou transformadores, em equipamentos ou redes de distribuição. (B)

D83 - Descrever a operação de um eletroímã ou de um transformador, de acordo com a configuração das bobinas e a intensidade da corrente. (O)

D84 - Compreender a relação fluxo magnético e campo elétrico na geração de eletricidade. (O)

D85 - Compreender motores e geradores como conversores de corrente elétrica em trabalho e vice-versa, sabendo descrever seus componentes essenciais. (G)

D86 - Compreender ímãs permanentes, em termos de correntes microscópicas. (G)

D87 - Descrever o princípio de gravação e leitura de informações em materiais magnéticos. (O)

D88 - Descrever, em termos de modelos simples, a transmissão e a recepção de ondas eletromagnéticas. (G)

D89 - Identificar as denominações e usos práticos das ondas eletromagnéticas de diferentes faixas de frequência. (B)

## **5. TEMAS GERAIS E FÍSICA MODERNA**

D90 - Estimar o valor de grandezas físicas básicas em situações triviais (p. ex., volume de um copo, massa de um prego, potência de uma lanterna, vazão de uma torneira, etc.). (B)

D91 - Estimar o valor de grandezas físicas básicas em situações menos triviais (p. ex., massa de um edifício, força de tração de um caminhão ou trator, potência de um televisor, velocidade de rotação de um toca-fitas, tempos cósmicos, etc.). (O)

D92 - Descrever usos e riscos de processos de visualização de imagens utilizados em diagnósticos médicos (p. ex., raios X, ultra-som, etc.). (G)

D93 - Explicar processos eletroquímicos usuais (p.ex., eletrólise, galvanoplastia, baterias, etc.). (O)

D94 - Classificar as diferentes fontes de energia de uso social mais difundido, em termos de suas características (convencionais ou alternativas, renováveis ou não, etc.), e apontar seus eventuais impactos ambientais. (G)



D95 - Em situações reais, saber identificar fenômenos pertencentes aos diversos campos conceituais da Física (p.ex., na perícia de acidentes de trânsito, em fenômenos atmosféricos e geológicos, na interpretação de brinquedos, na análise dos sentidos e de outras qualidades de seres vivos). (O)

D96 - Compreender que visões simultâneas de planetas e estrelas correspondem a eventos separados por milhões de anos. (G)

D97 - Reconhecer as interações fundamentais na natureza, ou seja, as forças gravitacionais, eletromagnéticas e nucleares, identificando seus âmbitos de atuação e intensidade relativas. (B)

D98 - Explicar a constituição dos elementos químicos e sua agregação nos diferentes materiais e estados, em termos de modelos quânticos de átomo. (G)

D99 - Identificar fissão e fusão nucleares na operação de reatores e bombas, assim como na energética das estrelas. (O)

D100 - Descrever utilizações industriais e médicas de radiações nucleares, identificando seus riscos. (G)

DISTRIBUIÇÃO DOS DESCRITORES DE **FÍSICA** NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO, DE ACORDO COM TEMAS/TÓPICOS DE CONTEÚDOS E NÍVEIS DE COMPETÊNCIA.

| CONTEÚDOS                        |  | COMPETÊNCIAS       |                              |                          |       |
|----------------------------------|--|--------------------|------------------------------|--------------------------|-------|
| TEMAS                            | TÓPICOS  | BÁSICAS            | OPERACIONAIS                 | GLOBAIS                  | Total |
| 1. MECÂNICA                      | 1.1 Movimento e equilíbrio                                       | D1; D2             | D3; D4; D5; D6; D9; D10      | D7; D8                   | 10    |
|                                  | 1.2 Trabalho, energia e potência                                 | D11                | D12; D13; D15                | D14; D16                 | 6     |
|                                  | 1.3 Descrição de movimentos                                      | D17; D18           | D19; D20; D21                | D22                      | 6     |
|                                  | 1.4 Ondas  | D23; D25           | D24; D26                     | -                        | 4     |
|                                  | 1.5 Fluidos  | D27; D30           | D28; D29                     | -                        | 4     |
| 2. TERMODINÂMICA                 | 2.1 Equilíbrio térmico e temperatura                             | D31; D32           | D33; D34                     | D35                      | 5     |
|                                  | 2.2 Trocas de calor e processos                                  | D36; D37; D38      | D39                          | D40; D41                 | 6     |
|                                  | 2.3 Calor e trabalho   | D42                | D43                          | D44; D45                 | 4     |
| 3. ÓTICA                         | 3.1 Natureza da luz  | D46; D47           | D48; D49; D50; D51           | -                        | 6     |
|                                  | 3.2 Espelhos, lentes e instrumentos                              | D52                | D53; D54; D55; D56; D58      | D57; D59                 | 8     |
| 4. ELETROMAGNETISMO              | 4.1 Cargas, correntes e campos                                   | D60; D61; D67; D68 | D62; D63; D64                | D65; D66; D69            | 10    |
|                                  | 4.2 Circuitos e dispositivos relativos                           | D70; D71; D72; D81 | D73; D74; D75; D76; D77; D78 | D79; D80                 | 12    |
|                                  | 4.3 Indução eletromagnética, motores, geradores, transformadores | D82; D89           | D83; D84; D87                | D85; D86; D88            | 8     |
| 5. TEMAS GERAIS E FÍSICA MODERNA | -  | D90; D97           | D91; D93; D95; D99           | D92; D94; D96; D98; D100 | 11    |

**ANEXO B – Conjunto de Competências e Habilidades usadas como base para a elaboração das provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio**

## ENEM – COMPETÊNCIAS

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

## ENEM – HABILIDADES

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes

processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.

9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socio-ambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.

10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.

11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.

12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.

13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.

14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.

15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.

16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

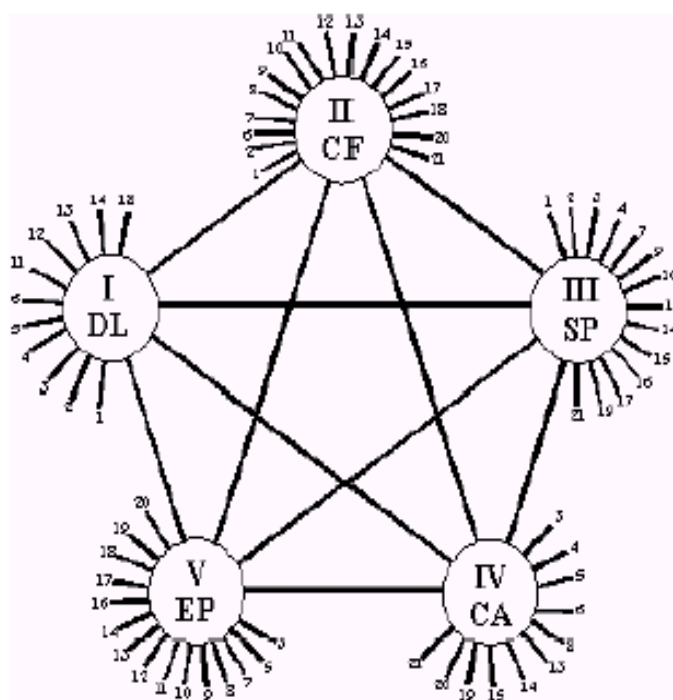
18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.

21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

- I. Dominar linguagens
- II. Compreender fenômenos
- III. Enfrentar situações-problema
- IV. Construir argumentações
- V. Elaborar propostas



**ANEXO C – Documentos e Orientações das Escolas Investigadas para a Avaliação da Aprendizagem do Aluno**