

# O (DES)CONHECIMENTO DO PROFESSOR SOBRE A AVALIAÇÃO E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA

*The teacher's (un)knowledge of assessment and  
the School Development Plan*

CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

Doutor em Educação e professor do Departamento de Administração e Supervisão  
Escolar da Universidade Estadual Paulista – Campus Marília.  
*claudiobrocaneli@gmail.com.*

CLAÚDIA PEREIRA DE PÁDUA SABIA

Doutora em Educação e professora do Departamento de Administração  
e Supervisão Escolar da Universidade Estadual Paulista – Campus Marília.  
*fsabia@uol.com.br.*

GILSENIR MARIA PREVELATO DE ALMEIDA DÁTILLO

Doutora em Educação e Professora do Departamento de Psicologia  
da Educação da Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília  
*gdatilo@marilia.unesp.br.*

**RESUMO** Este artigo faz parte do projeto de extensão “A implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola na rede pública paulista: implicações e contradições para a prática da gestão educacional”. O Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa financiado pelo Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. A partir de 2010, este programa foi direcionado para as escolas públicas estaduais e municipais que não atingiram as metas definidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A pesquisa é realizada em quatro escolas públicas estaduais de uma cidade do interior paulista desde abril de 2011, nas quais está sendo implementado o Plano de Desenvolvimento da Escola. O objetivo deste estudo é analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dessas escolas, identificar os instrumentos de avaliação utilizados e em que momentos estes instrumentos são utilizados. A pesquisa está sendo desenvolvida em uma abordagem qualitativa. O estudo utiliza a pesquisa bibliográfica e a coleta de dados por meio de questionários respondidos pelos docentes. Consideramos a importância de os professores acompanharem todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente os resultados. Entretanto, as políticas públicas estimulam os resultados finais; deste modo, os dados apontam para professores que realizam a verificação, e não a avaliação, visto que não há tomada de decisão. Seria fundamental aliar quantidade à qualidade

na busca de uma avaliação que tenha a função de diagnóstico, de valorização do aluno e de sua efetiva aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO. AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA. EDUCAÇÃO.

**ABSTRACT** This paper is part of an extension project titled “The implementation of the School Development Plan in public schools of São Paulo: contradictions and implications for the educational management practice”. The School Development Plan is a program supported by the Ministry of Education through the National Fund for Education Development. Since 2010, it has been directed to state and local public schools that have not reached the goals set by the Basic Education Development Index. This research has been conducted in four public schools of an inner city of São Paulo since April 2011, in which the School Development Plan is being implemented. The objective of this study is to analyze the teachers’ concepts of learning assessment and identify the instruments used for such assessment and when they are used. The research made use of a qualitative approach. The study is based on literature review and data collected through questionnaires completed by teachers. We consider the importance of teachers monitoring the whole teaching and learning process and not only the results. However, public policies stimulate final results; thus, the study points out that teachers perform a checking, not an assessment, since there is no decision making. It is crucial to join quantity and quality when performing an assessment that diagnoses and values students and their effective learning.

**KEYWORDS:** ASSESSMENT OF LEARNING. DESIGN EVALUATION. SCALE ASSESSMENT. SCHOOL DEVELOPMENT PLAN. EDUCATION.

**RESUMEN** Este artículo forma parte del proyecto de extensión “La implementación del Plan de Desarrollo Escolar en las escuelas públicas del estado: implicaciones y contradicciones para la práctica de la gestión educativa.” El Plan de Desarrollo de la Escuela es un programa financiado por el Ministerio de Educación, a través del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación. Desde 2010, este programa fue dirigido a las escuelas públicas estatales y locales que no han alcanzado los objetivos fijados por el Índice de Desarrollo de la Educación Básica. La investigación se realizó en cuatro escuelas públicas en una ciudad en el estado de Sao Paulo desde abril de 2011, en el que el Plan de Desarrollo de la Escuela se está aplicando. El objetivo de este estudio es analizar las concepciones de la evaluación del aprendizaje de los maestros de estas escuelas, identificar los instrumentos de evaluación utilizados y en qué momento se utilizan estos instrumentos. La investigación se desarrolla en un enfoque cualitativo. El estudio utiliza revisión bibliográfica y la recopilación de datos es a través de cuestionarios completados por los profesores. Consideramos la importancia del acompañamiento de los profesores de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no sólo los resultados. Sin embargo, las políticas públicas estimulan los resultados finales; por lo tanto, los datos apuntan a los profesores que llevan a cabo el control, no la evaluación, ya que no hay toma de decisiones. Sería esencial combinar cantidad y calidad en la búsqueda

de una evaluación que tenga una función de diagnóstico, de valoración del estudiante y su aprendizaje efectivo.

**PALABRAS CLAVE:** EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN. EVALUACIÓN AMPLIA. PLAN DEL DE DESARROLLO DE LA ESCUELA. EDUCACIÓN

## INTRODUÇÃO

Este artigo é decorrente de uma atividade de intervenção realizada com docentes de escolas estaduais paulistas sobre o tema “avaliação da aprendizagem” a partir do projeto de extensão intitulado “A implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) na rede pública paulista: implicações e contradições para a prática da gestão educacional”.

O Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2007) vem defendendo a adoção do PDE nas escolas públicas. Este modelo, que tem enfoque economicista e gerencial, opõe-se ao projeto político-pedagógico (PPP) das escolas, normalmente denominado “Plano Diretor”, e sua concepção sinaliza a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e de qualidade. A partir de 2010, o PDE foi direcionado para as escolas públicas estaduais e municipais que não atingiram as metas definidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Este projeto de extensão está sendo desenvolvido em quatro escolas pertencentes à diretoria de ensino da região de Marília, desde abril de 2011, nas quais foi implementado o PDE. Participam do projeto, os diretores dessas escolas, alguns supervisores da rede estadual de uma cidade do interior paulista, docentes e discentes da Unesp.

Em decorrência da atividade de intervenção que realizamos nas escolas pesquisadas, objetivamos, neste trabalho, analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores, identificar os instrumentos de avaliação utilizados por eles e em que momentos estes instrumentos são utilizados.

A pesquisa está sendo desenvolvida em uma abordagem qualitativa. O estudo utiliza a pesquisa bibliográfica e a coleta de dados por meio de questionários respondidos pelos docentes. Para analisar os resultados, utilizamos da análise de conteúdo de Bardin (2010).

## AValiação DE LARGA ESCALA

Cabe explicitar que escolhemos abordar a avaliação de larga escala por suas possíveis consequências e implicações para a avaliação da aprendizagem que ocorre na sala de aula nas escolas, particularmente após a instalação do processo de responsabilização dos agentes escolares por seus resultados.

Iniciamos nosso estudo apresentando a conceituação da avaliação de larga escala implementada no País a partir da década de 1990. Conforme Werle (2010),

a avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino,

ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares. (WERLE, 2010, p. 22).

A autora citada complementa, esclarecendo que as avaliações de larga escala são direcionadas aos sistemas escolares, “às escolas, às redes de diferentes mantenedoras, e levam em consideração *os resultados da aprendizagem e não os processos de aprendizagem, nem tampouco as condições de trabalho dos professores e os recursos disponíveis.*” (WERLE, 2010, p. 24, grifo nosso).

Após esta breve caracterização, apresentamos o surgimento das avaliações de larga escala no País. Conforme Bonamino e Souza (2012, p. 376), “desde os anos 1930, havia interesse do estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional”. Entretanto, somente no final dos anos 1980 a avaliação passa, paulatinamente, a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica.

A partir das previsões legais, foi criado, em 1991, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Atualmente, o Saeb é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

Conforme Bauer (2010), muitos dos programas de avaliação foram desenvolvidos a partir de 1995, quando a V Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo aprovou o Programa de Cooperação para o Desenvolvimento de Sistemas Nacionais de Avaliação da Qualidade da Educação, em San Carlos de Bariloche.

O sistema nacional de avaliação, em um primeiro momento, buscava um diagnóstico geral dos sistemas de ensino, sem consequências diretas para as escolas e para o currículo. No decorrer dos anos, buscou-se estabelecer relações com cada uma das escolas da rede, culminando, em 2005, com a Prova Brasil, que oferece resultados de cada escola participante, e com a criação, em 2007, do indicador Ideb.

A partir da criação da Prova Brasil e do Ideb, e da divulgação dos resultados por escola, com os quais a mídia elabora *rankings*, com destaque para os melhores e os piores resultados, teve início a política de responsabilização “branda” para os agentes escolares. Este termo é utilizado por Bonamino e Sousa (2012, p. 379), e consiste em traçar metas e divulgar os resultados dos alunos por escola e redes de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados. Entretanto, o resultado do Ideb acaba funcionando como um elemento de pressão por melhoria da qualidade das escolas.

Em 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tal plano foi lançado concomitantemente ao Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007). A meta do MEC é que o Brasil atinja, em 2021, a média 6 para os anos iniciais do ensino fundamental no Ideb. O Ideb pondera os resultados da Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). É um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado e município, e redes de ensino e escola. Nesse mesmo ano, o governo lançou ainda,

o Plano de Ações Articuladas (PAR), como instrumento de apoio técnico e financeiro articulado para promover a melhoria do Ideb.

Paralelamente ao PAR, o PDE vem se expandindo para todas as regiões brasileiras em função do resultado no Ideb, ou seja, para as escolas que não atingiram a meta definida para este indicador. O PDE no ano de 2010 é direcionado para escolas públicas – municipal e estadual.

De acordo com a Resolução MEC/FNDE nº 22/2012, de 22 de junho de 2012, poderão participar do PDE-Escola as escolas públicas de educação básica cujo Ideb 2009 tenha sido igual ou inferior à média nacional (4,4 nos anos iniciais e 3,7 nos anos finais).

No presente trabalho, no que se refere às quatro escolas pesquisadas da rede pública estadual paulista que não atingiram as metas definidas pelo Ideb em 2009 e foram convidadas em 2010 a elaborar projeto vinculado ao PDE, queremos instigar uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, mais especificamente no que se refere ao processo de avaliação no contexto da sala de aula.

Cabe destacar que em 2009, o **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do MEC (Inep)** distribuiu duas publicações em todas as escolas públicas: a Matriz de Referência da Prova Brasil e do Saeb – Ensino Fundamental e Ensino Médio com exemplos de edições anteriores comentados. De acordo com Bonamino e Sousa,

a estratégia da mídia de divulgação dos resultados por meio de rankings, embora não oficial, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, *introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem.* (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380, grifo nosso).

Enfatizamos esta interferência, pois observamos, no desenvolvimento do nosso projeto de extensão, as consequências das avaliações de larga escala nacionais e estaduais nas escolas pesquisadas. Consideramos que as repercussões das avaliações de larga escala colocam toda a ênfase nos resultados, em detrimento da reflexão sobre o cotidiano dos processos de ensino e de aprendizagem. Para refletirmos sobre este direcionamento das avaliações de larga escala, vamos retomar no tópico a seguir as concepções de avaliação, sua finalidade e suas funções.

## CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

O que significa avaliar?

Para Raphael (2002, p. 160), a questão da avaliação é inerente ao ato de pensar. A ilusão de que a avaliação pode ocorrer pautando-se em critérios absolutamente objetivos e neutros, durante muito tempo, teve grande força. Mas, ao se identificar o ato de avaliar com o juízo de valor, evidencia-se que toda avaliação toma por referência um padrão, o qual representa um valor vigente e articula-se à questão cultural.

Segundo Kraemer (2005), a avaliação tem sido estudada desde o início do século XX e, em suas duas primeiras décadas, recebeu forte influência da psicologia, com o desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos. A autora concebe a avaliação como uma operação descritiva, informativa em seu uso, formativa em sua intenção e independente diante da classificação. A avaliação constitui-se em uma operação indispensável em qualquer sistema escolar.

De acordo com Thereza Penna Firme (1994), podemos, para efeito de entendimento, colocar a avaliação dividida em quatro gerações: a) na primeira (anos 1920-1930) a preocupação era com a construção de instrumentos e testes; podemos dizer, inclusive, que o enfoque era técnico. A avaliação era muito ligada à mensuração. O papel do avaliador era eminentemente técnico, aplicando testes e exames essenciais para determinar o progresso do aluno; b) na segunda geração (anos 1930-1940), que tem Tyler como expoente, a avaliação é vista com papel descritivo, na qual existe a preocupação com a ampliação do entendimento, com a proposta de obtenção de dados norteados pelos objetivos e tem enfoque técnico em critérios e padrões; c) na terceira geração, a avaliação é centrada no julgamento (anos 1950-1980), existindo a preocupação com o mérito e a relevância, essenciais à produção do juízo de valor; o enfoque é psicossocial; d) na quarta geração (a partir dos anos 1990), a avaliação tem caráter de negociação, na qual há preocupação com a construção no espaço e no tempo, compromisso de cada um, sendo todos responsáveis pelo processo; o enfoque é interativo/construtivista. Para Souza (1993), a finalidade da avaliação, nesta quarta geração, é trazer informações para os agentes escolares sobre o processo ensino-aprendizagem para que eles, a partir daí, possam decidir sobre as intervenções que se fizerem necessárias, definidas coletivamente e comprometidas com a aprendizagem do aluno.

Para Chueiri (2008), as concepções pedagógicas que permeiam a avaliação no contexto escolar poderiam ser divididas também em quatro categorias para a análise da relação entre concepções pedagógicas e os significados de avaliação. A primeira indica os exames e as provas escolares como práticas de avaliação, utilizadas a partir do século XVI, no que se convencionou chamar de “Pedagogia Tradicional”, da qual decorre a concepção de que avaliação e exame são equivalentes. A segunda indica a concepção de avaliação como medida, que teve seu auge com a denominada “Pedagogia Tecnicista”. A terceira considera a concepção da avaliação como instrumento para a classificação e regulação do desempenho do aluno. Por sua vez, a quarta concepção privilegia aspectos qualitativos da avaliação.

Como função da avaliação podemos citar a de *diagnóstico*, que, de acordo com Catani (2009) tem o objetivo de identificar a presença, ou não, de conhecimentos prévios, interesses e necessidades, dificuldades de aprendizagem e possíveis causas para que o educador possa direcionar suas intervenções. Para Kraemer (2005), a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno diante de novas aprendizagens que lhe serão propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas.

A avaliação *formativa* foi descrita por Bloom (1983, p. 60) como “testes de diagnóstico do progresso do aluno para determinar se cada aluno havia dominado a unidade e, caso contrário, o que ele ainda deveria fazer para dominá-la”. Raphael (1998) afirma que



o avaliador formativo tem por objetivo melhorar o próprio processo dentro do qual está trabalhando, utilizando técnicas adequadas; as atividades propostas são participativas por parte dos professores e alunos. Kraemer (2005) enfatiza que a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de descobrir dificuldades e dar-lhes solução.

A função *somativa* da avaliação, segundo Kraemer (2005), pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, objetivando aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam melhorar o processo de ensino. Esta é fundamental para ter-se uma visão de conjunto relativamente a um todo, sobre o qual antes só havia juízos parcelares. Para Catani (2009), a avaliação somativa valoriza o produto final e tem a função de classificar o aluno segundo seu rendimento expresso por notas.

Luckesi (2009a) considera necessário distinguir os termos verificação e avaliação. O processo de verificação configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto; a verificação encerra-se neste momento. A avaliação, segundo o autor, implica a coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor, que se processa a partir da comparação do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor atribuído ao objeto conduz a uma tomada de posição; este posicionamento, a partir do valor atribuído, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Luckesi (2009a) assegura que a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de dados para configuração do objeto; exige, sim, a decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto em um caminho dinâmico de ação.

Sendo a avaliação uma das partes mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, concordamos com Hoffmann (2001) ser urgente encaminhar a avaliação a partir da efetiva relação professor e aluno, em benefício da educação de nosso país, contrapondo-se à concepção “sentenciosa”, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola. A autora aponta linhas norteadoras de avaliação em uma perspectiva mediadora, que seriam a conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem.

Hoffmann (2001) pontua também a importância de se privilegiar a tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas, e o compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do aluno em uma postura epistemológica que privilegie o entendimento, e não a memorização. A autora afirma que o desafio na perspectiva da avaliação mediadora é, principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, direcionando a ação avaliativa para o caminho das relações dinâmicas e dialógicas em educação.

## ANÁLISE DO RESULTADO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Reiteramos que, em virtude de nosso projeto de extensão tratar do PDE, os diretores das escolas participantes levantaram a necessidade de nossa colaboração em atividade de intervenção junto aos docentes das escolas pesquisadas. A Escola 1 atende alunos do ensino fundamental (apenas o ciclo 2) e o ensino médio. A Escola 2 atende alunos do ensino fundamental (apenas o ciclo 2) e o ensino médio. A Escola 3 atende alunos do ensino fundamental (apenas o ciclo 2). A Escola 4 atende alunos do ensino fundamental (ciclos 1 e 2).

A atividade consistiu em uma exposição dialogada intitulada “Avaliação da Aprendizagem: fundamentos e reflexões”, com quatro horas de duração em cada escola. Durante a atividade, foi aplicado um pequeno questionário a fim de verificar o entendimento dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e como eles realizam esta avaliação com as turmas que acompanham. Nossa intenção foi coletar dados que verificassem a preocupação dos professores da rede pública com relação à avaliação como uma forma de acompanhamento do aluno e de diagnóstico de suas carências e limites para que, com este diagnóstico, fosse possível seu crescimento e desenvolvimento constantes no que tange a conteúdos curriculares e sua própria vida, realizando uma leitura da palavra e do mundo como forma de compreensão de si mesmo em seu presente.

Para assegurar este objetivo, foram feitas três perguntas, as quais podiam ser respondidas no próprio papel que lhes foi entregue, não sendo exigida a identificação. Participaram deste momento três escolas, sendo que duas delas foram reunidas no mesmo dia e responderam às perguntas sem a identificação da escola. As perguntas são:

- 1) Para você, o que é avaliação da aprendizagem?
- 2) Quais os instrumentos que você utiliza para avaliar os seus alunos?
- 3) Em quais momentos esses instrumentos são utilizados?

Para análise do conteúdo obtido nos questionários, utilizamos Bardin (2010). Para a autora, o analista trata a mensagem com a intenção de inferir conhecimentos sobre o emissor. Desta forma, a primeira etapa que o pesquisador deve percorrer é enumerar as características dos textos, resumi-las e elencar descritores aos achados (categorização). A segunda etapa é a interferência, na qual o pesquisador encontra pontos nos discursos que sofrem a ação dos pressupostos dos sujeitos da pesquisa, levando à terceira etapa, que consiste na interpretação, que se caracteriza pela significação concedida às características do texto.

Tendo como referência a autora citada, iniciamos a análise dos questionários. Para que o leitor acompanhe as respostas dos professores, vamos utilizar apenas dois códigos de referência para as escolas: Escola 1 (E.1) e Escola 2 e 3 (E.2 e E.3). Para os docentes utilizaremos D1, D2 e assim sucessivamente. Da E.1, participaram 15 professores; da E.2 e E.3 participaram 21 professores. O mais importante, a nosso ver, é colher as respostas e olhar para o entendimento dos professores acerca da avaliação da aprendizagem e como promovem a avaliação com suas turmas de alunos.



Com relação à primeira pergunta, “Para você, o que é avaliação da aprendizagem?”, oito professores da E.1 responderam que a avaliação serve para verificar a situação da aprendizagem dos alunos, se ela está ocorrendo ou não e, ainda, é forma de avaliação própria e de sua didática, podendo ser repensada a metodologia utilizada; estes professores entendem ainda que avaliação é um processo. Abaixo, seguem algumas respostas:

*É o processo utilizado pelo professor para averiguar se os conteúdos que mediou para os alunos foi compreendido. E serve também como autoavaliação do profissional professor. (E1, D1).*

A avaliação da aprendizagem consiste em ensino, aprendizagem, e avaliar este processo é ter uma devolutiva do que o aluno aprendeu. Avaliação da aprendizagem é um processo contínuo que se faz para refletir se estamos indo ao encontro com o que o aluno aprendeu. É também um *feedback*. (E1, D2).

A avaliação é um processo que permite conhecer o aluno, o seu contexto, a metodologia e estratégias de ensino empregadas para coletar dados para um planejamento das ações educativas. (E1, D3).

Avaliação da aprendizagem é identificar o que o meu aluno aprendeu e, também, as dificuldades que encontrou (o que não conseguiu aprender). A partir disso, buscar caminhos (metodologias) para sanar a dificuldade desse aluno. (E1, D4).

Diante destas respostas, é possível perceber a preocupação destes primeiros professores com relação à avaliação do aluno e de si mesmos. Em muitos casos, quando um aluno não aprende, isso se deve não somente a um único fator e seu contexto, mas também do ambiente criado na escola, na sala de aula. Assim, vale ressaltar que o professor tem o dever de acompanhar, verificar estas dificuldades e buscar as devidas soluções. Neste sentido, a terceira resposta chama-nos a atenção por demonstrar a preocupação do professor em conhecer o aluno e seu contexto. A vida de cada um, com toda a sua história, é o maior recurso que temos para avaliar. Seja ela rica em experiências boas ou ruins, sempre traz uma riqueza que deve ser enxergada e acolhida pelo professor. Nenhum dos oito professores reporta-se, de fato, à avaliação, visto que a questão do posicionamento ou da tomada de decisão após a obtenção dos dados não é citada, isto é, os professores não falam que, dependendo do resultado obtido, retomarão o conteúdo anterior ou partirão para novos conteúdos. Desta forma, como bem afirma Luckesi (2009a, p. 93), “avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele”. O autor ainda coloca que, no geral, a escola brasileira opera com verificação, e não com avaliação da aprendizagem.

Outros quatro professores responderam que avaliação é somente uma forma de coleta de informações e conhecimentos e verificação do processo de aprendizagem, se está ocorrendo ou não. Estes, a seu modo, apresentam um entendimento resumido de todo o processo. Apesar de aparecer a palavra “processo”, parece não haver, nas respostas, a preocupação de acompanhamento do aluno e a consideração de seus limites, carências, contexto histórico etc.

Verificação da aprendizagem. (E1, D5).

Avaliação da aprendizagem é o processo de observação através de coleta de informações e conhecimentos. (E1, D6).

Verificar se o processo de ensino está ocorrendo, serve como referencial ao professor e aluno. (E1, D7).

Verificar o aprendizado do aluno. (E1, D8).

Dois professores responderam juntos, pois as três respostas são exatamente as mesmas.

Ainda sobre esta primeira pergunta, uma das respostas causou-nos estranhamento e certo desapontamento, pois, além de não apresentar a preocupação com o acompanhamento do aluno no processo, o próprio professor tem dificuldades para escrever, utilizando vocabulário inexistente. Possivelmente isto interfere em grande medida no seu trabalho e acompanhamento de seus alunos, causando maior prejuízo ao seu desenvolvimento. Este respondeu da seguinte forma: “Para mim avaliação de aprendizagem é uma forma de distinguir alunos capacitados de alunos *decapacetados*”. É “assustador” ter um professor na educação básica que utilize termo tão estranho e não o perceba. Para não nos perdermos nas demais perguntas dos outros professores, vamos registrar aqui as demais respostas deste professor como forma de denúncia da precariedade de algumas situações. Com relação aos instrumentos que utiliza, este professor respondeu: “*Instrumentos de ilusão persuasória do tipo atividades curriculares básicas do Estado de São Paulo*”. E à pergunta “Em quais momentos esses instrumentos são utilizados?” ele respondeu: “*Esses instrumentos são utilizados em momentos de desatenção dos alunos, onde posso flagrá-los de forma mais espontânea possível*”. Esse tipo de resposta demonstra o despreparo do professor e sua falta de condições para avaliar o desenvolvimento do aluno como uma integralidade. Além disso, este professor comporta-se como vigia, na expectativa de punir seus alunos, buscando seus momentos mais fracos. Luckesi (2009b, p. 58) aborda este fato ao afirmar que a questão do erro, ou algo visto como erro, da culpa e do castigo na prática escolar está bastante articulada com a questão da avaliação da aprendizagem, na medida em que esta foi se desvinculando, ao longo do tempo, da efetiva realidade da aprendizagem para tornar-se um instrumento de ameaça ou disciplinamento da personalidade do aluno; passou a servir de suporte para a imputação de culpabilidade. O autor salienta que ao insucesso e/ou o erro do aluno não se devem acrescentar a culpa e o castigo. Não façamos dos erros uma trilha necessária de nossas vidas; eles devem ser considerados percalços da travessia, com os quais podemos aprender e evoluir.

Com relação à segunda pergunta dirigida aos professores, “Quais os instrumentos que você utiliza para avaliar os seus alunos?”, a maioria aplica provas, avaliando por bimestre; as provas normalmente são objetivas. Além disso, oito professores responderam que avaliam as atividades em sala de aula, como as realizadas em grupo, as pesquisas e os seminários. Quatro professores utilizam a produção de textos para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Cinco professores consideram como recurso avaliativo o comportamento de seus alunos em sala de aula. Um dos professores atua na educação especial, utilizando, para a avaliação, os seguintes instrumentos: observação, entrevistas e um roteiro de avaliação.

Por fim, para a pergunta “Em quais momentos esses instrumentos são utilizados?”, os professores apresentam respostas bem próximas; 12 deles afirmam que os momentos são especialmente os que acontecem dentro da sala de aula, durante todo o processo e no decorrer dos bimestres. Dois professores afirmam que fazem esta avaliação diariamente, mas destacam o registro avaliativo no final de cada bimestre. O professor que atua na educação especial diz utiliza-os na avaliação inicial diagnóstica e no decorrer do atendimento, reavaliando o aluno.

A partir deste momento, apresentaremos as respostas dos professores presentes na reunião de planejamento das E2 e E3. Com relação à primeira pergunta, “Para você, o que é avaliação da Aprendizagem?”, 13 professores indicaram a importância de a avaliação acontecer como processo e na forma de considerar, não somente o quantitativo dos alunos, mas, especialmente, os aspectos qualitativos, considerando a possibilidade de avanço da aprendizagem a partir de um diagnóstico. Com as respostas destes professores é possível verificar a preocupação com a tomada de decisão:

É um processo constante em busca de resultado de nossas ações e a partir daí buscar novos caminhos, novos rumos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Avaliação é um processo de coleta de dados em todos os campos. (E2, D1).

É um diagnóstico utilizado pelo sistema de ensino, onde professores buscam entender/compreender o conhecimento do aluno. (E3, D1).

É a observação da aprendizagem do aluno durante o seu dia a dia; seu desempenho dentro e fora da sala de aula; suas atitudes, sua participação durante o desenvolvimento das atividades propostas durante as aulas; e também durante a realização de trabalhos, pesquisas; ou seja, seu interesse pelos mesmos. (E2, D2).

A esta mesma pergunta, oito professores responderam basicamente identificando a avaliação da aprendizagem como mera coleta de dados quantificáveis. Estes dados podem servir de medida para aprovar ou reprovar o aluno, simplesmente. Ainda que tenham apontado para a possibilidade de reflexão sobre os dados para alcançar novas perspectivas, as respostas restringem-se à avaliação dos dados aprendidos. Além disso, as respostas são simples e demonstram a falta de reflexão mais profunda sobre o assunto.

Avaliar o que foi ensinado no ensino/aprendizagem para se ter um ponto norteador para prosseguir. (E3, D3).

Avaliação é um processo de coletar dados. (E2, D4).

Avaliar é observar o que o aluno aprendeu em relação ao conteúdo desenvolvido durante a aula ou bimestre. (E3, D4).

*É o processo pelo qual o sistema educacional afere sua efetiva realização, ou seja, são coletados dados (informações) do público-alvo (alunos) para saber se o conteúdo foi assimilado por eles. Penso que a avaliação da aprendizagem praticada hoje apenas afere se o indivíduo é capaz de reproduzir por si só um conteúdo “passado”.* (E2, D5).

Observa-se, nos depoimentos acima, o conceito de avaliação formativa. Raphael (1998) refere-se a este tipo ao afirmar que o avaliador formativo tem por objetivo melhorar o próprio processo dentro do qual está trabalhando, utilizando técnicas adequadas; nesta, as atividades propostas são participativas, por parte dos professores e alunos.

Apesar de as respostas anteriores serem mais breves, esta última apresentou o mesmo tom, acrescida de uma reflexão julgando a característica de avaliação imposta pelo sistema. Ainda assim, o professor está focado naquilo que o Estado determina.

Assim, verificamos dois grupos relativamente distintos: um demonstra a preocupação com a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, enquanto o outro entende a avaliação como uma forma de coletar dados sobre o que foi transmitido e se isto foi assimilado ou não pelo aluno. Isto implica pensar na possível forma de avaliação como punição, desintegrando a vida e a educação do aluno dentro de um contexto histórico determinado e verdadeiro. A prova é sempre punitiva, quantitativa.

A avaliação implica acompanhamento, preocupação com a pessoa, incentivo, aproveitamento, visão de um conjunto de fatores que indicam a vida e o comportamento do aluno dentro do ambiente escolar e seus esforços e desejos de estar ou não ali. A avaliação, além de aproveitar os aspectos quantitativos para medir o aprendizado, também é capaz de adentrar os campos qualitativos e enxergar outros fatores ausentes nas provas objetivas, como as tensões, os limites, as habilidades, as aptidões, as capacidades, os desejos, os sonhos, as angústias, as faltas, os possíveis etc.

Com relação à segunda pergunta, “Quais os instrumentos que você utiliza para avaliar os seus alunos?” a grande maioria dos professores das E2 e E3 (18 professores) considera a importância de uma variedade de fatores a serem avaliados em sala de aula. Consideram provas objetivas (avaliação mensal e bimestral), seminários, pesquisas, participação, comportamento, trabalhos, chamada oral, desenhos, filmes, redação, observação diária, frequência, entrega da lição de casa etc. De modo geral, estes professores consideram um conjunto de instrumentos objetivos. Um professor afirma utilizar “principalmente, o diálogo, tanto oral como escrito, para levantar as dúvidas, e também engrandecer o aprendizado, com as múltiplas vivências a serem transmitidas”. Apesar da resposta confusa, destacamos o diálogo; com certeza este pode ser um momento em que o aluno terá a “coragem” para expor suas carências e, dependendo da abertura do professor, superá-las.

Na última pergunta, “Em quais momentos esses instrumentos são utilizados?”, um grupo de oito professores respondeu que isso acontece em todos os momentos, pois, para a maioria, as atividades são variadas e exigem esta constância. No entanto, outro grupo, com 13 professores, afirma a importância da avaliação objetiva ao final de bimestre. Para que tenhamos maior clareza de suas respostas, transcrevemos algumas delas:

Cotidianamente, em todos os momentos das aulas. (E2, D8).

No dia a dia, pois a avaliação é contínua, como a aprendizagem também. (E3, D5).

No dia a dia em sala de aula, tudo o que é produzido é avaliado. (E3, D1).

Semanais, mensais e fechamento bimestral. (E3, D2).

A observação é feita no decorrer de todas as aulas sobre a participação dos alunos, seja ela escrita ou oral. As avaliações pontuais são realizadas bimestralmente. (E2, D1).

As atividades em sala de aula são constantes, as avaliações objetivas e descritivas ocorrem uma vez por mês e trabalhos e pesquisas ocorrem de acordo com a necessidade das matérias a serem estudadas. (E2, D10).

Sempre que há necessidade no caso das avaliações ao final de cada conteúdo ou parte dele; as atividades; trabalhos e pesquisas durante o desenvolvimento dos conteúdos. (E3, D4).

A avaliação escrita no final de cada conteúdo e as demais no dia a dia. (E2, D9).

Após trabalhar determinado conteúdo ou tema e também durante a aula, caso haja necessidade. (E3, D1).

Uma das respostas, que consideramos no primeiro grupo das E2 e E3, chama-nos a atenção por apresentar uma possibilidade de conversa entre professor e alunos. É o que este professor já afirmou em outro momento sobre o diálogo. Sua resposta parece declarar que considera a sala de aula um espaço muito mais de discussão do que de transmissão de conhecimentos. Assim, mesmo em momentos de dúvida, ele está avaliando seus alunos de acordo com as conversas suscitadas. Sua resposta à pergunta sobre os momentos em que utiliza tais instrumentos é: “No dia a dia escolar, nas discussões sobre as temáticas, em situações-problema”. Assim, verifica-se uma postura de abertura às dúvidas e carências de seus alunos, o que vale como recurso avaliativo.

Este depoimento lembra-nos Hoffmann (2001), ao falar da possibilidade da ação avaliativa como mediação, como possibilidade de contribuir para a superação de posicionamentos radicais que reforçam as relações de poder no ambiente escolar. A autora afirma que a valorização das respostas faz com que transformemos as alternativas dos alunos em outras perguntas, ou possamos considerá-las como argumentos dignos e importantes para a discussão. A confiança mútua entre educador e aluno traz possibilidades de reorganização conjunta do saber e, desse modo, pode transformar o ato avaliativo em um momento prazeroso de descoberta e troca de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, buscamos evidenciar o processo de responsabilização dos agentes escolares, particularmente a partir da Prova Brasil e do indicador Ideb e suas repercussões na avaliação da aprendizagem nas escolas.

Em relação ao processo de responsabilização dos agentes escolares, destacamos que as escolas pesquisadas estão localizadas no estado de São Paulo, onde são avaliadas também pelo sistema estadual, denominado Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), implementado em 1996. A partir do ano 2000, o governo estadual instituiu o Bônus Mérito, que o concede às escolas que cumprirem suas metas. Portanto, de uma política de responsabilização branda, passamos para uma política de res-

ponsabilização sólida, trazendo “punições” para todos os agentes escolares que não atingem as metas estabelecidas.

As políticas de responsabilização trazem implicações para a avaliação da aprendizagem quando as escolas passam a organizá-la tomando como referência o tipo de teste utilizado pela avaliação de larga escala, tornando a avaliação um momento final do ato pedagógico, e não um elemento integrante de todo o processo. É fundamental que os educadores sejam legítimos em sua função, utilizando-se de instrumentos que verifiquem o rendimento, ao mesmo tempo em que avaliem o aluno em sua integralidade.

Vivemos um momento inusitado na educação; por um lado, pesquisadores enfatizando a importância de os professores acompanharem todo o processo de ensino e aprendizagem, toda a construção do conhecimento dos alunos, e não somente os resultados. Por outro lado, temos políticas públicas que estimulam o resultado final que, para os professores, significa também o bônus. Urge aliar a quantidade (resultados) à qualidade (aprendizagem) na busca de uma avaliação que tenha a função de diagnóstico, de valorização do aluno e de sua efetiva aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010. p. 281.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, mai.-ago. 2010.

BLOOM, B. S. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr.-jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3. ed. Brasília: Fundescola/Dipro/FNDE/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.094/2007, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 28 jun. 2013

\_\_\_\_\_. Resolução MEC/FNDE nº 25, de 24 de maio de 2011. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros as escolas públicas da educação básica para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3448>. Acesso em: 28 jun. 2013.



\_\_\_\_\_. Resolução MEC/FNDE nº 22/2012, de 22 de junho de 2012. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução/CD/FNDE, nº 7 de 12 de abril de 2012, a escolas públicas da educação básica para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3551-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-22-de-22-de-junho-de-2012>. Acesso em: 28 jun. 2013.

CATANI, D. B. **Avaliação**. São Paulo: Unesp, 2009.

CHUEIRI, M. E. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan.- abr. 2008. Disponível em: <[http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/\\_AVALIACAO.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2013.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-61, out.-dez. 1994.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 10, n. 2, jun. 2005.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

\_\_\_\_\_. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

RAPHAEL, H. S. **Avaliação escolar: em busca de sua compreensão**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

\_\_\_\_\_. Das práticas utilitárias à práxis avaliatória: uma travessia árdua. In: CARRARA, K.; RAPHAEL, H. S. (Orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, C. P. de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993.

WERLE, F. O. C. Sistema da avaliação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala foco na escola**. São Leopoldo: Oikos, 2010, p. 21-36.

## DADOS DOS AUTORES

CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

Doutor em Educação e professor do Departamento de Administração e Supervisão  
Escolar da Universidade Estadual Paulista – Campus Marília.  
*claudiobrocaneli@gmail.com.*

CLAÚDIA PEREIRA DE PÁDUA SABIA

Doutora em Educação e professora do Departamento de Administração  
e Supervisão Escolar da Universidade Estadual Paulista – Campus Marília.  
*fsabia@uol.com.br.*

GILSENIR MARIA PREVELATO DE ALMEIDA DÁTILLO

Doutora em Educação e Professora do Departamento de Psicologia  
da Educação da Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília  
*gdatilo@marilia.unesp.br.*

Submetido em: 23/01/2014

Aceito em: 12/03/2014