

**Investigando as ações e critérios
docentes para avaliar em Matemática**

Maria Êda Amadeu Barino

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
Pós-Graduação em Educação Matemática
Mestrado Profissional em Educação Matemática

MARIA ÊDA AMADEU BARINO

**Investigando as ações e critérios
docentes para avaliar em Matemática**

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática - linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem, Análise dos condicionantes da sala de aula e Intervenção Pedagógica em Matemática.

**Juiz de Fora
2017**

MARIA ÊDA AMADEU BARINO

**Investigando as ações e critérios
docentes para avaliar em Matemática**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática - linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem, Análise dos condicionantes da sala de aula e Intervenção Pedagógica em Matemática.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr.
Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora(UFJF)

Prof. Dr. Milton Rosa
Membro Externo
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Prof. Dr^a. Chang Kuo Rodrigues
Membro Interno
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Juiz de Fora, 29 de março de 2017.

Dedico este trabalho a minha grande e eterna amiga, **Aline Barreto Pais**, que nos deixou em 2016. Ao meu pai, **Claudiney Barino**, por toda a ajuda, companheirismo e amor incondicional. Sem ele não teria condições de cursar o mestrado. E ao meu avô, **Filinho**, a quem devo todo o amor por Matemática e amor pelo mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar.

Chico Xavier

Agradeço aos meus pais, Adriana e Claudiney, por todo amor incondicional, pela minha educação, incentivando-me, sempre, a seguir com o caminho do êxito.

Aos meus familiares, pelos momentos em que precisei me ausentar, em especial meus avós, Dona Glória e Seu Filinho, que estiveram comigo de coração em todo o processo. Gostaria de frisar meus tios Elizete e Ângelo, que foram meu esteio, me ofereceram casa, amor, alegria e companheirismo, sem eles nada disso seria possível. Ao meu primo Arthur, por todo momento de distração e felicidade compartilhado.

Ao meu primo Achilles, agradeço por compartilhar um pedacinho de sua vida comigo, além das risadas, abraços, amigos, cervejinhas, momentos de força que estarão sempre no meu coração.

Ao amor da minha vida, Leonardo, não há palavras que expressem o tamanho da minha gratidão por momentos inesquecíveis vividos ao seu lado. Você é uma pessoa de valores nobres, de uma grandeza sem tamanho e de uma paciência inenarrável para me amar. Você é meu alicerce, meu porto seguro. Eu tenho a sorte de dizer que o homem que eu escolhi é o meu melhor lado. Eu poderia listar uma infinidade de acontecimentos para te agradecer, mas escolho por você ser “meu cantinho no mundo”. Gratidão por tudo meu amor. Te amo!

OBRIGADA PELO SIMPLES FATO DE VOCÊS EXISTIREM EM MINHA VIDA!!!

Ao educador matemático Marco Aurélio, meu orientador e amigo, que por sua maneira peculiar de orientação, proporcionou momentos de aprendizado únicos. Possibilitou que esse estudo fosse realizado, “comprando” a ideia e assumindo responsabilidades.

Um agradecimento especial aos meus amigos Tiago e Thiago, um carinhosamente chamado de Zag e o outro de Thithi, minha admiração por vocês cresceu exponencialmente. Muitíssimo obrigado por compartilharem comigo as angústias, os receios, os trabalhos, os momentos de dor e dificuldade. Sem vocês eu não me tornaria uma pessoa melhor ao fim desta fase. Desejo tê-los sempre em minha vida.

Aos queridos amigos Denizot e Jana, que considero como meus “anjos da guarda”. Denizot, meu segundo pai, que tanto me ensina sobre educação, como ser professora e humana, ir além, “bater de frente” e conseguir realizar o que eu acredito. Obrigado por estar presente no momento mais difícil da minha vida, por ser quem eu não pude ser. Hoje, o dia em que escrevo, é seu aniversário, quis homenageá-lo ainda mais escrevendo este agradecimento. Jana, minha segunda mãe, a amiga que escuta meus desabafos, que me ensina a ser paciente e claro, a ser muiiiiito elegante. Deixo aqui registrado o meu muito obrigado por também estar presente no momento mais difícil da minha vida, por estar ao meu lado sempre que precisei. Amo demais vocês.

Ao meu amigo-irmão, desde os 11 anos de idade, Vinicius Caminha, que durante todo o mestrado com seu jeitinho todo carioca de ser, proporcionou as melhores risadas e os piores choros, que sempre estive ao meu lado nos momentos mais inesquecíveis. Ao irmão que se colocou a disposição para qualquer situação. Deixo aqui registrado que você é um presente, um irmão mais velho que não tive. Te amo muito!

Aos meus alunos, e ex-alunos, a quem chamo carinhosamente de “meus filhos”, pela grande contribuição que tiveram na consolidação e realização de minha vida profissional. Vocês me ensinam sobre a vida, sobre as relações, sobre valores, sobre como é a voltar a ser criança. Busco o melhor para oferecer à vocês.

Aos meus colegas de profissão, que gentilmente se disponibilizaram em dialogar e me ensinar o que eu precisava. Vocês são uma equipe fantástica.

E, para finalizar, agradeço à minha filha de quatro patas, minha *Mafalda*, presente de Deus, que estive do meu lado em todas as etapas da elaboração deste trabalho.

In memoriam: Agradeço à minha grande amiga, Aline Barreto Pais, você me ensinou muita coisa, mas a maior delas foi ser feliz independente de qualquer coisa ou pessoa. Você foi a melhor revisora de texto que eu poderia ter, se eu obtive forças para terminar essa dissertação essa força veio de você e da amizade que construímos. A saudade apertada, a saudade dói. Sempre a levarei comigo no coração! Obrigado por tudo Flor.

**Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
mas lutamos para que o melhor fosse feito.**

Não somos o que deveríamos ser,

Não somos o que iremos ser,

Mas, graças a Deus,

Não somos o que éramos.

(Martin Luther King)

Resumo

Este estudo investiga o processo avaliativo sob a ótica do educador, desde o processo de confecção do instrumento até a interpretação da nota atribuída à aprendizagem do estudante. Ainda, buscamos compreender os objetivos e pressupostos que os educadores assumem para tal. Tomamos como ponto de partida os documentos oficiais e os estudos desenvolvidos sobre o tema. O projeto foi elaborado considerando a avaliação em todos os anos do segundo segmento do Ensino Fundamental, no qual os sujeitos de pesquisa foram quatro professores de matemática de uma escola particular. Deste modo, caracterizou-se por ser um estudo de caso desenvolvendo-se como uma pesquisa qualitativa. Utilizamos como referenciais teóricos Philippe Perrenoud, Cipriano Luckesi, Dario Fiorentini, Maurice Tardif e Paulo Freire. Como metodologia de pesquisa, embasamos o estudo nos trabalhos de Ponte e de Yin, que validam as análises desenvolvidas a partir dos dados colhidos na pesquisa de campo. De posse dos resultados alcançados, verificou-se a importância de se promover discussões acerca do tema Avaliação com graduandos e licenciandos formados, evidenciamos a carência que os cursos de licenciatura possuem nas disciplinas que competem a formação de um avaliador. Após análise dos dados constatou-se que a temática da avaliação da aprendizagem é pouco importante como elemento curricular constituinte da preparação docente nos cursos de licenciatura pesquisados. Como prática do ensino a avaliação segue conservadora, centrada no professor e preocupada com o seu caráter formal: provas, notas e certificação. Usamos entrevistas, recursos visuais com charges e observações não participantes. O Produto Educacional decorrente da dissertação foi um curta-metragem dirigido aos educadores, contendo relatos de experiência de professores que atuam no segmento e referências sobre Formação Continuada e Avaliação da Aprendizagem.

Palavras-chave: Critérios para avaliar; Avaliação em Matemática; Formação de professores

ABSTRACT

This study investigates the evaluation process through the educator's perspective, from the instrument confection process until the assigned grade. Moreover, we seek to understand the goals and assumptions used in such process. First, we analyze official documents and studies conducted on the subject. The project design considered the evaluation process of the second segment of elementary school, in which the research subjects were four mathematics teachers from a private school. Therefore, this study is characterized as the case study with a qualitative perspective. Our main theoretical framework is the authors Philippe Perrenoud, Cipriano Luckesi, Dario Fiorentini, Maurice Tardif and Paulo Freire. The methodology is based on the Ponte and Yin's approach. Such method supports the output generated by the data collected. With further data analysis, it was possible to conclude that there is a lack of courses that talk about student's evaluation in the bachelor programmers. Additionally, It was verified that the theme teacher evaluation practice is under evaluated among bachelor programs analyzed. The teaching practice is still conservative, with focus on the teacher and yours formal assignments. One important output from this dissertation is a short film for the educators, which the content is the active professor's report on their evaluation process. Particularly, their reports covers the continued training and evaluation of the learning.

Keywords: Criteria to evaluate; Mathematics evaluation; Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

Avaliação Diversificada.....	AD
Base Nacional Comum Curricular	BNCC
Center for Studies on Inclusive Education	(CSIE)
Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira	Cap-UERJ
Exame Nacional do Ensino Médio.....	ENEM
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	LDB
Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Matemática do Ensino Médio.....	PAPMEM
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Sistema de Ensino Grupo Perspectiva Integral	GPI
Univeridade Federal de Juiz de Fora	UFJF
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de Avaliação definidos por área e ciclo – PCN	24
Quadro 2 – Primeira entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa	64
Quadro 3 – Segunda entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa	66
Quadro 4 – Terceira entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa	67
Quadro 5 – Quarta entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa	68
Quadro 6 – Quinta entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa	69
Quadro 7 – Sexta entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa	69
Quadro 8 – Informações gerais sobre os sujeitos de pesquisa.....	73
Quadro 9 – Disciplinas que abordaram a avaliação na graduação.....	74
Quadro 10 – O que é avaliação para você?.....	75
Quadro 11 – Refletindo sobre processos de avaliação.....	77
Quadro 12 – Montando uma avaliação.....	80
Quadro 13 – Distribuindo pontos.....	82
Quadro 14 – Corrigindo o instrumentos avaliativo.....	84
Quadro 15 – Avaliando Erros.....	86
Quadro 16 – Os problemas de Matemática.....	87
Quadro 17 – Avaliando a inclusão.....	90
Quadro 18 – As metodologias adotadas.....	95
Quadro 19 – Confeccionando uma avaliação diferenciada.....	96
Quadro 20 – Expectativa e Realidade no contexto escolar.....	98
Quadro 21 – Pensando sobre a “cola”	101
Quadro 22 – Garantindo uma formação.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Avaliação justa.....	64
Figura 2 – Os problemas de Matemática.....	66
Figura 3 – Expectativa.....	69
Figura 4 – A cola.....	69
Figura 5 – Uma visão crítica sobre a formação escolar.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O tema da Avaliação presente nos Documentos Oficiais	21
1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	21
1.2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).....	25
1.3 Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Avaliação.....	28
CAPÍTULO 2 – Fundamentação Teórica da Pesquisa	31
2.1 O tema avaliação na formação de professores.....	32
2.2 Sobre as variadas modalidades e concepções de avaliação.....	36
CAPÍTULO 3 – A Questão de Investigação	42
3.1 O que queremos investigar.....	43
3.2 A avaliação a partir dos referenciais teóricos.....	45
3.3 O Produto Educacional.....	51
CAPÍTULO 4 – Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	52
4.1 Caracterização da Pesquisa.....	52
4.2 O Estudo de Caso.....	55
4.3 Pesquisa de Campo.....	57
4.4 Detalhando o Campo da Pesquisa.....	58
4.5 Procedimentos adotados para a realização da Pesquisa.....	61
CAPÍTULO 5 – A análise dos produzidos na Pesquisa	71
5.1 Entrevistando os professores.....	72
5.1.1 Análise da Entrevista 1	73
5.1.2 Análise da Entrevista 2	80
5.1.3 Análise da Entrevista 3	89
5.1.4 Análise da Entrevista 4	94
5.1.5 Análise da Entrevista 5	100
5.1.6 Análise da Entrevista 6	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109

REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	117
Termo de Compromisso Ético	
Pesquisa de Campo	
• Entrevista com Elias	119
• Entrevista com Ricardo	131
• Entrevista com Marco	141
• Entrevista com Joana	155

INTRODUÇÃO

Iniciamos esta dissertação com um breve relato de minha trajetória enquanto estudante, sonhadora iniciando a profissão como professora de Matemática. Com isto, pretendíamos basear nosso interesse para estudar o tema que abordaremos a seguir nesta pesquisa.

No ano de 2010, ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Matemática, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. A escolha por um curso em Licenciatura foi devido ao grande sonho e interesse que sempre tivemos em transmitir conhecimento. Já a escolha pela disciplina de Matemática ocorreu por uma questão de afinidade com a mesma ao longo da minha trajetória acadêmica. Durante o curso de licenciatura, tivemos consciência do peso da minha escolha. Todo o conhecimento absorvido e todo o esforço (já dedicado ou ainda no devir) tornaram-se o nosso compromisso como educadora, como professora de matemática, com o objetivo de compartilhar o conhecimento adquirido, formar cidadãos e transformar realidades.

No início de 2011, enquanto cursávamos o 3º período da graduação, iniciamos a caminhada no âmbito escolar a fim de expandir conhecimento e vivência. Dei início à nossa atividade docente como monitora de Matemática, no Colégio Angelorum, trabalhamos com alunos com deficiências físicas e intelectuais. Este período foi de suma importância para a nossa formação profissional, pois desde o primeiro momento na sala de aula, compreendemos a relevância de conseguir acessar e agregar todos os alunos. Com o acompanhamento do corpo docente da escola, adaptamos todas as aulas e materiais visando a atender aos alunos de turmas que iam desde o 6º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano Ensino Médio. Consideramos este estágio um dos mais importantes do meu percurso, visto que esta foi a única instituição que nos possibilitou conviver com alunos com deficiências em salas de aula regulares.

Em 2012, começamos a trabalhar na rede de ensino GPI, também como monitora de Matemática para os segmentos Fundamental II e Médio. Este trabalho foi nosso primeiro contato com uma escola preparatória, o que nos estimulou a buscar conhecimento de áreas e/ou assuntos sobre os quais não

tinha domínio completo. Os coordenadores avaliavam o material a ser utilizado em sala, o que caracterizava um gerenciamento diferenciado, no qual assumíamos o quadro e o giz e, conseqüentemente, a aula. Ao longo do ano letivo de 2012, pudemos sentir um grande avanço enquanto educadora, pois adquirimos diferentes estratégias didáticas, conhecimento matemático e aprendemos que ser uma boa professora vai muito além do contato e gerenciamento padronizado de sala de aula.

No final do ano de 2012, fomos convidadas a participar do Sistema de Ensino GPI, como colaboradora na confecção do material didático elaborado para o ano de 2013. Realizamos um trabalho conjunto de avaliação das apostilas e produção dos testes diários e semanais. Assim, pudemos nos aproximar das avaliações escolares e estudos acerca do tema. A participação dava-se com leituras do material produzido com o olhar de estudante e, concomitantemente, um olhar avaliativo, como professora, na confecção dos testes. Ressaltamos a importância deste vínculo para o crescimento pessoal e de conhecimento da avaliação da aprendizagem, procedimentos de avaliação e trabalho em equipe.

Enquanto cursávamos o último ano da graduação (2013), nos foi concedida uma bolsa de Estágio Interno Complementar vinculada ao Projeto Cinema, na Educação Básica. Este projeto foi realizado no LEDEN – Laboratório de Desenho Leonardo da Vinci: Linguagem Visual e Comunicação, onde tivemos a oportunidade de conviver com outros projetos e, em especial, com as aulas de desenho lecionadas neste espaço, as quais me possibilitaram aprender um pouco mais sobre os *softwares* de geometria dinâmica Cabri e Geogebra. Nosso interesse em ingressar neste projeto, mesmo não sendo voltado especificamente para a matemática, foi motivado pela ânsia de vivenciar um ambiente escolar dinâmico e poder compartilhar ideias com outros licenciandos de diversas áreas.

Paralelamente, cursei a disciplina Estágio Supervisionado em Matemática, na qual vivenciamos o primeiro contato com a Educação Matemática, integrando-nos ao Grupo de Educação Matemática do Cap-UERJ (GEMat – UERJ).

O grupo possui duas formas de expor seus estudos a cerca da Educação Matemática: por meio de linhas de pesquisa e do projeto de extensão, com seminários semanais dentro da UERJ. Participei da linha de pesquisa em Matemática Lúdica, desenvolvendo diversas tarefas avaliativas com alunos do 7º

ano de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. As tarefas consistiam em criar jogos que auxiliassem no processo de aprendizado. Para este trabalho, buscamos subsídios nas leituras de educadores matemáticos, como Ubiratan D'Ambrósio, que afirma “a avaliação deve ser um instrumento para guiar o professor na sua prática e jamais para reter o aluno” (D'AMBRÓSIO, 1996, p.78). Ao longo de dois anos, 2015 e 2016, integramos o grupo de pesquisadores em Currículo, que buscam investigar influências, abordagens e concepções acerca do Currículo do Ensino Médio adotado no Brasil, promovendo reflexões na metodologia utilizada pelo professor.

Ao participarmos pela primeira vez de um encontro em Educação Matemática, o IX ESFEM – Encontro Sul Fluminense em Educação Matemática na Universidade Severino Sombra, em Vassouras, tivemos contato com professores-pesquisadores e pudemos vislumbrar novos horizontes e diálogos nessa área.

A partir das vivências em salas de aula de Matemática e introdução de leituras sobre Educação Matemática, formulamos diversos questionamentos, antes ofuscados, com relação à aprendizagem dos alunos: (a) Por quais motivos os alunos não aprendem conteúdos que nós, professores, julgamos ser tão simples?; (b) Por que os temas abordados em sala não despertam o interesse dos estudantes?; (c) O objetivo final é somente uma boa nota na prova?; (d) Como uma prova pode aferir ou verificar o conhecimento aprendido pelos estudantes?

Percebemos que as respostas para estes questionamentos poderiam estar no fato de que a escola tende a tornar-se cada vez mais monótona e o sistema educacional cada vez obsoleto ao se afastar da realidade social e cultural de seus aprendizes. Este pensamento remeteu-me, novamente, ao que diz o professor Ubiratan D'Ambrósio (1996), o qual concorda que a matemática ensinada hoje pelos professores, em geral, DOI, ou seja é Desinteressante, Obsoleta e Inútil.

Os anos se passaram e pouco mudou. Recordamo-nos das salas de aula, estudantes em filas indianas, professores falando e alunos somente escutando, exposições que acontecem em um âmbito fechado e sem qualquer relação com o mundo externo, as temidas semanas de provas, noites mal dormidas, tensões e preocupações. São cenas que ilustram não somente a Educação Básica, mas

também o Ensino Superior. Resgatamos lembranças das infinitas listas de exercícios da faculdade, das aulas pouco contextualizadas e das temerosas provas.

Em nosso entendimento, o sistema educacional que temos no século XXI segue um roteiro linear para o curso de Matemática: definições, teoremas, demonstrações, exemplos, exercícios repetitivos e, por fim, a avaliação. Conseqüentemente, a nota, ao final, prevalece sobre todo o processo de construção de ideias. Não digo que este sistema não contribua de alguma forma para a formação dos estudantes, mas que este formato de ensino ainda necessita de grandes adaptações para acompanhar os avanços sociais e tecnológicos.

Com todos esses questionamentos e olhar crítico em relação a um sistema que precisa de ajustes nos seus vários âmbitos, ingressamos, no início de 2014, no curso de Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), realizando, assim, um sonho de alçar voos cada vez maiores, compartilhar indagações com outros profissionais e aprofundar estudos e pesquisas.

Nossa investigação ganha relevância na medida em que, ao participarmos de encontros, seminários e congressos, observamos a escassez de investigações voltadas para a avaliação e pesquisas sob a ótica do professor (um assunto constantemente presente nas escolas, universidades e cursos de pós-graduação). Decidimos investigar, por meio do acompanhamento da prática cotidiana dos sujeitos de pesquisa, quais pressupostos teórico-metodológicos, critérios e ações são utilizados por esses sujeitos.

Creemos que uma investigação sobre o tema da Avaliação, realizada dentro das salas de aula, sem retirar amostras do contexto como um todo, nos permitiu detectar e propor caminhos e soluções parciais, contribuindo, deste modo, para o amadurecimento profissional de cada docente.

Esta reflexão nos convidou a refletir que é preciso promover uma mudança. Inicialmente em nossa postura e conduta como educadora matemática não caindo na armadilha de que um bom professor seja aquela que apenas domina seu conteúdo, precisamos de algo mais. A Educação Matemática seria, ao nosso ver, um dos caminhos para se discutir estas reflexões, e, por este motivo, decidimos expandir meus horizontes e arriscar, saindo da zona de conforto.

Por estes motivos, primeiramente, esta pesquisa é importante enquanto profissional e cidadã que nos concebemos, pois acreditamos que nosso papel enquanto educadora seja auxiliar na melhoria da atuação de profissionais da educação. Em segundo, a motivação para este estudo foi fruto da experiência em salas de aula reais (sem retirar amostras do cotidiano) e de toda trajetória descrita anteriormente. Para tanto, optamos por uma leitura que vise, dentre outras coisas, a identificar as características de uma Avaliação em Matemática que corrobore os pressupostos que adotamos ao longo do trabalho, e que seja exequível na prática dos docentes. Como essa pesquisa faz parte do Mestrado em Educação Matemática, na modalidade Profissional, desenvolvemos um curta-metragem como produto educacional, apresentando inquietações e relatos de experiência de professores de Matemática. Almejamos ampliar as discussões e fomentar o estudo sobre avaliação da aprendizagem dos alunos e divulgar metodologias alternativas de avaliação que sejam factíveis no exercício da docência.

A presente pesquisa está apresentada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos o tema Avaliação proposto nos documentos oficiais, como Parâmetro Curricular Nacional (PCN), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Tal capítulo busca apresentar como são descritos os processos de avaliação como sugestão para os professores.

O capítulo 2 divide-se em duas partes. A primeira parte será destinada a uma revisão de literatura sobre as pesquisas que foram desenvolvidas no âmbito da avaliação e sobre a formação de professores e pesquisas que abordaram temas semelhantes ao que desejamos. Na segunda parte, foram apontadas algumas modalidades de avaliação, de acordo com os autores que dialogamos ao longo da pesquisa.

No capítulo 3, apresenta-se a questão de investigação, que norteou toda a pesquisa, em que analisamos o que objetivávamos, hipóteses e referencial teórico adotado, embasados pelas ideias propostas por Philippe Perrenoud, Cipriano Luckesi, Dario Fiorentini, Maurice Tardif e Paulo Freire. Ao final, apresentamos o Produto Educacional originário a partir desta dissertação.

No capítulo 4, aborda-se os embasamentos metodológicos e a pesquisa de campo em quatro tópicos. No primeiro tópico definimos as características da

pesquisa, no segundo tratamos do Estudo de Caso como metodologia adotada na investigação. No terceiro e quarto tópicos apresentamos a pesquisa e os procedimentos que nos permitiram fazer uma leitura dos dados que foram coletados dos sujeitos de pesquisa e como planejamos e conduzimos nossa pesquisa.

Por fim, no capítulo 5, apresenta-se a análise dos instrumentos de pesquisa. A leitura foi realizada a partir das características apresentadas no capítulo 4 e das entrevistas feitas com os professores durante a pesquisa de campo. Na sequência, tecemos nossas Considerações Finais, explicitando os pontos relevantes e análises.

1. O tema Avaliação presente nos documentos oficiais

Neste capítulo, apresentaremos o entendimento sobre avaliação descrita nos documentos oficiais que orientam a Educação Brasileira. Destacamos o documento Parâmetro Curricular Nacional (PCN) na primeira seção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na segunda seção e por acharmos cabível a discussão o que está escrito na Base Nacional Comum Curricular, já que vem sendo amplamente discutida por educadores do Brasil.

Considerando a importância de situarmos o que é proposto em avaliações nesses documentos, pensamos ser importante amparar nossa leitura e conhecer mais profundamente os documentos que norteiam nossa prática avaliativa.

1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A concepção de avaliação proposta pelos PCN – Parâmetro Curricular Nacional – (BRASIL, 1997) pretende superar a concepção tradicional de avaliação, compreendendo-a como parte integrante e intrínseca do processo educacional. Esta é contraposta à avaliação usual, que é considerada restrita ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno. Na perspectiva do documento, a avaliação é um conjunto de atuações com a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Deve acontecer “contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno”. É um instrumento que procura conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada.

De acordo com o documento, a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo individual

ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender; para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Nesta perspectiva, a avaliação deve ocorrer, sistematicamente, durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho. Procedendo dessa forma, a avaliação flui de forma processual, levando em consideração diversos instrumentos avaliativos em diferentes momentos da explicação de um determinado assunto, permitindo ajustes constantes para que o trabalho educativo tenha sucesso.

O documento propõe ainda que o acompanhamento do processo de aprendizagem na escola inclua, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação final de uma etapa de trabalho. Esta concepção pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe, por fim, que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas as condições oferecidas para que isso ocorra.

Cabe aqui distinguir as avaliações denominadas de Formativa e Somativa quando falamos em avaliação inicial e final. A avaliação Formativa é aquela que tem como função regular, devendo ser realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos previamente. Esta função visa, basicamente, verificar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de avançar para outra etapa subsequente de ensino-aprendizagem. A avaliação somativa (classificatória) classifica os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino.

No livro referente à disciplina de Matemática para o terceiro e quarto ciclo, utilizado no período de 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental, fica explícita a importância de repensar o significado e a finalidade da avaliação. Encontramos um trecho deste documento que afirma que

é fundamental que os resultados expressos pelos instrumentos de avaliação, sejam eles provas, trabalhos, registros das atitudes dos alunos, forneçam ao professor informações sobre as competências de cada aluno em resolver problemas, em utilizar a linguagem matemática adequadamente para comunicar suas ideias, em desenvolver raciocínios e análises e em integrar todos esses aspectos no seu conhecimento matemático. As formas de avaliação devem contemplar também as explicações, justificativas e argumentações orais, uma vez que estas revelam aspectos do raciocínio que muitas vezes não ficam evidentes nas avaliações escritas (BRASIL, PCN, 1998, p.55).

Os PCN (BRASIL, 1998, p.57) certificam também que os critérios explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Os critérios de avaliação devem refletir, de forma equilibrada, os diferentes tipos de capacidades e servir para encaminhar o planejamento de atividades.

Os critérios não expressam todos os conteúdos trabalhados num determinado período de tempo, mas apenas aqueles que são fundamentais para que se possa considerar que um estudante adquiriu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo no ciclo seguinte.

É fundamental que a seleção desses critérios contemple uma visão de Matemática como construção significativa, fomente um conhecimento flexível com várias possibilidades de aplicações, inclua a valorização do progresso do aluno, tomando ele próprio como o referencial de análise, e não exclusivamente sua posição em relação à média de seu grupo. (BRASIL, PCN, p.55)

Ainda nos PCN discute-se a elaboração de instrumentos para registrar observações sobre a turma e que, ao levantar estes indícios sobre desempenho do grupo, o professor deve ter claro o que pretende obter e que uso fará destes indícios. Dentro do que estamos propondo nesta pesquisa, estudamos as diferentes formas de elaboração de um instrumento avaliativo e critérios estabelecidos pelos educadores.

Os critérios de avaliação, definidos pelos PCN por área e ciclo, indicam o tipo e o grau de aprendizagem que se espera dos alunos, porém não contemplam

a diversidade sociocultural da ampla rede escolar brasileira. A formulação destes critérios é uma referência para as adaptações necessárias em cada escola, contextualizadas para a avaliação e concretização das intenções educativas no decorrer do trabalho.

Quadro 1 – Critérios de Avaliação definidos por área e ciclo – PCN

Critérios de Avaliação para o 3º ciclo	Critérios de Avaliação para o 4º ciclo
Decidir sobre os procedimentos matemáticos adequados para construir soluções num contexto de resolução de problemas numéricos, geométricos ou métricos.	Decidir sobre os procedimentos matemáticos adequados para construir soluções num contexto de resolução de problemas numéricos, geométricos ou métricos.
Utilizar os diferentes significados e representações dos números naturais, inteiros, racionais e das operações envolvendo esses números, para resolver problemas, em contextos sociais, matemáticos ou de outras áreas do conhecimento.	Usar os diferentes significados dos números naturais, inteiros, racionais, irracionais e das operações para resolver problemas, em contextos sociais, matemáticos ou de outras áreas do conhecimento.
Utilizar a linguagem algébrica para representar as generalizações inferidas a partir de padrões, tabelas e gráficos em contextos numéricos e geométricos.	Resolver situações-problema por meio de equações e sistemas de equações do primeiro grau com duas incógnitas.
Utilizar as noções de direção, sentido, ângulo, paralelismo e perpendicularismo para representar num sistema de coordenadas a posição e a translação de figuras no plano.	Resolver situações-problema que envolvem a variação de duas grandezas direta ou inversamente proporcionais e representar em um sistema de coordenadas cartesianas essa variação.
Analisar, classificar e construir figuras geométricas bidimensionais e tridimensionais, utilizando as noções geométricas como ângulos, paralelismo, perpendicularismo, estabelecendo relações e identificando propriedades.	Estabelecer relações de congruência e de semelhança entre figuras planas e identificar propriedades dessas relações.
Obter e expressar resultados de medições, utilizando as principais unidades padronizadas de medida de comprimento, capacidade, massa, superfície, volume, ângulo e tempo.	Obter e expressar resultados de medidas de comprimento, massa, tempo, capacidade, superfície, volume, densidade e velocidade e resolver situações-problema envolvendo essas medidas.
Construir, ler e interpretar tabelas e gráficos e escolher o tipo de representação gráfica mais adequada para expressar dados estatísticos.	Ler e interpretar tabelas e gráficos, coletar informações e representá-las em gráficos, fazendo algumas previsões a partir do cálculo das medidas de tendência central da pesquisa.

Resolver problemas de contagem e indicar as possibilidades de sucesso de um evento por meio de uma razão.	Resolver problemas de contagem e indicar as possibilidades de sucesso de um evento por meio de uma razão.
---	---

Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p.75, 76, 77, 92, 93)

Todos os critérios acima descritos foram retirados do PCN, os critérios para o terceiro ciclo se encontram no caderno de Matemática páginas 75, 76 e 77 e os critérios para o quarto ciclo se encontram nas páginas 92 e 93.

1.2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

É sabido, de uma maneira geral, que constam orientações sobre o trabalho de avaliar em sala de aula nos documentos oficiais. Com base nestes, o ato de avaliar deve ser contínuo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Entretanto, a avaliação escolar que ocorre, ainda hoje, está sob processos burocráticos que impossibilitam, muitas vezes, a prática eficaz dessas propostas.

Na primeira edição da LDB (1961), os processos relativos à avaliação eram ainda chamados de “exames”. Luckesi (2012) define *exame* como pontual, classificatório e seletivo, e define *avaliação* como processual, diagnóstica e inclusiva.

Em 1971 surgiu a segunda edição da LDB. A preocupação com a avaliação é uma tônica no documento, mas pouco era discutido e colocado sobre os processos avaliativos realizados internamente nas escolas.

Na última versão do documento, LDB de 1996 – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 o termo “avaliação” é encontrado e as ações avaliativas são contempladas, diretamente, nos itens III a V do art. 13 e no item V, do art. 24, a seguir transcritos:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

[...]³

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; [...]

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

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

- a) 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; (p. 46 e 47)

Conforme esta legislação, o professor é o responsável pela aprendizagem dos estudantes. Luckesi (2012, p.7) nos diz: “o aluno não aprendeu? Ensina-se novamente com estratégias diferentes até que ele aprenda”. O processo de avaliação deve ter como objetivo detectar lacunas, servir como diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja atingir. Não é definitivo e não visa estagnar, mas superar as deficiências encontradas.

No inciso V (e) da LDB, tal como exposta anteriormente, é mencionado o processo de recuperação e que este seja preferencialmente paralelo ao período letivo. Sabemos que a prática das instituições escolares, em geral, é aplicar uma nova “prova”, na qual o estudante pode obter uma nota “acima da média”, considerada suficiente e, desta maneira, é feita a recuperação. Isto nos reporta a questionamentos: (a) o que foi recuperado? (b) quais pressupostos embasam a confecção deste instrumento? (c) quais foram os conteúdos cobrados? Concordamos com Hofmann (2012), quando nos diz que não se discute aprendizagem quando se discute avaliação. Discute-se resultados, muitas vezes superficiais, números e comparações.

Neste método de avaliação as desigualdades no rendimento dos alunos passam a ser atribuídas apenas ao esforço e ao mérito de cada um. São consideradas naturais as eventuais reprovações de determinados alunos que não tenham conseguido atingir os resultados esperados. Isto ocorre, pois o docente precisa seguir em frente com o cronograma pré-estabelecido e não age sobre as deficiências ou desigualdades individuais da turma. Assim, assume-se que todos

os alunos, desde os que alcançaram nota máxima até os que obtiveram conceito mínimo, podem acompanhar os próximos conteúdos com o mesmo desempenho.

Certamente é nesse sentido que a diretriz da Lei 9.394/96, no artigo 32, capítulo II no título V, indica que devem ser adotadas metodologias de avaliação capazes de estimular a iniciativa dos estudantes; o que é completado em seguida pelo parágrafo primeiro:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007, p. 50).

Entendemos, portanto, que a avaliação deve ser uma forma de permitir ao aluno demonstrar o seu conhecimento – conhecimento este que é sempre global e abrangente, ultrapassando a visão de conteúdo como fim. Ainda, o aluno deve entender as disciplinas como meios para formar pessoas que dominem os princípios da ciência e da tecnologia, que se expressem bem, exercendo consciente e criticamente a cidadania.

1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Avaliação

Para embasar ainda mais nossa discussão sobre avaliação proposta nos documentos oficiais, procuramos verificar o que o novo documento, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, nos traz sobre avaliação, quais são os processos avaliativos cabíveis dentro do currículo colocado. Para essa discussão, utilizamos a segunda versão do documento (BNCC, abril, 2016)

Iniciando a discussão, apresentemos brevemente o que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento que visa sistematizar o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Tratam-se de diretrizes com os objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas da formação nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Distante de ser um currículo totalmente fixo, a BNCC é uma ferramenta que visa orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma. Apesar de ter sido colocada em prática apenas recentemente, a ideia de uma base curricular comum às escolas de todo o Brasil já existe desde a promulgação da Constituição de 1988, que prevê a criação de uma grade de conteúdos fixos a serem estudados no ensino fundamental.

Certamente não é a primeira vez que as escolas brasileiras se veem diante de um currículo elaborado pelo governo. Entre os anos de 1997 e 2000, segundo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram criados

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os Ensinos Fundamental e Médio. Somente em 2008, por meio do Programa Currículo em Movimento, incluiu-se uma proposta para o desenvolvimento de uma grade também para a Educação infantil. Embora tenham o objetivo final de regulamentar o ensino em todo o país e, assim, eliminar as desigualdades existentes entre diferentes regiões do território nacional, garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos, os PCN não eram tão detalhados ou tampouco tão objetivos quanto almeja ser a BNCC.

Os processos de implementação da BNCC devem provocar, entre tantas outras coisas, a reflexão sobre as condições de realização da avaliação interna à escola. As várias dimensões da avaliação e sua natureza contínua e cumulativa, tal qual previsto na LDB, são indissociáveis do planejamento e do desenvolvimento do trabalho pedagógico. (BNCC, 2ª versão, p.32)

Sobre o conhecimento matemático o documento nos diz que tal conhecimento

tem, em suas origens, a busca, pelo ser humano, de respostas a problemas oriundos de suas práticas [...] Em permanente avanço, a Matemática se estabelece como ciência, desenvolvendo especificidades próprias, como uma linguagem sintética, direta e objetiva, com menor grau de ambiguidades, métodos rigorosos de validação interna e desenvolvimento de diferentes tipos de raciocínios. sociais, como a agricultura, comércio e construção civil, dentre outras. Assim, estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implica realizar escolhas, apontando para quais conhecimentos matemáticos são imprescindíveis na elaboração dos currículos escolares, posto que a base curricular não pode substituir um currículo, mas indicar sobre que pilares ele será alicerçado. É no planejamento da ação pedagógica que as conexões e a riqueza de possibilidades do currículo podem ser explicitadas, contribuindo para que todos se beneficiem do acesso ao raciocínio matemático e aprendam a aplicá-lo de maneira criativa e eficiente. Na Base Nacional Comum Curricular, a Matemática propõe objetivos básicos de aprendizagem, mas tem, também, o papel de encorajar os professores a propiciarem aos estudantes oportunidades para o desenvolvimento da autoconfiança, mediante sua participação ativa em experiências desafiadoras e atraentes. (BNCC, p.132)

Sobre o ensino da disciplina de forma geral o documento visa a uma compreensão abrangente do mundo e das práticas sociais, qualificando a inserção no mundo do trabalho, que precisa ser sustentada pela capacidade de argumentação, segurança para lidar com problemas e desafios de origens diversas. Com o foco no mercado de trabalho, a BNCC traz a necessidade de um ensino contextualizado e interdisciplinar, mas que, ao mesmo tempo, persiga o desenvolvimento da capacidade de abstrair, de perceber o que pode ser generalizado para outros contextos, de usar a imaginação. Não aborda de que forma o ensino contextualizado deve acontecer nem se aprofunda no conceito de interdisciplinaridade. Nessa perspectiva,

alguns dos objetivos de aprendizagem formulados começam por: “resolver e elaborar problemas envolvendo...”. Nessa formulação, está implícito que o conceito em foco deve ser trabalhado por meio da resolução de problemas conhecidos e deve-se refletir e questionar o que ocorreria se algum dado fosse alterado ou se alguma condição fosse acrescida. Ao elaborar problemas o estudante desenvolve a capacidade de refletir sobre a sua própria forma de pensar.” (BNCC, 132)

Espera-se que o aluno desenvolva autonomia para realizar uma leitura crítica do mundo natural e social, que o instrumentaliza para a tomada de decisões frente a problemas sociais e ambientais que impactam sua coletividade.

Nada consta no documento explicitamente sobre, processos ou metodologias avaliativas, tão pouco sobre os instrumentos avaliativos e os critérios que deverão (ou deveriam) ser utilizados para que um ensino contextualizado e interdisciplinar seja alcançado.

De um modo geral, as indicações para os processos de ensino-aprendizagem da disciplina de Matemática presentes no documento não se afastam do que é proposto em recentes documentos curriculares publicados por secretarias estaduais e municipais e também se aproxima dos PCN (BRASIL, 1988, p.50), tendo em vista que esses documentos visam à construção de um referencial que oriente a prática escolar (BNCC, p.134).

2. Fundamentação Teórica para a Pesquisa

Apresentaremos, ao longo deste capítulo, a revisão da literatura realizada acerca do nosso tema de investigação. Não temos a intenção de desenvolver uma revisão sobre todos os estudos na área. Seleccionamos, portanto, alguns autores e pesquisadores que nos auxiliaram em nossa pesquisa. Muitas pesquisas sobre avaliação foram realizadas por educadores matemáticos, educadores de diversas áreas, pedagogos e professores que possuem uma longa reflexão sobre este assunto. Logo, a escolha dos autores foi dada pela aproximação com a questão diretriz e os objetivos de nossa pesquisa.

No primeiro momento, abordaremos a Avaliação na Formação de Professores e o motivo pelo qual é importante problematizar esta temática nos cursos de graduação.

No segundo momento, apresentaremos alguns conceitos importantes que adotamos, como: (a) O que é avaliação? (b) O que é aprendizagem? (c) O que é desempenho? Analisamos os distintos modelos de avaliação, presentes em alguns trabalhos que seleccionamos, como representantes do que foi produzido acerca do tema e explicitaremos suas principais características. Ressaltamos, aqui, que há duas dimensões da avaliação educacional, uma interna e a outra externa.

A avaliação interna tem como objetivo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar, mais especificamente a sala de aula de cada educador. Destacamos a diferença entre modalidade de avaliação e instrumento de avaliação. Como modalidades, destacamos: a diagnóstica ou prognóstica, a formativa, a somativa e a mediadora. Como instrumentos de avaliação, destacamos: testes e provas individuais ou em grupo, trabalhos, listas de exercício, observações, seminários, entre outros. Todos os instrumentos podem ser utilizados independentemente da modalidade adotada pelo educador.

2.1 O tema avaliação na formação de professores

A tarefa de instigar o debate entre docentes a respeito da temática da avaliação da aprendizagem nas práticas pedagógicas é pouco usual. O fato preocupante é que esse posicionamento não dialógico entre professor e aluno se reflete nos cursos de formação, lugar onde a reflexão conjunta, o questionamento e o estudo aprofundado sobre o que é avaliação da aprendizagem, como se avaliar e a importância dessa tarefa, por exemplo, deveriam ser debates constantes.

Os egressos dos cursos de Licenciatura, muitas vezes, referem-se à falta de estudo e discussão durante o período de sua formação sobre a temática avaliação. A realidade é que os alunos “sofrem” avaliações (e com as avaliações), sem, no entanto, aprender com elas e sobre elas. Procuramos em diversas ementas de cursos de Licenciatura, disciplinas que abordavam sobre avaliações e metodologias avaliativas e pouco vimos disciplinas que tratam do assunto sendo matérias obrigatórias, todas disciplinas encontradas são eletivas (quando não há obrigatoriedade curricular).

A avaliação é sempre uma questão delicada na rotina docente. Muitos professores, após concluírem a licenciatura e diante do cumprimento de sua atividade profissional, não possuem elementos teóricos que embasem suas práticas avaliativas, apenas contam com anos de experiência na posição de aluno.

No entanto, a prática pedagógica em turmas de futuros docentes do ensino superior sinaliza que, ao serem convidados para discutir sobre a temática da avaliação da aprendizagem, os estudantes protagonizam debates férteis sobre educação, refletindo a respeito do papel do professor e, principalmente, sobre o que é a ação de avaliar a aprendizagem do outro (aluno), e, especialmente, sobre a necessidade de modificar o resistente cenário avaliativo, que ainda acompanha os cursos de licenciatura e, conseqüentemente, se reflete dentro das escolas da

Educação Básica. (MORAES, 2013, p.46). Por este motivo, consideramos de extrema importância o debate sobre as diferentes modalidades de avaliação, as metodologias alternativas de avaliação existem.

Além de todos os desafios da preparação teórica e prática que entram em conflito com a realidade escolar, é preciso discutir intensamente como os futuros educadores têm sido preparados para exercer o momento da avaliação da aprendizagem de seus alunos. (RIBEIRO, 2012, p.38). Suponhamos, no entanto, que aí resida mais um dos problemas da questão da preparação docente que precisa ser questionado e investigado.

Apesar das diferentes expressões da avaliação no contexto educacional, há uma prática avaliativa com a qual muitos de nós convivemos nos bancos escolares há bastante tempo: avaliação ligada a provas e testes, que servem especialmente para avançar ou reter nossa evolução escolar, através da classificação dos melhores e dos não tão bons. (LUCKESI, 2014). A figura do docente nesta postura avaliativa é central, pois ele é quem decide os conteúdos trabalhados, as atividades realizadas, o que e como avaliar.

A preocupação que acompanha a criança do primeiro ano escolar até o adulto do ensino superior é passar de ano ou ser aprovado em determinada disciplina. Importante também para muitos estudantes é saber se ele estará entre os mais bem classificados ou entre os piores da turma. Em algum momento de nossa vida escolar, nós já perdemos minutos pensando sobre isso e esquecendo nosso real objetivo nas instituições de ensino: aprender.

Para Moraes (2013), a nota é um aspecto da avaliação que ganhou tamanho destaque que ofuscou a função avaliativa na relação educativa. Os estudantes, no primeiro dia de aula, desejam saber como é a avaliação do professor, quantos “trabalhos” terão durante a disciplina e quanto vale cada uma das atividades. Essas informações, invariavelmente, são mais importantes que os conteúdos a serem estudados ou a metodologia de ensino do professor.

Para alcançar práticas avaliativas que se dediquem ao cuidado do aluno, às atitudes de acolher, diagnosticar e decidir sobre o processo educativo, como nos ensina Luckesi, julgamos necessário encarar a avaliação como ação que proporciona sentido ao ato educacional. Para isso, não podemos fugir da obrigação de colocá-la em primeira pauta no cenário da formação docente.

(LUCKESI, 2008). Entendemos ser urgente convidar os professores e os alunos dos cursos de licenciatura e ouvi-los em seus questionamentos, dúvidas e reclamações sobre a tão conhecida, mas pouco estudada, avaliação da aprendizagem.

Através dos estudos de Demo (2008) e das discussões sobre avaliação no período da formação dos professores, os futuros docentes precisam aprender sobre avaliar, desprendendo-se de sua experiência como aluno, diretamente influenciadora em sua formação docente, e compreendendo aos poucos que

[...] a avaliação assume dimensões mais amplas. A atividade educativa não tem por meta atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças de comportamentos dos alunos. E cabe justamente à Avaliação verificar em que medida esses objetivos estão realmente sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem. (HAYDT, 2008, p.7).

De acordo com Hoffmann, durante muito tempo, o estudo sobre avaliação nos cursos de formação de professores esteve focado em teorias de medidas educacionais: o aprendizado girava em torno de como fazer provas e como atribuir notas e médias, o que pode justificar as posturas docentes com as quais convivemos até hoje. (HOFFMANN, 2003).

Tardif nos diz que os docentes acumulam muitas horas de formação quando na posição de alunos, convivendo com as concepções e as formas de ser professor avaliador de seus mestres, o que serve de porto seguro na hora da incerteza da prática. (TARDIF, 2006)

Ainda sobre essa característica, é preciso fazer duas ressalvas: a de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, LDB, 1996) não exige formação pedagógica para a atuação docente no Ensino Superior; e devemos levar em conta que os professores estão cada vez mais ocupados com tarefas burocráticas e exaustivas, conseqüentemente, solitários e sem tempo para preocupações ligadas a questões essenciais da educação, como esta.

Em estudo realizado sobre a temática da avaliação na formação docente, (BERBEL, 2001) apontava-se o fato de que este assunto se traduz em questão problemática no Ensino Superior e necessita ser explorado em diversos ângulos.

O exemplo do professor formador é ponto principal da constituição docente: os estudantes da licenciatura não podem aprender discurso inovador sobre avaliação se convivem com um formador de professores que, dentre outras atitudes, não discute a metodologia avaliativa, faz unicamente provas para avaliar os conteúdos de forma segmentada e apresenta a nota como único resultado válido de todo um processo de aprendizado. Os estudos de Berbel (2001), em relação a avaliar, reforçam que: “[...] há a necessidade de coerência entre o que se ensina e o que se pratica na formação de futuros professores ou na formação continuada de pessoal que já atua no ensino.” (BERBEL, 2001, p.6).

O descompasso entre teoria e prática avaliativa não é focado no ensino superior, possivelmente pela concepção avaliativa que possuem os docentes formadores que não enxergam problemas em seu fazer, possivelmente pela forma como se constituíram docentes (BERBEL, 2001). Muitos dos atuais formadores devem ter convivido com a concepção de ensino que preconizava o aprendizado dos conhecimentos específicos em detrimento dos pedagógicos, ou seja, são “filhos” de um modelo educativo baseado na racionalidade técnica:

[...] a construção da identidade profissional se dá no somatório do perfeito domínio dos conteúdos específicos da matéria na qual o licenciado se especializará e do preparo básico nas metodologias e técnicas pedagógicas. (KRAHE, 2009, p.104)

Na formação de professores, o exemplo docente é essencial para instituir concepções e práticas avaliativas que vão ao encontro da ação de aprender. Todavia, muitos formadores ainda precisam tomar consciência dessa grande responsabilidade ao educar os futuros professores e das consequências de suas ações no espaço de formação, e, por isso, a necessidade constante da pertinência entre o que se diz e o que se faz no âmbito da avaliação da aprendizagem. Freire (1996) chama atenção para o fato dos professores reconhecerem a importância de seu exemplo, empenhando-se em oferecer aos educandos lucidez e engajamento. Ele reafirma a importância da figura dos mestres para seus educandos de modo que

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor sério, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático,

racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p.73)

Creemos que para que seja construída uma formação dos professores para avaliar, a relação entre o futuro docente e o formador deve estar embasada em confiança, em respeito, no diálogo e na troca de conhecimentos. Para Tardif os professores constroem os seus saberes na interação com o outro, na convivência diária, na capacidade de dialogar e argumentar, “[...] na troca discursiva entre seres sociais.” (TARDIF, 2006, p.197), e isso precisa estar presente nas salas de aula de nossos cursos de licenciatura.

2.2 Sobre as variadas modalidades e concepções de avaliação

A crença no valor das concepções dos professores sobre avaliação como fundamento para o processo ensino-aprendizagem em Matemática foi se consolidando durante as leituras realizadas, sendo alguns autores fundamentais neste processo. Assim, apresenta-se D’Ambrosio (2001), Luckesi (1995), Hoffmann (1995) e Hadji (2001).

Para D’Ambrosio (2001, p.89), o objetivo da avaliação é a aprendizagem:

avaliação deve ser uma orientação para o professor na condução de sua prática docente e jamais um instrumento para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento teórico e prático. Reprovar, selecionar, classificar, filtrar indivíduos não é missão do educador. Outros setores da sociedade devem se encarregar dessa missão.

Destacamos que a crítica feita por este educador matemático às provas, exames e similares não está no fato de sua existência, mas sim na maneira errônea de como estes vem sendo aplicados. Sem métodos, sem objetivos, sem sinceridade com a real aprendizagem: “na verdade, os alunos passam por testes para os quais são treinados, É essencial distinguir educação de treinamento.” (D’AMBROSIO, 2001, p. 94)

Com relação às questões, o que é avaliar? Por que avaliar? E para que avaliar? D'Ambrósio responde (2001, p.99):

- Que é? É um fato pedagógico;
- Por quê? Para verificar progresso;
- Para quê? Para, se necessário, aplicar métodos alternativos para atingir progresso.

O segundo pesquisador estudado, Luckesi, defende assim como D'Ambrósio o uso da avaliação como intermediadora do processo ensino-aprendizagem, uma interferência com objetivo de conduzir à satisfação, ao sucesso e ao progresso, pois, "com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento" (1995, p. 35).

Ele define "a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido que avaliação em si é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento" (1995, p.72).

Em sintonia epistemológica com os dois últimos educadores citados, Hoffmann afirma que

a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexões permanentes do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. (HOFFMANN, 1995, p.18)

De modo semelhante aos autores anteriores, Hadji (2001, p.129) ressalta que avaliar

não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo desejado. A avaliação é uma operação da leitura orientada da realidade.

Neste sentido, o ato avaliativo consiste em conhecer o nível de desempenho do aluno (constatação da realidade), comparar esta informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo e tomar decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

A **avaliação diagnóstica** não recebe uma definição uniforme de todos os especialistas. No entanto, pode-se, de maneira geral, entendê-la como uma ação realizada no início de um processo de aprendizagem, por exemplo, o ano letivo, que tem a função de obter informações sobre as aptidões, competências e dificuldades dos estudantes com vista à organização do futuro. Uma das mais importantes características da avaliação diagnóstica é o seu aspecto preventivo, já que ao conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo educativo, é possível prever suas reais necessidades e trabalhar em prol de seu atendimento (LUCKESI, 2003, p. 176).

Durante o diagnóstico, devemos “buscar conhecer, principalmente as aptidões, os interesses e as competências enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos” (RABELO, 2010, p.73). Para Rabelo, avaliamos para estimular uma reflexão crítica. O diagnóstico é o levantamento, análise e interpretação de dados e informações sobre os fatores que são indispensáveis e que contribuem para melhorar o resultado do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Domício (2003), a modalidade diagnóstica se encarrega de conhecer o estudante no momento em que este ingressa no sistema de ensino, dando oportunidade ao acesso e à orientação do educador para uma intervenção mais eficaz.

A segunda modalidade apresentada é **avaliação formativa**, também conhecida como avaliação para as aprendizagens. É uma proposta que compreende a avaliação como componente do processo ensino-aprendizagem. Esta se materializa nos contextos vividos pelos professores-educadores-avaliadores e pelos estudantes. Possui a função de regulação das aprendizagens, e, para que ocorra essa regulação, é necessário o trabalho com procedimentos que estimulem a participação dos autores (alunos) do processo. Baseia-se em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, do interacionismo, das teorias socioculturais e das sociocognitivas, e trabalha sob a ótica das aprendizagens significativas.

Para alcançar a finalidade da **avaliação formativa**, é necessário que professores e alunos assumam responsabilidades específicas no processo avaliativo. Como chama atenção Perrenoud: "(...) a avaliação formativa demanda uma relação de confiança entre alunos e professores". Ela exige, da parte dos professores, a capacidade de fazer as articulações necessárias para possibilitar que os alunos desenvolvam as suas competências de domínio cognitivo e metacognitivo. Na avaliação formativa, os fatores endógenos, ou seja, os fatores internos à situação educacional, são levados em conta para proceder à avaliação. (PERRENOUD, 1999, p.96)

No que se refere à lógica da avaliação somativa, Sordi, concordando com Perrenoud (1999), afirma que

esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento. (SORDI, 2001, p. 173)

A finalidade é verificar se o estudante realmente adquiriu os conhecimentos mínimos necessários e se está à progressão ou à retenção. Muitas vezes presta-se à comparação de resultados entre alunos, informando o nível de aprendizado alcançado.

No contexto escolar e no imaginário social, o significado de nota e sua identificação com a própria avaliação tornaram-se tão intensos que um dos argumentos ideológicos afirma que sem uma nota não há avaliação, interesse e motivação do aluno pelos estudos. Neste sentido, é atribuída valorização a mensuração e conseqüentemente a depreciação do processo de ensino-aprendizagem. Para Luckesi (1994), os números ou conceitos são significativas medidas simbólicas do nível de aprendizagem do educando, estabelecendo uma classificação para fins de aprovação ou reprovação. Nesse sentido,

como o educador possui o poder arbitrário de classificar, em definitivo, sem tribunal de apelação, um educando possui também a chave que impede (consciente ou inconscientemente) o processo de crescimento para a liberdade e autonomia e para o processo de conhecimento. Aquele que aprende, aprendeu. O que não aprendeu, fica como está. É a classificação por notas ou conceitos. (LUCKESI. 1994, p. 113).

A quarta modalidade é a **avaliação mediadora**. Segundo Hoffmann (2001), uma avaliação que se projeta e vislumbra o futuro tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos. Nesta perspectiva, a avaliação mediadora busca subsidiar o professor e a escola para melhor compreender os limites e possibilidades da cada um e aplicar soluções subseqüentes para favorecer o seu desenvolvimento. Seu objetivo, portanto, é permitir o acompanhamento do processo de aprendizagem para que este possa, assim, ser ajustado pelo professor. Hoffmann reafirma:

Uma prática avaliativa direcionada ao futuro tem por objetivo acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer de todo o processo, estratégias pedagógicas. Visa, portanto, o encaminhamento de alternativas de solução e melhoria do objetivo avaliado. (HOFFMANN, 2001, p.20-21)

Fundamentada nos estudos de Piaget e Vygostsky, esta modalidade de avaliação ressalta a interação e a mediação no processo de construção do conhecimento. Por envolver trocas permanentes entre professor e alunos, a proposta é fundamentalmente dialógica:

Podemos pensar na avaliação mediadora como um processo permanente de troca de mensagens e significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de conforto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber. (Hoffmann, p.78).

Em que o professor se questione: “como se dá a aprendizagem?”, e retome seus estudos sobre as teorias da aprendizagem, para compreender como esta vem ocorrendo nos percursos individuais de cada aluno, e no coletivo. Que o professor ao avaliar promova o protagonismo dos alunos em seu processo de aprender, criando condições para que as aprendizagens sejam significativas para estes.

A avaliação mediadora desvincula-se da concepção de verificação de respostas certas/erradas, encaminhando-a num sistema investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos (HOFFMANN, 2009, p.57). Nesta concepção está presente a investigação, a troca de ideias, os questionamentos, a formulação de hipóteses, o desafio e a pesquisa. Para Hoffmann (2009) a ação avaliativa, como mediação, se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado.

Nesta perspectiva a ação do professor não pode ser limitada a transmitir e corrigir, pois conforme Hoffmann (2009) não se trata de considerar a avaliação como forma mágica, impulsionadora de saltos mecânicos de um nível de conhecimento a outro. Ao repensar a prática da avaliação, seria importante o professor considerar que: “da educação infantil à universidade, crianças e jovens são constantemente sentenciados por seus comportamentos e tarefas” (HOFFMANN, 2009, p. 58).

Um caminho possível seria desmistificar a prática da avaliação na educação. Isto é, que o professor possa exercer a reflexão nas suas ações, reconhecendo até mesmo as barreiras impostas na instituição escolar para o desenvolvimento desta prática, indo além, reconhecendo os próprios limites e enfrentando-os, repensando suas ações.

3. A Questão de Investigação

No presente capítulo, elucidaremos as nossas inquietações, e questões de investigação que, posteriormente, serão analisadas de acordo com os nossos referenciais teóricos, a fim de que, ao concluir este trabalho, estejamos prontos para a construção de um produto educacional que possa enriquecer as discussões a respeito do tema e obrar a prática docente.

Nosso estudo tem como tema central a formação docente acerca dos processos avaliativos em Matemática. Uma longa tradição em avaliação vem tomando por base testes escritos que possuem como finalidade verificar se o estudante conseguiu reproduzir o que lhe foi transmitido nas aulas, considerando estas um processo comunicativo pautado na transmissão de conhecimento.

A revisão da literatura nos proporcionou observar algumas modalidades de avaliação que surgem como direções para que os professores-educadores-avaliadores assumam suas posições pedagógicas frente a avaliação. Alcançar a média final ainda é o método mais utilizado para apontar os mais aptos. O que justifica um aluno com média 6,5 ser reprovado (por não ter alcançado a média 7) e um aluno com 7,2 ser aprovado?

Luckesi (2014) nos diz:

Em nossas escolas, pratica-se uma média entre notas escolares como sendo uma média entre “qualidades”; o que é ilusório devido não médias entre “qualidades”. Essa ilusão está assentada sobre a distorção epistemológica que pratica um contrabando de “qualidade” para “quantidade de qualidade”. E isso não pode ocorrer. (LUCKESI, 2014, p. 54)

Retornando a questão central, o problema é que, na maioria dos trabalhos que analisamos, não encontramos nenhuma informação sobre como interpretar o que o aluno efetivamente compreendeu, em qual lugar (cognitivo) ele está para que uma avaliação fundamentada aconteça.

O diferencial em nosso estudo é uma postura que assume pressupostos teóricos, trocando nossas indagações com outros professores, inseridos em

diversos contextos, trocando experiências e ações baseadas na vontade de transformar a longa tradição em avaliar, presente hoje nas escolas. A experiência como docente, nos fez observar as lacunas deixadas pelas licenciaturas. Essa postura, paralelamente, nos permitiu um refinamento do olhar para as questões que envolvem o saber docente e sua prática e nos permitiu, também, formular questões possíveis para a investigação.

A primeira parte deste capítulo tratará das questões que norteiam nosso estudo. Já na segunda parte, apresentaremos o referencial teórico adotado, que nos dará condições de embasar nossa pesquisa.

3.1 O que queremos investigar

Ao realizar uma pesquisa, afirma Minayo (2007), o fazemos, sobretudo, para esclarecer a nós mesmos sobre as questões que nos colocamos, em relação às definições teóricas e às estratégias de estudo que utilizaremos. Sendo, então, a pesquisa muito de nós mesmos, esta investigação não se constrói como o ato de “juntar” elementos para comprovar ou não uma hipótese, mas sim como a ação de lançar-se à dúvida, mudando os rumos sem perder o horizonte, seguindo a curiosidade sem perder de vista o que se procura, mexendo com minhas próprias certezas, proporcionando aprendizagem. É este movimento o que descrevo neste trabalho.

Neste sentido, o que sustenta a construção desta dissertação é o interesse na ação de investigar os saberes docentes e a formação que possuem sobre métodos da Avaliação da Aprendizagem, na tentativa de nos aproximar da concepção teórica e prática docente da ação avaliativa. No âmbito da Formação de/com professores (momento importante – preparação do futuro educador), temos a preocupação de saber como os futuros educadores estão aparelhados para avaliar.

Relatamos que a finalidade da nossa pesquisa é compreender todo o processo avaliativo sob a ótica do educador. Desta forma, objetivamos:

- (a) investigar o processo de elaboração dos instrumentos avaliativos que serão utilizados ao longo de um determinado período
- (b) investigar quais são os pressupostos e motivações para a confecção do instrumento avaliativo,
- (c) identificar os critérios utilizados para determinar a nota atribuída ao desenvolvimento do estudante;
- (d) observar, estudar e acompanhar a sala de aula de matemática, fazendo observações não participantes¹, buscando investigar o *modus operandi* do educador nos processos avaliativos e se os critérios permaneceram os mesmos em uma avaliação posterior.

Demo (2002) nos diz que:

[...] podemos afirmar que a avaliação, ao contrário do que se aventa, é feita para classificar, busca comparar, contrasta as pessoas sobre cenários onde sempre há quem esteja mais em cima e quem esteja mais em baixo. Assim, em vez de negar seu contexto classificatório, é bem melhor – e mais realista – argumentar sobre razões pedagógicas da classificação e seus riscos óbvios. **Avaliamos**, entre outras coisas, **para saber da distância entre o lugar que ocupa no momento o aluno e o lugar onde deveria estar**. Pretendemos **descobrir os motivos por que não aprende e gostaríamos que, sabendo disso, pudesse recuperar a posição onde deveria estar**. Para tanto, é mister, primeiro, classificar sua posição desfavorável, claramente, com o melhor manejo do conhecimento, porque só podemos mudar o que bem conhecemos. Segundo, **com tal diagnóstico na mão, é possível estabelecer a estratégia mais adequada para deixar a posição desfavorável e caminhar para outra mais favorável, que também precisa ser classificada**. Por isso, dizemos que a sociedade não pode prometer a igualdade, mas pode estabelecer estratégias de equalização das oportunidades, o que supõe ambiente onde as oportunidades não estão alegremente disponíveis, mas desigualmente ocupadas. É nesse sentido que dizemos ser necessário classificar, **para garantir que o aluno que não aprende possa ter preservado seu direito de aprender**. [...] Escamoteando-a [a classificação], não a desfazemos. Apenas a tornamos ingênuo ou malevolamente classificatória, pois negar o contexto classificatório dentro da sociedade que a tudo e a todos classifica é empanar as chances

¹ Chamamos de observações não participantes a investigação realizada pela pesquisadora nas salas de aula. Sem interferir na dinâmica do professor ou dos alunos.

do desigual com a fantasia de que não precisa lutar. (DEMO, 2002, p.18, grifos meus).

Ao perceber que nossas inquietações tinham como centro a formação dos educadores a acerca da Avaliação da Aprendizagem e suas práticas avaliativas cotidianas, desejamos investigar e nortear o trabalho com as seguintes perguntas:

- (a) De quais pressupostos teórico-metodológicos utilizam-se os educadores para nortear suas escolhas ao idealizar um instrumento avaliativo em Matemática?
- (b) Os instrumentos avaliativos são diversificados? Quais são os critérios estabelecidos pelo educador ao corrigir o instrumento avaliativo?

3.2 A avaliação a partir referenciais teóricos

A palavra avaliação é originada do latim *valere*, que significa ter ou dar valor a algo, tornar digno. Sob o olhar educativo, avaliar se refere a processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo.

De maneira geral, o termo avaliação está relacionado aos atos de julgar, de dar valor, de formular concepções a respeito de atitudes, sujeitos e objetos a partir de critérios particulares e pré-determinados. Somos diariamente avaliados e avaliadores, o que constrói a ideia de que todas as pessoas estão preparadas para essa ação.

Historicamente, o conceito de avaliação assumiu diferentes enfoques. A definição assumida pela palavra avaliação no início no século XX era a ideia de medir resultados. Já entre 1930 e 1950, entendia-se a ação de avaliar como alcançar objetivos. A partir de 1960, avaliação significava juízo ou apreciação de mérito. Mais tarde, falar de avaliação significava referir-se a atribuição de sentidos influenciados por contextos e valores (LEITE, 2004, p. 78).

Nas últimas décadas, a conceituação de avaliação tem levado em conta avanços tecnológicos e de informação exigindo profissionais capacitados para tal ação. As definições sobre avaliação encontram-se permeadas pela concepção de

que a avaliação é um processo contínuo e sistemático que faz parte do processo ensino-aprendizagem de forma a orientar o mesmo para que os educandos possam conhecer seus erros e seus acertos, diagnosticando dificuldades para que seja possível planejar novas atividades, de forma que todos alcancem os objetivos propostos (LEITE apud MOROSINI, 2006, p.146).

Herdando, certamente as características de cada um dos períodos citados, aquilo que entendemos hoje como avaliação da aprendizagem se aproxima da qualificação dos professores para esta ação, o que foca o trabalho desta temática nos cursos de formação de professores.

Na atividade docente em classes do ensino regular, é parte da *práxis* pedagógica a aplicação de tarefas avaliativas que buscam compreender as competências de cada estudante, a fim de atingir os objetivos traçados nos planejamentos. Tais tarefas podem ser realizadas através de diversas ferramentas, sejam elas mais clássicas, como listas, tarefas de casa, trabalho em grupo, seminários, ou também lúdicas e expositivas, os chamados instrumentos avaliativos. Por meio desses processos, o educador poderá perceber como estas estratégias estão transcorrendo e de que maneira poderá intervir, a fim de que se assegure a qualidade pedagógica que se deseja.

De acordo com Fiorentini e Hoffman,

se queremos formar professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que a mesma seja desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática. Isso requer tempo relativamente longo de estudo e desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação, tendo a orientação ou supervisão de formadores-pesquisadores qualificados. (FIORENTINI, 2008, p.31)

A construção do ressignificado da avaliação pressupõe dos educadores um enfoque crítico da educação e do seu papel social. (HOFFMANN, 1991, p.112).

Os autores nos deixam clara a necessidade de conceber a avaliação como uma incessante busca de compreensão das facilidades e dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. Processo este que implica uma reconstrução do significado do ato de avaliar, que não acontecerá por experiências isoladas ou fragmentadas, mas por uma ação conjunta e continuada que ultrapasse os muros das instituições escolares e esteja pautada na vontade de mudar.

A Avaliação, nas palavras de Perrenoud (1999), situa-se no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades. Para Perrenoud (1999, p.10), após dois séculos, muito ainda se mantém inquestionável nos ambientes escolares e na formação de professores. Afirma também que não se pode melhorar a avaliação, seus instrumentos e objetivos sem que questionemos o sistema didático, o sistema escolar e as práticas avaliativas docentes.

É importante destacar que, antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho docente, as atividades de sala de aula, as relações de autoridade e a cooperação em aula, e, de certa forma, as relações entre a família e a escolas e entre os profissionais da educação em geral (PERRENOUD, 1999, p.14)

Entendemos que uma noção-chave em qualquer área da Educação Matemática é a de *Avaliação da Aprendizagem*. De acordo com Lins (1999, p.76), há muitas formas de entender o que seja avaliar ou qual o propósito de avaliar. Com relação a este propósito, podemos, por exemplo, pensar nas três sugestões de Lins, quais sejam:

- (a) avaliar para saber o que está acontecendo;
- (b) avaliar para saber se o que está acontecendo corresponde ao que queríamos;
- (c) avaliar para selecionar as pessoas que se comportam em algum sentido, de certa forma dominante e que é considerada correta.

Concordamos com Lins (1999) quando este educador matemático sugere que o item (c) permanece predominante nas ações e práticas docentes, ainda

que os discursos digam que não, o que se quer saber é se o aluno aprendeu ou não os conteúdos ensinados e avaliados por meio de provas, em geral.

Segundo Hoffmann,

Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria. (HOFFMANN, 2001, p.20)

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ser norteada por critérios previamente estabelecidos. Se avaliar é também planejar e estabelecer objetivos, é de fundamental importância que os critérios da avaliação que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados à finalidade e aos objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja educativa, social, política ou cultural.

Buriasco (2000) afirma que a avaliação pressupõe definir princípios em função de objetivos almejados; constituir instrumentos e caminhos para realização desta ação; verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em conta todos os elementos envolvidos no processo. Sendo assim, a avaliação não possui uma finalidade em si, mas auxilia o curso de uma ação que visa construir um resultado previamente definido. Corroborando com os PCN, Buriasco diz que esta deve ocorrer de forma contínua e processual, no decorrer de todo o processo educativo, visando redimensionar o ensino para impulsionar a aprendizagem do aluno, por permitir a realização de uma análise crítica, coerente com tal processo.

Estudos como os de Chevallard sugerem que é uma ilusão docente pensar que as provas avaliam a aprendizagem. Já Bukhhart (1999, apud LINS) aponta que a avaliação por provas (notas) se constitui de modo que dispõe do sistema escolar para impor objetivos ao processo educativo, ou seja, o indivíduo/avaliador/professor consegue do sistema aquilo que diz que vai avaliar. Por exemplo, se o professor diz que na avaliação haverá problemas abertos, dissertativos, investigativos, os tópicos serão introduzidos em suas aulas. (LINS, 1999)

A avaliação é um exercício mental que permite a análise, o conhecimento, o diagnóstico, a medida. Este objeto deve ser a própria realidade daqueles que a fazem. O termo “avaliar” tem sido constantemente associado à expressão “como?”, surgindo a questão: “como desenvolver a cultura/prática avaliativa?”.

Ainda nos dias atuais, é comum a ideia de que a avaliação por provas avalia realmente o que o estudante aprendeu. O uso de instrumentos avaliativos, ao nosso entender, permanece unicamente nas mãos docentes e os critérios de composição e correção de uma avaliação em matemática ainda são turvos e pouco transparentes. O processo avaliativo é conduzido pelo professor de matemática, e cabe ao aluno uma posição de coadjuvante nesse processo.

Luckesi (1997, p.75) define a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para melhor compreensão desta ideia, importa distinguir avaliação de julgamento, sendo este um ato de distinguir o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então ajuizar sua qualidade, tendo em vista um suporte para a mudança, se necessário. O movimento que caracteriza as práticas escolares cotidianas, explicita a impossibilidade de reduzir a avaliação a um conjunto de momentos estanques, que costuram fragmentos do processo ensino/aprendizagem, perspectiva que limita (quando não impede) a possibilidade dos sujeitos construírem conhecimentos num movimento dialógico.

Esteban nos adverte que,

A avaliação que impede determinadas vozes é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola. A análise da prática pedagógica mostra claramente que a avaliação, como prática construída a partir da classificação das respostas do aluno e alunas em erros ou acertos, impede que o processo ensino-aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e do processo de sua construção e socialização. A avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações (alunos/professores) no contexto escolar. (ESTABEN, 2001, p.16)

Destacamos, ainda, as poucas discussões que ocorrem entre os docentes, com relação às suas formas de avaliar, os pressupostos que embasam seus

instrumentos avaliativos, critérios de correção de questões, utilizações pedagógicas dos erros cometidos nas resoluções das questões. Parece-nos que o processo de avaliar é individual, unilateral, cabendo a cada professor ser realizado e dar ao aluno a sua nota respectiva. A avaliação é uma parte complementar do procedimento de aprendizagem e não um produto terminado. É imprescindível que o educador inclua as relações entre o que existe e o que se espera; entre um dado desempenho e um comportamento alvo; entre uma realidade e um modelo ideal. Tais relações devem estar sempre presentes em sua reflexão.

Para Perrenoud (1999), a avaliação não é uma “tortura medieval”. É uma invenção nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

Avaliar, de acordo com Perrenoud (1999), é criar, cedo ou tarde, hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do ensino médio, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar, neste sentido, é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo. As hierarquias possuem a função de informar mais sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência, do que informar sobre a qualidade dos conteúdos aprendidos e do conhecimento construído pelo estudante.

Embora a denúncia da indiferença às diferenças (BOURDIEU, 1966) ocorra há tempos e seja acompanhada de vibrantes defesas da educação sob medida e das pedagogias diferenciadas, os estudantes continuam obrigados a seguir o mesmo programa, ainda que alguns sistemas destoantes desta sistemática de padronização declarem favorecer uma pedagogia diferenciada e uma gradativa individualização das trajetórias de formação.

3.3 Produto Educacional

Nossa essa pesquisa faz parte do Mestrado em Educação Matemática, na modalidade Profissional, dessa forma desenvolvemos um produto educacional voltado para professores que desejam ampliar seus conhecimentos sobre avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos e que seja factível no exercício da docência.

A formação **com** professores deve ser continuada em nosso entendimento. Todos nós, educadores, devemos ter consciência de que ao receber um diploma não estamos decretando o fim, mas o início de uma trajetória que exige estudos, dedicação constante e energia para enfrentar diversos desafios das salas de aula, o ambiente de profissão.

O produto educacional proveniente deste trabalho pretende apresentar temas discutidos ao longo da pesquisa em forma de um média-metragem disponibilizado *online* para que todos tenham livre acesso ao conteúdo. O média-metragem **“Discutindo metodologias avaliativas a partir das experiências docentes”** traz, antes de mais nada, a perspectiva dos educadores com o compromisso de educar, e sobretudo, estão interessados em praticar uma avaliação real da aprendizagem de seus alunos.

Ao investigar as potencialidades e as diversas tentativas isoladas de cada educador para construir instrumentos avaliativos, objetivamos construir um produto educacional que faça parte das consultas diárias, que seja um início para proporcionar diálogos de troca de conhecimentos e experiências entre profissionais.

Este projeto tem como consequência um dos pontos mais importantes de nosso estudo. Este, não necessariamente, passa pela utilização de nossa proposta pelo professor, mas está presente em nosso interesse também, que a sua existência estimule os professores a produzir seus próprios mecanismos de avaliação, de acordo com seus interesses e realidades para uso em sala de aula.

Neste capítulo abordamos as perguntas que nortearão esta pesquisa, apresentamos o nosso referencial teórico e as concepções de avaliação que adotamos e por fim o produto educacional produzido.

4. Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa e está dividido em 4 partes. Na primeira parte, caracterizamos nossa pesquisa como uma abordagem qualitativa de investigação.

Na segunda, abordamos a metodologia de pesquisa adotada, o Estudo de Caso segundo os estudos de Ponte e Yin. Descrevemos ainda como foi realizada a pesquisa de campo, apresentando o contexto no qual esta foi desenvolvida, os sujeitos de pesquisa e a metodologia de avaliação que a escola adota.

Na terceira parte, descrevemos o contexto no qual este estudo foi desenvolvido, os sujeitos de pesquisa e a metodologia de avaliação que a escola adota.

Na última parte, relatamos como foi realizada a pesquisa de campo, apresentando os procedimentos e instrumentos de produção de dados.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Como ponto de partida, caracterizamos nossa pesquisa como Pesquisa Qualitativa, conforme proposto por Bogdan & Biklen (1994). Para os autores a pesquisa qualitativa permite que as respostas dos sujeitos sejam baseadas em suas perspectivas, e não em modelos previamente estruturados. O investigador é o único instrumento e atua com intenção de favorecer opiniões livres sobre as atividades e questões propostas.

Destacamos as características de uma pesquisa qualitativa, segundo os autores supracitados, são:

(a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, ou seja, estabelece um contato direto com os sujeitos em seu ambiente, para obter os dados;

(b) é descritiva, uma vez que os dados recolhidos são constituídos por palavras ou imagens e não por números;

(c) o interesse do investigador está mais direcionado ao processo do que nos resultados ou produtos.

(d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados obtidos de forma indutiva. À medida que os dados são recolhidos e agrupados é que se constroem abstrações. Não há hipóteses prévias a serem confirmadas ou negadas;

(e) na abordagem qualitativa, o significado é de importância vital.

Os autores refinam, ainda mais, o perfil do pesquisador:

O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50)

Enfocam, também, a intenção da investigação qualitativa, em que todo o processo importa, sem juízo de valores:

Uma abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)

A investigação não se traduz em uma tarefa simples, tendo em vista a própria ação de avaliar como um ato delicado e complexo, que está intrinsecamente ligado ao fazer docente, e que, por este motivo, os professores, principalmente, nem sempre estão disponíveis (ou desejam) as indagações ou questionamentos a respeito de seus saberes e de suas ações. Para Lüdke e Salles (1997) ainda que

[...] todos os professores e estudantes estejam necessariamente submetidos à ação da avaliação, em seu trabalho, poucos dentre

eles se dispõem a parar para refletir, analisar, estudar e se preparar de maneira específica para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. (LUDKE e SALLES, 1997, p.169)

A construção desta dissertação busca empenhar-se em “[...] verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.” (ANDRÉ e LUDKE, 1986, p.12)

A partir da compreensão de estar diante de um problema de pesquisa dinâmico, relacionado diretamente como o cotidiano docente, seus saberes e seus fazeres, foi priorizado uso de uma Metodologia² de pesquisa qualitativa. Esta, considerada por André e Lüdke (1986), como um tipo de investigação que lida com fenômenos pertencentes ao ambiente natural e com problemas diretamente no lugar onde ocorrem, sem haver a manipulação do observador, mas principalmente por se tratar de uma realidade que não pode ou não deve ser quantificada, caso que se aplica ao problema de pesquisa aqui proposto.

As características de uma investigação qualitativa propostas por André e Lüdke (1986):

- (a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- (b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- (c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- (d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; e
- (e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Objetivamos que, por meio dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, percebemos que a formação recebida e como os educadores concebem e praticam avaliação da aprendizagem no ensino superior e o quanto estas ações e pensamentos podem influenciar os licenciandos (futuros docentes) em relação ao ato de avaliar.

² Entendendo metodologia como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” (MYNAIO, p.14, 2007)

Adotamos, também, como conceito de pesquisa qualitativa, a partir de Minayo (2007, p.21) a atividade que: “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Estes são aspectos totalmente relevantes, já que pretendemos abordar questões que lidam com os significados e as crenças de alunos e professores sobre Avaliação, bem como as atitudes dos formadores frente a prática de avaliar.

A pesquisa configurou-se, deste modo, como um estudo de caso, baseado na investigação de quatro professores em pleno exercício da docência, em uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro, não havendo intervenções por parte do estudo. Nossa pesquisa de campo foi realizada dentro de salas de aulas regulares, sem retirar amostras do cotidiano escolar.

4.2 O Estudo de Caso

O estudo de caso apresentou-se como a estratégia que melhor atenderia nossos objetivos em nossa pesquisa qualitativa.

Yin (2001) indica que a opção por um estudo de caso deve considerar circunstâncias como a complexidade dos fenômenos, sua contemporaneidade e o pouco controle sobre os acontecimentos. Ele esclarece que “[...] usaria o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com **condições contextuais** – acreditando que elas poderiam ser **altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo**” (p. 32, grifos nossos)

Um Estudo de Caso pode ser entendido como uma metodologia de pesquisa que busca contribuir em uma melhor compreensão “dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados.” (YIN, 2005, p. 20). Visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social.

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos

aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (PONTE, 2006, p. 2)

Na Educação Matemática, os estudos de caso têm sido usados para investigar questões de aprendizagem dos alunos bem como do conhecimento e das práticas profissionais de professores, programas de formação inicial e contínua de professores, projectos de inovação curricular, novos currículos, etc.

De acordo com Chizzotti (2005, p.102),

Um estudo de caso é uma caracterização abrangente, para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (grifo nosso).

Esta metodologia de pesquisa tem sido segundo Yin (2005) a estratégia preferida quando se está em busca de respostas às questões “como” e “por que”, quando o pesquisador possui pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Para o referido autor, há no mínimo cinco aplicações diferentes desta técnica: (a) Explicar os supostos vínculos causais em intervenções da vida real; (b) Descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre; (c) Ilustrar certos tópicos dentro de uma avaliação; (d) Explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto claro e simples de resultado. (e) Estudar um estudo de avaliação: uma “meta-avaliação”.

A pesquisa que ora se apresenta compõe-se do Estudo de Caso e caracteriza-se como um estudo de caso pois adotamos uma estratégia pouco comum para a coleta dos dados. Utilizamos as charges como recurso visual e que propõe uma reflexão a cada situação exposta. para um grupo de quatro professores do Ensino Fundamental II de uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro, onde foi realizada uma pesquisa durante um bimestre inteiro do ano de 2015 mais um mês de aula quando voltamos a campo. Com a elaboração de entrevistas a fim de traçar o perfil dos sujeitos de pesquisa, buscou-se atender

aos objetivos de nosso procedimento metodológico adotado, que “é projetar bons estudos de caso e coletar, apresentar e analisar os dados de forma imparcial.” (YIN, 2010, p. 19-20).

Outro ponto a se ressaltar sobre o Estudo de Caso, diz respeito à postura do pesquisador frente à coleta de dados, conforme destaca Yin (2010),

Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de fazer boas perguntas – e interpretar as respostas. O pesquisador deve ser um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos. O pesquisador deve ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças. O pesquisador deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis. O pesquisador deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias. (YIN, 2010, p. 83. Grifos do autor)

O trabalho foi elaborado buscando-se a fidelidade e total imparcialidade de suas respostas junto às entrevistas realizadas que visavam traçar o perfil avaliativo de cada sujeito de pesquisa, observando em paralelo sua prática docente. Com a utilização dos elementos e conclusões que se pretendem oferecer através do Estudo de Caso nesta pesquisa, buscam-se fornecer importantes contribuições para trabalhos vindouros que contemplem essa mesma temática da Avaliação.

4.3 Pesquisa de Campo

O que nos levou a realizar a pesquisa de campo foi voltarmos à escola, especificamente às salas de aula. Não para promover mudanças, mas com a finalidade de observá-las e também os alunos, as relações professor-aluno,

professor-turma e professor-escola, e nosso objeto de estudo, os momentos de avaliação da aprendizagem.

Utilizamos como instrumentos de análise as observações não-participantes, caderno de campo, além de entrevistas semiestruturadas e o uso de charges que instigassem respostas reflexivas nas entrevistas, a fim de sanar as dúvidas sobre o processo avaliativo realizado pelos sujeitos de pesquisa.

A pesquisa de campo ocorreu em dois períodos, um no primeiro semestre de 2015 e o outro no primeiro trimestre letivo de 2016. As observações foram realizadas durante as aulas de matemática de cada professor com sua turma. Ficamos ao fundo da sala, sem interferir ou interromper qualquer processo natural da aula. Como ferramenta para pesquisa de campo utilizamos gravações das aulas e caderno de campo, onde pudemos anotar todos os detalhes que poderiam ser importantes e/ou pertinentes quando analisássemos os dados.

A elaboração das entrevistas aplicadas aos sujeitos de pesquisa teve o objetivo de fornecer elementos suficientes para se encontrar respostas ou pelo menos sugerir soluções para as perguntas que norteiam esta pesquisa. De mais a mais, outro importante aspecto destas atividades foi a possibilidade de se orientar o que era investigado, evitando, com isso, desvios da ideia central da pesquisa e dos objetivos propostos, além de se ter a possibilidade de esclarecimento de ideias e pensamentos dos sujeitos de pesquisa que poderiam ter ficado vagos ao longo das observações durante o campo.

4.4 Detalhando o Campo da Pesquisa

As etapas foram divididas de acordo com cada processo avaliativo definido pelo educador no início do ano letivo em sua turma.

A escola é uma intuição particular, com alunos de classe média alta, localizada em um bairro da zona sul do Rio de Janeiro, uma região abastada financeiramente, possui cerca de 900 alunos. Com 10 anos de história a escola ainda não possui grandes resultados em avaliações externas como o ENEM, mas conquistou ao longo de 5 anos Mérito Escolar nas Olimpíadas de Matemática do

Estado do Rio de Janeiro. Os alunos entram às 7h15min e saem às 12h15min. Todas as manhãs são compostas por seis aulas, com duração de cinquenta minutos cada. Ao longo da semana, são ministradas aulas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Espanhola, Artes visuais, Literatura, Biologia com acesso a laboratório, História, Geografia, Informática, Redação e Matemática. A última disciplina é ministrada por um professor em seis aulas, além de haver mais um tempo dedicado à geometria, com outro professor. Foram observadas onze turmas ao total: quatro turmas de 6º, três turmas de 7º, duas turmas 8º e duas de 9º ano, com uma média de vinte e oito alunos por turma no primeiro período de 2015 e dez turmas, sendo uma a menos de 6º ano.

A identidade dos professores, sujeitos de pesquisa, foi protegida por pseudônimos, e um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Anexo) e assinado pela pesquisadora e pela responsável pela escola.

Sobre as metodologias avaliativas utilizadas pela instituição, destacamos que além das avaliações realizadas no papel, como teste e prova a cada bimestre, a instituição possibilita o uso de outros instrumentos avaliativos. Fica a critério de cada professor dividir as etapas e atribuir valores para cada uma delas. Esta modalidade é nomeada como AVALIAÇÃO DIVERSIFICADA, conhecida como AD.

As AD's começaram a ser praticados, no Ensino Fundamental II, desde 2010 com a função, como o próprio nome diz, de diversificar os instrumentos utilizados pelo professor. Esse instrumento possui o mesmo peso que o Teste de Matemática quando é calculada a média bimestral do aluno. Após o primeiro ano de utilização dos AD's, o corpo docente da época definiu que alguns critérios deveriam ser comuns às disciplinas e praticados por todos os professores para que houvesse uma coerência no trabalho da equipe. Os critérios estabelecidos como fixos foram: caderno, participação, entrega de trabalhos e disciplina, também chamado de respeito pelos alunos. Para eles, a disciplina abarca não somente o comportamento adequado em sala, mas em toda a escola, levando em conta colegas e funcionários.

Considerando a relevância do aluno possuir o caderno completo para que possa utilizar o mesmo como ferramenta de estudo para as avaliações, o mesmo foi estabelecido como ponto crucial do processo uma vez que grande parte do

conteúdo explicado durante as aulas eram dados no caderno com apoio no livro didático. Antes de ser estabelecido como critério básico, nem todos os professores que pontuavam/avaliavam este critério, dificultando a organização dos alunos.

Por ser considerado um item subjetivo, a participação foi avaliada como uma forma de estimular as pesquisas prévias para uma aula, mas também proporcionar voz ao aluno que é mais ativo em sala, ao mesmo tempo que respeita aquele que não se comporta da mesma maneira, e que está sempre a disposição para ajudar outros a sua volta. Esse item foi considerado como um dos mais importantes na formação de um aluno, pois essa habilidade desenvolve o poder de oratória e de escuta. A instituição considera importante formar um cidadão que saiba expor suas opiniões e que também saiba ouvir, além de desenvolver opinião crítica a partir da experiência.

O prazo de entrega de trabalhos e disciplina são critérios que buscam avaliar o atitudinal do aluno e avalia-lo não só pela ótica pedagógica, mas, sobretudo, avaliar o cidadão em formação. Uma vez que cada aluno possui uma postura em um grupo ele afeta o mesmo. Os professores entendem que o prazo de entrega é importante e precisa ser respeitado uma vez que na vida, na profissão, seremos cobrados a cumprir muitos prazos. A disciplina vem como um critério que visa valorizar o aluno que possui uma conduta de respeito e diálogo quando inserido em um grupo.

Outro ponto relevante é a metodologia de aplicação dos testes e provas feitas a partir do 6º ano até o ensino médio. Há um período de duas semanas em que os professores podem marcar suas avaliações, acumulando no máximo dois testes por dia. Todos os testes, e especificamente em Matemática inclui também o teste de cálculo, são feitos em sala de aula, mapeando os lugares dos alunos neste dia.

A aplicação das provas é feita de forma distinta. Há uma semana para a aplicação de todas as provas e, durante este período, não ocorrem aulas regulares, pois 45 minutos antes de todas as provas há o acesso ao sistema de monitoria realizado.

As monitorias são aulas ministradas pelos alunos previamente escolhidos desde o início do bimestre pelos professores da cada disciplina. Cada professor

possui seus critérios para selecionar os monitores: uns optam por escolher o aluno com maior nota, outros optam pelo aluno que necessita se envolver mais com as tarefas escolares e há ainda monitores voluntários, que são alunos que se oferecem para desempenhar a tarefa. O monitor acompanha durante todo o bimestre as aulas em sala e cada a novo tópico abordado ele precisa fazer um resumo que será mostrado ao professor. Com o resumo em mãos, aluno e professor discutem formas de abordar o conteúdo, outros exercícios além dos que foram feitos em sala. Com essas diretrizes, o aluno poderá elaborar sua aula de 45 minutos. Alguns optam por montar apostilas que contenham os próprios resumos acompanhados de exercícios e, desta forma, o material é entregue conforme a solicitação dos alunos. Outros optam por não distribuir material e ministrar uma aula falada com os principais tópicos e estratégias para solucionar problemas.

Após a monitoria os alunos se dirigem ao pátio central do segmento e vão consultar a folha de salas e lugares. A cada bimestre há um sorteio que define em qual sala o aluno ficará. As salas são mistas, ou seja, todas elas possuem alunos de 6º, 7º, 8º e 9º anos. O mapeamento da sala é feito para intercalar os indivíduos de modo que um aluno do 7º ano sente entre alunos de outros anos, por exemplo de 6º e 9º anos. Como acontece nos processos seletivos em geral, os alunos vão ao banheiro acompanhados dos inspetores. Toda essa organização é feita com o objetivo de preparar os alunos para concursos que virão a ser realizados nesse mesmo esquema e para diminuir as chances de repasse de resoluções, conhecidos como “cola”, durante as avaliações.

4.5 Procedimentos adotados para a realização da Pesquisa

Inicialmente nos reunimos com a direção da escola e com a coordenação do ensino fundamental II para falar a respeito do projeto que seria desenvolvido nas turmas do segmento, descrevendo com detalhes a proposta de investigação pretendida. Inclusive, uma das diretoras mostrou interesse na ideia da instituição se tornar um objeto de estudo, dando amplo apoio ao estudo. Contando com o

suporte da direção, começamos a fazer contato com os professores por meio de um *e-mail* apresentando a pesquisadora e com esclarecimentos sobre como seriam as etapas da pesquisa, incluindo o sigilo de identidade e os procedimentos.

As nossas observações foram realizadas com o auxílio do caderno de campo. Assitimos às aulas durante um pouco mais de duas semanas. Como era o início do ano letivo, todos os professores e alunos estavam se apresentando e se ambientando com a nova atmosfera de trabalho.

Nas turmas de 6º ano a maior dificuldade do professor era o comportamento. Estes alunos são os menores do segmento, estavam se acostumando com a nova dinâmica de vários professores em sala de aula e organização do material escolar. Eram tantas mudanças que os alunos tentavam se organizar falando uns com os outros, o professor tentava auxiliar os alunos mais próximos, até o início da aula de fato, passavam-se de dez a quinze minutos. Iniciando a aula e o conteúdo sendo escrito no quadro, diversas vezes o professor precisava interromper uma explicação pois os alunos estavam copiando partes iniciais do quadro. Nesses momentos o professor ainda utilizava algum recurso lúdico e/ou visual para não perder atenção e controle da turma.

Nas turmas de 7º ano, observamos que o professor abriu poucos precedentes para conversas com ou entre alunos durante as aulas, apesar de fazer questão de estar presente na maioria dos intervalos (recreios) e conversar bastante com os meninos sobre futebol e demais esportes. As aulas eram todas voltadas para o conteúdo, escritas no quadro, sem muitas diversificações da explicação, mesmo quando um aluno não entendia, o professor explicava da mesma maneira. Utilizou de poucos recursos visuais ou lúdicos.

As turmas de 8º ano e 9º ano eram as duas com menor quantidade de alunos por sala, os mais velhos do segmento e conseqüentemente os mais maduros com os procedimentos, então a disciplina não era um problema. A maior dificuldade enfrentada pelos professores nesse diagnóstico inicial foi perceber que os alunos não se lembravam de muitos conteúdos ou de fato possuíam lacunas consideráveis. Nesses dois anos, as duas primeiras semanas foram de explicações de conteúdos passados, para que a partir dali fosse dado o início do cronograma proposto para o ano. Para a realização das aulas iniciais resgatando

conceitos fundamentais para da continuidade com o conteúdo os professores utilizaram o recurso visual dos slides e disponibilizaram o material para os alunos através do e-mail da escola. O recurso visual veio como um veículo rápido que possibilitaria uma maior exposição de conteúdo num curto espaço de tempo.

De um modo geral, percebemos que os alunos que já estavam na escola interagem e recebem muito bem aqueles que acabaram de ingressar. O mesmo acontece com os alunos de inclusão, a interação e o respeito às diferenças também surge de forma natural e espontânea. Observamos o comportamento dos alunos do programa de inclusão da escola e percebemos que, em muitos casos, eles possuem currículos adaptados, ou seja, não acompanham as aulas ministradas pelo professor. Os alunos saem de sala, em geral vão para o laboratório de informática ou sala de estudos da Biblioteca acompanhados de uma mediadora exclusiva ou a mediadora compartilhada (funcionária da escola) que auxilia 2 ou 3 alunos juntos.

Os alunos de inclusão e os alunos com algum transtorno funcional como transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDA, TDAH), dislexia, discalculia ou transtorno não-verbal de aprendizagem não saem de sala, mas possuem grande dificuldade de acompanhar, copiar o quadro, articular suas perguntas e dúvidas no mesmo tempo que os alunos regulares.

Posteriormente a esse período inicial, utilizamos as chamadas “janelas” dos horários de aula para realizar a primeira entrevista com todos os sujeitos de pesquisa.

Nessa entrevista, procuramos mapear o professor por suas características de formação, como a instituição onde foi realizada a graduação, cursos de formação complementar, há quanto tempo leciona, qual a carga horária atual, como prepara suas alunas e seus testes e provas. Ao final da entrevista, depois das questões mais diretas sobre o que seria avaliação para cada um deles, apresentamos uma charge muito conhecida sobre diferentes indivíduos, com diferentes habilidades que foram submetidos ao mesmo tipo de teste/avaliação.

Nosso objetivo foi utilizar a charge, como instrumento de reflexão e argumentação, para que o professor pudesse expor sua opinião, seu entendimento, suas experiências com alguma situação semelhante, e traçar, caso

encontrasse, um paralelo com os momentos avaliativos proporcionados pela escola.

Segue a seguir o roteiro de perguntas utilizado na primeira entrevista com a referida charge citada:

Quadro 2 – Primeira entrevista com os sujeitos de pesquisa

ENTREVISTA 1

- | | |
|--|-------------------|
| 1) Instituição de formação: | Ano de conclusão: |
| 2) Tempo de experiência: | |
| 3) Cursos de formação complementar: | |
| 4) Durante a graduação cursou disciplinas de formação de professores? Se sim, o que foi dado na/nas disciplinas, alguma abordou avaliação? | |
| 5) Em quantas escolas leciona atualmente? | |
| 6) Você prepara suas aulas com antecedência? | |
| 7) Você aplica mais algum tarefa/teste/trabalho/prova com pontuação além da estipulada pelo sistema da escola? | |
| 8) Há algum autor, ou alguns autores que embasam sua prática e/ou sua visão sobre o sistema educacional? | |
| 9) O que é avaliação para você? | |
| 10) Para avaliar os seus alunos na prática, quais fontes você utiliza? | |
| 11) Falando em avaliação, gostaria de mostrar uma imagem e saber o que essa imagem te remete. | |



Figura 1 – Avaliação justa

Fonte: http://avaliarenecessario.blogspot.com.br/2015/12/estudo-dirigido_2.html

Subsequente à primeira entrevista, sentimos um desconforto por parte dos professores ao falarem de suas práticas. Alguns estavam receosos com a possibilidade de os dados se tornarem de conhecimento da direção da escola e com a preservação de suas identidades. Eles se sentiram “avaliados” pela pesquisa. Para que as observações e entrevistas cumprissem o objetivo de coletar as narrativas sinceras e verídicas dos sujeitos de pesquisa optamos por utilizar o recurso visual e reflexivo que as charges apresentam em todas as entrevistas.

Indo a campo, novamente, tivemos a oportunidade de acompanhar parte da confecção das testes. Muitos docentes utilizaram os computadores disponíveis na sala de professores da escola para adiantar suas tarefas. Nesse momento, não houve qualquer interferência por parte da pesquisa, continuamos com observações não-participantes. Vimos que poucos professores criam as questões colocadas nas avaliações. As questões em geral são retiradas de outras avaliações já montadas, livros didáticos e de banco de questões da internet.

Verificamos também que não há um padrão para esse instrumento. Alguns professores optam por colocar situações problema em quase toda a avaliação enquanto outros preferem somente as questões de cálculo direto. Há professores

que cobram duas ou mais habilidades em conjunto para a resolução de um único problema, enquanto outros cobram todas as habilidades separadamente.

A aplicação do teste ocorreu de forma individual e sem consulta em todos os anos, os testes possuíam em média de 9 a 10 questões com uma pontuação de 0,5(meio ponto) por item. A entrega e correção desse instrumento ocorreu passados sete dias da aplicação. Todos os professores corrigiram o instrumento no quadro, colocando uma forma de resolução de cada questão que compunha o instrumento. Foi pedido ao alunos que copiassem essa correção, em especial o 8º ano, onde o professor utilizou essa cópia como uma AD atribuindo 2 pontos de 10 a ela.

Com as provas bimestrais de aproximando, voltamos a acompanhar a confecção desse novo instrumentos, e durante esse acompanhamento fizemos a segunda entrevista. Optamos por abordar somente aspectos que envolvem os processos avaliativos, dado que já havíamos feito as observações e estávamos no período onde o assunto era a pauta. Procuramos investigar quais processos eram considerados importantes para se confeccionar uma avaliação, quais abordagens e estratégias eram utilizadas para selecionar os conteúdos e atribuir valores a eles. Procuramos apurar os métodos de correção desenvolvidos por cada sujeito de pesquisa, assim como a interpretação das notas de cada aluno e um desempenho geral do grupo.

Quadro 3 – Segunda entrevista com os sujeitos de pesquisa

ENTREVISTA 2

- 1) Para montar uma avaliação, quais são seus pressupostos?
O que você considera importante colocar num instrumento avaliativo?
- 2) De que maneira é feita a distribuição de pontos de um instrumento (teste/prova/listas)?
- 3) Você faz a correção desse instrumento em sala de aula?
- 4) Na hora da correção, você estabelece critérios prévios? Se sim comente. Se não relate sua correção.
- 5) Ao corrigir um instrumento, como você lida com os erros encontrados?
- 6) O resultado geral de uma turma, muda seu olhar e sua forma de avaliar nos próximos passos?

7) Gostaria de mostrar uma charge e suas impressões sobre ela.

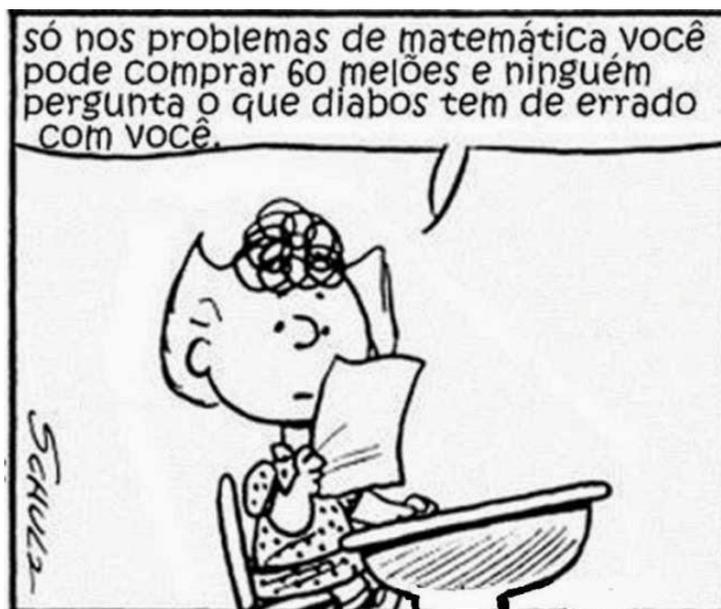


Figura 2 – Os problemas de Matemática

Fonte: <https://esquadraodoconhecimento.wordpress.com/matematica/quadrinhos-matematica/>

Durante esse período, os sujeitos de pesquisa se mostraram muito à vontade diante das perguntas feitas na entrevista. A situação criada era de um diálogo de professor com outro. Acompanhamos a semana de provas por inteiro, iniciando pelas monitorias dadas pelos alunos. Optamos então por realizar a terceira entrevista investigando o posicionamento dos professores perante a avaliação da aprendizagem dos alunos incluídos e perante o sistema de monitorias adotado pela escola.

Quadro 4 – Terceira entrevista com os sujeitos de pesquisa

ENTREVISTA 3

- 1) Como você avalia os alunos inclusos que a escola recebe?
- 2) O que você acha do sistema de monitorias que a escola possui?
- 3) Como é feita a escolha dos monitores? Você escolhe dois monitores para o ano ou troca a cada avaliação?

Os monitores do 6º ano optaram por montar uma apostila com exercícios semelhantes aos trabalhados em sala, contendo cerca de 15 exercícios. No primeiro momento as turmas se dividiram em quatro grandes grupos para

resolverem a apostila e, no segundo momento, os monitores a resolveram por inteiro no quadro, cada turma em uma sala. Os monitores do 7º e 8º anos optaram por realizar uma aula expositiva com os principais tópicos da matéria de prova. Neste momento, foi interessante observar as diferentes formas que cada monitor escolheu para explicar o mesmo tópico. Por último os monitores do 9º ano pediram que os amigos fossem tirando suas dúvidas ao longo do bimestre e realizaram uma estratégia diferenciada para a monitoria, eles propuseram uma votação para eleger os conteúdos que cada turma possuía mais dificuldade. A partir dessa votação cada monitor montou sua aula (algumas somente com exercícios e outras somente com explicações).

Terminado o momento da monitoria todos os alunos do segmento foram se encaminhando para as salas nas quais estavam alocados. Os professores se dividem para observar as turmas, mas como nem sempre são os responsáveis pela disciplina da prova que está sendo aplicada, os alunos não podem tirar dúvidas. As únicas perguntas permitidas são aquelas que envolvam vocabulário. Ao observar os diálogos dos alunos, percebemos que a tensão e expectativa por um bom resultado na prova era muito grande: alguns nervosos, trêmulos ou consultando o material de última hora.

Também acompanhamos o processo de entrega e correção das provas, além da e divulgação das primeiras notas bimestrais. No que se refere a correção e entrega das provas observamos que os procedimentos realizados foram os mesmos do teste, distinguindo-se somente pela exposição dos critérios adotados para a atribuição das notas dos AD's.

As observações prosseguiram no início do segundo bimestre e acompanhando a rotina das aulas constatamos que os professores não dedicaram tempo a algum possível resgate do conteúdo dado no primeiro bimestre, ambos deram continuidade ao cronograma escolar estipulado. Investigamos as salas de aula por mais três semanas, observando as dificuldades do dia-a-dia, a organização e planejamento das aulas adotado por cada um e de que forma as AD's eram diversificadas por professor.

Acumuladas as observações de campo, realizamos nossa quarta entrevista com os sujeitos de pesquisa.

Quadro 5 – Quarta entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa

Entrevista 4

- 1) A estrutura da sua aula é teoria/exercício/prova?
- 2) No cotidiano da sala de aula, o que é mais difícil?
- 3) No decorrer do ano, você faz avaliações com consulta/dupla?
- 4) Como você confecciona esse instrumento de maneira diferenciada?
- 5) Você considera importante essas diferentes formas de aplicar uma avaliação?

Para as duas últimas entrevistas julgamos interessante apresentar somente as charges como forma de diálogo e reflexão, sugerindo situações comumente encontradas em momentos avaliativos. Elegemos charges que poderiam gerar discussões a cerca dos objetivos da escola, das aplicações práticas de cada disciplina e de que forma os alunos estão encarando essas situações no cotidiano.

Quadro 6 – Quinta entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa

Entrevista 5

- 1) Falamos muito de avaliação nesses encontros, e por isso gostaria de mostrar duas imagens. Sinta-se a vontade para falar sobre elas.

Figura 3 – Expectativa



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/img/geral/219-em-dia-calvin.gif>

Figura 4 – A cola



Fonte: <http://acervo.novaescola.org.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

Quadro 7 – Sexta entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa

Entrevista 6

1) Para finalizar, uma última imagem.

Figura 5 – Uma visão crítica sobre a formação escolar



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23900>

Neste capítulo tratamos dos procedimentos metodológicos da pesquisa, seus instrumentos no formato de entrevistas que foram aplicados com os professores e serviram na elaboração desta pesquisa como Estudo de Caso, bem como as razões que levaram a essa escolha e a sua fundamentação teórica com Yin e Ponte. Apresentamos também, as atividades desenvolvidas que serviram de

referencial para o desenvolvimento da pesquisa, orientando a busca pelas possíveis respostas à pergunta diretriz e aos desdobramentos dela.

Finalmente, versamos sobre os sujeitos de pesquisa, bem como o traçado do perfil da instituição e os procedimentos do estudo.

Em seguida, visando um melhor entendimento de nossa pesquisa, no próximo capítulo serão apresentadas as respostas recebidas pelos sujeitos de pesquisa às entrevistas, bem como a análise dessas e as considerações gerais sobre todas as observações obtidas e diagnosticadas no grupo.

5. A análise dos dados produzidos na Pesquisa

Neste capítulo apresentaremos nossa leitura a partir dos dados coletados em campo, bem como alguns pareceres obtidos.

Essa leitura é denominada por nós como Leitura do Pesquisador a partir dos dados produzidos a partir dos Instrumentos Metodológicos já sinalizados. A Leitura do Pesquisador (LP) é a lente que utilizaremos para enxergar, captar, destacar e ler os rastros e os pontos que mais nos “saltam os olhos” nas entrevistas. Essa lente inspira-se em parte no que o educador matemático Romulo Campos Lins denomina de Leitura Plausível. Como nesta pesquisa não adotamos o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), no qual se adota essa Leitura, idealizamos a nossa lente, qual seja a Leitura do Pesquisador.

Na LP buscamos não contaminar a leitura a partir dos pré-conceitos ou crenças do pesquisador, ao contrário buscamos ler o que foi enunciado pelos sujeitos e dialogar com nossos referenciais teóricos de modo a buscar as respostas possíveis para nossa questão de pesquisa. Nesse contexto, não há juízo de valor por parte do pesquisador, mas sim uma Leitura e Diálogo a partir do que foi enunciado. A lente é nossa e a utilizamos com zelo e ética buscando apresentar o que vivenciamos, ouvimos e vimos nas entrevistas realizadas.

Reiteramos que um outro pesquisador com sua lente e as mesmas entrevistas com outros sujeitos, em um outro contexto escolar, pode chegar a outros resultados. Por fim, entendemos que a LP atende aos pressupostos do Estudo de Caso apresentado anteriormente.

Neste sentido, o que sustenta a construção desta dissertação é o interesse na ação de investigar os saberes docentes e a formação que possuem sobre métodos da Avaliação da Aprendizagem, na tentativa de nos aproximar da concepção teórica e prática docente da ação avaliativa. No âmbito da Formação de/com professores (momento importante – preparação do futuro educador), temos a preocupação de saber como os futuros professores-educadores-avaliadores estão aparelhados para avaliar.

Recordamos que o objetivo deste estudo é compreender todo o processo avaliativo sob a ótica do educador. Desta forma, objetivamos: (a) investigar o processo de elaboração dos instrumentos avaliativos que foram utilizados ao longo de um determinado período; (b) investigar quais foram os pressupostos e motivações para a confecção do instrumento avaliativo; (c) identificar os critérios utilizados para determinar a nota atribuída ao desenvolvimento do estudante; (d) observar, estudar e acompanhar a sala de aula de matemática, fazendo observações não participantes, buscando investigar o *modus operandi* do educador nos processos avaliativos e se os critérios permaneceram os mesmos em uma avaliação posterior.

Também recordaremos as perguntas que buscamos responder ao longo das análises produzidas.

- (a) De quais pressupostos teórico-metodológicos utilizam-se os educadores para nortear suas escolhas ao idealizar um instrumento avaliativo em Matemática?
- (b) Os instrumentos avaliativos são diversificados? Quais são os critérios estabelecidos pelo educador ao corrigir o instrumento avaliativo?

5.1 Entrevistando os professores

A Leitura do Pesquisador e análise das respostas dos sujeitos de pesquisa se darão da seguinte forma: Foram realizadas seis entrevistas a fim de investigar e obter os dados para se responder a pergunta diretriz deste estudo. Embora tenhamos entrevistado os quatro professores que compunham a equipe de Matemática do segundo segmento do Ensino Fundamental, esclarecemos os critérios para escolhas das respostas que serão apresentadas. Procuramos apontar aquelas que foram elaboradas e as que de alguma forma chamaram a atenção por conter alguma crença, visão ou posicionamento distinto das demais, ou até que apresentasse uma nova visão diferente da que possuímos para retratar melhor a opinião do grupo dos sujeitos de pesquisa.

A partir daí, realizamos reflexões e ponderações em relação às respostas averiguadas, apoiadas na Metodologia de Pesquisa do Estudo de Caso.

5.1.1 Análise da Entrevista 1

Nessa entrevista, buscamos informações sobre o professor, como suas características de formação, há quanto tempo leciona, qual a carga horária atual, como prepara suas aulas, testes e provas. Evitando a monotonia na descrição dos sujeitos, serão apresentadas os dados que compuseram essa primeira parte da entrevista em forma de tabela, facilitando a compreensão e comparação dos dados.

Quadro 8 – Informações gerais sobre os sujeitos de pesquisa

	Elias	Ricardo	Marco	Joana
Ano em que leciona	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano
Instituição de formação	FACEM	UERJ	UERJ	UFRJ

Tempo de experiência	26	6	11	6
Nº de escolas que leciona	3	4	4	2
Cursos de Formação Complementar	duas pós-graduações	4 módulos PAPMEM	uma pós-graduação e PROFMAT	2 módulos PAPMEM
Prepara as aulas com antecedência?	não	não	não	sim
Aplica alguma tarefa além da exigida?	Listas online	não	não	não
Autor	Rubem Alves	nao lê	nao lê	nao lê

Segue abaixo as perguntas relacionadas as práticas docente e avaliativa que fizemos aos sujeitos de pesquisa. É importante destacar que faremos grifos para dar a devida importância ao trecho que estamos analisando.

Quadro 9 – Disciplinas que abordaram a avaliação na graduação

Pergunta: Durante a graduação cursou disciplinas de formação de professores? Se sim, o que foi dado na/nas disciplinas, alguma abordou avaliação?

Marco: “Didática foi legal, Currículo também **porque o professor era bacana**. Agora outras eram, pra mim, só pra contar créditos, como Psicologia e Filosofia da Educação. Prática Inicial, conhecida como Zero foi super importante para abrir os olhos no contexto escolar como um todo. **Mas não uso nenhuma estratégia que eu tenha aprendido na UERJ** diretamente, algum texto, alguma coisa, acredito que fica no subconsciente. **Agora sobre avaliação me lembro de ter sido muito pouco, bem superficial mesmo, citamos mas não chegamos a estudar nenhuma delas com profundidade.**”

Joana: “Cursei sim, mas **não foi meu foco**. Uso algumas coisas relacionadas a disciplina de Didática. **Não estudei nada relacionado a avaliação**. Eram muitos textos, nem sempre lia todos, confesso que não me envolvia muito por essa parte pedagógica, **já assumia turmas na graduação e via todo o discurso muito**

diferente do que eu enfrentava na prática. O mais difícil no cotidiano da sala aula é prender a atenção do aluno, e nessas disciplinas **não eram abordadas estratégias que poderiam ser aplicadas.** Eu aprendi a ser professora sendo professora, indo para o quadro e criando formas de falar de um jeito fácil. Ninguém me ensinou.”

Quando questionados sobre a relevância das disciplinas de formação de professores e os conteúdos/estratégias abordados, os entrevistados demonstraram grande desinteresse, pois não acreditam que as falas estejam alinhadas com a prática de sala de aula, ou ainda, não estavam no foco durante a graduação, uma vez que os conteúdos matemáticos estão sempre em primeiro lugar para os licenciandos. Marco em sua fala, cita duas disciplinas que foram “legais” pois ele possuía empatia pelo professor. Diz também que não se apropriou de nenhuma estratégia aprendida durante a graduação e que apesar de ter estudado sobre avaliação, este foi um estudo superficial.

Joana não estudou nenhuma teoria sobre avaliação, mesmo antes de se formar já lecionava, não viu aplicabilidade das estratégias nas salas de aula e relatou ter aprendido a ser professora exercendo a profissão. Observamos que, apesar dos professores supracitados terem se formado em instituições distintas, ambos possuem o mesmo discurso sobre a defasagem dos cursos de formação de professores. As falas destacadas acima reforçam o que Luckesi nos diz que, para alcançar as práticas avaliativas que se dediquem ao cuidado do aluno, às atitudes de acolher, diagnosticar e decidir sobre o processo educativo, julgamos necessário encarar a avaliação como ação que proporciona sentido ao ato educacional. Para isso, não podemos fugir da obrigação de colocá-la em primeira pauta no cenário da formação docente. (LUCKESI, 2008, p.12).

Quadro 10 – O que é avaliação para você?

Pergunta: O que é avaliação para você?

Elias: “De modo amplo? Nossa, **bem difícil**, avaliação no meu julgamento é o que aluno aprendeu sobre determinado conteúdo e verifico isso através das notas e das falas em sala de aula.

Ricardo: **É complicado hein?!** Hoje avaliação é o que a escola quer. Chega

certo ponto que temos que “abrir as pernas”. Se fez um teste difícil, faz uma prova fácil. Eu trabalho muito em sala as questões difíceis que caem em ITA, IME, mesmo no Fundamental II já dá para o cara resolver. A escola cada vez mais é um ambiente para o aluno regular/ruim. O aluno bom não tem grandes desafios na escola, ele passa batido, pois há um nivelamento e cada vez mais estamos nivelando por baixo.”

Joana: “**No primeiro momento vem a imagem na cabeça da turma toda concentrada fazendo uma prova mesmo.** Depois quando você para e pensa um pouquinho, acaba percebendo que **é MUITO mais do que isso.** Eu vejo alunos sensacionais, com posturas adequadas, esforçado e que chega na “hora H” da prova ele não consegue mostrar tudo o que sabe, fica nervoso, o psicológico age contra em situações com um pouco mais de pressão. **Diante de situações assim é que você fala, avaliação é mais do isso.**”

Marco: **A avaliação é um feedback onde o aluno me mostra o que ele absorveu do que eu ensinei.** Mas eu não concordo com a avaliação de maneira que ela é aplicada hoje. Se você passar **uma prova tradicional** para que eu resolva, **não serei capaz de mostrar tudo o que eu sei,** todo o meu potencial, durante esse aplicação da avaliação tem o lado emocional, psicológico que as vezes trava seu raciocínio, o barulho, fatores que influenciam muito. **Por isso ao avaliar o aluno, eu levo em conta todo o processo, a AD me ajuda muito.** Exemplo, um aluno que eu já conheço sei que é bom e está indo mal, eu tento conversar, mostrar que errar acontece, as vezes é um percurso e tento motivá-lo e direcioná-lo. A maioria dos alunos hoje tem professor particular, então esse processo cada vez mais tem ficado “terceirizado”.

Apesar de cada um dos professores possuírem uma visão sobre avaliação, quando questionados sobre o que esta seria, quais as ideias, concepções teriam sobre o assunto, as primeiras palavras que surgiram foram: “complicado”, “difícil” e para a professora Joana, a pergunta remeteu a uma situação bem conhecida para muitos, alunos concentrados resolvendo problemas em papel.

Para Elias, a avaliação é uma ferramenta para a verificação da aprendizagem que se traduz por meios de notas e comportamentos em sala.

Ricardo já possui uma visão distinta, a avaliação traduz o que a instituição deseja e conseqüentemente isso tem transformado a escola em um ambiente para alunos regulares ou ruins. Ele acredita que as avaliações nivelam por baixo e que os alunos com uma capacidade diferenciada de aprendizagem não são diagnosticados através dessa metodologia. Abaixo, o professor Elias faz uma afirmação que confronta a visão que Ricardo possui. Elias diz: -- *“O que mudou pra mim, em especial nessa escola, é que cada vez mais o esforço é para nivelar por cima, é trazer todos os alunos para o patamar mais alto. A implementação o programa Ludz, por exemplo, me ajuda muito. Eu consigo visualizar o conteúdo que eu não estou conseguindo alcançar o entendimento deles.”* No trecho destacado acima o professor Elias comenta a utilização de uma plataforma digital implementada somente para os alunos do 6° ano. A plataforma Ludz é voltada para a aprendizagem matemática de estudantes do 5° ao 9° anos com o uso de jogos, ela dispõe de atividades bem como processos de avaliação diagnóstica, formativas e somativas. No caso do professor Elias, a plataforma é utilizada como forma de avaliação diagnóstica para além da sala de aula. Segue abaixo um trecho destacado da entrevista destacando como acontece a utilização do Ludz.

Elias diz: *Através dele eu consigo selecionar os exercícios, coloco lá para que ele possam resolver e depois puxo um relatório por turma, por assunto, por aluno, pelo o que eu quiser olhar. Então eu consigo ter um panorama do que foi bem absorvido e do que não foi e assim eu tento ir carregando esses tópicos ainda desafizados para os outros bimestres. Mas para que eu consiga analisar tudo isso eu precisaria de mais tempo, se eu só trabalhasse aqui seria perfeito, o mundo dos sonhos. Então na medida do possível eu tento utilizar a plataforma como meu professor auxiliar.*

A fala de Elias nos remeteu ao que Haydt nos diz quando a avaliação assume dimensões mais amplas

A atividade educativa não tem por meta atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças

de comportamentos dos alunos. E cabe justamente à Avaliação verificar em que medida esses objetivos estão realmente sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem. (HAYDT, 2008, p.7).

Elias afirma que não consegue explorar as múltiplas ferramentas do Ludz, mas que a utilização desta traz mais domínio sobre a aprendizagem dos alunos. Dando sequência na análise da primeira entrevista, a próxima questão elaborada para os sujeitos de pesquisa foi a reflexão em torno da charge abaixo, na qual uma situação em que era pedido para diferentes animais com habilidades próprias e distintas dos demais, realizassem uma mesma tarefa.

Quadro 11 – Refletindo sobre processos de avaliação

Pergunta: Falando em avaliação, gostaria de mostrar uma imagem e saber o que essa imagem te remete.



Elias: “Tem uma semelhança com a sala de aula, a gente tenta adequar um pouquinho mas não possível fazer provas diferentes dentro de uma mesma série. Aqui eu dou aula para todos os sextos anos, **eu entendo as diferenças de uma turma para outra, mas de um aluno para outro é muito complicado.** Você viu, aqui na escola as provas são unificadas, o que é um grande prolema pra mim. **Tenho turmas que poderiam fazer provas diferentes, pois os alunos são mais aplicados durante a aula.** Mas preciso pensar que eles farão a prova sem um professor de matemática, então quaisquer dúvidas que poderiam surgir

em uma questão mais elaborada... essa questão é retirada e substituída por outra, onde o aluno possa compreender e fazer totalmente sozinho. **Eu sou de uma outra época, onde o aluno que não conseguia fazer era burro, hoje algumas coisas mudaram, mas olha aqui pra sala de aula, as cadeiras, o quadro negro... (risos) o sistema não mudou.** “O que mudou pra mim, em especial nessa escola, é que cada vez mais o esforço é para nivelar por cima, é trazer todos os alunos para o patamar mais alto. A implementação o programa Ludz por exemplo, me ajuda muito. Eu consigo visualizar o conteúdo que eu não estou conseguindo alcançar o entendimento deles.”

Ricardo: “Ah, já te falei tudo aquilo né? Sobre avaliação. Essa imagem resume tudo o que eu acho de avaliação, a mesma avaliação para muitas pessoas diferentes, com experiências diferentes, interpretações distintas de um mesmo assunto, cada um se apropria de uma maneira de um determinado conteúdo. **É um pouco cruel né? A avaliação na prática deveria ser um pouco mais ampla, principalmente observando o dia a dia de cada um sabe? Mas não consigo ver como seria possível aplicar provas diferentes para cada um, o tempo que nós temos é reduzido, mal consigo fazer uma aula mais lúdica, fico muito engasgado no tempo que eu tenho para cumprir todo o conteúdo. Eu já nem sei mais como fazer uma prova que não seja individual, as vezes penso em fazer diferente, mas não sei por onde começar e aí percebo no final que acabei fazendo a mesma coisa. Não diversifico muito.**”

Marco: “Esse é o problema da avaliação, pessoas muito diferentes fazendo um mesmo exame. **Imagina se o ENEM consegue avaliar todo o potencial do aluno que faz a prova?** Claro que não consegue, principalmente por ser uma prova extensa, desgastante, **é mais uma prova de resistência do que de intelecto** adquirido pelo aluno durante seus anos de escolaridade. O sistema prioriza quantidade e não qualidade. Há uns anos atrás você tinha, férias de 3 meses durante o ano, menos conteúdo e acredito que mais qualidade. Hoje você possui por lei, 200 dias letivos, férias reduzidas em função disso e por consequência expõe mais conteúdos, mas expor não significa que os alunos estão de fato aprendendo. Com esse tempo corrido, você não tem tempo para selecionar os alunos e conseguir avaliá-los de maneira distinta.

O que eu tenho feito nas minhas provas que contemplam, aliás, quem me dera

conseguir contemplar todos os tipos de alunos (risos), **mas que tem contemplar os alunos mais fracos e mais fortes.** De que maneira? Colocando questões num nível mais baixo, **de forma que o aluno mais fraco não zere e questões com racicínio mais elaborado para estimular o aluno que é mais forte.** Mas sempre dá certo, eu trabalho em 4 escolas que possuem visões de educação completamente diferentes, duas visam a aprovação, a outra visa o aprendizado dos alunos a qualquer custo, a outra só quer defender o nome que tem, então quando **eu apresento uma prova mais elaborada para uma turma que eu julgo capaz de resolver na escola que visa a aprovação, dificilmente eu não tenho que modificá-la para adequar ao querer da escola.**”

Joana: “Sinceramente, é muito difícil avaliar todos com uma mesma prova mesmo. **É doloroso na real, mas não tem outra forma justa entende?** Nós temos mais coisas para olhar, tem a escola cobrando, os pais dos alunos, e os próprios alunos comparam. Se você já faz uma aula diferente em uma turma, pois a necessidade deles é outra já vai dar o maior “barraco”, eles te cobram. Então no processo avaliativo, o que o sistema tradicional te impõe é isso. Aqui na escola fazemos uma mesma prova para 4 turmas com 30 alunos cada. Já tivemos até dois professores e nós revezamos para criar as provas. E funciona bem, pelo menos não há reclamação. **A maior queixa é por parte dos alunos de que eu sou muito brava e rigorosa na correção.**” (risos)

Podemos verificar a partir da fala de Marco um traço característico citado por Ricardo na pergunta anterior, Ricardo diz que a avaliação é o que a instituição deseja, Marco corroborando com a fala de Ricardo, nos diz que dificilmente ele consegue aplicar um instrumento avaliativo sem ter que modificar conforme a coordenação escolar pede.

Elias, Ricardo e Joana citam a dificuldade e os obstáculos de aplicar uma mesma avaliação para quatro turmas com perfis distintos. As escolas aplicam uma prova unificada para todos os alunos, desprezando-se muitas vezes as características e níveis de aprendizagem de cada grupo. Joana entende que essa maneira é a mais justa, pois se aplicássemos instrumentos diferenciados a cada turma, haveria reclamações por parte dos alunos e pais.

Ricardo comprova o que Luckesi nos diz, que apesar das diferentes expressões da avaliação no contexto educacional, há uma prática avaliativa com a qual muitos de nós convivemos nos bancos escolares há bastante tempo: avaliação ligada a provas e testes, que servem especialmente para avançar ou reter nossa evolução escolar, através da classificação dos melhores e dos não tão bons. (LUCKESI, 2014). Ricardo finaliza sua fala atestando não saber montar uma avaliação que não seja objetivada para um aluno realizar individualmente.

Marco traz para a discussão as aprendizagens medidas através de uma avaliação em larga escala, o ENEM, que devida a grande demanda de questões, se torna uma prova de resistência e não de intelecto adquirido durante os anos de escolaridade. Ele pondera que uma avaliação interna possui o objetivo de contemplar a grande maioria dos alunos inseridos no contexto, e que apesar de trabalhar em quatro escolas com visões distintas, ele utiliza a estratégia de dosar o nível de dificuldade das questões colocadas em sua avaliação. Adiantando a pergunta sobre os pressupostos para a confecção de uma avaliação, Marco seleciona questões de nível fácil até uma que seja considerada desafiadora, de forma que uma questão de nível fácil impede um aluno regular de zerar a avaliação e a questão desafio motive um aluno que se destaca dos demais.

5.1.2 Análise da Entrevista 2

Neste segundo encontro optamos por abordar somente aspectos que envolvem os processos avaliativos, dado que estávamos no período de provas, onde o assunto era a pauta principal nos diálogos. Procuramos investigar quais abordagens e estratégias eram utilizadas para confeccionar os instrumentos avaliativos, de forma os conteúdos eram selecionados e como era realizada a valorização de cada item. Procuramos também apurar os métodos de correção desenvolvidos por cada sujeito de pesquisa, assim como a interpretação das notas de cada aluno e um desempenho geral do grupo.

Quadro 12 – Montando uma avaliação

Pergunta: Para montar uma avaliação, quais são seus pressupostos? O que você considera importante colocar num instrumento avaliativo?

Elias: “A primeira coisa que eu penso é **um equilíbrio entre a quantidade de questões e o tempo**, pois os conteúdos estão entrelaçados e numa prova coloco todos os tópicos trabalhados. Eu, acredito que como qualquer outro professor, coloco questões fáceis, mais elaboradas e os desafios, se criar somente em cima dos desafios você massacra a turma. Eu sempre fiz assim. Eu trabalho exercícios de vários níveis então **a questão que eu chamei de fácil, na verdade ela não é fácil, é um questão que eles conseguem resolver sem muito raciocínio só por conceitos**. Já as questões elaboradas geralmente são problemas, com um raciocínio maior. E quando falo em raciocínio maior falo também da dificuldade que os alunos estão tendo ao interpretar. **Interpretação é o X da questão na matemática, o aluno domina os conceitos mas num problema não sabe aplicar**. No 6 ano, a dificuldade eu venho percebendo ao longo desses 20 anos de sala é que cada vez mais os alunos chegam sem saber interpretação de texto. O texto diz que os amigos juntaram as figurinhas e a turma em sua grande maioria não percebe que é uma soma, pra você ter ideia.”

Ricardo: “Para começar a montar? **Não tenho muito pressuposto não, sei que preciso montar uma prova difícil**. Eu pego provas anteriores e vou mudando de acordo com que cada ano seja avaliado melhor. Ano eu cobro mais porcentagem ano eu cobro mais fração, por exemplo. Embora eu tenho cobrado fração sempre, os alunos não sabem operar com frações.

Eu considero importante colocar de 8 a 10 questões, sempre em nível alto. **Sempre coloco questão que pergunta de uma forma diferente pro aluno pensar**, pego questão que cobre duas ou mais habilidades juntas, para avaliar onde ele sabe fazer e onde ele não sabe. **Faço eles terem medo da prova para que estudem. Já coloquei questões inéditas também, essas são uma forma de desafiar o bom aluno.**”

Joana: “Pressupostos? **Colocar o maior número de questões possíveis dentro do tempo que eles possuem**. Para mim os alunos não podem terminar uma prova antes de 1 hora em 45 minutos. Eles precisam revisar as contas, precisam raciocinar sobre, modelar os problemas né? Então monto as provas e testes pensando assim, preciso colocar uma questão médio-fácil, umas de média

dificuldade e outras bem puxadas, trabalhando com 3 habilidades se der. **O importante é cobrar o máximo de conteúdo possível da matéria.**”

Ao longo das respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa percebemos que cada um possui uma estratégia para confeccionar um instrumento que possui o mesmo objetivo. De acordo com Hoffmann, durante muito tempo, o estudo sobre avaliação nos cursos de formação de professores esteve focado em teorias de medidas educacionais: o aprendizado girava em torno de como fazer provas e como atribuir notas e médias, o que pode justificar as posturas docentes com as quais convivemos até hoje. (HOFFMANN, 2003, p. 31).

Joana estabelece como meta colocar o maior volume de questões que sejam exequíveis dentro do tempo, tendo como objetivo os alunos trabalharem raciocínio dentro de todo o tempo proposto, não sendo natural os alunos terminarem com tempo de folga. Elias em contra-partida acredita em um equilíbrio entre tempo e quantidade, podendo cobrar todos os tópicos estudados sem exagero, classificando as questões difíceis sendo aquelas que necessitam de interpretação além do cálculo. Ricardo possui uma visão ímpar dentro do grupo investigado, o professor acredita que uma avaliação é necessariamente desafiadora para os alunos, abordando os mesmos conteúdos trabalhados em sala porém com uma abordagem diferente na prova ou até mesmo colocando questões inéditas, nunca estudada previamente. Acredita-se que desta forma o diagnóstico de aprendizagem estará explícito. Ele ainda nos diz que o medo das avaliações torna-se um motivador para os alunos estudarem.

Quadro 13 – Distribuindo pontos

Pergunta: De que maneira é feita a distribuição de pontos de um instrumento (teste/prova/listas)?

Elias: “Nossa, depende muito. Geralmente **eu pontuo mais a questão que necessita de um desenvolvimento maior, porque assim eu consigo valorizar um pontinho aqui e outro ali**, para não zerar a questão total até porque não é a prática da escola. A prática é você considerar o desenvolvimento e o raciocínio do aluno ao máximo, se o professor não considera vai dar problema com pais de

aluno e com a coordenação. Agora isso não significa que eu saio distribuindo ponto, se uma questão vale 1,5 e o aluno desenvolveu o mínimo eu dou 0,2 ou 0,3. Eu já tive problema com isso há muito tempo atrás em outra escola, outro professor veio e me questionou porque eu não tinha dado tanto pro aluno, eu respondi: porquê o critério de avaliação é de cada professor. Ele veio questionando meu trabalho, não dá né? Se você tivesse errado eu iria lá com o maior cuidado e questionaria, mas com todo o cuidado.”

Ricardo: “Geralmente eu faço valendo 1,0 cada questão. Quando monto provas com 8 questões sempre tem umas que valem 1,2 ou 1,5, essas são as questões mais difíceis. **Uma questão fácil e pouco pontuada.**”

Marco: “Nossa, nesse ponto **posso dizer que eu ainda estou melhorando, não sabia como quantificar cada conteúdo. Eu tinha a visão que o aluno precisava saber sobre determinado conteúdo independentemente da pontuação**, então eu colocava a distribuição de pontos igual para todos os tipos de questões, achava que o conhecimento era soberano. Exemplo, fiz um teste com 5 questões cada uma valia 2 e ele teria que mostrar que estava pronto para aquilo ali, não distribuía conforme o número de itens ou dificuldade. Acho que quando você picota muito esses pontos você aumenta a quantidade de etapas desnecessárias na prova. Agora eu tenho colocado vários itens que valem meio ponto, porque fica fácil de valorizar metade da questão, ou valorizar minimamente o que foi exposto ali. **Se esse item valesse 0,25 e ele acertou metade fica muito ruim quantificar, a nota fica quebrada e gasta-se mais tempo corrigindo e somando as notas.** Então procuro colocar valores que possam ser divididos por 2 facilmente. Não sei estou sendo claro, mas se eu tento colocar vários itens dentro de um mesmo exercício ou você faz mais do mesmo ou você dá a o passo-a-passo pro aluno, o que não acho legal. O passo-a-passo tem que ser trabalhado em sala não na prova. Me pediram para melhorar isso, foi um pedido da coordenação, eu fazia os testes com 5 questões, porque o próprio nome já diz, teste eu tenho que testar o aluno, ver como ele está funcionando. Uma coisa que faço é colocar **questões fáceis valendo a mesma coisa que questões medianas, porque eu já sei que são elas que vão escorar o aluno**, então se elas valem muito pouco a nota será muito baixa, se elas valem mais a nota estará alta demais para o rendimento dele. **Sendo**

muito sincero, a gente não pode obter notas muito baixas, porque a primeira coisa a ser questionada é o seu trabalho, a sua aula e não o rendimento do aluno entende?”

Joana: “Ai, essa parte é super complicada, a pior pra mim. Eu tento não prejudicar o aluno, se ele precisa fazer duas contas eu tento colocar essas contas (processos talvez) valendo 0,3 ou 0,4 totalizando 0,6 ou 0,8. Só coloco questão valendo 1,0 se possui três processos, os dois primeiros valem 0,3 e o último como consequência valendo 0,4. O aluno precisa analisar a resposta que ele está dando. Então ele precisa entender a lógica e isso eu pontuo mais. De forma geral eu coloco 12 questões e não tenho um padrão. Tento fugir e não ser a professora 10 questões valendo 1 cada. Acho muito péssimo isso.”

Para analisarmos as respostas dadas a essa pergunta, achamos coerente analisar todas as respostas dos sujeitos de pesquisa, uma vez que, cada professor estabelece um critério próprio para pontuar as questões e consequentemente os conteúdos.

Elias estipula uma pontuação maior para as questões que possuem um desenvolvimento maior, ou seja, quanto mais processos há mais pontos ele destina àquela questão, valorizando assim cada estratégia bem empregada pelo aluno. Ricardo foi o professor mais preciso com a divisão de pontos, são de 8 a 10 questões com os pontos distribuídos de forma igualitária no geral, valorizando as questões mais elaboradas.

Marco e Joana reconheceram a dificuldade nesta etapa do processo de criação e elaboração de uma prova. Ele entende que o processo de valorização das questões é aprimorado com o tempo enquanto Joana caracteriza como a pior etapa para ela. O professor procura encontrar valores justos e que sejam divisíveis por dois para que facilite o cálculo da nota da prova, os itens considerados fáceis e medianos recebem a mesma pontuação pois acredita-se que sejam esses itens que embassam a nota do estudante. De certo modo, Ricardo e Marco utilizam estratégias semelhantes.

Joana e Elias utilizam a estratégia de pontuar questões por processos do desenvolvimento, mas ela declarou que o último processo envolvendo a resposta

possui um valor maior, uma vez que, para ela o importante do desenvolvimento é o aluno mostrar que entendeu a resposta encontrada. Ela de modo geral procura não utilizar o modelo de avaliação com dez questões valendo um ponto cada, não possuindo um padrão. Evidenciamos que o professor Elias realiza a distribuição de pontos após ter corrigido todas as questões de todas as avaliações.

Analisando o conjunto das práticas supracitadas pelos sujeitos de pesquisa, podemos perceber que, mesmo cada um desenvolvendo estratégias aparentemente distintas, os professores não estão praticando avaliações da aprendizagem. Eles estão verificando o desempenho dos seus alunos naquele teste ou prova, de forma pontual e classificatória. Tardif nos diz que os docentes acumulam muitas horas de formação quando na posição de alunos, convivendo com as concepções e as formas de ser professor avaliador de seus mestres, o que serve de porto seguro na hora da incerteza da prática. (TARDIF, 2006, p.18).

Quadro 14 – Corrigindo o instrumentos avaliativo

Pergunta: Na hora da correção, você estabelece critérios prévios? Se sim, comente. Se não, relate sua correção.

Elias: “**Eu corrigo folha a folha**, faço meu gabarito então na hora de dar a nota é a mesma coisa. Para que? **Para eu não perder o parâmetro**. Os alunos entre eles comparam as provas e os pontos. **Depois que eu corriji todas as folhas 1 das provas eu vou no meu gabarito e divido os pontos, dessa forma eu corro menos chance de cometer algum tipo de injustiça**. É claro que vai haver um outro que você acaba dando 0,1 a mais, mas porque a resolução foi mais clara, mais organizada. A prova gabarito serve para me auxiliar então exemplo, vale 0,5 se o aluno desenvolveu porém errou conta, dou 0,2 ou se chegar até a metade 0,3. Dificilmente eu vou dar 0,5 se o aluno não acertou tudo e deixou a resposta simplificada. Aí não dou todo o ponto mesmo. (risos). Mas isso vai mudando, no oitavo ano eles são mais velhos eu já não libero muito ponto. Coloco uma questão de polígono e peço tudo: determine o nome da figura cuja a soma dos ângulos internos é 540, depois peço a medida do ângulo externo, número de diagonais, e por ai vai. Se o aluno errou a letra A, um abraço, ele não sabe qual era o polígono e todas as respostas depois são incoerentes.”

Ricardo: “Sim, em geral levo em consideração o raciocínio quando a prova está

organizaada. E exijo que façam a prova com organização, mesmo assim aparece alunos que fazem uma conta e cada canto e não sinalizam a resposta. Fica difícil né? Mas os critérios são estabelecidos pelos tipos de erro, são comuns os mesmos erros, daí eu tiro um valor. **Um erro comum tiro em geral 0,2, um erro de teoria eu tiro 0,5, um erro muito grotesco já tiro 0,6. E quando o aluno levou uma distração até o final mas com o desenvolvimento certo eu dou 0,6. Acho 60% muito justo.**”

Marco: “Sim, estabeleço sim, **corrijo por questão. Eu imprimo uma prova para mim e começo primeira questão: leio o enunciado da questão 1, idealizo uma maneira de resolução e com base nisso corrijo a mesma questão em todas as provas. Acredito que corrigir uma prova inteira você perde o critério**, as vezes pelo aluno ter se organizado mais você acaba pontuando mais e não é justo, ou você percebe que um determinado aluno foi muito mal aí começa a olhar a prova de novo tentando valorizar o máximo, transforma-se em dois pesos e duas medidas. Fazendo a correção por questão fica mais claro, exemplo **eu pedi a resposta final em fração irreduzível tem aluno que opta por colocar em número decimal, é outra maneira entende? Então quando aparece casos assim eu anoto nesse prova que eu coloco o gabarito, acrescento as formas que vão aparacendo pelos alunos.**”

Joana: “Estabeleço da minha cabeça, **eu resolvo a prova e divido em etapas como falei e vou pontuando essas etapas. Se um aluno errou teoria, algortimo de conta eu dou zero na etapa. E se ele carregou o erro fazendo o processo certo dou 0,3 de 1 ou 0,2 valendo 0,8. Não valorizo muito para não mascarar**, afinal se ele errou conta com fração por exemplo, esse aluno precisa estudar mais, e talvez até recuperação. Mas isso tudo depois do primeiro bimestre. Como falei é o primeiro que a gente vai mapeando esses alunos. Eu tenho algumas observações anotadas, então vai me facilitando.”

Analisando as falas acima, nos lembramos de D’Ambrósio definindo uma avaliação da aprendizagem.

avaliação deve ser uma orientação para o professor na condução de sua prática docente e jamais um instrumento para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento

teórico e prático. Reprovar, selecionar, classificar, filtrar indivíduos não é missão do educador. Outros setores da sociedade devem se encarregar dessa missão. (2001, p.89)

Cada professor adota uma estratégia considerada justa para a correção dos instrumentos avaliativos. Elias corrige folha por folha, isso quer dizer que a correção da primeira folha da avaliação ocorre por inteiro até que ele passe para a outra folha, Marco corrige item por item, isso se traduz em corrigir todas as primeiras questões de todas as provas para que se passe adiante. Ambos adotam estratégias semelhantes para realizar a correção dos itens, consideram que desta forma o critério prevalece e não se perde o parâmetro para julgar o valor que deve ser descontado. Ricardo e Joana classificam os tipos de erros que aparecem e conforme vão aparecendo soluções que não estejam amplamente corretas há estipulado um valor fixo para descontar independentemente da habilidade ou questão trabalhada. Percebemos claramente que os objetivos estipulados pelos professores nas avaliações está relacionado com o produto demonstrado pelo aluno e se materializam na interpretação da aprendizagem através da nota.

Para Moraes (2013), a nota é um aspecto da avaliação que ganhou tamanho destaque que ofuscou a função avaliativa na relação educativa.

Quadro 15 – Avaliando Erros

Pergunta: Ao corrigir um instrumento, como você lida com os erros encontrados?

Ricardo: “Acho que eu acabei respondendo em cima. **Os erros são encontrados e comentados nas correções, mas os alunos não sabem valorizar esse momento. Eu acabo muita vezes falando o os nomes de quem fez para que ele preste atenção.** E tem funcionado bem.”

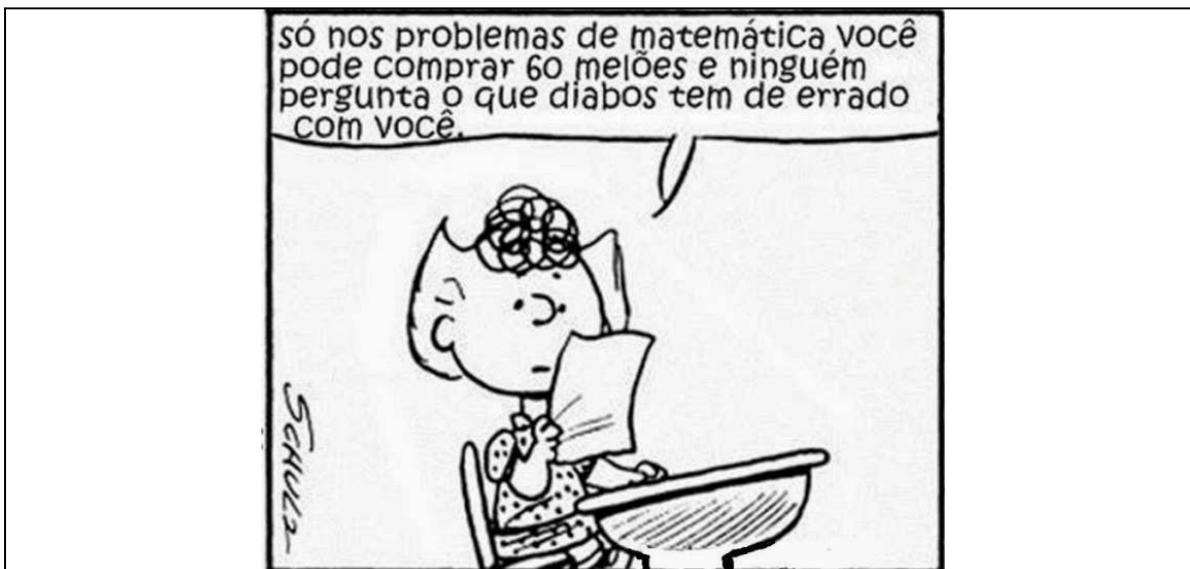
Marco: “Lido com eles pelo quantitativo, **o maior número de vezes que um mesmo erro apareceu eu seleciono para abordar em sala novamente, faço eles buscarem no caderno exercícios que fizemos onde foi passada a estratégia de resolução para que não se repita. É nessa hora que eles se sentem a vontade de falar o que aconteceu e expor o motivo de tal confusão.** É bom ter essa participação, nessa hora que fica claro o feedback que eu pensei na hora de montar a prova. Quando a média geral da turma é baixa eu

dedico um tempo só para uma conversa com eles porque eu sempre trago pra mim o problema, acho que eu não expliquei o suficiente. A conversa amigável é uma tentativa de entender o que está acontecendo mas também para frizar a responsabilidade e o compromisso de estudar. **Quanto mais amadureço a profissão os tipos de erros vão ficando bem claros, os clássicos pelo nervosismo, os erros pontuais que não são típicos** mas acontecerão também pelo nervosismo e os **erros mais grosseiros que são por falta de estudo** e domínio do conteúdo, acontece do aluno escrever qualquer coisa para ver o que ganha de ponto.”

Marco destacou que os erros mais frequentes são utilizados como recurso em sala na hora da correção da avaliação. Ele procura mostrar inclusive onde o aluno poderia encontrar o conteúdo para estudo no caderno. Expôs também que neste momento os alunos se sentem a vontade para falarem, tirarem possíveis dúvidas que tenham permanecido alcançando o objetivo proposto por ele com as avaliações, obter um *feedback* da turma. Salientou ainda que, adquirindo mais experiência em sala, o entendimento da origem dos erros ficou mais claro, podendo assim identificar a possível origem do engano cometido. Ricardo frisou que de modo geral os alunos não sabem aproveitar o momento de correção das avaliações, e para resgatar a atenção dos alunos ele acaba chamando a atenção pontual do aluno que tenha cometido algum tipo de erro na questão que está sendo corrigida.

Quadro 16 – Os problemas de Matemática

Pergunta: Gostaria de mostrar uma charge e suas impressões sobre ela.



Elias: “Ah, isso os alunos questionam cotidianamente, **‘porque eu preciso aprender isso?’ ‘onde eu vou usar isso?’**. É da idade deles, eles acham que não vão isso né (risos) muitas vezes, um problema aplicado a algum conteúdo quando eu explico, eles questionam muito, perco muito tempo da minha aula, no 6 ano então é bem complicado. **Eu tento evitar ao máximo esses problemas surreais, com números descabidos, mas as vezes passa né?** Temos aqui um **tempo muito curto, e números que seriam mais aplicados a realidade deixam a prova num nível de dificuldade mais baixo.**

Nas explicações as coisas precisam ser coerentes, então é difícil durante uma aula é difícil eu colocar números surreais. Em razões e proporções existe muito, eu costumava pular os exercícios do livro onde encontrava-se esse tipo de situação.”

Ricardo: “Jamais faria isso! Me preocupo muito com os exercícios que eu passo. **A maior dificuldade de um aluno tem com a Matemática é essa, sempre fica algo muito abstrato,** principalmente os alunos do segundo segmento do Fundamental. **A dificuldade é não conseguir enxergar a Matemática no cotidiano, então se o professor utiliza exemplos absurdos, a tendência é cada vez mais a disciplina se distanciar do dia a dia do aluno.** Nos livros ainda se encontra muito isso, no sétimo ano quando trabalhamos proporções sempre tem alguma absurda, que os próprios alunos acabam percebendo. O livro que usamos aqui é o Ênio, como eu já conheço procuro não fazer esses exercícios absurdos, mas não é nesse aqui, aparece em qualquer um. Outro

conteúdo que encontra muito isso é probabilidade, quando estamos introduzindo a probabilidade no 8 ano aqui na escola. Já me apareceu um exercício assim: “um time ganhou o primeiro jogo de 2 gols, o segundo de 3 gols, e o terceiro de 3 gols, o quarto ele irá ganhar com quantos gols?” Depende né? O time adversário que ele irá enfrentar, onde ele vai jogar, não é uma coisa tão simples assim. **Então quando eu vou ensinar, primeiro eu abordo o que é errado e depois ensino o que o certo, assim eles já ficam atentos para esse tipo de situação, se tornam mais críticos** e falam: “Professor esse aqui não tem como resolver não, não existe proporcionalidade!”, então isso me obriga a tomar cuidado com a prova né? A não colocar exemplos absurdos.”

Joana: “No livro tem vários exercícios assim, exercícios de geometria plana em geral não utilizam nenhuma lógica cotidiana. Perímetro, lado de figuras planas, altura de qualquer objeto, quando chega em sólidos e volume então...**quem mede volume usando raiz de 17? Não dá na vida real, mas na Matemática precisa ser assim. Muitos dos exercícios de geometria são usados como ferramenta para o professor cobrar algebrismos além da estratégia de resolução dentro do conteúdo.**”

Objetivamos que ao propor essa charge para os professores de Matemática, gostaríamos de investigar qual é a preocupação que eles estão tendo ao produzir questões que não retratam a realidade fora de sala de aula, ou que pelo menos abordem a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados em situações cotidianas. Ambos os sujeitos de pesquisa expuseram que muitos exercícios descabidos são encontrados nos livros didáticos, sem restrição.

Elias cita perguntas comumente encontradas nas salas de aula, como os por quês de se aprender determinados conteúdos de Matemática, pois muitos deles são tratados com exemplos não aplicáveis na vida real. Apesar da tentativa de evitar que essa situação aconteça, o professor alega que quando trabalhamos com números aplicáveis o nível de dificuldade do exercício proposto cai, obrigando-o muitas vezes colocar números sem produzir significado real.

Joana cita exemplos de questões em Geometria onde a resposta final de um volume pode ser raiz de 17, e que essas respostas consideradas pelos estudantes, absurdas, são colocadas para que os professores possam trabalhar

com duas ou mais habilidades. Trabalhar geometria utilizando recursos da aritmética possibilitam que questões surjam nas salas de aulas com mais frequência. Respalhando as falas acima, Ricardo atribui a dificuldade dos estudantes a esse tipo de exemplo distante de uma situação real.

Ricardo diz: A dificuldade é não conseguir enxergar a Matemática no cotidiano, então se o professor utiliza exemplos absurdos, a tendência é cada vez mais a disciplina se distanciar do dia a dia do aluno.

E ainda a fala do professor Ricardo corrobora com Rabelo (2010) quando nos diz que “buscar conhecer, principalmente as aptidões, os interesses e as competências enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos”. Avaliamos para estimular uma reflexão crítica. (RABELO, 2010, p.73).

5.1.3 Análise da Entrevista 3

Para compor a terceira entrevista, questionamos a opinião dos professores sobre o sistema de monitorias que a escola possui e a forma como eram escolhidos os alunos para as monitorias, como já relatamos esses tópicos no capítulo anterior em Procedimentos, evidenciamos para a análise desta a pergunta relacionada a avaliação da aprendizagem dos alunos inclusos que a escola recebe. Procuramos desvelar e investigar quais eram os instrumentos utilizados para essa avaliação e de que forma os professores se envolviam com os mediadores dos alunos.

Quadro 17 – Avaliando a inclusão

Pergunta: Como você avalia os alunos inclusos que a escola recebe?

Elias: “Olha é muito complicado, não grava isso não. Não grava não. **Eu não considero que eu avalio, a prova é adaptada pelo mediador, muitas coisas eu não consigo entender**, muitas questões que são importantes são retiradas

da prova e não sou eu que faço essa seleção. Existem tópicos que o mediador³ diz “Isso é muito complicado para ele agora, não podemos cobrar, pois você trabalhou com o grupo e eu estava desenvolvendo um raciocínio primário ainda”. (ele me mostra uma prova adaptada de aluno com Asperger) Eu não consigo entender o que ele escreveu, peço o mediador para vir aqui e me ajudar na correção, eu falo ‘meu amigo, vem aqui e me ajuda porque eu não entendo o que ele escreve, não entendo as resoluções’. O mediador me responde ‘Ele fez isso e aqui tá assim..’ e vai me explicando, **mas eu não sei até que ponto foi de fato o aluno que desenvolveu ou teve ajuda do mediador.** A inclusão com o grupo, **a social acontece, mas a inclusão de conteúdo não, então para mim não é completa.** Por lei somente o aluno disléxico tem que ser aprovado, outros alunos não. **E como eu faço para reprovar? Não consigo e não posso.”**

Ricardo: “**Não há muito como avaliar completamente, eu tenho alunos que possuem currículo adaptado e fazem tudo fora de sala.** Meu pouco contato com esse aluno é social. **Há alunos em que a letra é impossível até de corrigir e peço para que as mediadoras corrijam para mim.** Mas tirando esses alunos, os alunos com transtornos funcionais fazem as mesmas avaliações, muitas vezes eles precisam de mais tempo para prova ou até mesmo para reter o conteúdo. **A escola é conteudista mas tenta abraçar esses alunos pois outras escolas fecham as portas e eu acho isso muito valioso.** Independentemente do acerto, **ainda estamos engatinhando** no assunto de inclusão. Na Matemática então, todas as dificuldades aparecem nela.”

Marco: “**Eu acho que ainda há muito pra caminhar nessa direção,** é bacana, mas sendo muito sincero os professores não podem fechar os olhos para aqueles alunos que você acha que não tem a postura de um aluno diagnosticado com o que o laudo diz, então é bem complicado. Por lei só o aluno disléxico não pode ser reprovado, **mas na prática quase não se reprova aluno incluso, mesmo que você ache necessário para o avanço dele.”**

Joana: “Em partes, são casos e casos, **há alunos que são mais fáceis de trabalhar, então eu vejo como é importante. Em contrapartida há alunos que**

³ Mediador: profissional que acompanha o aluno com deficiência. Este profissional pode ser um educador, psicólogo ou psicopedagogo, dependendo das necessidades do aluno. O mediador garante que o aluno cumpra seus deveres em sala, assim como adaptação de cronograma ou conteúdo.

eu as vezes não tenho subsídio para avaliá-lo, ele tem a mediadora e fica 99% com ela somente, toda a explicação quem faz é ela, então é complicado dizer que eu sou a professora dele de fato. No meio da turma, são quase 30, não há tempo que todos possam estar ocupados e eu dê atenção só pra ele. Na hora de adaptar a prova, a orientação é selecionar as questões 3 ou 4, as vezes as mais fáceis e eu não sei te dizer se estão fáceis demais ou não. Eu consigo ter esse acompanhamento controlado.”

Para analisarmos as falas dos sujeitos de pesquisa, faremos um breve panorama do que se tem por Educação Inclusiva no Brasil atualmente.

A escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começou a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de “normalização”, entendido como a possibilidade de as pessoas com deficiência mental e intelectual desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. O conceito estendeu-se, posteriormente, por toda a Europa e América do Norte. A sua generalização no meio educacional vai desencadear a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras (Jiménez, 1997), iniciando-se assim o movimento de integração escolar e a desinstitucionalização dos então chamados “deficientes”.

A integração escolar retirou as crianças e os jovens com deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, em uma vertente mais educativa, configuradas em um programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial.

Verificamos através das falas dos professores que a integração escolar acontece, o aluno incluso participa das atividades, do ambiente proposto por uma escola, mas ainda há muitas falhas no processo de ensino-aprendizagem. Falhas como o atraso do material adaptado, a compreensão correta do quanto é necessário adaptar, o ato de avaliar um aluno que pode raramente estar em sala e

etc. Ricardo e Marco caracterizam que a Inclusão de modo geral está engatinhando. Ainda há um longo caminho a ser percorrido até que as escolas estejam plenamente, ou quase, preparadas para receber alunos com necessidades especiais. Quando falamos em falhas no processo de ensino-aprendizagem conseqüentemente estamos reconhecendo as falhas nos processos avaliativos de um aluno incluído na escola.

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos. Pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000). Estes são conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática. A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social (como, por exemplo, é o caso da emancipação feminina), tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003). Muitos pensam que a inclusão escolar é apenas para os jovens em situação de deficiência, mas na verdade, deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma instituição que:

- Reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita;
- Não tem barreiras, acessível à todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- Trabalha com o aluno, não é competitiva;
- Pratica a democracia, a equidade.

Nesta definição também se encontram os grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca, ao propor que a educação deve processar-se em escolas regulares, inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Escolas, portanto, devem proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, dentro dos objetivos propostos, em uma ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Sobre o segundo tópico supracitado, especialmente quando nos diz que uma escola inclusiva é acessível à todos, observamos através da fala de Ricardo que a escola possui um diferencial valioso. Enquanto diversas escolas fecham as portas para os alunos inclusos, a escola onde se desenvolveu a pesquisa não limita vagas, abraçando os alunos e as famílias que buscam vagas.

Falar de educação inclusiva é também discutir sobre aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogêneo. Em escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, recebe-se auxílio no interior da classe. Ainscow (1997, p.16) aponta três fatores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

- “planificação para a classe, como um todo”
- a preocupação central do professor tem que ser a planificação das atividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;
- utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; reconhecendo a capacidade deles para contribuir para a respectiva aprendizagem, reconhecendo que este é um processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao feedback dos alunos, no decorrer das actividades;

– “improvisação” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula.

Quando falamos em sala de aula inclusiva podemos aferir sobre a fala de Joana a dificuldade que o professor enfrenta em dar atenção a todos os alunos que estão em sala. Julgamos que a presença constante do mediador possui a função de garantir que o aluno tenha estudado o mínimo dos conteúdos previstos no cronograma, mas que por outro lado, esta presença constante faz com que o professor não possua domínio do que está sendo trabalhado ou a forma trabalhada impedindo o diagnóstico da aprendizagem. O acúmulo de todas as observações citadas se reflete por consequência na adaptação dos instrumentos avaliativos, que muitas vezes é feita pelo próprio mediador e não pelo professor.

O desconforto de Elias ao falar da inclusão nos chamou atenção, logo no início de sua fala, foi pedido para que não se gravasse resposta. Ele considera que não é possível avaliar o aluno incluso por uma série de dificuldades durante o processo como avaliar um aluno que tem as aulas separadamente da turma, as adaptações de provas e aulas são feitas pelo mediador e não pelo professor. Ainda há o fato de não conseguir corrigir as avaliações propostas, necessitando da interpretação do mediador, que realiza todas as atividades avaliativas, incluindo os AD's, juntamente com o aluno. Corroborando com a fala de Elias, Ricardo endosa atestando que seu contato com muito destes alunos é social.

5.1.4 Análise da Entrevista 4

Selecionamos, como tema principal para a quarta entrevista, as metodologias a cerca das avaliações diferenciadas aplicadas, procuramos explorar principalmente quais ferramentas eram utilizadas e que maneira são construídas e pensadas e, qual a opinião dos sujeitos de pesquisa sobre essas atividades e se estas têm cumprido o objetivo proposto.

Inicialmente nas conversas sobre avaliações diversificadas os professores relataram que eles entendem a ideia de diversificada (realizar avaliações em

dupla, com consulta e aulas lúdicas) como uma mudança nos procedimentos habituais.

Quadro 18 – As metodologias adotadas

Pergunta: No decorrer do ano, você faz avaliações com consulta/dupla?

Elias: “**Não, ainda não fiz esse ano e provavelmente não farei.** O conteúdo do sexto ano é muito denso, então o **que eu faço é suprir esse tipo de avaliação com as listas de exercício.** Eu dedico um tempo do planejamento para que eles possam sentar em duplas na sala e fazer as listas juntos e geralmente faço isso com **as listas mais difíceis.** O aluno que chega em casa com uma lista e diz “eu não sei fazer” eu sei que tem muito pai e mãe que vai se estressar com isso. A mesma coisa acontece com o livro, já conheço todos os exercícios e sei quais vão para casa e quais eu farei em sala. Eu acho importantíssimo colocar eles para tentarem se explicar, um ajudando o outro. **Um aluno chegou pra mim na revisão da prova e perguntou se podia me ajudar explicando pros colegas, olha que fantástico?** Então é um retorno positivo das listas, de colocar os próprios aprendizes para ensinar.”

Ricardo: “**Não faço. Não acredito que esse modo de avaliação faça diferença.** Colocar um aluno forte com um aluno fraco não ajuda o fraco. Ele vai ficar muitas vezes ‘na aba’ do aluno que sabe fazer e continuará com lacunas. Avaliações em consulta em matemática não fazem sentido. Nas humanas como é preciso dissertar sobre, acho mais coerente”.

Marco: “**Com consulta, não. Eu sou muito tradicional nesse sentido. Ele sempre vai ter que mostrar sozinho o que ele sabe, o modelo é tradicional, mas as questões não.** No caso de avaliação em dupla estou bem desacreditado; os alunos jogam com isso. Por exemplo, você coloca um aluno forte com um aluno fraco; muitas vezes o aluno fraco se apoia e fica ali de expectador, vendo o outro fazendo tudo sozinho, ou fica camuflando uma colaboração. Poucos são os casos em que isso funciona. **Exemplo de outra avaliação é um trabalho: eles copiam, pegam na internet mesmo às vezes aparecem erros de português, de tradução errada. Então, do que adianta? Isso são teorias lindas que na prática precisam ser melhoradas para que alcance o objetivo**”.

Joana: “**Como disse, tenho vontade, mas não sei por onde começar e tenho**

medo de fazer um teste/prova bem fácil e os alunos perderem o ‘medo’ de não estudar. Acho que, no final das contas, essa cultura do medo ainda nos move muito. É o principal fator para que um aluno comece a estudar para valer. Não acredito que colocar um aluno fraco com um aluno forte faça ambos se beneficiarem. Não acredito nessas utopias”.

Para começarmos a análise das falas acima, destacamos primeiramente a fala da professora Joana:

Joana diz: “tenho medo de fazer um teste/prova bem fácil e os alunos perderem o ‘medo’ de não estudar. Acho que, no final das contas, essa cultura do medo ainda nos move muito. É o principal fator para que um aluno comece a estudar para valer.”

Essa fala vai de encontro ao que Perrenoud nos esclarece, a avaliação não é uma “tortura medieval”. A professora atesta que não pratica outras formas de avaliação com receio de os alunos perderem o medo, pois para ela o medo é o que move os alunos a estudarem. Essa fala contradiz o que nós adotamos como definição de avaliação da aprendizagem e está na contra-mão do que estudamos sobre as práticas avaliativas. Reiteramos nossa visão com as palavras de Fiorentini

se queremos formar professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que a mesma seja desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática. (FIORENTINI, 2008, p.31)

Joana afirma ainda que não possui conhecimento para elaborar os instrumentos avaliativos com um objetivo distinto da aprovação ou reprovação. Revelando mais um vez a necessidade de estudos teóricos-metodológicos na formação continuada e inicial de professores e de um desenvolvimento

profissional para os professores em pleno exercício da docência. As falas acima mostram o desconhecimento do funcionamento de metodologias de trabalho em sala de aula que sejam colaborativas, cooperativas e interativas.

Quadro 19 – Confeccionando uma avaliação diferenciada

Pergunta: Como você confecciona esse instrumento de maneira diferenciada?

Elias: “Claro que **se eu fizesse uma avaliação em dupla eu não montaria da mesma maneira. Primeiro que eu faria em dupla e com consulta, para que eu pudesse colocar a prova em um alto nível.** São duas cabeças mais o livro de apoio. Colocaria questões conceituais, onde a resposta não estaria de cara nas páginas do livro. Não faria questões mais fáceis como eu coloco geralmente, onde só tem o mecânico. **Eu já fiz isso uma vez, logo no início da carreira. Os alunos ficaram loucos: ‘onde está isso no livro’? Eu disse: ‘não sei, procura no índice’! Ouvi também, assim: ‘professor, onde eu procuro’? Respondi: ‘no livro’! Ou seja, não sabem nem ler ou procurar, eu chamo de ‘geração fast-food’.**”

Ricardo: “**Não confecciono e não saberia fazê-lo de modo completamente novo.** Talvez uma prova pensada com mais dificuldade”.

Marco: “**Já fiz da mesma maneira e já fiz tentando mudar.** Em uma prova de dupla eu coloquei questões mais conceituais e mais elaboradas, já que seriam duas cabeças desenvolvendo o raciocínio. **Não vi grandes avanços e, por isso, não fiz mais.** Com o modelo tradicional, obviamente o desempenho nas notas foi maior, mas durante as aulas você via que os alunos ainda estavam perdidos com dúvidas muito iniciais. **A dificuldade de um era superada pela facilidade do outro. Minha cabeça está fechada nessa direção e acho que preciso melhorar,** pensar e desenvolver estratégias, mas esses tipos de avaliação só alcançam o bom o aluno. O fato de existir o dia da prova já deixa o aluno nervoso, abala o psicológico. Então esse modelo precisa ser aperfeiçoado e é a grande descoberta que precisamos obter para avançar. Eu tive grandes dificuldades na minha vida acadêmica por conta disso, e acredito que todos nós. **Durante a faculdade você vê provas lúdicas, com palavras cruzadas, com questões múltipla escolha, em currículo. Nós vimos tudo isso. Métodos de**”

avaliação, tudo diferenciado, mas não se mudou o fato de ter o dia da prova. Aí podemos falar da prova surpresa: aí eles ficam sempre tensos; chegam para você num dia e perguntam: ‘professor é hoje a prova surpresa’? Você diz que não e ele diz que ontem estudou. O que passa a acontecer é o aluno passar por vários dias ruins e não só o dia da prova. Vira uma sequência de expectativas e frustrações. Atrevo-me a dizer que isso não funcionaria nem no nível superior onde supostamente já temos mais maturidade”.

Joana: “Não confecciono, né? Não sei fazer. Não procuro aprender. Quando chega as férias quero um pouco de tempo para mim, então acabo fazendo o que eu sei que funciona bem e tem dado certo. Como se diz por aí, em time que está ganhando não se mexe”.

Inferimos que os quatro sujeitos de pesquisa não praticam com frequência as avaliações em dupla e/ou com consulta, por não acreditarem que essa forma produza resultado para a grande maioria dos alunos ou por não possuírem conhecimentos que possam auxiliar na construção deste instrumento avaliativo diferenciado do modelo tradicional. Buriasco (2000) afirma que a avaliação pressupõe definir princípios em função de objetivos almejados; constituir instrumentos e caminhos para realização desta ação; verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em conta todos os elementos envolvidos no processo.

Joana e Ricardo alegam que não saberiam confeccionar uma avaliação proposta para ser realizada nesses moldes. Ela reconhece uma falha na busca por esse aprendizado e falta de tempo diante da sua rotina. Marco relatou ter confeccionado avaliações da mesma maneira que uma individual e já testou mudar, mas também desacredita que essa forma enobreça os conhecimentos dos estudantes, pois a dificuldade de um aluno seria superada pela facilidade do outro. Elias relatou sucesso na metodologia das listas de exercício em sala, alegando que os alunos aprendem a ensinar uns aos outros. Ele não aplicaria nenhuma avaliação com dupla ou consulta, novamente o problema de leitura e interpretação interfere no objetivo proposto.

5.1.5 Análise da Entrevista 5

Para a quinta entrevista, apresentamos somente as charges como forma de diálogo e reflexão, sugerindo situações comumente encontradas em momentos avaliativos. Elegemos as charges que poderiam gerar discussões a cerca dos objetivos da escola, das aplicações práticas de cada disciplina e de que forma os alunos estão encarando essas situações no cotidiano. A primeira charge colocada colocamos uma situação onde dois discentes estão comparando seus rendimentos e os valores atribuídos a cada um deles. Na segunda abordamos o repasse de informações e respostas durante a realização de uma prova ou teste, procuramos investigar como essas situações ocorrem no dia-a-dia e de que forma os professores lidam quando identificam situações como tal.

Quadro 20 – Expectativa e Realidade no contexto escolar

Pergunta: Falamos muito de avaliação nesses encontros, e por isso gostaria de mostrar duas imagens. Sinta-se a vontade para falar sobre elas.

Imagem A



Elias: Cada vez mais o nosso esforço é nivelar por cima, mas nem sempre conseguimos, como a charge retrata, os próprios alunos são o principal motivo, manter as expectativas num nível baixo. Uma escola particular não adota um sistema com muita reprovação. Um **aluno bom, que sempre tira acima de 8 pontos em 10, ele tem uma carga grande sobre os ombros, é cobrado pelo pais, e muitas vezes é rotulado como o nerd da turma,** então ele não pode deixar a peteca cair. Se um aluno mediano, que não tá muito afim de se superar,

ele mantém ali seus 6 ou 5 pontos, possui média para a prova final, faz e passa. **Agora o que já conteceu é o aluno ficar retido somente em matemática e ele foi promovido ao sétimo ano. O argumento foi, não podemos jogar um ano inteiro fora por conta de uma disciplina.** Quando vamos ver, o nono ano ou todo o o ensino médio é composto por alunos que não possuem base para estar ali.

Ricardo: A expectativa é uma vilã na nossa vida né? Eu olho pra essa charge e penso que os alunos não sabem estudar e por isso tiram notas baixas. Mas também penso **que se uma turma inteira tem uma média de 8 pontos eu não estou fazendo meu trabalho direito e começo a colocar tudo num nível mais elevado.** Já fiz alguns experimentos ao longo da carreira e apertar os cintos nas provas é o que faz os alunos estudarem, principalmente quando de fala em recuperação parcial ou final. Hoje as crianças e adolescentes tem tudo na mão, não estão acostumados a correr atrás, por isso acho que muitos, não é uma totalidade prefere manter essas expectativas num nível baixo mesmo. Quando o baixo é a média necessária para passar de ano então perfeito. Eles só pensam na aprovação e não na bagagem.

Marco: Olha, **olhando essas charges eu vejo muito a realidade colocada aí.** No Ensino Fundamental tem, mas no Médio é bizarro. Os alunos se contentam cada vez com menos informação, querendo ou pedindo cada vez menos. Estão nivelados pelo ENEM agora. **Os alunos do Fundamental ja pensam no exame e não é uma seleção que exige grandes habilidades e conhecimentos.** Não tem questão mais elaborada, uma ou outra só num universo enorme. Então é um processo que **eu chamo até pros próprios alunos é o ENEMFICAÇÃO.** Eles só querem o mínimo, o básico do básico do básico, tudo motivado pelos discursos de que para o ENEM não precisa de muito. **Eu entendo a charge como um momento que nós estamos vivendo por conta desses exames.** Em paralelo com isso tudo, tem uma forte corrente dos alunos que vem na contra-mão desse sistema conteudista. **Eles sabem que “não precisam” aprender, melhor, não conseguem ver utilidade, numa análise combinatória ou numa matriz.** Números complexos então. Eu não vivi isso em outras épocas, mas amigos que possuem anos de magistério dizem que hoje esses alunos possuem uma postura mais crítica em relação a isso tudo.

Sobre as expectativas em relação ao valor atribuído a aprendizagem, as notas, procuramos entender como os alunos se comportam e interpretam esses valores durante um processo de aprendizagem, neste caso o bimestre ou a média anual.

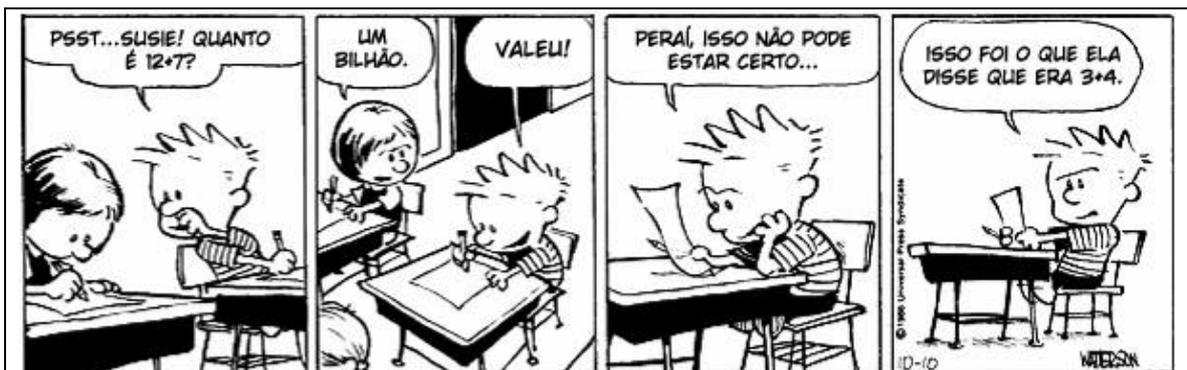
Marco manifestou ver grande semelhança entre a charge e a realidade vivida por ele. Os alunos se contentam com poucas informações, ele supõe que os estudantes estão cada vez mais nivelados através dos grandes exames, mesmo no segundo segmento do ensino fundamental. Para Ricardo a expectativa é uma grande vilã, mas se uma determinada turma possui uma boa média ele considera que há algo errado com o trabalho realizado, se todos estão acima da média isso significa que o nível de cobrança pode aumentar.

Elias fez considerações pontuais sobre o tema, considerando que um bom aluno, que possui uma considerável trajetória de notas altas possui uma grande expectativa depositada sobre ele, uma pressão social muitas vezes rotulada pelos estudantes com a expressão “nerd” e também pressão da família para manter as notas. Um aluno regular, que sempre esteve em uma faixa de sessenta por cento de aproveitamento, não se esforçaria, pois esse valor já é suficiente para ser aprovado para o próximo ciclo, como a charge nos mostra. Elias ainda citou um caso de um aluno não obteve a média necessária somente em uma disciplina e prosseguiu para o ano seguinte formando assim um grupo de discentes que não possui a base necessária para cursar os anos seguintes, acumulando lacunas.

Destacamos que o ENEM é um exame de caráter classificatório, para nós, este exame não se traduz como uma avaliação composta por elementos que embasam o leitor a atestar de este aluno é ou não capaz de progredir. Concordamos com Hadj quando este autor nos diz que avaliar não é, nem medir nem observar, nem julgar. Avaliar é pronunciar-se sobre como as expectativas são realizadas e sobre como a medida corresponde a real situação desejada. (2001)

Quadro 21 – Pensando sobre a “cola”

Imagem B



“A ‘cola’ sempre vai existir. Eu só quero que ela não apareça para mim. Falo isso para os alunos: ‘podem colar, mas os grandes prejudicados são vocês; eu já passei por tudo isso; agora é a vez de vocês escolherem, optarem por um bom caminho’. **Em geral, os alunos que colam estão ‘no desespero’, por isso o sistema de provas aqui é diferente. As turmas são misturadas e, na semana de prova, a sequencia de uma fila é sempre intercalando os anos. Um aluno de 6º, outro de 8º, outro de 9º, 7º e assim vai. Isso diminui a ‘cola’ na prova, mas nas outras avaliações eu já peguei e dei zero”.**

Ricardo: “Eu sou completamente intolerante com ‘cola’. ‘Colar’ é falta de honestidade consigo mesmo, é falta de ética e de valores. Por isso, o ‘jeitinho’ brasileiro é famoso. Começa com uma cola entre amigos na escola. Estamos hoje formando cidadãos, e para essa formação ser decente, não tolero ‘cola’. O sistema de provas aqui nessa escola reduz muito esse tipo de acontecimento, e fico muito feliz. Entre alunos do fundamental II eu não vejo muitos casos, já no médio é bem complicado. São alunos de classe média-alta, que se acham no direito de ‘colar’. Enfim, uma situação delicada, mas que a escola contorna muito bem”.

Analisando as respostas dos sujeitos de pesquisa pode-se inferir, apesar dos esforços da instituição em aplicar as avaliações bimestrais com alunos intercalados por turma, a “cola” continua existindo. Cada professor possui uma visão distinta do que é colar e o que leva um aluno a tomar tal atitude.

Elias crê que a grande motivação para um aluno colar é o desespero. Ele acredita que a cola sempre vai existir mas o diálogo com os alunos parte do princípio que “ele não pode ver”. Elias tenta alertar e esclarecer que os grandes prejudicados nesta situação são os próprios alunos. Ricardo nos disse ser

intolerante a cola, para ele, todos os processos de construção de um cidadão atribuídos à escola devem ser descentes e para isso a cola não é aceitável. Ele julga que o sistema adotado pela escola reduz esse tipo de atitude no segundo segmento do Fundamental II mas que no Ensino Médio ainda há muitas ocorrências.

5.1.6 Análise da Entrevista 6

Para o último encontro com os sujeitos de pesquisa, utilizamos mais uma charge para indagar aos professores sobre a formação que a escola tem dado aos seus alunos, de que forma a educação está sendo pensada para formar cidadãos para além dos conteúdos trabalhados em cada disciplina.

Quadro 22 – Garantindo uma formação

Pergunta: Para finalizar, uma última imagem.



Elias: “Já falei pra você numa outra oportunidade, o sistema não mudou. A

escola não é adequada para a atualidade e cada vez mais a internet ensina os alunos. Ensina coisas úteis, ensina barbaridades e ensina errado. Se nós não guiarmos, essa geração não terá conhecimentos embasados. No caso de Matemática é mais complicado, pois é uma disciplina pouco maleável, **eu só consigo pensar numa estrutura que funcione sendo: teoria, exercícios, provas.**”

Ricardo: “O novo discurso de todo mundo é que a escola de hoje é a mesma de 30 anos atrás e que para educar, preparar as crianças para a vida nós precisamos mudar nosso jeito de dar aula. Acho que o problema vai muito além do professor no chão na sala de aula, o problema vem do sistema educacional como um todo que está falido, está piorando cada vez mais. As políticas públicas então nem se fala. **Não li o documento, mas tudo que vi de amigos engajados é que a Base Curricular Nacional Comum é um tremendo erro.** Ou seja, o sistema precisa de reciclar, a escola precisa se reinventar, a partir disso os professores vão se adequando. Como falei, posso utilizar tecnologias digitais, **uso ferramentas como grupos de facebook, apps de celular, mas não sinto que essas tecnologias estão plenamente a nosso favor e que elas sejam a saída desse problema.** O que tenho em mente que mais do que Matemática preciso passar valores para eles, **então dentro do contexto de sala de aula se aborda assuntos com essa lição moral.**”

Marco: “De novo, é a lei do mínimo esforço e obter o máximo resultado com isso. Eles conseguem no final passar de ano, passar para uma faculdade. Me parece que é um fator muito natural dessa geração. **Apesar da internet e tanta informação bacana disponível, ou eles não buscam ou só vêem o que aparece nas redes sociais. É a geração da manchete.** Eu acho que a gente falha quando trabalhamos um conteúdo pra a prova, uma revisão que acostuma o aluno para uma prova específica. Enfim, acho que pouco se fala em sala que todas as provas, testes, listas, regras, são modelos eficientes ou não de sociedade. **São tomadas de decisão de uma vida que eles vão ter que enfrentar. Esse papo é o que eu falo para tentar significar melhor o ambiente escola para eles. O professor sofre muito em tentar motivar os alunos de hoje para tentar atingir a motivação que se tinha antigamente.** Hoje tem aluno que quer se Youtuber e nem pensa em outra coisa, então tem uma falta de foco e busca

pelo melhor.”

Joana: “Essa garantia da charge ninguém tem né? Se você achar essa fórmula ou modelo de escola vai ficar rica e conhecida. Eu procuro conversar com os alunos do oitavo e do nono ano para que eles busquem o melhor, para que eles façam a mais, para que eles tentem fazer o melhor. **Acho importante abordar essa dimensão do que é educação de forma branda com eles. Mas hoje o espaço da escola está muito sem sentido para eles. Os alunos não querem estar ali,** não querem aprender e aproveitar o máximo o momento de sala de aula. **Esse momento com o professor passou a não se mais único desde que o Google ficou presente no dia-a-dia.** Hoje se você não sabe dá uma “googada” que resolve. E isso vem muito do nivelamento que temos buscado, o sistema educacional brasileiro está falindo faz tempo. Acho que a escola precisa se reinventar e dar outro aspecto e possibilidade de aprendizagem para os alunos. Aulas com mais tecnologia, jogos lógicos, sei lá, **nós professores temos que nos reinventar também. A forma que a faculdade me ensinou a dar aula foi a mesma do professor de anos atrás. Eu reproduzo essa forma de ensinar, porque só me ensinaram assim, nunca inventei nada.**”

Como resposta Elias nos disse que a escola não está adequada para a atualidade, pois hoje em dia os alunos possuem fácil acesso a internet e cada vez mais eles têm utilizado essa ferramenta para estudo. Para ele o porém da questão está na forma como esse recurso vem sendo utilizado, para que o aprendizado seja efetivo os alunos precisam ter certeza das fontes que estão manuseando. Marco corrobora com Elias e adiciona que esta geração é uma geração de pouca leitura, rotulando como “geração machete”. Interpretando a fala do professor, ele nos diz que, hoje, a grande maioria dos jovens não lêem os conteúdos, portanto, não tomam conhecimento do assunto.

Ricardo não acredita que com o uso de tecnologias podemos afirmar uma adequação das salas de aula. A utilização de aplicativos nos smartphones, redes sociais possuem o lado positivo, mas não é suficiente para a garantir uma qualidade superior de ensino. Joana enuncia que os alunos não desejam estar no ambiente da escola, estar com o professor passou a ser mais um momento de

aprendizagem desde que a inserção da ferramenta de busca, Google, passou a ser muito presente no nosso cotidiano.

Marco considera um erro treinar os alunos, através de exercícios, para uma prova específica e questiona a eficiência do modelo listas, testes, provas e regras impostas. Ele julga motivar os alunos através do diálogo em sala em uma tentativa de significar os objetivos da escola e encerra admitindo que o professor “sofre” para resgatar a motivação dos estudantes. Para alcançar este mesmo objetivo, Joana expõe que o sistema precisa se reinventar incluindo o professor e suas metodologias. Admite que reproduz o modo de ensinar, pois só tomou conhecimento desta prática. Para ela a graduação também precisa se reinventar uma vez que a formação de professores está defasada, formando professores há muito tempo de forma semelhante.

Dentro dos possíveis caminhos para mudar o *modus operandi*, Ricardo cita o novo documento proposto pelo governo federal, a Base Nacional Comum Curricular. Ele atesta não ter lido o documento mas, através de trocas com colegas segundo ele, “engajados”, a reforma proposta é um erro.

Entendemos que os professores concordam com Perrenoud (1999, p.10), após dois séculos, muito ainda se mantém inquestionável nos ambientes escolares e na formação de professores, mesmo com a inserção das tecnologias nas salas de aula. O autor afirma também que não se pode melhorar a avaliação, seus instrumentos e objetivos sem que questionemos o sistema didático, o sistema escolar e as práticas avaliativas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta pesquisa, elucidamos que a palavra fim não seria cabível, mas sim uma continuação ou recomeço. Fazendo uma retrospectiva do propósito inicial deste estudo, olhamos a avaliação através de um referencial teórico e tentamos responder algumas das muitas questões que temos, são elas:

(a) De quais pressupostos teórico-metodológicos utilizam-se os educadores para nortear suas escolhas ao idealizar um instrumento avaliativo em Matemática?

(b) Os instrumentos avaliativos são diversificados? Quais são os critérios estabelecidos pelo educador ao corrigir o instrumento avaliativo?

Este trabalho apresenta três características principais. A primeira é apresentar as noções de avaliação presentes nos documentos oficiais, objetivando o entendimento do tema através dos mesmos. A segunda é a presença da justificativa para realizar o presente estudo, abordando principalmente as razões do tema nos cursos de formação de professores e as modalidades de avaliação existentes. A terceira é a apresentação da fundamentação teórica que embasa a pesquisa, na qual gostaríamos de conduzir o professor a pensar naqueles elementos e se posicionar quanto a sua prática docente.

Necessitamos trazer, enquanto professores, para nossas salas de aula nossos objetivos e razões; não achamos razoável o fato de ainda hoje muitos docentes criarem suas práticas a partir do senso comum, por isso, enfatizamos a importância da apresentação do nosso referencial teórico, para que o professor sintam-se estimulados a procurar o seu próprio referencial. Não estamos considerando que os professores de matemática não conheçam o tema; estamos apenas apresentando um novo olhar, sobre o que já é trabalhado em sala de aula.

A partir do exposto até aqui, esclareceremos que todas as considerações vindas dos estudos sobre avaliação são periféricas, isto é, todas mencionam pontos significativos, mas nenhuma apresenta condições para atestar a globalidade do conhecimento dos professores.

No intuito de compreender como estão sendo os futuros professores preparados para avaliar e preocupada com as concepções e práticas avaliativas,

vigentes nos cursos de licenciatura, capazes de influenciar na formação dos licenciandos, me lancei à pesquisa, motivo desta dissertação, sempre me colocando em defesa da existência de uma formação para avaliar.

É preciso confessar que eu esperava encontrar discursos que ensinassem teoricamente pelo menos a avaliação de *praxe* aos estudantes, mas a fala dos entrevistados delineou apenas a forte presença do exemplo prático dos formadores e a experiência enquanto aluno, ou seja, a reprodução dos métodos e das situações em que os mesmos sofreram. De acordo com os participantes deste estudo a falta de preocupação com a avaliação na própria formação docente dentro destes cursos de licenciatura desvaloriza a profissão dos professores e perpetua a pouca importância dada aos seus saberes, já que o evidenciado como relevante é a formação específica dos licenciandos.

Os resultados evidenciam a valorização dada aos processos tradicionais e as notas finais, desprezando-se as múltiplas situações em que as produções discentes poderiam ser utilizadas para alavancar a aprendizagem e o conhecimento bem como a melhoria do processo avaliatório. Conseqüentemente, essa valorização comprova um processo essencialmente quantitativo, diretamente ligado a um produto final, representado por uma nota que aprova ou desaprova o estudante.

Espanta-me pensar que os formadores, justiça seja feita - muitos deles sem formação pedagógica para atuar no ensino superior, não exigida pela própria LDB - não possam nem ser apontados como incoerentes no que diz respeito à teoria e prática avaliativa; a inexistência da avaliação como elemento constituinte da ação docente a ser aprendido também não é sequer mencionada.

A concepção que os educadores possuem sobre avaliação é a ideia de provas ou testes, o que exclui a capacidade de reflexão sobre outros processos e/ou métodos que possam agir em serviço da aprendizagem e aplicados no cotidiano. Estes educadores reconheceram que pouco estudaram ou trabalharam acerca do tema nos cursos de licenciatura. O ato de avaliar segue sendo sinônimo do instrumento a ser utilizado para que os alunos cumpram o único objetivo: comprovar seus conhecimentos através do alcance de uma nota que seja capaz de elevar o nível em que ele se encontra.

É sabido, por meio de resultados obtidos em outras pesquisas, destacando Moraes(2013), que as notas atribuídas evidenciam a valorização dos resultados finais, desprezando as várias produções de raciocínio e cognição presentes nas resoluções de uma questão. Estas produções que poderiam ser utilizadas para alavancar as aprendizagens.

Um argumento comum presente na fala dos professores foi a falta de tempo para organizarem suas aulas e seus instrumentos avaliativos em decorrência do grande conteúdo programático previsto para um ano letivo.

Através do que foi dito pelos professores nas entrevistas, pode-se inferir que, na maioria das vezes, não são utilizados procedimentos e/ou estratégias para avaliar a competência dos educandos em Matemática, e, mesmo quando tomadas, as ações pareceram arbitrárias, sem objetivo e critério definidos. Observamos que vivemos hoje, uma realidade de priorização das necessidades, em que o professor encontra em cada sala de aula uma urgência em algum conteúdo matemático, não reservando tempo para a formação continuada. As ações de acolher, de diagnosticar e decidir, ensinadas por Luckesi, nem sequer são demonstrados aos futuros docentes através dos exemplos dos professores, muito em função do não convívio dos formadores com estes conceitos.

A análise dos diários de campo tornou perceptível que os testes e provas ainda são frequentemente usados como ferramentas de “punição” para atitudes inadequadas, que as notas são ligadas a um *ranking*, avaliação classificatória, e não à ideia de aprendizado satisfatório e que os dias de prova são os dias mais temidos pelos estudantes. Certamente a busca de alternativas para a avaliação de *praxe*, ainda predominante, requer que os atores educacionais mudem suas concepções de construção de conhecimento, de aprendizado e de como se procede a avaliação.

Diante de um cenário nas licenciaturas que não engloba as discussões sobre avaliação da aprendizagem, a saída parece ser nos apegarmos à sinalização de mudança apresentada pela fala dos educadores e pelos exemplos considerados “bons avaliadores” e divulgá-los incansavelmente. Nesta linha de pensamento, produzi um produto educacional voltado para professores de diferentes áreas do conhecimento, que estejam interessados em buscar

metodologias alternativas desenvolvidas com a prática e buscam outros professores para dialogar e enriquecer o debate sobre avaliação.

O produto educacional é um filme no estilo documentário contendo depoimentos de educadores que lecionam em diferentes contextos e que desenvolveram com o tempo e experiência, formas de avaliar alternativas aos testes e provas do modelo tradicional. Não ignorando o modelo, mas o reformulando e adequando para cada grupo de acordo com suas necessidades. Esperamos que em plena era digital, o filme possa circular e fomentar o debate de forma fluída e natural, pois são professores falando com professores, sem a necessidade de muitas leituras prévias para entender por completo o exposto.

Na investigação que fizemos ao longo da pesquisa, não propuzemos a comparação de um docente com o outro, assim como não foi feito nenhum juízo de valor de uma prática pela outra. Observamos que os professores em pleno exercício da docência, ao encerrar um bimestre escolar, não possuíam elementos suficientes para atestar com exatidão o que o aluno aprendeu, e conseqüentemente, não aprendeu, como aprendeu. Eles conseguem simplesmente analisar números, os que atingiram a média e os que não atingiram.

Defendo que os docentes em formação precisam estar totalmente envolvidos na essência de sua profissão desde os primeiros dias de aula na Universidade, conforme a própria legislação educacional indica para os cursos de licenciatura, sendo possível a construção ao longo da formação da importância de sua tarefa, da complexidade e da responsabilidade que envolve a atividade docente e, conseqüentemente a ação de avaliar, estando todos estes aspectos ligados ao tipo de professores que estaremos formando.

Não temos a pretensão de que os resultados obtidos através da pesquisa campo sejam reproduzidos de maneira a melhorar outras práticas avaliativas, mas esperamos enriquecer discussões acerca da teoria/prática em avaliação da aprendizagem matemática dos educandos e transformar as “salas de professores” em ambientes de pesquisa e troca.

Embora este trabalho tenha seu foco principal nos professores de Matemática, as reflexões nela elaboradas podem ser estendidas a todos os

professores e licenciandos de quaisquer disciplinas, uma vez que, tornando-se um educador o tema avaliação estará presente em suas práticas.

Discorreremos nestas páginas as posições que assumimos como educadores matemáticos, as preocupações e buscas para uma prática cada dia mais coerente e o reconhecimento do valor deste trabalho para nossa prática docente.

Sugiro que proporcionemos aos professores, licenciandos e alunos, como formadores, experiências avaliativas rigorosamente amorosas e dialógicas, da forma em que nos ensina Freire, que sejamos capazes de indicar caminhos que rumem ao crescimento e aprendizado tanto destes alunos e de seus professores. Este é o cenário que eu desejo para a formação de professores em licenciaturas.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. & FERREIRA, W. (2003). **Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais.** In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade.* Porto: Porto Editora

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BERBEL, Neusa Aparecida Navas. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões.** Londrina UEL, 2001, 272p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64. (Publicado originalmente em francês, 1966).

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura,** 6 de outubro de 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, Bacharelado e Licenciatura,** 3 de abril de 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 009/2001 nº9,** 08 de maio de 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 01,** 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de Dezembro de 1996. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL . (LDBEN).**

BURIASCO, Regina Luzia Corio de. **Algumas considerações sobre avaliação educacional**. In: Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2000

CARNEIRO, Vera Clotilde; HOFFMANN, Jussara M. L. **Uma experiência em avaliação no curso de Licenciatura em Matemática**. In: MORAES, Vera Regina Pires (Org.). Melhoria do Ensino e Capacitação Docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, 9ªed.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. "Avaliação no cotidiano escolar". In: ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar – e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch, **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois / Jussara Maria Hoffmann**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (2ª Ed. Atual. Ortog.)

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 27.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

JIMÉNEZ, R. B.(1997). **Necessidades educativas especiais.** Lisboa: Dinalivro (obra original em espanhol, 1993). Meijer, J. M. (core) (1998). Intégration en Europe: dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques. European agency for development in special needs education.

KISTEMANN JUNIOR, M.A. **O Erro e a Tarefa Avaliativa em matemática: uma abordagem qualitativa.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - 2004

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Reforma Curricular de Licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile).** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LESSAR, Claude; TARDIF, Maurice. **Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O que é mesmo o ato avaliar a aprendizagem?** Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 3, n. 12, Fev/Abril 2000.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliar para construir competências.** In: Educação em Revista. Ano X, nº 59, Nov/Dez 2006.

MORAES, Marco Antonio Gonzalez. **Correção de uma prova escrita de matemática: algumas considerações.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – 2013.

MYNAIO. Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens entre Duas Lógicas**, Porto Alegre, Artmed, 1999.

RIBEIRO, Dione Baptista. **Uma leitura sobre avaliação no Ensino Fundamental** / Dione Baptista Ribeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora,– 2012.

SORDI, Mara Regina L. de. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. In: Revista Brasileira de Educação. BH: n° 13, jan/mar, 2000. p.5-24

THOMAS, G., WALKER, D. & WEBB, J. (1998). **The making of the inclusive school**. London: Routledge.

WILSON, J. (2000). **Doing justice to inclusion**. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.

APÊNDICES

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO

PROPGPI

TERMO DE COMPROMISSO ÉTICO

Este termo de compromisso pretende esclarecer os procedimentos que envolvem a pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática/UFJF, e a utilização dos dados nela coletados. Tem o objetivo de deixar o mais transparente possível a relação entre os envolvidos e o tratamento e uso das informações que serão colhidas.

Os registros, entrevistas e transcrições servirão como material para nossas pesquisas que procuram investigar uma proposta de avaliação em Matemática no segundo seguimento do Ensino Fundamental. O acesso ao conteúdo coletado será de uso exclusivo da pesquisadora e dos pesquisadores do Núcleo de Investigação e Divulgação dos Estudos em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora, que assumem o compromisso de não divulgar a imagem ou informações que permitam identificar os sujeitos de pesquisa.

As informações provenientes da análise dessas entrevistas poderão ser utilizadas pelos citados pesquisadores em publicações e eventos científicos e divulgadas a todos aqueles que se interessarem pelas pesquisas, na forma acima indicada.

Juiz de Fora, 25 de novembro de 2015.

Maria Êda Amadeu Barino
Pesquisadora

Marco Aurélio Kistemann Júnior
Orientador da Pesquisa

Cintia Areno
Responsável pela instituição

PROFESSOR 1 - ELIAS**ENTREVISTA 1**

1) Instituição de formação: FACEM

Ano de conclusão: 1989

2) Tempo de experiência: 26 anos

3) Cursos de formação complementar: Pós-Graduação em Análises de Sistemas/Didática Superior

4) Durante a graduação cursou disciplinas de formação de professores? Se sim, o que foi dado na/nas disciplinas, alguma abordou avaliação?

Várias, nem me lembro mais ao certo! Na verdade minha graduação foi Ciências Exatas com habilitação para Matemática/Física/Química/Biologia. Sendo que eu concentrei as disciplinas na Matemática e na Física. Me lembro das disciplinas de psicologia da educação, filosofia e estágios. Sinceramente, quase não usei o que foi dado nessas disciplinas, hoje em dia as salas de aula mudaram demais, tento aprender com essas mudanças e com os alunos, como eles interagem com a matemática.

5) Quantas escolas leciona atualmente?

3, sendo 1 do estado

6) Você prepara suas aulas com antecedência?

Agora? Não, além de não ter tempo, considero já ter experiência suficiente para chegar e dar as aulas de qualquer assunto tranquilamente.

7) Você aplica mais alguma tarefa/teste/trabalho/prova com pontuação além da estipulada pelo sistema da escola?

Sim, costumo dar uma lista para os alunos fazerem em casa e me entregar, onde eu possa corrigir com mais calma. Essa lista vale uns pontinhos para que os alunos de fato façam.

8) Há algum autor, ou alguns autores que embasam sua prática e/ou sua visão sobre o sistema educacional?

Rubem Alves, sempre achei muito bom, apesar de estar muito por fora de novas leituras. Trabalhando em 3 escolas não tenho muito tempo para me atualizar. Eu dou 56 tempos por semana, aqui na escola eu tenho 30 tempos, dou aula para todos os 6 anos e a geometria de todos os 8. Eu tenho 50 anos entende? Estou

cansado né, tento fazer minha aula dinâmica, improviso com papel o lado lúdico, mas o gás que eu tinha no início não é o que eu tenho agora.

9) O que é avaliação para você?

De modo amplo? Nossa, bem difícil(risos), avaliação no meu julgamento é o que aluno aprendeu sobre determinado conteúdo e verifico isso através das notas e das falas em sala de aula.

10) Para avaliar os seus alunos na prática, quais fontes você utiliza?

As listas, testes e provas. As aulas tem um peso muito grande, se o aluno é participativo, se o aluno consegue interagir com a aula. Quando isso não acontece, fico preocupado com o rendimento desse aluno, pois se ele não fala, não sei de que modo ele está pensando.

11) Falando em avaliação, gostaria de mostrar uma imagem e saber o que essa imagem te remete.



Tem uma semelhança com a sala de aula, a gente tenta adequar um pouquinho mas não possível fazer provas diferentes dentro de uma mesma série. Aqui eu dou aula para todos os sextos anos, eu entendo as diferenças de uma turma para outra, mas de um aluno para outro é muito complicado. Você viu, aqui na escola as provas são unificadas, o que é um grande prolema pra mim. Tenho turmas que poderiam fazer provas diferentes, pois os alunos são mais aplicados durante a aula. Mas preciso pensar que eles farão a prova sem um professor de matemática, então quaisquer dúvidas que poderiam surgir em uma questão mais elaborada essa questão é retirada e substituída por outra, onde o aluno possa compreender e fazer totalmente sozinho. Eu sou de uma outra época, onde o aluno que não conseguia fazer era burro, hoje algumas coisas mudaram, mas olha aqui pra sala de aula, as cadeiras, o quadro negro... (risos) o sistema não mudou. O que mudou pra mim, em especial nessa escola, é que cada vez mais o

esforço é para nivelar por cima, é trazer todos os alunos para o patamar mais alto. A implementação o programa Ludz por exemplo, me ajuda muito. Eu consigo visualizar o conteúdo que eu não estou conseguindo alcançar o entendimento deles.

ENTREVISTA 2

1) Para montar uma avaliação, quais são seus pressupostos? O que você considera importante colocar num instrumento avaliativo?

A primeira coisa que eu penso é um equilíbrio entre a quantidade de questões e o tempo, pois os conteúdos estão entrelaçados e numa prova coloco todos os tópicos trabalhados. Eu, acredito que como qualquer outro professor, coloco questões fáceis, mais elaboradas e os desafios, se criar somente em cima dos desafios você massacra a turma. Eu sempre fiz assim. Eu trabalho exercícios de vários níveis então a questão que eu chamei de fácil, na verdade ela não é fácil, é um questão que eles conseguem resolver sem muito raciocínio só por conceitos. Já as questões elaboradas geralmente são problemas, com um raciocínio maior. E quando falo em raciocínio maior falo também da dificuldade que os alunos estão tendo ao interpretar. Interpretação é o X da questão na matemática, o aluno domina os conceitos mas num problema não sabe aplicar. No 6 ano, a dificuldade eu venho percebendo ao longo desses 20 anos de sala é que cada vez mais os alunos chegam sem saber interpretação de texto. O texto diz que os amigos juntaram as figurinhas e a turma em sua grande maioria não percebe que é uma soma, pra você ter ideia.

2) De que maneira é feita a distribuição de pontos de um instrumento (teste/prova/listas)?

Nossa, depende muito. Geralmente eu pontuo mais a questão que necessita de um desenvolvimento maior, porque assim eu consigo valorizar um pontinho aqui e outro ali, para não zerar a questão total até porque não é a prática da escola. A prática é você considerar o desenvolvimento e o raciocínio do aluno ao máximo, se o professor não considera vai dar problema com pais de aluno e com a coordenação. Agora isso não significa que eu saio distribuindo ponto, se uma questão vale 1,5 e o aluno desenvolveu o mínimo eu dou 0,2 ou 0,3. Eu já tive problema com isso há muito tempo atrás em outra escola, outro professor veio e

me questionou porque eu não tinha dado tanto pro aluno, eu respondi: porquê o critério de avaliação é de cada professor. Ele veio questionando meu trabalho, não dá né? Se você tivesse errado eu iria lá com o maior cuidado e questionaria, mas com todo o cuidado.

3) Você faz a correção desse instrumento em sala de aula?

Faço, com certeza. Eu peço para copiarem tudo, explico tudo passo a passo. Se houver dois tipos de desenvolvimentos peço para copiar os dois. Eu entrego o teste de todo mundo, com o teste na mão eu faço a correção toda, e para isso escolho sempre o maior tempo consecutivo com eles para dar tempo. Eu entrego o teste dizendo que não é permitido a comparação de prova na sala de aula, falo isso porque sei que comparam lá fora, então o meu discurso é dizer que sempre erro pra mais, a não ser que seja erro na soma. É uma infinidade de provas, muitos detalhes e números quebrados, então isso pode acontecer, somos seres humanos. Só que tem um porém pra isso funcionar, você precisa deixar muito claro que só aceita algum tipo de reivindicação depois de toda a correção, se não assim vira bagunça geral. Aí vou fila por fila, quem aqui tem alguma dúvida e assim vem aluno por aluno na minha mesa. A maior dúvida é porque eu dei aquele ponto, então tenho que explicar pra ele qual foi meu critério e se eu não tivesse a prova gabarito como eu faria isso entende?. Se não for assim além da bagunça o professor não houve o que cada aluo tem para falar e não saberá explicar.

4) Na hora da correção, você estabelece critérios prévios? Se sim comente. Se não relate sua correção.

Eu corrijo folha a folha, faço meu gabarito então na hora de dar a nota é a mesma coisa. Para que? Para eu não perder o parâmetro. Os alunos entre eles comparam as provas e os pontos. Depois que eu corriji todas as folhas 1 das provas eu vou no meu gabarito e divido os pontos, dessa forma eu corro menos chance de cometer algum tipo de injustiça. É claro que vai haver um outro que você acaba dando 0,1 a mais, mas porque a resolução foi mais clara, mais organizada. A prova gabarito serve para me auxiliar então exemplo, vale 0,5 se o aluno desenvolveu porém errou conta, dou 0,2 ou se chegar até a metade 0,3.

Difícilmente eu vou dar 0,5 se o aluno não acertou tudo e deixou a resposta simplificada. Aí não dou todo o ponto mesmo. (risos). Mas isso vai mudando, no oitavo ano eles são mais velhos eu já não libero muito ponto. Coloco uma questão de polígono e peço tudo: determine o nome da figura cuja a soma dos ângulos internos é 540, depois peço a medida do ângulo externo, número de diagonais, e por ai vai. Se o aluno errou a letra A um abraço, ele não sabe qual era o polígono e todas as respostas depois são incoerentes.

5) Ao corrigir um instrumento, como você lida com os erros encontrados?

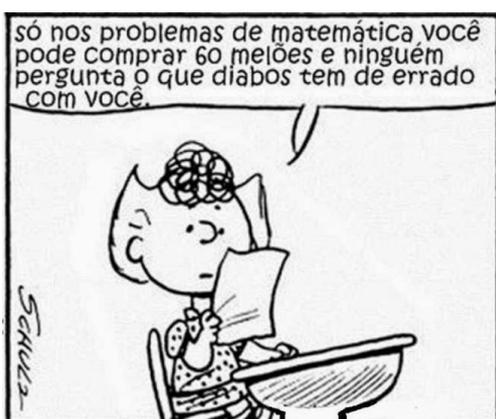
Nossa essa é bem difícil! As questões que possuem uma maioria que não vai acertar são as questões de interpretação, por que? A maior dificuldade hoje do aluno é interpretar como eu te disse, e isso não é a minha opinião é geral, o professor de História, de Biologia de Português e eu com a Matemática, no primeiro conselho de classe isso foi muito debatido. Eles leem mal, eles precisam aprender a ler. Eu falei isso pra escola, o ensino fundamental I precisa focar nos conceitos, porque você não ensina o estudante a ler. Ele vai aprender com o tempo. Isso se complica ainda mais quando chega em fração e problemas que envolvem as operações, se eu monto um problema que envolve adição e divisão já sei que 80% da turma vai errar. Só que tem um porém, a minha prática durante a aplicação de prova é não tirar dúvidas textuais ou de comandos, de forma alguma eu ajudo a interpretar. Pergunto, está com dúvida em que e o aluno responde “no enunciado” eu digo “Leia de novo”, ele diz “já li” eu só irei responder “leia mais uma vez, quantas forem necessárias”. Tirando essa dúvida de interpretação o resto fica mecânico, sobra as continhas e as continhas eu sei que ele vai acertar, então o que eu avaliei? Nada, porque eu dei o caminho. Quando estou dando os exercícios em sala a turma sempre pergunta se é aquele problema que vai cair, e é obvio que não, quantos problemas existem? Milhões e mesmo assim eles vão para a prova achando que vai cair os mesmos exemplos, eles querem receitas e não entender como funciona. Então como eu lido com os erros, se foi conceitual eu frizo na hora da correção, se foi distração eu chamo a atenção e ensino a como resolver uma prova grifando os comandos, os dados fornecidos, agora se o erro é de interpretação eu já sei que não poderei interferir e

fazer com que a leitura seja um hábito. Lógico que tento, o aluno que escuta o conselho ao longo do ano só melhora, mas é difícil fazer com que eles escutem.

6) O resultado geral de uma turma, muda seu olhar e sua forma de avaliar nos próximos passos?

Sempre vai influenciar, agora com a plataforma Ludz, eu comentei com você, ele me auxilia a verificar um monte de coisas. Através dele eu consigo selecionar os exercícios, coloco lá para que eles possam resolver e depois puxo um relatório por turma, por assunto, por aluno, pelo o que eu quiser olhar. Então eu consigo ter um panorama do que foi bem absorvido e do que não foi e assim eu tento ir carregando esses tópicos ainda desafazados para os outros bimestres. Mas para que eu consiga analisar tudo isso eu precisaria de mais tempo, se eu só trabalhasse aqui seria perfeito, o mundo dos sonhos. Então na medida do possível eu tento utilizar a plataforma como meu professor auxiliar. Eles tiveram muita dificuldade com MMC e MDC e só pede verificar isso com o Ludz, o que eu fiz? Preparei 2 listas com uns 30 exercícios só disso, para que eles pudessem fazer muitos exercícios e ir diminuindo a dificuldade. Eu paro meu cronograma, corrijo em sala e assim não preciso mais esperar o resultado de um teste, eu tenho a possibilidade de verificar essas falhas antes. Pode não ser o melhor caminho mas é o jeito que eu faço e vejo que consigo melhorar o desempenho deles, eu tenho disposição e não tenho disponibilidade.

7) Gostaria de mostrar uma charge e suas impressões sobre ela.



Ah, isso os alunos questionam cotidianamente, “porque eu preciso aprender isso?” “onde eu vou usar isso?”. É da idade deles, eles acham que não vão isso né (risos) muitas vezes, um problema aplicado a algum conteúdo quando eu explico, eles questionam muito, perco muito tempo da minha aula, no 6 ano então

é bem complicado. Eu tento evitar ao máximo esses problemas surreais, com números descabidos, mas as vezes passa né? Temos aqui um tempo muito curto, e números que seriam mais aplicados a realidade deixam a prova num nível de dificuldade mais baixo.

Nas explicações as coisas precisam ser coerentes, então é difícil durante uma aula é difícil eu colocar números surreais. Em razões e proporções existe muito, eu costumava pular os exercícios do livro onde encontrava-se esse tipo de situação.

ENTREVISTA 3

1) Como você avalia os alunos inclusos que a escola recebe?

Olha é muito complicado, não grava isso não. Não grava não. Eu não considero que eu avalio, a prova é adaptada pelo mediador, muitas coisas eu não consigo entender, muitas questões que são importantes são retiradas da prova e não sou eu que faço essa seleção. Existem tópicos que o mediador diz “Isso é muito complicado para ele agora, não podemos cobrar, pois você trabalhou com o grupo e eu estava desenvolvendo um raciocínio primário ainda”. (ele me mostra uma prova adaptada de aluno com Asperger) Eu não consigo entender o que ele escreveu, peço o mediador para vir aqui e me ajudar na correção, eu falo “meu amigo, vem aqui e me ajuda porque eu não entendo o que ele escreve, não entendo as resoluções”. O mediador me responde “Ele fez isso e aqui tá assim..” e vai me explicando, mas eu não sei até que ponto foi de fato o aluno que desenvolveu ou teve ajuda do mediador. A inclusão com o grupo, a social acontece, mas a inclusão de conteúdo não, então para mim não é completa. Por lei somente o aluno dislexo tem que ser aprovado, outros alunos não. E como eu faço para reprovar? Não consigo e não posso.

2) O que você acha do sistema de monitorias que a escola possui?

Eu acho bom, eles possuem a mesma linguagem, então algo que eu expliquei e não ficou claro, dentro do vocabulário deles eles se ajudam e conseguem alcançar notas mais altas.

3) Como é feita a escolha dos monitores? Você escolhe dois monitores para o ano ou troca a cada avaliação?

Geralmente são os alunos que possuem maiores rendimentos, maiores notas. Eu gosto de alternar os alunos, dar chances a outros meninos. Eles veem isso como uma forma de reconhecimento, muitos ficam super empolgados, preparam materias para os colegas. É muito bom. Na minha opinião só até o oitavo ano seria necessário

ENTREVISTA 4

1) A estrutura da sua aula é teoria/exercício/prova?

Eu sigo essa estrutura e sendo muito franco é o único caminho eu consigo ver. Para não ficar muito monótono eu gosto de passar vídeos da internet que vão fazendo um resumo da matéria antes dos exercícios, na verdade chega a ser quinzenal agora, pois já selecionei os vídeos então fica mais fácil saber a hora de exibí-los pra turma. É uma forma de fixação e de ver a prática de cada conteúdo. Eu dei números, exibi um vídeo só sobre história dos números, sistemas de numeração, curiosidade numérica, isso ajuda e nesses momentos surge a frase clássica “então é por isso professor? Agora eu entendi!”, aí volto um pedacinho, paro o vídeo para ouvir uma dúvida, isso além de prático é mais atual que o quadro e o giz.

2) No cotidiano da sala de aula, o que é mais difícil?

Dar todo o conteúdo programático do ano enfrentando as situações adversas da sala de aula. Porque parece simples mas não é. São muitos alunos ao mesmo tempo, o que é um problema, principalmente nas turmas que eu tenho alunos inclusos. É muita burocracia por parte da escola. Enfim, são coisas pequenas do cotidiano que ao somar viram entraves muito grandes. Se você quer preparar uma aula toda bonitinha, cheia de inovação, coisa que não tenho tempo de fazer e também após 26 anos estou muito cansado, você precisa estudar, ler, fazer diferente é complicado. A sala de aula hoje não serve só para expor conteúdos para que eles aprendam, a sala virou lugar de educar, passar valores, construir caráter e isso atrasada todo o processo. Mudamos em muita coisa pra melhor,

como ter a tecnologia a nosso favor, mas para que o mundo seja perfeito precisamos mudar toda uma cultura e aí você consegue? Claro que não.

3) No decorrer do ano, você faz avaliações com consulta/dupla?

Não, ainda não fiz esse ano e provavelmente não farei. O conteúdo do sexto ano é muito denso, então o que eu faço é suprir esse tipo de avaliação com as listas de exercício. Eu dedico um tempo do planejamento para que eles possam sentar em duplas na sala e fazer as listas juntos e geralmente faço isso com as listas mais difíceis. O aluno que chega em casa com uma lista e diz “eu não fazer” eu sei que tem muito pai e mãe que vai se estressar com isso. A mesma coisa acontece com o livro, já conheço todos os exercícios e sei quais vão para casa e quais eu farei em sala. Eu acho importantíssimo colocar eles para tentarem se explicar, um ajudando o outro. Um aluno chegou pra mim na revisão da prova e perguntou se podia me ajudar explicand pros colegas, olha que fantástico? Então é um retorno positivo das listas, de colocar os prróprios aprendizes para ensinar.

4) Como você confecciona esse instrumento de maneira diferenciada?

Claro que se eu fizesse uma avaliação em dupla eu não montaria da mesma maneira. Primeiro que eu faria em dupla e com consulta, para que eu pudesse colocar a prova num alto nível, são duas cabeças mais o livro de apoio. Colocaria questões conceituais, onde a resposta não estaria de cara nas páginas do livro, não faria questões mais fáceis como eu coloco geralmente, onde só tem o mecânico. Eu já fiz isso uma vez, logo no início da carreira, os alunos ficaram loucos “onde está isso no livro?” eu disse “não sei, procura no índice!” ouvi também assim “professor, onde eu procuro?” “no livro!”. Ou seja, não sabem nem ler ou procurar, eu chamo de “*geração fast-food*”.

5) Você considera importante essas diferentes formas de aplicar uma avaliação?

Eu acho importantíssimo colocar eles para tentarem se explicar, um ajudando o outro. Um aluno chegou pra mim na revisão da prova e perguntou se podia me ajudar explicand pros colegas, olha que fantástico? Então é um retorno positivo das listas, de colocar os prróprios aprendizes para ensinar. Eu cheguei a falar das monitorias por isso, eu bati de frente e defendi porque eles possuem linguagem própria, eles se entendem. Um aluno chega pro outro e dá um exemplo absurdo dentro do cotidiano deles para explicar alguma coisa que outro não entendeu da minha aula, lógico que isso é um pontapé para ele entender a ideia, mas funciona.

Não adianta só falar de teorias e de forma formal, as aulas são como uma peça de teatro se você não se vende, não vende sua ideia eles não vão comprar. Se os alunos não compram sua ideia e não ganham carinho por você seu trabalho será mil vezes mais difícil.

ENTREVISTA 5

1) Falamos muito de avaliação nesses encontros, e por isso gostaria de mostrar duas imagens. Sinta-se a vontade para falar sobre elas.

Imagem A



Cada vez mais o nosso esforço é nivelar por cima, mas nem sempre conseguimos, como a charge retrata, os próprios alunos são o principal motivo, manter as expectativas num nível baixo. Uma escola particular não adota um sistema com muita reprovação. Um aluno bom, que sempre tira acima de 8 pontos em 10, ele tem uma carga grande sobre os ombros, é cobrado pelo pai, e muitas vezes é rotulado como o nerd da turma, então ele não pode deixar a peteca cair. Se um aluno mediano, que não tá muito afim de se superar, ele mantém ali seus 6 ou 5 pontos, possui média para a prova final, faz e passa. Agora o que já aconteceu é o aluno ficar retido somente em matemática e ele foi promovido ao sétimo ano. O argumento foi, não podemos jogar um ano inteiro fora por conta de uma disciplina. Quando vamos ver, o 9 ano ou todo o o ensino médio é composto por alunos que não possuem base para estar ali.

Imagem B



A cola sempre vai existir, eu só quero que ela não apareça para mim, falo isso pros alunos, podem colar, mas o grande prejudicados são vocês. Eu já passei por tudo isso, agora é a vez de vocês escolherem, optarem por um bom caminho. Em geral, os alunos que colam estão no desespero, por isso o sistema de provas aqui é diferente. As turmas são misturadas e na semana de prova a sequencia de uma fila é sempre intercalando os anos. Um aluno de 6, outro de 8, outro de 9, 7 e assim vai. Isso diminui a cola na prova, mas nas outras avaliações eu já peguei e dei zero.

ENTREVISTA 6

1) Para finalizar, uma última imagem.



Já falei pra você numa outra oportunidade, o sistema não mudou. A escola não é adequada para a atualidade e cada vez mais a internet ensina os alunos. Ensina

coisas úteis, ensina barbaridades e ensina errado. Se nós não guiarmos, essa geração não terá conhecimentos embasados. No caso de Matemática é mais complicado, pois é uma disciplina pouco maleável, eu só consigo pensar numa estrutura que funcione sendo: teoria, exercícios, provas.

Professor 2 – RICARDO

1) Instituição de formação: UERJ

Ano de conclusão: 2009

2) Tempo de experiência: 6 anos

3) Cursos de formação complementar:

Fiz os cursos do IMPA – PAPMEM – 4 cursos, módulos: 1, 2, 3 sendo o 3 duas vezes. Você sabe que cada módulo é uma parte do livro né? Então fiz duas vezes.

4) Durante a graduação cursou disciplinas de formação de professores? Se sim, o que foi dado na/nas disciplinas, alguma abordou avaliação?

Sim, muitas. Didática, currículo e Psicologia da Educação, fora as disciplinas que são obrigatórias. Quando entrei em sala e vi a realidade pensei muito sobre como a disciplina de Didática é utópica, nada do que é discutido lá pode ser aplicado nas minhas salas de aula, principalmente quando se tem uma coordenação muito fechada, onde os professores não possuem muita autonomia.

5) Quantas escolas leciona atualmente?

4, todas particulares.

6) Você prepara suas aulas com antecedência?

Não, fiz isso somente no primeiro ano. É para ser verdadeiro né? Achava que o conteúdo seria o mais difícil, nesses anos de sala percebi que a relação professor-aluno que é o grande desafio cotidiano.

7) Você aplica mais alguma tarefa/teste/trabalho/prova com pontuação além da estipulada pelo sistema da escola?

Não, no sistema da escola já temos a avaliação diversificada e não aplico nada além do que é pedido por eles. Nessa avaliação diversificada (valor de 2 pontos por bimestre) avaliamos: deveres de casa e aula feitos, comportamento e a retirada de sala. Se o aluno é retirado de sala ele já perde 0,5. Acho suficiente para avaliar o todo.

8) Há algum autor, ou alguns autores que embasam sua prática e/ou sua visão sobre o sistema educacional?

Sendo sincero, atualmente não leio nada, não tenho tempo para nada na vida (cara sem graça). Isso me incomoda demais, pois sei que é necessário. Mas vejo que a cada ano a realidade das salas mudam, é inconstante, não existe receita. Então não perco tempo lendo.

9) O que é avaliação para você?

É complicado hein?! Hoje avaliação é o que a escola quer. Chega certo ponto que temos que “abrir as pernas”. Fez um teste difícil, faz uma prova fácil. Eu trabalho muito em sala as questões difíceis que caem em ITA, IME, mesmo no Fundamental II já dá para o cara resolver. A escola cada vez mais é um ambiente para o aluno regular/ruim. O aluno bom não tem grandes desafios na escola, ele passa batido, pois há um nivelamento e cada vez mais estamos nivelando por baixo.

ALUNOS INTERRONPEM PERGUNTANDO DA PROVA: todos muito aflitos

Então questiono o professor. Quando um aluno tira 2 na prova, como você interpreta isso?

Que ele não sabe estudar, ele só faz o que é obrigado por mim(dever de casa), não vai além, não pega o livro para estudar os conceitos e o pensamento envolvido em cada conteúdo. Ele aprende o mecânico, não a pensar sobre determinado conteúdo. Exemplo, eu explico um dever, o aluno viu e entendeu, depois ele não tenta refazer para certificar que realmente aprendeu. Em nenhum segmento ele faz, Fundamental II ou Médio, é a mesma coisa. 2 pra mim é o

aluno que não sabe estudar, tenho alunos maravilhosos que só tiram notas baixas.

10) Para avaliar os seus alunos na prática, quais fontes você utiliza?

Somente as fontes que a escola coloca no sistema, acho que com os testes, provas e a avaliação diversificada já engloba tudo o que eu preciso para aprovar ou reprovar um aluno. Na avaliação diversificada possuo pontos de comportamento, dever de casa, caderno, etc,...então e tenho uma avaliação bem completa.

11) Falando em avaliação, gostaria de mostrar uma imagem e saber o que essa imagem te remete.



Ah, já te falei tudo aquilo né? Sobre avaliação. Essa imagem resume tudo o que eu acho de avaliação, a mesma avaliação para muitas pessoas diferentes, com experiências diferentes, interpretações distintas de um mesmo assunto, cada um se apropria de uma maneira de um determinado conteúdo. É um pouco cruel né? A avaliação na prática deveria ser um pouco mais ampla, principalmente observando o dia a dia de cada um sabe? Mas não consigo ver como seria possível aplicar provas diferentes para cada um, o tempo que nós temos é reduzido, mal consigo fazer uma aula mais lúdica, fico muito engessado no tempo que eu tenho para cumprir todo o conteúdo. Eu já nem sei mais como fazer uma prova que não seja individual, as vezes penso em fazer diferente, mas não sei por onde começar e aí percebo no final que acabei fazendo a mesma coisa. Não diversifico muito.

ENTREVISTA 2

1) Para montar uma avaliação, quais são seus pressupostos? O que você considera importante colocar num instrumento avaliativo?

Para começar a montar? Não tenho muito pressuposto não, sei que preciso montar uma prova difícil. Eu pego provas anteriores e vou mudando de acordo com que cada ano seja avaliado melhor. Ano eu cobro mais porcentagem ano eu cobro mais fração, por exemplo. Embora eu tenho cobrado fração sempre, os alunos não sabem operar com frações.

Eu considero importante colocar de 8 a 10 questões, sempre em nível alto. Sempre coloco questão que pergunta de uma forma diferente pro aluno pensar, pego questão que cobre duas ou mais habilidades juntas, pra e avaliar onde ele sabe fazer e onde ele não sabe. Faço eles terem medo da prova para que estudem. Já coloquei questões inéditas também, essas são uma forma de desafiar o bom aluno.

2) De que maneira é feita a distribuição de pontos de um instrumento (teste/prova/listas)?

Geralmente eu faço valendo 1,0 cada questão. Quando monto provas com 8 questões sempre tem umas que valem 1,2 ou 1,5, essas são as questões mais difíceis. Uma questão fácil e pouco pontuada.

3) Você faz a correção desse instrumento em sala de aula?

Sim claro, eu acho importante, mas os alunos mesmos não estão querendo muito aprender com o erro deles. Eles não sabem o quanto isso ajuda, o aluno fraco não se dedica e vai virando uma bola de neve. O aluno brilhante é brilhante porque faz tudo certinho.

4) Na hora da correção, você estabelece critérios prévios? Se sim comente. Se não relate sua correção.

Sim, em geral levo em consideração o raciocínio quando a prova está organizaada. E exijo que façam a prova com organização, mesmo assim aparece

alunos que fazem uma conta e cada canto e não sinalizam a resposta. Fica difícil né? Mas os critérios são estabelecidos pelos tipos de erro, são comuns os mesmos erros, daí eu tiro um valor. Um erro comum tiro em geral 0,2, um erro de teoria eu tiro 0,5, um erro muito grotesco já tiro 0,6. E quando o aluno levou uma distração até o final mas com o desenvolvimento certo eu dou 0,6. Acho 60% muito justo.

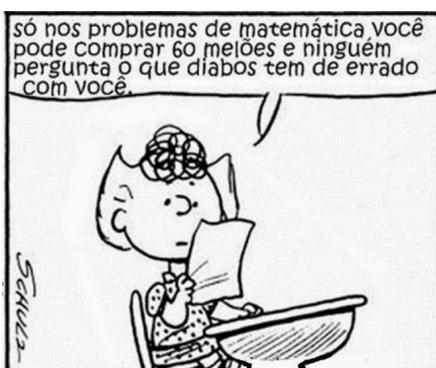
5) Ao corrigir um instrumento, como você lida com os erros encontrados?

Acho que eu acabei respondendo em cima. Os erros são encontrados e comentados nas correções, mas os alunos não sabem valorizar esse momento. Eu acabo muita vezes falando o os nomes de quem fez para que ele preste atenção. E tem funcionado bem.

6) O resultado geral de uma turma, muda seu olhar e sua forma de avaliar nos próximos passos?

Não muda muito não, o tempo é corrido e apertado e não se tem um sistema onde caibam aulas para recuperar aquela lacuna. O que eu faço é continuar colocando exercícios daquela habilidade para que eles tenham mais oportunidades de ouvir explicações. Matemática se aprende fazendo, fazendo muito exercício.

7) Gostaria de mostrar uma charge e suas impressões sobre ela.



Jamais faria isso! Me preocupo muito com os exercícios que eu passo. A maior dificuldade de um aluno tem com a Matemática é essa, sempre fica algo muito abstrato, principalmente os alunos do segundo segmento do Fundamental. A dificuldade é não conseguir enxergar a Matemática no cotidiano, então se o

professor utiliza exemplos absurdos, a tendência é cada vez mais a disciplina se distanciar do dia a dia do aluno.

Nos livros ainda se encontra muito isso, no sétimo ano quando trabalhamos proporções sempre tem alguma absurda, que os próprios alunos acabam percebendo. O livro que usamos aqui é o Ênio, como eu já conheço procuro não fazer esses exercícios absurdos, mas não é nesse aqui, aparece em qualquer um. Outro conteúdo que encontra muito isso é probabilidade, quando estamos introduzindo a probabilidade no 8 ano aqui na escola. Já me apareceu um exercício assim: “um time ganhou o primeiro jogo de 2 gols, o segundo de 3 gols, e o terceiro de 3 gols, o quarto ele irá ganhar com quantos gols?” Depende né? O time adversário que ele irá enfrentar, onde ele vai jogar, não é uma coisa tão simples assim.

Então quando eu vou ensinar, primeiro eu abordo o que é errado e depois ensino o que o certo, assim eles já ficam atentos para esse tipo de situação, se tornam mais críticos e falam: “Professor esse aqui não tem como resolver não, não existe proporcionalidade!”, então isso me obriga a tomar cuidado com a prova né? A não colocar exemplos absurdos.

Entrevista 3

1) Como você avalia os alunos inclusos que a escola recebe?

Não há muito como avaliar completamente, eu tenho alunos que possuem currículo adaptado e fazem tudo fora de sala. Meu pouco contato com esse aluno é social. Há alunos em que a letra é impossível até de corrigir e peço para que as mediadoras corrijam para mim. Mas tirando esses alunos, os alunos com transtornos funcionais fazem as mesmas avaliações, muitas vezes eles precisam de mais tempo para prova ou até mesmo para reter o conteúdo. A escola é conteudista mas tenta abraçar esses alunos pois outras escolas fecham as portas e eu acho isso muito valioso. Independentemente do acerto, ainda estamos engatinhando no assunto de inclusão. Na Matemática então, todas as dificuldades aparecem nela.

2) O que você acha do sistema de monitorias que a escola possui?

Acho maravilhoso. Você viu como funciona né? Dois ou três alunos são escolhidos pelo professor e preparam material para dar aula de revisão para a sua turma, são 45 minutos antes da prova e sinto que isso ajuda muito. Principalmente os alunos que são dedicados mas sempre ficam na média, ou precisam de uma explicação mais próxima do seu vocabulário. Eu acho muito bom esse sistema, os alunos sentem um pouco como é ser professor.

3) Como é feita a escolha dos monitores? Você escolhe dois monitores para o ano ou troca a cada avaliação?

Eu escolho por bimestre, dois ou três alunos que tiveram as notas mais altas, para não ser repetitivo as vezes escolho um aluno que tenha me dado muito trabalho com comportamento, para que ele possa sentir como é ser professor. Essa inversão de papéis é fundamental para controlar alguns alunos. Uns mudam da água para o vinho, sentir essa mudança é muito gratificante.

Entrevista 4

1) A estrutura da sua aula é teoria/exercício/prova?

E tem outro jeito de dar aula de matemática? As aulas hoje contam com tecnologia, com programas, mas a estrutura não muda. A teoria, a demonstração pode ser feita através de vídeo, gif na internet, mas não muda toda uma estrutura.

2) No cotidiano da sala de aula, o que é mais difícil?

O mais difícil são as relações, é a relação professor-aluno, professor-turma, professor-escola. São múltiplas relações e qualquer falha você pode ser mandado embora. Então no cotidiano é preciso ter muita força para conseguir a empatia dos adolescentes que não são fáceis, e conseguir equilibrar essa equação para ter bons resultados.

3) No decorrer do ano, você faz avaliações com consulta/dupla?

Não faço, não acredito que esse modo de avaliação faça diferença. Colocar um aluno forte com um aluno fraco não ajuda fraco. Ele vai ficar muitas vezes na aba

do aluno que sabe fazer e continuará com lacunas. Avaliações em consulta em Matemática não fazem sentido. Nas humanas como é preciso dissertar sobre, acho mais coerente.

4) Como você confecciona esse instrumento de maneira diferenciada?

Não confecciono e não saberia fazê-lo de modo completamente novo. Talvez uma prova pensada com mais dificuldade.

5) Você considera importante essas diferentes formas de aplicar uma avaliação?

Considero sim, mas para outras disciplinas. A Matemática não te permite fazer uma aula debate por exemplo. Uma pesquisa, uma apresentação oral. Então considero que é trabalho de outras disciplinas trabalharem com essas habilidades.

ENTREVISTA 5

1) Falamos muito de avaliação nesses encontros, e por isso gostaria de mostrar duas imagens. Sinta-se a vontade para falar sobre elas.

Imagem A



A expectativa é uma vilã na nossa vida né? Eu olho pra essa charge e penso que os alunos não sabem estudar e por isso tiram notas baixas. Mas também penso que se uma turma inteira tem uma média de 8 pontos eu não estou fazendo meu trabalho direito e começo a colocar tudo num nível mais elevado. Já fiz alguns experimentos ao longo da carreira e apertar os cintos nas provas é o que faz os alunos estudarem, principalmente quando de fala em recuperação parcial ou final. Hoje as crianças e adolescentes tem tudo na mão, não estão acostumados a correr atrás, por isso acho que muitos, não é uma totalidade prefere manter essas

expectativas num nível baixo mesmo. Quando o baixo é a média necessária para passar de ano então perfeito. Eles só pensam na aprovação e não na bagagem.

Imagem B



Eu sou completamente intolerante a cola. Colar é falta de honestidade consigo mesmo, é falta de ética e valores. Por isso o “jeitinho” brasileiro é famoso, começa numa cola entre amigos na escola. Estamos hoje formando cidadãos e para essa formação ser descente, não tolero cola. O sistema de provas aqui nessa escola reduz muito esse tipo de acontecimento e fico muito feliz, entre alunos do Fundamental II eu não vejo muitos casos, já no Médio é bem complicado. São alunos de classe média-alta, que se acham no direito de colar, enfim uma situação delicada, mas que a escola contorna muito bem.

ENTREVISTA 6

1) Para finalizar, uma última imagem.



O novo discurso de todo mundo é que a escola de hoje é a mesma de 30 anos atrás e que para educar, preparar as crianças para a vida nós precisamos mudar nosso jeito de dar aula. Acho que o problema vai muito além do professor no chão na sala de aula, o problema vem do sistema educacional como um todo que está falido, está piorando cada vez mais. As políticas públicas então nem se fala. Não li o documento, mas tudo que vi de amigos encajados é que a Base Curricular Nacional Comum é um tremendo erro. Ou seja, o sistema precisa de reciclar, a escola precisa se reinventar, a partir disso os professores vão se adequando. Como falei posso utilizar tecnologias digitais, uso ferramentas como grupos de facebook, apps de celular, mas não sinto que essas tecnologias estão plenamente a nosso favor e que elas sejam a saída desse problema. O que tenho em mente que mais do Matemática preciso passar valores para eles, então dentro do contexto de sala de aula se aborda assuntos com essa lição moral.

7) Você aplica mais alguma tarefa/teste/trabalho/prova com pontuação além da estipulada pelo sistema da escola?

Faço sim, aqui com a Avaliação Diversificada fica mais fácil né? Cada professor estabelece seu critério. Em geral, nós observamos a postura do aluno em sala, registros no caderno, as tarefas de aula e de casa se estão sendo feitas e a participação nas aulas, um dos mais importantes na minha avaliação. O aluno que está Ok com as obrigações dele ele leva os 2 pontos. O aluno que não preenche os critérios da AD é descontado dos pontos. Por exemplo, se um aluno foi expulso de sala, ele já perdeu 1 ponto da AD no bimestre, é o meu critério. Eu gostaria de aplicar testes e provas de maneiras diferentes, ou uma lista, mas o planejamento da escola é muito corrido. Eu preciso cumprir todos os exercícios do livro, então não sobra tempo para quaisquer outras atividades, aqui na escola o livro é muito bom, quando o livro não é bom e sinto a necessidade de complementar meu trabalho com eles via rede social. Eu scaneio uma página do livro do professor, ou no caso do Ensino Médio, posto lá e eles me apresentam com o desenvolvimento. É a parte, vai do interesse do aluno buscar, fazer e me entregar se quiser.

8) Há algum autor, ou alguns autores que embasam sua prática e/ou sua visão sobre o sistema educacional?

Eu não tenho um autor em específico não, até porque eu não sou eu um cara muito de ler, ir buscar um livro, abrir e começar uma leitura. Acho que a minha prática é um junção de vários autores que eu conheci durante essas disciplinas pedagógicas da graduação. Não busquei nenhum autor específico pelo motivo que citei, os alunos de exatas costumam achar essas disciplinas muito chatas. “De vez em nunca”, raramente eu pego um texto que eu guardei, alguns que achei interessantes e abro e releio.

9) O que é avaliação para você?

A avaliação é um feedback onde o aluno me mostra o que ele absorveu do que eu ensinei. Mas eu não concordo com a avaliação de maneira que ela é aplicada hoje. Se você passar uma prova tradicional para que eu resolva, não serei capaz de mostrar tudo o que eu sei, todo o meu potencial, durante essa aplicação da avaliação tem o lado emocional, psicológico que as vezes trava seu raciocínio, o

barulho, fatores que influenciam muito. Por isso ao avaliar o aluno, eu levo em conta todo o processo, a AD me ajuda muito. Exemplo, um aluno que eu já conheço sei que é bom e está indo mal, eu tento conversar, mostrar que errar acontece, as vezes é um percurso e tento motivá-lo e direcioná-lo. A maioria dos alunos hoje tem professor particular, então esse processo cada vez mais tem ficado “terceirizado”.

10) Para avaliar os seus alunos na prática, quais fontes você utiliza?

Extra, que só eu utilize não, por bimestre são 3 tipos né, teste, prova e a AD.

11) Falando em avaliação, gostaria de mostrar uma imagem e saber o que essa imagem te remete.



Esse é o problema da avaliação, pessoas muito diferentes fazendo um mesmo exame. Imagina se o ENEM consegue avaliar todo o potencial do aluno que faz a prova? Claro que não consegue, principalmente por ser uma prova extensa, desgastante, é mais uma prova de resistência do que de intelecto adquirido pelo aluno durante seus anos de escolaridade. O sistema prioriza quantidade e não qualidade. Há uns anos atrás você tinha, férias de 3 meses durante o ano, menos conteúdo e acredito que mais qualidade. Hoje você possui por lei, 200 dias letivos, férias reduzidas em função disso e por consequência expõe mais conteúdos, mas expor não significa que os alunos estão de fato aprendendo. Com esse tempo corrido, você não tem tempo para selecionar os alunos e conseguir avaliá-los de maneira distinta.

O que eu tenho feito nas minhas provas que contemplan, aliás, quem me dera conseguir contemplar todos os tipos de alunos (risos), mas que tem contemplar os alunos mais fracos e mais fortes. De que maneira? Colocando questões num nível mais baixo, de forma que o aluno mais fraco não zere e questões com

racínio mais elaborado para estimular o aluno que é mais forte. Mas sempre dá certo, eu trabalho em 4 escolas que possuem visões de educação completamente diferentes, duas visam a aprovação, a outra visa o aprendizado dos alunos a qualquer custo, a outra só quer defender o nome que tem, então quando eu apresento uma prova mais elaborada para uma turma que eu julgo capaz de resolver na escola que visa a aprovação, dificilmente eu não tenho que modificá-la para adequar ao querer da escola.

ENTREVISTA 2

1) Para montar uma avaliação, quais são seus pressupostos? O que você considera importante colocar num instrumento avaliativo?

Primeiramente é preciso montar uma avaliação onde o aluno possa me dar um feedback do que ele viu, o que ele aprendeu e o que ele não aprendeu. Tento fazer uma prova que abarque todos os tópicos importantes que foram falados e o objetivo é avaliar se ele aprendeu o básico em vários níveis. Eu faço o seguinte, coloco uma prova com exercícios fáceis, a maior parte são exercícios medianos e um ou dois exercícios difíceis ou difíceis pra caramba e isso depende da quantidade de questões. Agora o que não pode faltar é uma questão desafio, pra valorizar o 10 também! Eu não costumo colocar prova com 10 questões, não pré fixado, aqui na escola eu possuo muita liberdade nesse sentido, então posso criar em cima e vejo depois se ficou com menos ou muito extensa.

2) De que maneira é feita a distribuição de pontos de um instrumento (teste/prova/listas)?

Nossa, nesse ponto posso dizer que eu ainda estou melhorando, não sabia como quantificar cada conteúdo. Eu tinha a visão que o aluno precisava saber sobre determinado conteúdo independentemente da pontuação, então eu colocava a distribuição de pontos igual para todos os tipos de questões, achava que o conhecimento era soberano. Exemplo, fiz um teste com 5 questões cada uma valia 2 e ele teria que mostrar que estava pronto para aquilo ali, não distribuía conforme o número de itens ou dificuldade. Acho que quando você picota muito esses pontos você aumenta a quantidade de etapas desnecessárias na prova. Agora eu tenho colocado vários itens que valem meio ponto, porque fica fácil de

valorizar metade da questão, ou valorizar minimamente o que foi exposto ali. Se esse item valesse 0,25 e ele acertou metade fica muito ruim quantificar, a nota fica quebrada e gasta-se mais tempo corrigindo e somando as notas. Então procuro colocar valores que possam ser divididos por 2 facilmente. Não sei estou sendo claro, mas se eu tento colocar vários itens dentro de um mesmo exercício ou você faz mais do mesmo ou você dá a o passo-a-passo pro aluno, o que não acho legal. O passo-a-passo tem que ser trabalhado em sala não na prova. Me pediram para melhorar isso, foi um pedido da coordenação, eu fazia os testes com 5 questões, porque o próprio nome já diz, teste eu tenho que testar o aluno, ver como ele está funcionando. Uma coisa que faço é colocar questões fáceis valendo a mesma coisa que questões medianas, porque eu já sei que são elas que vão escorar o aluno, então elas valem muito pouco a nota será muito baixa, se elas valem mais a nota estará alta demais para o rendimento dele.

Sendo muito sincero, a gente não pode obter notas muito baixas, porque a primeira coisa a ser questionada é o seu trabalho, a sua aula e não o rendimento do aluno entende?

3) Você faz a correção desse instrumento em sala de aula?

Tenho esse hábito sim, mas mudei minha estratégia e tenho visto resultados. Antes eu fazia a correção no dia seguinte da prova, ou na vista de prova, agora eu seguro pra fazer perto da outra prova ou teste para que essa correção sirva como revisão dos conteúdos já estudados, mas o teste eu já entreguei aí quando eu faço a correção eles não estão mais ligados na nota. Fiz essa mudança porque os alunos durante a correção só queriam confrontar sua correção e não estavam ligados nas maneiras de resolver ou atentos a erros próprios. Durante a correção o aluno falava “Mas porque aqui você não deu x pontos?!” aí eu interrompia a linha de raciocínio para falar “olha esse momento será depois ok? Depois posso ver o que vocês estão questionando.” era muito frequente esse tipo de situação e percebi que o ideológico não estava acontecendo na prática. Enfim, são testes e adaptações de metodologias eu tenho visto que da maneira que estou fazendo está sendo legal, eu já experimentei também entregar para a turma o gabarito comentado, deixar pregado na sala colocar no Facebook enfim, mas não funciona muito falta maturidade.

4) Na hora da correção, você estabelece critérios prévios? Se sim comente. Se não relate sua correção.

Sim, estabeleço sim, corrijo por questão. Eu imprimo uma prova para mim e começo primeira questão: leio o enunciado da questão 1, idealizo uma maneira de resolução e com base nisso corrijo a mesma questão em todas as provas. Acredito que corrigir uma prova inteira você perde o critério, as vezes pelo aluno ter se organizado mais você acaba pontuando mais e não é justo, ou você percebe que um determinado aluno foi muito mal aí começa a olhar a prova de novo tentando valorizar o máximo, transforma-se em dois pesos e duas medidas. Fazendo a correção por questão fica mais claro, exemplo eu pedir a resposta final em fração irreduzível tem aluno que opta por colocar em número decimal, é outra maneira entende? Então quando aparece casos assim eu anoto nesse prova que eu coloco o gabarito, acrescento as formas que vão aparecendo pelos alunos.

5) Ao corrigir um instrumento, como você lida com os erros encontrados?

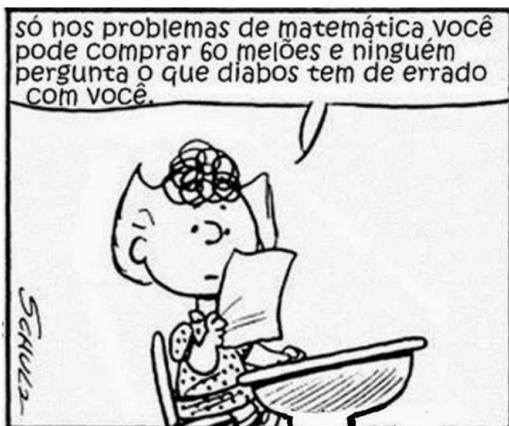
Lido com eles pelo quantitativo, o maior número de vezes que um mesmo erro apareceu eu seleciono para abordar em sala novamente, faço eles buscarem no caderno exercícios que fizemos onde foi passada a estratégia de resolução para que não se repita. É nessa hora que eles se sentem a vontade de falar o que aconteceu e expor o motivo de tal confusão. É bom ter essa participação, nessa hora que fica claro o feedback que eu pensei na hora de montar a prova. Quando a média geral da turma é baixa eu dedico um tempo só para uma conversa com eles porque eu sempre trago pra mim o problema, acho que eu não expliquei o suficiente. A conversa amigável é uma tentativa de entender o que está acontecendo mas também para frizar a responsabilidade e o compromisso de estudar. Quanto mais amadureço a profissão os tipos de erros vão ficando bem claros, os clássicos pelo nervosismo, os erros pontuais que não são típicos mas acontecerão também pelo nervosismo e os erros mais grosseiros que são por falta de estudo e domínio do conteúdo, acontece do aluno escrever qualquer coisa para ver o que ganha de ponto.

6) O resultado geral de uma turma, muda seu olhar e sua forma de avaliar nos próximos passos?

Sim, porque temos que pensar no contexto geral. Eu tento manter sempre o nível mais alto possível, por isso traço as estratégias que já falei, de aula, de montar a prova e de correção. Agora existem escolas que não reprovam os alunos, então não tem como ignorar os resultados em avaliações passadas para as futuras. Imagina chegar o final do ano, o professor ignorou os resultados sem intervir e ao final do ano passa pelo “vergonha” de ter que dar um “jeitinho” de aprovar? É muito complicado, hoje eu posso dizer que não trabalho em escolas assim, consegui alcançar nas escolas uma autonomia muito legal, se eu reprovar o aluno ele será reprovado independentemente do querer dos pais ou da escola, a palavra final é do professor. Mas como eu disse, eu tento manter o nível alto, mas alto desde que esses alunos possam acompanhar, não vou chegar com um nível de abstração de um professor universitário para alunos do fundamental, tem que ir sentindo a turma e estimulando. Um fator determinante na qualidade da sua aula é a autoconfiança que você faz o aluno obter com a matemática. E como eu faço para manter esse nível alto, vejo questões de vestibular que são plausíveis para uma avaliação, eu coloco e se a turma vem que questionar eu digo que estou preparando eles para enfrentarem esses exames, não posso ficar camuflando uma aprendizagem que não está acontecendo.

Falando em resultados mas agora de um aluno só quando ele fica em recuperação parcial ou final, tem professor que guarda mágoa ele não estudou o ano inteiro então vamos colocar uma recuperação quase impossível para que ele não passe. Eu não sou assim, eles são adolescentes e esses comportamentos fazem parte do processo de amadurecimento do aluno, ao final do ano ele vai perceber que fez besteira e vai tentar correr atrás, se você estimula a recuperação, faz um trabalho de ressaltar que isso não pode ser repetitivo e que não é sustentável ele pode mudar, então minhas provas de recuperação são pensadas da mesma maneira que outra qualquer, mas claro abarcando uma maior quantidade de conteúdos.

7) Gostaria de mostrar uma charge e suas impressões sobre ela.



Nós estamos um momento bem diferente, já há uns dois anos, as escolas estão se atualizando em função do ENEM, único e exclusivo para o ENEM, não estamos mais preparando os alunos para o vestibular, a tendência e o foco é o estudo e a preparação do aluno que irá fazer o ENEM. Os livros estão mudando os nomes dos tópicos e conteúdo para ficar mais próximos das competências do exame. O livro que a escola usa é muito bom, eu acho pelo menos. Mas não me importo muito com esse tipo de problema numérico não, tento passar a ideia por trás de cada conteúdo e preparo o aluno para resolver qualquer problema.

ENTREVISTA 3

1) Como você avalia os alunos inclusos que a escola recebe?

Eu acho que ainda há muito pra caminhar nessa direção, é bacana, mas sendo muito sincero os professores não podem fechar os olhos para aqueles alunos que você acha que não tem a postura de um aluno diagnosticado com o que o laudo diz, então é bem complicado. Por lei só o aluno disléxico não pode ser reprovado, mas na prática quase não se reprova aluno incluso, mesmo que você ache necessário para o avanço dele.

2) O que você acha do sistema de monitorias que a escola possui?

Eu acho legal, mas só na véspera das provas eu acho muito ruim. É uma experiência positiva ainda sim, você resalta o aluno que foi bem,.

3) Como é feita a escolha dos monitores? Você escolhe dois monitores para o ano ou troca a cada avaliação?

Meu critério estabelecido com o 9 ano foi utilizar a nota do teste, as duas mais altas serão os monitores, e percebi que tem sido muito bom. Eles estudam mais com esse sistema, tanto para o teste que é o filtro tanto na prova que eles estudam juntos.

ENTREVISTA 4

1) A estrutura da sua aula é teoria/exercício/prova?

Eu gosto de fazer uma breve explanação da teoria e fazer formalmente, com letras e variáveis, eu gosto de demonstrar o caso geral de colocá-los em contato com essa matemática mais abrangente. Eu demonstro fórmulas sempre que possível, mesmo as vezes tendo receio por eles não serem tão maduros, mas gosto de avançar se não nunca irão amadurecer também entende? Parte do papel do professor é isso, e uma parte bem significativa, trabalhar com os alunos com objetivo sempre no desenvolvimento e amadurecimento. Meu sonho é que meu caderno fosse suficiente independentemente do livro, para que ele pudesse estudar toda a teoria via caderno.

2) No cotidiano da sala de aula, o que é mais difícil?

O mais difícil é a pluralidade de uma sala de aula, são alunos com jeitos e personalidades muito distintas, então estabelecer relações onde você consiga atingir esse aluno e ir dando direções para ele é o mais difícil. É um desafio cotidiano de conquista e empatia com cada um, individualmente dentro de um contexto que não possui só vocês dois. As vezes eles trazem problemas para a sala de aula, ele está num dia péssimo, e geralmente são problemas pessoais e reflexos comportamentais surgem o tempo todo, ele não consegue ficar sentado, está eufórico, está agressivo e professor precisa saber triblar esses obstáculos mas nunca deixar transparecer que não se importa, se você se coloca a disposição é nesse momento que a relação se estabelece de forma sólida.

3) No decorrer do ano, você faz avaliações com consulta/dupla?

Com consulta não, eu sou muito tradicional nesse sentido, ele sempre vai ter que mostrar sozinho o que ele sabe, o modelo é tradicional mas as questões não. No caso de avaliação em dupla estou bem desacreditado, os alunos jogam com isso.

Exemplo você coloca um aluno forte com um aluno fraco, muitas vezes o aluno fraco ele se apoia e fica ali de expectador, vendo o outro fazendo tudo sozinho, ou fica camuflando uma colaboração. Poucos são os casos onde isso funciona. Exemplo de outra avaliação é um trabalho, eles copiam, pegam na internet mesmo as vezes aparecem erros de português, de tradução errada, então do que adianta? Isso são teorias lindas que na prática precisam ser melhoradas para que alcance o objetivo.

4) Como você confecciona esse instrumento de maneira diferenciada?

Já fiz da mesma maneira e já fiz tentando mudar, numa prova de dupla eu coloquei questões mais conceituais, mais elaboradas já que seriam duas cabeças desenvolvendo o raciocínio. Não vi grandes avanços e por isso não fiz mais, e com o modelo tradicional obviamente o desempenho nas notas foram maiores mas durante as aulas você via que os alunos ainda estavam perdidos com dúvidas muito iniciais, a dificuldade de um era superada pela facilidade do outro. Minha cabeça está fechada nessa direção e acho que preciso melhorar, pensar e desenvolver estratégias, mas esses tipos de avaliação só alcançam o bom o aluno.

O fato de existir o dia da prova já deixa o aluno nervoso, abala o psicológico, então esse modelo precisa ser aperfeiçoado, e é a grande descoberta que precisamos obter para avançar. Eu tive grandes dificuldades na minha vida acadêmica por conta disso, e não só acredito que todos nós. Durante a faculdade você vê provas lúdicas, com palavras cruzadas, com questões múltipla escolha, em Currículo, nós vimos tudo isso, métodos de avaliação, tudo diferenciado, mas não mudou-se o fato de ter O DIA DA PROVA. Aí podemos falar da prova surpresa, aí eles ficam sempre tensos, chegam pra você num dia e perguntam: professor é hoje a prova surpresa?, você diz que não e ele diz que ontem estudou, o que passa a acontecer é o aluno passar por vários dias ruins e não só o dia da prova. Vira uma sequência de expectativas e frustrações. Me atrevo a dizer que isso não funcionaria nem no nível superior onde supostamente já temos mais maturidade.

5) Você considera importante essas diferentes formas de aplicar uma avaliação?

Considero importante debater esses métodos, mas como eles estão sendo apresentados e aplicados eu não considero importante. Eu vejo que muitos recursos lúdicos são utilizados para a escola poder tirar foto e postar no Instagram da escola, não consigo enxergar nenhum propósito pedagógico na grande maioria das atividades. Acho que se o professor se propõe a fazer uma atividade desse tipo, antes de qualquer argumento ele precisa apresentar o argumento pedagógico, ou seja, em que a atividade vai auxiliar a fixação do conteúdo exposto? Eu não vejo esse sentido entendeu?

ENTREVISTA 5

1) Falamos muito de avaliação nesses encontros, e por isso gostaria de mostrar duas imagens. Sinta-se a vontade para falar sobre elas.

Imagem A



Olha, olhando essas charges eu vejo muito a realidade colocada aí. No Ensino Fundamental tem, mas no Médio é bizarro. Os alunos se contentam cada vez com menos informação, querendo ou pedindo cada vez menos. Estão nivelados pelo ENEM agora. Os alunos do Fundamental já pensam no exame e não é uma seleção que exige grandes habilidades e conhecimentos. Não tem questão mais elaborada, uma ou outra só num universo enorme. Então é um processo que eu chamo até pros próprios alunos é o ENEMFICAÇÃO. Eles só querem o mínimo, o básico do básico do básico, tudo motivado pelos discursos de que para o ENEM não precisa de muito. Eu entendo a charge como um momento que nós estamos vivendo por conta desses exames. Em paralelo com isso tudo, tem uma forte corrente dos alunos que vem na contra-mão desse sistema conteudista. Eles sabem que “não precisam” aprender, melhor, não conseguem ver utilidade, numa análise combinatória ou numa matriz. Números complexos então. Eu não vivi isso

em outras épocas, mas amigos que possuem anos de magistério dizem que hoje esses alunos possuem uma postura mais crítica em relação a isso tudo.

Imagem B



O lance da cola para mim é outra “vibe”. Vai muito mais de caráter, de verdade, de honestidade, de valores. Mas são poucos os alunos que possuem uma técnica, digamos assim, aliado a um conhecimento firme e também aliado a “tranquilidade” de passar cola. O aluno que estudou muito e possui um valor firme, não vai passar cola. Ele quer se dar bem sozinho e por mérito.

Eles possuem noção que não há de quem colar especificamente. Até porque a cada avaliação possa ser que mude os lugares e as salas dos amigos da cola né? A cola vai continuar sempre surtindo o mesmo efeito, não leva a lugar nenhum e eles sabem disso. A cola não enobrece o conhecimento deles, então se não passar para uma escola melhor, nem só no vestibular, eles vão colher esses frutos. Eu vejo pouca cola hoje em dia.

A cola acontece mais pelo caráter mesmo, pela necessidade de transgredir as regras e é isso.

ENTREVISTA 6

1) Para finalizar, uma última imagem.



De novo, é a lei do mínimo esforço e obter o máximo resultado com isso. Eles conseguem no final passar de ano, passar para uma faculdade. Me parece que é um fator muito natural dessa geração. Apesar da internet e tanta informação bacana disponível, ou eles não buscam ou só vêem o que aparece nas redes sociais. É a geração da manchete. Eu acho que a gente falha quando trabalhamos um conteúdo pra a prova, uma revisão que acostuma o aluno para uma prova específica. Enfim, acho que pouco se fala em sala que todas provas, testes, listas, regras, são modelos eficientes ou não de sociedade. São tomadas de decisão de uma vida que eles vão ter que enfrentar. Esse papo é o que eu falo para tentar significar melhor o ambiente escola para eles. O professor sofre muito em tentar motivar os alunos de hoje para tentar atingir a motivação que se tinha antigamente. Hoje tem aluno que quer se Youtuber e nem pensa em outra coisa, então tem uma falta de foco e busca pelo melhor.

Professor 4 – Joana**ENTREVISTA 1**

1) Instituição de formação: UFRJ

Ano de conclusão: 2012

2) Tempo de experiência: 6 anos

3) Cursos de formação complementar: 2 módulos do PAPEM no IMPA

4) Durante a graduação cursou disciplinas de formação de professores? Se sim, o que foi dado na/nas disciplinas, alguma abordou avaliação?

Cursei sim, mas não foi meu foco. Uso algumas coisas relacionada a disciplina de Didática. Não estudei nada relacionado a avaliação

Eram muitos textos, nem sempre lia todos, confesso que não me envolvia muito por essa parte pedagógica, já assumia turmas na graduação e via todo o discurso muito diferente do que eu enfrentava na prática. O mais difícil no cotidiano da sala aula é prender a atenção do aluno, e nessas disciplinas não eram abordadas estratégias que poderiam ser aplicadas. Eu aprendi a ser professora sendo, indo para o quadro e criando formas de falar de um jeito fácil. Ninguém me ensinou.

5) Em quantas escolas leciona atualmente?

2, sendo uma do Município do Rio. 30 tempos por semana

6) Você prepara suas aulas com antecedência?

A maioria das aulas eu preparo sim, no dia anterior eu preparo. As aulas de exercícios não preparo, já estou habituada com o livro e como os exercícios são sempre os mesmos não vejo a necessidade de preparar não.

7) Você aplica mais algum teste/trabalho/prova com pontuação além da estipulada pelo sistema da escola?

Eu não aplico, até vejo necessidade de fazer alguma coisa diferente, mas o tempo não me permite. A avaliação diversificada já engloba muitas coisas, eu avalio dever de casa, dever de aula, cópias no caderno e desenvolvimento das questões

no livro. Aí vem algumas coisas que são para abaixar a nota do aluno, não é bem uma avaliação, como comportamento inadequado eu tiro ponto do aluno, retirada de sala de aula e quem não traz o material. Mas mesmo com a AD, sinto que o processo é o mesmo em todas as etapas do ano e isso me incomoda, no teste por exemplo, daria pra fazer um teste em dupla, um teste diferente que poderia ser com consulta sabe? Seria interessante demais, eu conseguiria fazer isso aqui na escola tranquilamente, mas o problema sou eu mesmo, falta uma disposição de falar, agora eu vou fazer diferente e me doar para montar aquela atividade. Acabo deixando pra lá e fazendo o tradicional mesmo.

8) Há algum autor, ou alguns autores que embasam sua prática e/ou sua visão sobre o sistema educacional?

Não me aproprio de ninguém, vejo que os discursos são bem distantes do ambiente escolar que existe hoje, honestamente. Não consigo ler e falar: esse cara sabe como é uma sala de aula. Todas as vezes que procurei ler algo os escritores só abordavam o problema, nunca nenhuma solução ou caminho para isso. Então, me aproprio de cada sala, de cada grupo e faço meu trabalho.

9) O que é avaliação para você?

No primeiro momento vem a imagem na cabeça da turma toda concentrada fazendo uma prova mesmo. Depois quando você para e pensa um pouquinho, acaba percebendo que é MUITO mais do que isso. Eu vejo alunos sensacionais, com posturas adequadas, esforçado e que chega na hora H da prova ele não consegue mostrar tudo o que sabe, fica nervoso, o psicológico age contra em situações com um pouco mais de pressão. Diante de situações assim é que você fala, avaliação é mais do isso.

A correção da prova por exemplo, eu considero todo o desenvolvimento e/ou a estratégia de resolução que o aluno fez. O primeiro bimestre é o mais difícil na minha opinião, o professor está conhecendo cada um, está se habituando a turma nova, então interpretar os fatos nesse primeiro momento é bem complicado, acaba se resumindo a nota mesmo. Depois que você já conhece fica fácil identificar o aluno que não estuda mesmo, o aluno que possui dificuldades e os alunos que tem mais facilidade.

10) Para avaliar os seus alunos na prática, quais fontes você utiliza?

Somente as que a escola coloca, só essas já dão muito trabalho. E como falei não me doo muito para fazer avaliações diferentes, acho que eu não sei nem por onde começar e isso é o maior problema.

11) Falando em avaliação, gostaria de mostrar uma imagem e saber o que essa imagem te remete.



Sinceramente, é muito difícil avaliar todos com uma mesma prova mesmo. É doloroso na real, mas não tem outra forma justa entende? Nós temos mais coisas para olhar, tem a escola cobrando, os pais dos alunos, e os próprios alunos comparam. Se você já faz uma aula diferente em uma turma, pois a necessidade deles é outra já vai dar o maior "barraco", eles te cobram. Então no processo avaliativo o que o sistema tradicional te impõe é isso. Aqui na escola fazemos uma mesma prova para 4 turmas com 30 alunos cada. Já tivemos até dois professores e nós revezamos para criar as provas. E funciona bem, pelo menos não há reclamação. A maior queixa é por parte dos alunos de que eu sou muito brava e rigorosa na correção. (risos)

ENTREVISTA 2

1) Para montar uma avaliação, quais são seus pressupostos? O que você considera importante colocar num instrumento avaliativo?

Pressupostos? Colocar o maior número de questões possíveis dentro do tempo que eles possuem. Para mim os alunos não podem terminar uma prova antes de

1 hora em 45 minutos. Eles precisam revisar as contas, precisam raciocinar sobre, modelar os os problemas né? Então monto as provas e testes pensando assim, preciso colocar uma questão médio-fácil, umas de média dificuldade e outras bem puxadas, trabalhando com 3 habilidades se der. O importante é cobrar o máximo de conteúdo possível da matéria.

2) De que maneira é feita a distribuição de pontos de um instrumento (teste/prova/listas)?

Ai, essa parte é super complicada, a pior pra mim. Eu tento não prejudicar o aluno, se ele precisa fazer duas contas eu tento colocar essas contas (processos talvez) valendo 0,3 ou 0,4 totalizando 0,6 ou 0,8. Só coloco questão valendo 1,0 se possui três processos, os dois primeiros valem 0,3 e o último como consequência valendo 0,4. O aluno precisa analisar a resposta que ele está dando. Então ele precisa entender a lógica e isso eu pontuo mais. De forma geral eu coloco 12 questões e não tenho um padrão. Tento fugir e não ser a professora 10 questões valendo 1 cada. Acho muito péssimo isso.

3) Você faz a correção desse instrumento em sala de aula?

Faço porque a escola pede. Então acabo dedicando esse tempo para isso, geralmente 45 minutos. Faço rapidinho comentando algumas coisas que saltaram ao olhos. Mas não vejo eficácia nesse método. No nono ano os alunos não estão nem aí. Querem só saber da nota e ponto.

4) Na hora da correção, você estabelece critérios prévios? Se sim comente. Se não relate sua correção.

Eu considero todo o desenvolvimento e/ou a estratégia de resolução que o aluno fez. O primeiro bimestre é o mais difícil na minha opinião, o professor está conhecendo cada um, está se habituando a turma nova, então interpretar os fatos nesse primeiro momento é bem complicado, acaba se resumindo a nota mesmo. Depois que você já conhece fica fácil identificar o aluno que não estuda mesmo, o aluno que possui dificuldades e os alunos que tem mais facilidade.

Estabeleço da minha cabeça, eu resolvo a prova e divido em etapas como falei e vou pontuando essas etapas. Se um aluno errou teoria, algortimo de conta eu dou

zero na etapa. E se ele carregou o erro fazendo o processo certo dou 0,3 de 1 ou 0,2 valendo 0,8. Não valorizo muito para não mascarar, afinal se ele errou conta com fração por exemplo, esse aluno precisa estudar mais, e talvez até recuperação. Mas isso tudo depois do primeiro bimestre. Como falei é o primeiro que a gente vai mapeando esses alunos. Eu tenho algumas observações anotadas, então vai me facilitando.

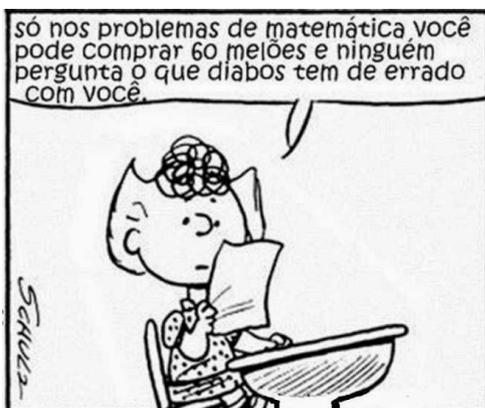
5) Ao corrigir um instrumento, como você lida com os erros encontrados?

Eu tento comentar na correção e faço mais alguns exercícios em sala e só. Com o cronograma muito grande não tenho tempo de fazer como uma escola construtivista faria por exemplo. Hoje somos aqui uma escola conteudista, fazemos uma avaliação diversificada e tal mas o conteúdo está sempre na cabeça e muitas vezes é dado como a 30 anos atrás. Talvez até mesmo a minha aula. Não faço muito diferente porque não sei mesmo.

6) O resultado geral de uma turma, muda seu olhar e sua forma de avaliar nos próximos passos?

(risos) É isso a gente escuta muito. Eu coloco números que fazem uma conta ter certas habilidades. Talvez numa conta de divisão com zero no quociente e maior resto possível. O dividendo não vai fazer sentido com a realidade, mas é o número que eu preciso pra garantir que o aluno sabe dividir com essas propriedades de algoritmo, uma razão ou proporção absurda, eu nem ligo, coloco mesmo.

7) Gostaria de mostrar uma charge e suas impressões sobre ela.



No livro tem vários exercícios assim, exercícios de geometria plana em geral não utilizam nenhuma lógica cotidiana. Perímetro, lado de figuras planas, altura de qualquer objeto, quando chega em sólidos e volume então...quem mede volume usando raiz de 17? Não dá na vida real, mas na Matemática precisa ser assim. Muitos dos exercícios de geometria são usados como ferramenta para o professor cobrar algebrismos além da estratégia de resolução dentro do conteúdo.

ENTREVISTA 3

1) Como você avalia os alunos inclusos que a escola recebe?

Em partes, são casos e casos, há alunos que são mais fáceis de trabalhar, então eu vejo como é importante. Em contrapartida há alunos que eu as vezes não tenho subsídio para avaliá-lo, ele tem a mediadora e fica 99% com ela somente, toda a explicação quem faz é ela, então é complicado dizer que eu sou a professora dele de fato. No meio da turma, são quase 30, não há tempo que todos possam estar ocupados e eu dê atenção só pra ele. Na hora de adaptar a prova, a orientação é selecionar as questões 3 ou 4, as vezes as mais fáceis e eu não sei te dizer se estão fáceis demais ou não. Eu consigo ter esse acompanhamento controlado.

2) O que você acha do sistema de monitorias que a escola possui?

A proposta é muito boa, mas depende das escolhas que fazemos dos monitores, tem alunos que se envolvem e fazem um trabalho muito legal e outros até que você esperava isso e quando vai ver não fez nada. Então é inconstante, mas estamos experimentando, acho que é assim que vamos lapidando e construindo um sistema que trás os alunos pra frente um pouco também. Acho que poderia ser um tempo maior, são somente 45 minutos na véspera da prova, as vezes nem 45 minutos são.

3) Como é feita a escolha dos monitores? Você escolhe dois monitores para o ano ou troca a cada avaliação?

Eu escolho de acordo com a avaliação diversificada, tento contemplar a maior parte dos alunos, mas acabo repetindo alguns deles ao longo do ano. Escolho através da AD porque muitos alunos se dedicam muito as tarefas realizadas, vejo que as vezes durante um teste ou uma prova eles ficam nervosos e não mostram tudo que sabem.

ENTREVISTA 4

1) A estrutura da sua aula é teoria/exercício/prova?

Nem sempre sabia? Dependendo do conteúdo eu parto de um exercício simples para que eles tentem resolver com as ferramentas que já possuem. Mas se for para dizer o que acontece em sua maioria sim, até porque o formato que temos aqui não nos permite começar com uma atividade diferente e de novo, não aprendi a fazer tarefas diferenciadas.

2) No cotidiano da sala de aula, o que é mais difícil?

O mais difícil é lidar com tantos adolescentes ao mesmo tempo, cada um com seu jeitinho e temperamento, o mais difícil é nivelar a velocidade de aprendizagem, principalmente porque temos os alunos de inclusão. E alguns desses alunos de inclusão não possuem adaptação de currículo, então muitas vezes eu preciso dar menos exercícios em sala e passar mais para a casa para que eles acompanhem o máximo da aula. Mesmo assim, para que ser bem sincera, não funciona muito bem. O difícil é vencer essas barreiras que antecedem a aprendizagem.

3) No decorrer do ano, você faz avaliações com consulta/dupla?

Como disse, tenho vontade, mas não sei por onde começar e tenho medo de fazer um teste/prova bem fácil e os alunos perderem o “medo” de não estudar...Acho que no final das contas essa cultura do medo ainda nos move muito. Como alunos é o principal fator para que um aluno comece a estudar para valer. Não acredito que colocar um aluno fraco com um aluno forte faça ambos se beneficiarem, não acredito nessas utopias.

4) Como você confecciona esse instrumento de maneira diferenciada?

Não confecciono né? Não sei fazer, não procuro aprender, quando chega as férias quero um pouco de tempo pra mim, então acabo fazendo o que eu sei que funciona bem e tem dado certo. Como se diz por aí, em time que está ganhando não se meche.

5) Você considera importante essas diferentes formas de aplicar uma avaliação?

Considero sim, mas considero importante fazer desde que se faça bem, que se saiba fazer e tenha bom rendimento e aproveitamento desse momento. Fazer algo assim demanda muito tempo de preparação e tempo maior no envolvimento da tarefa.

ENTREVISTA 5

1) Falamos muito de avaliação nesses encontros, e por isso gostaria de mostrar duas imagens. Sinta-se a vontade para falar sobre elas.

Imagem A



É isso aí mesmo, os alunos em sua grande maioria estão mantendo as expectativas num nível baixo para não precisar se esforçar, para não precisar correr atrás e manter um bom rendimento. Sinto isso ao longo dos anos, a cada ano que passa a média por bimestre cai e consequentemente a média anual também. Chegamos a um ponto que a escola hoje diz assim: quem tem média anual 6,8 já passou né? Não precisamos manter tantos alunos de recuperação, até porque não funciona deixar todo mundo de recuperação. O que acontece? O aluno não se esforça, mas faz o básico e matém por baixo e ainda passa direto. Então dessa forma eles não vão sentir. Na medida do possível tento bloquear essas medidas e me mantenho firme em deixar um número razoável de alunos de recuperação, mas nem sempre dá pra bater no peito e dizer que vai ser assim. Em qualquer escola, não é só aqui.

Imagem B



Muitas vezes os alunos repetem coisas que não tem nada haver com nada, só metade de um raciocínio visto de outra prova. Aí você vai corrigir e pega três quatro provas com esse mesmo raciocínio sem pé nem cabeça e muitas vezes a disposição da organização espacial também idêntica. Cara, os alunos colaram, óbvio. Mas não posso punir pois não foi na hora entende? E honestamente, não puniria também não. Eles não se beneficiaram de nada do que ficou ali entende? Mas passo aquela bronca na turma né? Não pode passar em branco. Acho ruim, estamos trabalhando também com formação de pessoas.

ENTREVISTA 6

1) Para finalizar, uma última imagem.



Essa garantia da charge ninguém tem né? Se você achar essa fórmula ou modelo de escola vai ficar rica e conhecida. Eu procuro conversar com os alunos do oitavo e do nono ano para que eles busquem o melhor, para que eles façam a mais sempre, para que eles tentem fazer o melhor. Acho importante abordar essa dimensão do que é educação de forma branda com eles. Mas hoje o espaço da escola está muito sem sentido para eles. Os alunos não querem estar ali, não querem aprender e aproveitar o máximo o momento de sala de aula. Esse momento com o professor passou a não se mais único desde que o Google ficou presente no dia-a-dia. Hoje se você não sabe dá uma “googada” que resolve. E isso vem muito do nivelamento que temos buscado, o sistema educacional brasileiro está falindo faz tempo. Acho que a escola precisa se reinventar e dar outro aspecto e possibilidade de aprendizagem para os alunos. Aulas com mais tecnologia, jogos lógicos, sei lá, nós professores temos que nos reinventar também. A forma que a faculdade me ensinou a dar aula foi a mesma do professor de anos atrás. Eu reproduzo essa forma de ensinar, porque só me ensinaram assim, nunca inventei nada.