

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
*CAMPUS* SOROCABA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Camila Santana de Almeida

**PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO: processos em uma escola da rede  
estadual**

Sorocaba  
2021

Camila Santana de Almeida

**PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO: processos em uma escola da rede  
estadual**

Monografia apresentada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, orientada pela Professora Doutora Rosa Aparecida Pinheiro.

Sorocaba  
2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

Santana de Almeida, Camila.

PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO: processos em uma escola da rede estadual / Camila Santana de Almeida – 2021.

87 f.

TCC (Graduação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba.

Orientadora: Professora Doutora Rosa Aparecida Pinheiro.

Banca examinadora: Carolina Rodrigues de Souza, Rita de Cássia Souza Amâncio.

Bibliografia

1- Avaliação da Aprendizagem. 2 - Avaliação Diagnóstica. 3- Estágio.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**CAMILA SANTANA DE ALMEIDA**

PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO: processos em uma escola da rede estadual

Monografia apresentada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, orientada pela Professora Doutora Rosa Aparecida Pinheiro.

Orientador(a)

---

Dr. (a) Rosa Aparecida Pinheiro

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Examinador(a)

---

Dr. (a) Carolina Rodrigues de Souza

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Examinador(a)

---

Profa. Esp. Rita de Cássia Souza Amâncio

SME Sorocaba - E. M. Profa. Renice Seraphim

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os meus professores, da educação infantil até a universidade. Vocês me inspiraram a escolher a docência.

## AGRADECIMENTO

Este trabalho de conclusão de curso só foi possível, pois muitas pessoas me ajudaram durante o caminho. Agradeço, primeiramente, a Deus, por iluminar o meu caminho até aqui e por me dar forças nos momentos mais difíceis. Agradeço à minha família, por terem me apoiado em mais um desafio. Vocês acreditaram no meu sonho e me deram forças e suporte para continuar.

Agradeço aos meus professores, da educação básica até a universidade, por terem me ensinado tanto, não apenas disciplinas, mas também valores que me norteiam até hoje.

À minha orientadora Rosa Aparecida Pinheiro, pela paciência, atenção, prestatividade e acolhimento, não apenas na realização deste trabalho, mas durante toda a trajetória na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Aos meus amigos de sala, pelas risadas, por toda ajuda e cumplicidade. Em especial à Júlia, Bruna, Heitor e Jefferson. Eles foram meu suporte e deixaram tudo mais leve, com eles eu dividi angústias e alegrias.

Aos meus colegas do Programa Residência Pedagógica, pois fazem parte deste trabalho e dividiram comigo essa experiência. Também aos professores das escolas participantes do Residência, pelo acolhimento, ensinamentos e paciência durante esses 18 meses.

Aos meus amigos do tempo de escola, que também fazem parte dessa trajetória, pois o meu carinho pela escola começou com vocês. Em especial à Renata (*in memoriam*), por dividir comigo tantos momentos e por sempre torcer pelo meu sucesso e felicidade.

Ao meu amigo Gustavo, por sempre me socorrer e me apoiar desde sempre. Ao meu namorado Matheus, por estar ao meu lado e me ajudar em tantas situações.

À Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, pois foram 5 anos maravilhosos, de muito aprendizado, amizades e oportunidades. Tudo o que eu vivi e aprendi ficará para sempre marcado em minha vida.

Agradeço aos educadores que buscam sempre melhorar a educação, que lutam por melhores condições e que respeitam e tratam com dignidade todos os educandos.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

*(Antoine de Saint-Exupéry)*

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso é um estudo de caso com elementos de uma narrativa de experiência de formação, que apresenta a análise das percepções sobre os processos avaliativos realizados durante os estágios supervisionados dentro do Programa Residência Pedagógica. Apresento a realidade de uma escola rural do sistema estadual de ensino de São Paulo, as dificuldades vivenciadas e as inquietações geradas por tal experiência quanto à avaliação - uma inquietação para a escrita deste trabalho. As observações durante os estágios apontaram uma lacuna no quadro de aprendizagem dos alunos, principalmente, a partir dos resultados das avaliações externas – sendo definidas duas ações para buscar uma melhora no quadro: diagnosticar e recuperar. Diante deste cenário, procurei entender dois pontos: a) como é o funcionamento da progressão continuada na rede estadual e b) como é feito o diagnóstico do quadro de aprendizagem dos estudantes, pois é através dele que a escola pauta as ações de recuperação. O trabalho tem como objetivo identificar se a avaliação presente na instituição realiza a função de diagnosticar, refletindo sobre as modalidades de avaliação encontradas e sua relação com os processos avaliativos dentro da escola. A pesquisa teve um caráter qualitativo e quantitativo, sendo que para o levantamento das informações, utilizei o diário de campo, aplicação de questionários com outras estagiárias da mesma instituição, pesquisa documental, bibliográfica e arquivos pessoais. Através das informações levantadas, analisei os processos avaliativos presentes na escola e pude identificar que, apesar da intencionalidade de diagnosticar, a avaliação presente remetia a Pedagogia do Exame, ou seja, as ações eram pautadas em um treinamento para as avaliações externas, deixando a função de diagnosticar em segundo plano em função de uma avaliação classificatória. A percepção era de um processo avaliativo não acolhedor, embora os professores tivessem boa intencionalidade, mas enfrentavam obstáculos diversos que não possibilitavam o desenvolvimento de avaliação diagnóstica e conseqüentemente a recuperação desejada.

**Palavras – chave:** Avaliação da Aprendizagem. Avaliação Diagnóstica. Estágio.

## ABSTRACT

This Final Paper is a case study with elements of a narrative from a learning experience, which presents the analysis of the perceptions about the evaluation processes carried out during the supervised internships within the Pedagogical Residency Program. I present the reality of a rural school in the São Paulo state education system, the difficulties experienced and the concerns generated by this experience regarding evaluation a concern that led to the writing of this work. The observations during the internships pointed out a gap in the students' learning process, mainly based on the results of the external evaluations - being defined two actions to seek an improvement in the process: diagnose and recover. Given this scenario, I attempted to understand two points: a) how the continuous progression works in the state education system, and b) how the diagnosis of student learning is made, because it is through this diagnosis that the school guides its recovery actions. The study aims to identify whether the evaluation present in the institution performs the function of diagnosing, reflecting on the modalities of evaluation found and its relationship with the evaluative processes within the school. The research had a qualitative and quantitative character, and for the information gathering, I used the field diary, questionnaires with other trainees from the same institution, documentary and bibliographic research, and personal files. Through the information gathered, I analyzed the evaluation processes present in the school and I could identify that, despite the intention to diagnose, the evaluation present referred to the Pedagogy of Examination, that is, the actions were based on a training for external evaluations, leaving the function of diagnosing in the background because of a classification evaluation. The perception was of an evaluation process that was not welcoming, although the teachers had good intentionality, but faced several obstacles that did not allow the development of a diagnostic evaluation and consequently the desired recovery.

**Key-words:** Learning Assessment. Diagnostic Assessment. Internship.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Disciplinas trabalhadas pelos professores em sala de aula.....	24
Gráfico 2 - Aplicação de avaliações no formato de provas.....	25
Gráfico 3 - Momentos em que as avaliações foram aplicadas. .....	42
Gráfico 4 - Atividades avaliativas presenciadas pelas residentes em sala de aula. .....	53
Figura 1 - Questão de identificação.....	57
Figura 2 - Atividade resposta curta e interpretação de texto.....	58
Figura 3 - Atividade múltipla escolha e interpretação de texto.....	59
Figura 4 - Questão de identificação.....	61
Figura 5 – Questão de correspondência e resposta curta .....	62
Figura 6 - Questão de lacunas.....	63
Figura 7 - Questão de resposta curta.....	64

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	14
<b>3 CONTEXTOS FORMATIVOS</b> .....	19
3.1 PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL.....	27
<b>4 AVALIAÇÃO</b> .....	35
4.1 REFLEXÕES SOBRE DIFERENTES MODALIDADES DE AVALIAÇÃO.....	39
4.2 PROCESSOS AVALIATIVOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	52
4.2.1 Aplicação de provas.....	55
4.2.2 Autoavaliação e Observação.....	66
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	69
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	73
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS RESIDENTES</b> .....	76
<b>APÊNDICE B – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO</b> .....	81

## 1 INTRODUÇÃO

Durante minha formação pude presenciar diversas situações do cotidiano escolar, que aconteceram nos estágios supervisionados e estágios remunerados, além de experiências citadas em sala de aula pelos meus colegas de classe. Muitas dessas vivências foram marcantes e tais vestígios geraram inquietações e desejos de me aprofundar em vários assuntos diferentes, pois todos pareciam ter a sua importância.

O processo de construção dessa pesquisa foi dolorido no começo, pois, como definir um tema e deixar tantos outros de lado? Groppo e Martins (2006) relatam que o processo de definição do tema é complexo e por isso gera essa angústia pela escolha. Os autores destacam a importância de a temática ter origem nas experiências do pesquisador, que ela seja uma busca de respostas para as inquietações vividas em determinadas situações.

Pensando nas experiências de formação que tive ao longo desses anos de graduação, comecei a buscar situações que tenham me desafiado durante toda essa trajetória. Lembrei-me das discussões em salas de aulas e que boa parte delas era fomentada pela nossa preocupação com a qualidade da educação. Encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), por exemplo, que entre as finalidades da educação está o pleno desenvolvimento dos alunos, além de prezar, como um de seus princípios, pela igualdade de condições no que se refere ao acesso e a permanência dos estudantes na escola. Por outro lado, não é difícil encontrar notícias relatando situações adversas em muitas escolas pelo Brasil, situações que não garantem o desenvolvimento adequado e tão pouco a existência de igualdade de condições no acesso e na permanência desses alunos.

No desenvolvimento do Curso de Pedagogia, durante o período de estágio obrigatório, realizado dentro do Programa Residência Pedagógica, pude presenciar um desses momentos: uma escola em situação adversa que precisava garantir o desenvolvimento adequado de seus estudantes, mesmo não portando as condições necessárias para isso. Esta prática foi marcante em minha formação, pois consegui entender um pouco sobre a realidade escolar de muitos educadores e educandos. Algo que me chamou a atenção foi o fato de alguns alunos avançarem os anos, mesmo apresentando uma defasagem grande de aprendizagem, o que era uma percepção da própria equipe escolar e foi registrada no Projeto Político-Pedagógico

da instituição. Com essa constatação feita, a equipe escolar buscou basear o trabalho pedagógico em duas ações: diagnosticar e recuperar.

Tal situação fez com que o papel dos estagiários mudasse, de modo que passamos a atuar no reforço escolar na escola Maria Rosa - nome fictício que usarei para identificar a instituição. Passamos a auxiliar professores e alunos nas atividades cotidianas, além disso, realizamos atendimento específico, fora da sala de aula, com determinados estudantes que tinham mais dificuldades.

A partir deste cenário, busquei entender alguns pontos: a) como é o funcionamento da progressão continuada na rede estadual, pois ela permite esse avanço das crianças, mesmo sem terem adquirido competências e habilidades necessárias; b) como é feito o diagnóstico do quadro de aprendizagem dos estudantes, pois é através dele que a escola pauta as ações de recuperação. Percebi que os dois pontos se encontram na avaliação da aprendizagem, pois através dela o docente consegue planejar de forma mais adequada o seu trabalho, possibilitando a correção de eventuais lacunas no processo de ensino-aprendizagem - podendo assim evitar que os estudantes avancem sem os conhecimentos necessários para o ano seguinte.

Com base nestas observações, o tema de pesquisa escolhido foi abordar a avaliação da aprendizagem dentro da experiência de estágio, pois entendo que abrange esse diagnóstico que a escola esperava conseguir, buscando solucionar a defasagem na aprendizagem dos alunos. Outro fator importante para a escolha do tema foi o fato de que a avaliação, no sentido de aplicação de provas, era muito presente na instituição de ensino, principalmente com as avaliações externas. E sendo tão presente, procurei entender de que forma elas contribuíram ou interferiram nos propósitos e processos avaliativos adotados pela instituição.

A partir do tema, o próximo passo foi a escolha do objeto de estudo, e optei por um estudo de caso sobre processos de avaliação em uma escola do sistema estadual de São Paulo. Com isso, meu foco foi usar a experiência formativa dentro do Programa Residência Pedagógica para identificar a concepção da avaliação e os processos decorrentes encontrados na escola.

Busquei também a definição dos objetivos, sendo o objetivo geral identificar se a avaliação presente na instituição tinha a função de diagnosticar as aprendizagens desenvolvidas e ainda necessárias. E como objetivos específicos: 1)

refletir sobre as modalidades de avaliação encontradas; 2) compreender o uso dos processos avaliativos dentro da instituição.

Algo importante de se ressaltar é que os caminhos metodológicos se alteraram ao longo do tempo. O tema foi definido ainda em 2019, no final da experiência na escola Maria Rosa. O planejado era em 2020 me aprofundar nos estudos e voltar à instituição para coletar novos dados presencialmente, acompanhando mais atentamente as práticas de avaliação na escola e realizar entrevistas com os professores sobre elas. Mas em 2020 veio a pandemia de COVID - 19, as aulas presenciais foram suspensas e o contato com a escola, professores e gestão ficou prejudicado. Tentei levantar algumas informações com a gestão escolar e com uma das professoras, de forma remota, porém obtive pouco retorno.

A dificuldade apresentada me fez traçar novos caminhos, me voltando para refletir sobre a experiência já vivenciada, buscando informações com meus pares do Programa Residência Pedagógica. Este conjunto de ações de pesquisa, aglutinados à minha experiência formadora, possibilitou a construção deste trabalho de conclusão de curso.

Nos próximos capítulos relato sobre os percursos metodológicos, no qual constam as etapas de realização deste trabalho. Em seguida, escrevo sobre a experiência na escola, reflexões e percepções do estágio, buscando informações sobre a progressão continuada, pois ela faz parte da inquietação levantada na instituição - o fato de alguns alunos estarem avançando no ciclo sem ter adquirido as habilidades e competências necessárias. O capítulo posterior é sobre avaliação, em que apresento as concepções de estudiosos e dialogo com as experiências na instituição. Por fim, exponho os resultados das reflexões adquiridas durante a elaboração desta pesquisa.

Convido-os agora a conhecer mais sobre as trajetórias formativas na escola Maria Rosa e como foi o meu contato com a avaliação dentro da instituição de ensino.

## 2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Como já salientado, a elaboração deste trabalho se deu a partir de uma experiência de formação que ocorreu no Programa Residência Pedagógica, sendo que essa experiência foi o que me motivou a pesquisar mais profundamente sobre o que eu presenciei durante o período de estágio supervisionado. Os estágios aconteceram no ano de 2019, em uma escola rural do sistema estadual que pertence a diretoria de ensino de Votorantim. Busco, então, trazer uma reflexão sobre essas vivências. Como cita Josso (2007):

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular. (JOSSO, 2007, p. 414).

Neste sentido, este trabalho apresenta elementos de narração e surgiu através de uma história de vida centrada na formação, o impacto causado por ela e como isso me fez ter um novo olhar sobre a escola e os seus desafios. Mas não é apenas sobre o que eu vivi, pois busquei também compreender a visão de colegas do Programa Residência Pedagógica que atuaram comigo dentro da instituição e fizeram parte dessa história.

Conhecer a realidade da escola é bem diferente do que apenas estudar sobre, mesmo sabendo que as duas ações são importantes para a formação docente. Na Universidade aprendi sobre alfabetização e letramento, didática, metodologias de ensino, teorias do desenvolvimento da criança, gestão escolar, políticas educacionais, entre tantos outros ensinamentos. Discutimos em sala sobre as mazelas enfrentadas pela educação, principalmente a pública, a necessidade de valorização do trabalho docente, a formação inicial e continuada dos educadores. Todo esse aprendizado foi importante para a minha construção como futura docente e serviu de base para entender e agir melhor no cotidiano escolar. A teoria me

ajudou a entender as singularidades e subjetividades encontradas na prática do estágio.

A experiência na escola Maria Rosa me mostrou as dificuldades reais das dinâmicas de uma instituição escolar, mas que podem ser as mesmas de tantas outras instituições de ensino. Um lugar com falta de recursos, alunos com dificuldades na aprendizagem, crianças convivendo com situações de violência doméstica, famílias enfrentando dificuldades financeiras severas, entre tantos outros problemas encontrados e que serão relatados com mais detalhes nos próximos capítulos. A experiência foi marcante por diversas situações e eu tinha a intenção de me aprofundar mais sobre o que observei e vivi dentro da instituição, mas era preciso escolher uma temática para esse aprofundamento. Durante o período de estágio fiz uso de um diário de campo para registro e, com as informações presentes no diário, consegui refletir melhor sobre a experiência e a inspiração para o tema da pesquisa.

A sua escolha não é um processo neutro, isolado de nossa vida. Ele deve surgir das experiências vividas pelo pesquisador, que inquieto com algo que lhe desafia em seu cotidiano profissional, social, econômico, histórico ou cultural, resolve aventurar-se na busca de uma resposta para suas indagações. Em outras palavras, é da vida (da sua situação econômica, de sua posição social, de seu patamar cultural etc.) do pesquisador que os temas devem brotar. (GROPPO; MARTINS, 2006, p. 15,).

Ao concordar com os autores, compreendi que boa parte da minha reflexão girava em torno de uma inquietação levantada pela própria equipe escolar: a percepção de que os alunos estavam avançando os anos sem aprender os conteúdos necessários. Buscando soluções para tal cenário, a equipe escolar optou por nortear os trabalhos visando o diagnóstico e a recuperação. Dentro dessa perspectiva, os estagiários tiveram um papel importante, principalmente atuando com a recuperação dos alunos. Busquei entender, então, como eram os processos avaliativos presentes na escola e qual era a intencionalidade, pois através deles eram feitos os diagnósticos. Portanto, o tema escolhido foi abordar sobre a avaliação da aprendizagem dentro da experiência do estágio, tendo como objeto de estudo os processos de avaliação em uma escola do sistema estadual de São Paulo. A questão norteadora da pesquisa: qual a concepção de avaliação encontrada na instituição? O objetivo geral é identificar se a avaliação presente na instituição tinha a função de diagnosticar. E os objetivos específicos: 1) refletir sobre as modalidades

de avaliação encontradas; 2) compreender o uso dos processos avaliativos dentro da instituição.

A pesquisa, nos moldes apresentados, tem caráter de estudo de caso e abordou algo já vivenciado. De acordo com Groppo e Martins (2006), o estudo de caso:

Trata-se de reunir diversas técnicas de pesquisa, que coletam e registram dados de um caso particular, para analisar e compreender uma situação específica, uma experiência singular [...].

O estudo de caso também é uma técnica de coleta e análise de dados utilizada em situações muito especiais. Por exemplo, para conhecer, analisar e compreender experiências educativas singulares. (GROPPO; MARTINS, 2006, p. 24).

Entendo que o estudo de caso se adequa por tratar aqui de uma situação singular em uma instituição de ensino específica, com sua forma própria de avaliação. A próxima etapa da pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico e documental sobre o funcionamento da escola e sobre a avaliação escolar. Para Groppo e Martins (2006):

[...] a pesquisa bibliográfica é necessária para a definição da bibliografia. A bibliografia servirá para a demarcação do referencial teórico, para a escolha de obras que fizeram discussões análogas às propostas pelo projeto e, às vezes, conforme a natureza do tema e do problema, para a seleção de fontes. (GROPPO; MARTINS, 2006, p. 20).

Os referenciais teóricos que norteiam este trabalho, assim como afirmam os autores, trazem aportes sobre processos de aprendizagem e avaliação que fundamentam as reflexões e análises das percepções<sup>1</sup> sobre a temática de investigação. Em relação à pesquisa documental, para May (2004, p. 102) as suas fontes “incluem documentos históricos, como leis, declarações estatutárias e também os relatos de pessoas sobre incidentes ou períodos, nos quais elas tiveram envolvidas de fato”. O autor ainda coloca as fotografias como fontes documentais, pois são uma forma de registrar eventos. As fotografias de materiais didáticos e avaliativos também encontraram espaço neste trabalho e foram utilizadas para construção dos dados.

---

<sup>1</sup> O termo empregado neste trabalho está relacionado com a sua origem etimológica, que vem de Perceber, do latim *percipere* e significa “adquirir conhecimento de, por meio dos sentidos, entender, compreender” (CUNHA, 2012, p.488).

Entre os documentos consultados, estão o Projeto Político-Pedagógico da instituição, diários de campo, pesquisa nos arquivos pessoais e consulta a documentos oficiais, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE, que abordam a progressão continuada e os mecanismos de apoio aos estudantes.

Busquei também compreender a visão dos meus pares, meus colegas de sala e de estágio, que também compartilharam os dias, as alegrias, os desafios e as inquietações dentro da instituição.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade. (JOSSO, 2007, p. 425).

Nesta perspectiva, fiz uso de questionários (Apêndice A) como fonte de coletas de dados, que foram disponibilizados para outros 07 participantes do Programa Residência Pedagógica que fizeram estágio no mesmo ano de 2019 na escola em questão. Todas as participantes são mulheres do curso de Pedagogia da turma que ingressou no ano de 2016 na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba. Foram aplicados 07 questionários, através da ferramenta Google Formulários<sup>2</sup>, ficando disponível para resposta entre os dias 12 e 16 de abril de 2021. Dos 07 questionários aplicados, 05 pessoas responderam. Para Groppo e Martins (2006), o questionário é um instrumento que não precisa ser mediado pelo pesquisador, sendo as respostas dadas através da interpretação da pessoa que irá responder. O questionário foi estruturado através de perguntas abertas e fechadas. As residentes serão identificadas como R1 para residente 1, R2 para residente 2 e assim por diante.

A análise dos dados a partir das respostas das residentes (Apêndice B) foi feita de forma quantitativa e qualitativa. Groppo e Martins (2006) explicam que a escolha do questionário já configura como uma técnica quantitativa, pois ela é

---

<sup>2</sup> Devido a pandemia de COVID – 19, a pesquisa foi realizada de maneira virtual.

preparada com variáveis estabelecidas. Configura-se também como qualitativa, pois como cita Groppo e Martins (2006, p.29), nesta metodologia, “o pesquisador participa, compreende e interpreta” os dados. Os autores ainda citam que neste tipo de análise, tanto o que é aparente, quanto o que é ocultado, são importantes para se levar em consideração nesse tipo de pesquisa.

A reflexão é sobre o que presenciei, mas também sobre a falta, situações não presenciadas, não ditas, não observadas. Convido agora para acompanhar os relatos sobre essa experiência e a construção deste trabalho através dela.

### 3 CONTEXTOS FORMATIVOS

Como já mencionei, a inspiração para a escrita, a minha inquietação, teve origem em 2019, com os estágios realizados no Ensino Fundamental I, no qual acompanhei as turmas do 3º e 5º ano e pude presenciar a realidade de uma escola pública estadual. Essa experiência ocorreu dentro do Programa Residência Pedagógica, programa ofertado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. Éramos, inicialmente, oito residentes atuando na instituição. Para um melhor entendimento do contexto vivido durante o período no estágio, é necessária a contextualização da instituição e da comunidade escolar.

A Escola Maria Rosa é uma pequena instituição rural que está localizada em uma cidade da região de Sorocaba e pertence à diretoria de ensino de Votorantim. Ela faz parte do sistema estadual de São Paulo e utiliza a progressão continuada na forma de ciclos para a sua organização, conforme está previsto na LDBEN (BRASIL, 1996).

A escola Maria Rosa atende o Ensino Fundamental I, sendo sua estrutura física simples, pois são apenas 4 salas de aula para 7 turmas divididas entre os períodos da manhã e tarde. O corpo docente, no momento do estágio, era composto por 8 professores regulares PEB I, sendo 1 professor para cada turma e 1 professora domiciliar, além dos professores especialistas (PEB II): 1 professor de inglês, 2 professores de artes, 1 professor de educação física e 1 interlocutora de libras. Havia dois professores readaptados que ajudavam na parte administrativa e pedagógica, uma vice-diretora - pois a quantidade de alunos na instituição não contemplava um cargo de diretor - e dois funcionários administrativos. A Maria Rosa também contava com os prestadores de serviços terceirizados, responsáveis pela limpeza e cozinha e, por fim, os estagiários, grupo do qual eu fazia parte.

Eram cerca de 150 alunos, sendo que a maior parte morava na zona rural, longe da instituição, por isso dependiam de ônibus escolar para seu transporte. Por conta da distância, a participação dos pais e responsáveis era baixa em reuniões e outros eventos escolares. Muitas famílias atendidas viviam em situação de vulnerabilidade social, algumas necessitavam de ajuda com alimentos - já presenciei a escola arrecadando cestas básicas para alguns alunos -, crianças que sofreram algum tipo de abuso, pais que perderam a guarda dos filhos, estudantes que conviviam com a violência. Os professores e a vice-diretora sempre relatavam essas

situações enfrentadas. A equipe escolar tentava ajudar essas crianças e famílias, mas muitos problemas estavam além das suas condições e competências.

A estrutura física da Maria Rosa também não era a ideal. Algo que me chamou a atenção, por exemplo, foi o fato de a instituição não contar com uma biblioteca - existia um espaço com livros e jogos pedagógicos dentro da sala dos professores, porém nem sempre os alunos conseguiam ter acesso fácil aos materiais.

Nas atividades de estágio obrigatório nesta escola, comecei acompanhando a professora do 3º ano no primeiro semestre de 2019 e posteriormente a do 5º ano no 2º semestre, porém, no decorrer da experiência, a participação dos estagiários ganhou outra dimensão e a atuação na escola se deu de outras maneiras, indo além do acompanhamento das duas salas citadas. Nas ações formativas, todas as turmas tiveram o acompanhamento de pelo menos uma das residentes em determinado período do ano letivo. Para melhor compreensão dos processos realizados, relato como foram os estágios nas duas turmas que acompanhei e os projetos desenvolvidos pelas estagiárias.

A sala do 3º ano era atendida pela professora regular e outros professores específicos - colocarei nome fictício nos docentes. A professora regular era a Maria Lídia, formada em Magistério e Artes. Esta professora gritava com os alunos em diversas ocasiões, para chamar a atenção deles, pois ficava preocupada de não estarem entendendo a sua explicação, porém não era rígida e demonstrava seu afeto pelas crianças. Era uma pessoa bem religiosa e adotava esse discurso em suas falas, sempre fazia uma oração e escrevia uma frase com teor religioso na lousa antes de começar a aula. Maria Lídia agia com simplicidade em seu jeito de falar e de se expressar, morava em outra cidade e precisava de carona para dar aula. Ela trabalhava apenas no período da manhã e era contra a dobra de professores - quando o professor atua em dois períodos, com duas turmas diferentes -, dizia que isso prejudicava o desempenho do docente. Os outros docentes da sala eram: a professora de Artes (Sônia), o professor de Inglês (Carlos) e o professor de Educação Física (Marcos). Meu maior contato foi com a professora Maria Lídia, mas presenciei algumas aulas dos outros professores.

Maria Lídia culpava o baixo desempenho de alguns alunos pelo fato de a antiga professora ter acompanhado a turma durante dois anos seguidos. Ela relatou que a professora dava aula em dois períodos, o que, no seu entendimento,

prejudicava o seu desempenho com a classe. A educadora demonstrava estar muito preocupada com a sala e, apesar dos gritos, os alunos gostavam dela. Durante as avaliações, sempre lia o enunciado com os alunos e tentava explicar de outras formas para um melhor entendimento da parte deles, pois algumas crianças tinham dificuldades com a leitura e interpretação de texto. Em praticamente todos os dias de estágio a professora realizava leitura de histórias clássicas com a sala. A maior parte era pelo livro didático “Ler e escrever” dos estudantes, mas também lia outras histórias de livros presentes no espaço usado como biblioteca da escola - o espaço era dividido com a sala de professores e depósito. Porém essa leitura era, na maioria das vezes, uma leitura feita por ela, com os alunos acompanhando.

Após a leitura, a professora sempre fazia algumas perguntas, de forma oral, sobre o texto lido. Em outros momentos ela pedia para algum voluntário ler o enunciado de alguns exercícios, mas não presenciei outro tipo de incentivo à leitura dos alunos além dos citados. A professora tinha grande preocupação com a alfabetização das crianças, pois havia criança no estágio silábico com valor sonoro. Ela “pegava no pé” dos alunos com dificuldades, queria que eles prestassem a atenção na aula, já que a escola não oferecia, até então, nenhum tipo de reforço escolar, sendo responsabilidade da docente fazer com que os estudantes conseguissem acompanhar o restante da turma. Perguntei para a Maria Lídia o motivo de a escola não oferecer esse reforço, ela disse que era pela falta de funcionários, pois em anos anteriores os alunos recebiam aula no contraturno.

A professora titular do 5º ano era a Isabel - nome fictício. Pedagoga, também fez Magistério, tem especialização em Psicopedagogia, além de graduação em Ciências Sociais e pós em Mídias. Os outros professores da sala eram os mesmos do 3º ano. A professora era mais rígida, mas os alunos aparentavam gostar bastante dela e respeitavam sua presença. Em certa ocasião, a sala estava tendo aula de inglês, mas os alunos estavam muito alvoroçados, falando bem alto e fora das carteiras, neste momento a professora Isabel entrou na sala para pegar um livro, não precisou falar nada, as crianças voltaram para os seus lugares e a sala ficou em silêncio.

Isabel era uma profissional experiente e buscava métodos para melhorar a aprendizagem de seus alunos. Ela colocava os estudantes em duplas ou trios, separando-os por nível de proficiência, para que um pudesse ajudar o outro. Incentivava a interação entre as crianças no momento das atividades e focava muito

na leitura - em todos os dias de estágio presenciei alguma atividade envolvendo leitura com a turma. Algumas crianças da sala apresentavam lacunas na aprendizagem, sendo que a professora creditava esse fato a troca de professores durante anos letivos anteriores, e que isso prejudicou o aprendizado da turma.

Através das observações, percebi que nas aulas muitas crianças apresentavam dificuldades no aprendizado, os professores tentavam atender todos os alunos, porém nem sempre tinham as condições estruturais necessárias. A instituição não tinha um plano de recuperação paralela - como um professor auxiliar ou aulas no contraturno, apesar do trabalho escolar se nortear nos conceitos de diagnosticar e recuperar. Os docentes precisavam encontrar alternativas para suprir essa demanda, eles faziam o que podiam, dentro dos recursos que tinham. Posteriormente, através de um pedido da direção, os estagiários auxiliaram nesse processo, com trabalhos visando essa recuperação.

Entre os estudantes que apresentavam dificuldades no aprendizado, alguns eram repetentes. Algumas ações que presenciei visando uma melhora nos resultados foram: tirar os estudantes de aulas específicas para aplicar atividades de reforço, como em alguns casos de alunos que recebiam atividades adaptadas nesses momentos; trocar alunos de turma; agrupar os estudantes de acordo com o nível de proficiência; contar com a ajuda dos estagiários durante as aulas e no acompanhamento de alguns estudantes.

É importante ressaltar que apesar deste trabalho trazer elementos sobre como ocorria a recuperação na instituição - um processo que contava com o auxílio dos estagiários, já que a escola não tinha pessoal e estrutura suficiente para o atendimento dos alunos -, meu foco e aprofundamento é sobre as avaliações presentes na instituição e se essas tinham a função de diagnosticar. Por isso, as reflexões foram sobre a avaliação escolar e sua função diagnóstica.

A ajuda aos estudantes fez com que o estágio, dentro do Programa Residência Pedagógica, ganhasse outras proporções, porque a partir do momento em que nos inserimos na escola e acompanhamos a rotina em sala de aula, percebemos que a instituição não tinha muita ajuda externa e só contava com os seus funcionários para realizar o atendimento aos seus alunos. Conforme consta na LDBEN (BRASIL, 1996), destaco, por exemplo, que entre as finalidades da educação está o pleno desenvolvimento dos estudantes, porém a estrutura da instituição não oferecia tais condições - é importante ressaltar que não aponto uma

culpabilização para os sujeitos presentes na instituição, pois o problema era muito mais externo e a escola não tinha como resolver tais demandas isoladamente.

Os docentes e gestão tentavam atender as crianças com as possibilidades disponíveis, os estagiários eram uma dessas possibilidades. Em nossas práticas, percebemos que muitos alunos tinham dificuldades com a leitura e escrita e acreditávamos que o acesso aos livros poderia ajudar com a alfabetização e letramento. Então criamos um projeto para incentivar práticas de leitura. Proporcionamos o acesso aos livros da escola; fizemos um passeio pedagógico com estudantes do 3º ao 5º ano em uma biblioteca municipal - a maioria nunca tinha entrado em uma biblioteca; levamos um escritor até a escola, ele doou e autografou os livros para as crianças; organizamos uma roda de conversa com o autor do livro e os professores montaram um projeto em sintonia com o tema da obra presenteada; organizamos um varal literário.

Junto com este projeto de alfabetização e letramento, realizamos um projeto para melhorar o ambiente escolar, proporcionando, através de jogos pintados no chão, estreitar as relações entre os alunos, pois outra situação que a gestão nos passou era de que ocorriam muitas situações de conflitos entre os estudantes.

Além dos projetos citados, atuamos com o reforço escolar com alguns alunos, pois nas salas, os professores nos orientavam a atender determinados estudantes que apresentavam maiores dificuldades no desenvolvimento das atividades - essa situação aconteceu nas duas salas que eu frequentei e os demais residentes tiveram a mesma experiência em outras turmas. Outra demanda apresentada pela equipe da Maria Rosa foi de realizar tarefas específicas com alunos que fariam o SARESP<sup>3</sup> (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) daquele ano. Para essas crianças, aplicamos atividades fora da sala de aula, atividades que envolviam principalmente leitura, interpretação e escrita. As professoras diziam que os alunos tinham dificuldade para interpretar as questões das avaliações externas, por isso queriam um foco maior nessas atividades.

Talvez pela dificuldade enfrentada pelos alunos, presenciei as professoras trabalhando apenas Língua Portuguesa e Matemática. Outra hipótese é de que essas disciplinas são as mais trabalhadas, por serem as exigidas na maioria das avaliações externas e a escola necessitava de índices considerados positivos. Em

---

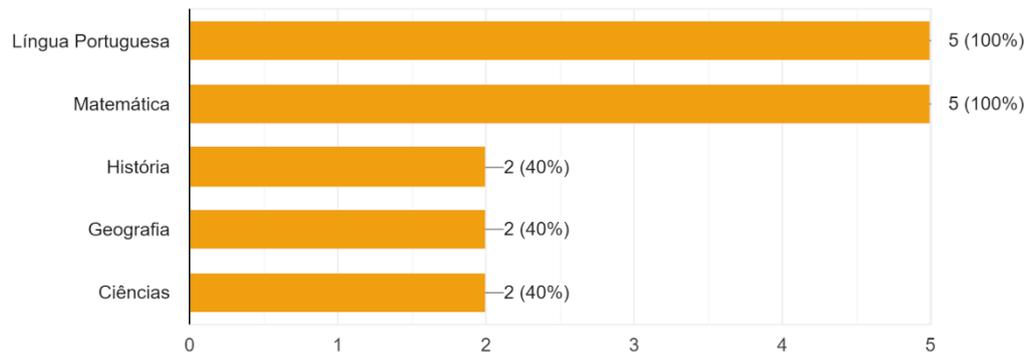
<sup>3</sup> Na instituição, o SARESP seria aplicado aos alunos do 3º e 5º ano.

um questionário enviado para as outras residentes, das 05 respostas obtidas, apenas duas viram as professoras trabalhando outras disciplinas na sala de aula.

Gráfico 1: Disciplinas trabalhadas pelos professores em sala de aula.

10 - Quais disciplinas você presenciou o professor regular da sala abordar? (Pode marcar mais de uma opção.)

5 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora.

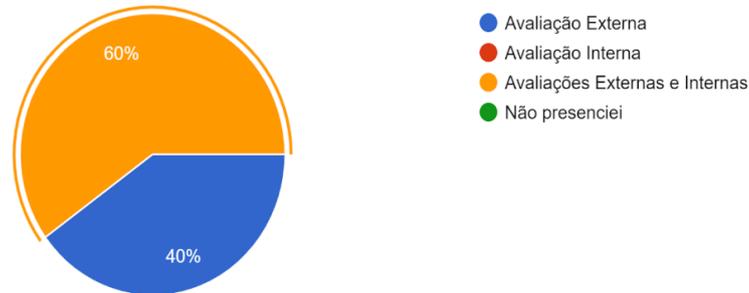
O fato é que o quadro de aprendizagem apresentado demonstra o impacto da grande preocupação com as provas externas, em especial a do SARESP<sup>4</sup>, que seria realizada no segundo semestre de 2019. Essas avaliações provocavam estresse na escola como um todo e os professores demonstravam grande preocupação com o resultado, sendo que muitos alunos tinham imensas dificuldades para entender as questões das provas. Por isso, havia constantes revisões de conteúdo visando a preparação dos estudantes para a realização dessas avaliações, muitas vezes a contragosto dos professores, pois eles tinham que replanejar as aulas para aplicar as revisões. Todas as residentes presenciaram aplicações de avaliações externas, conforme demonstrado no gráfico 2:

<sup>4</sup> (SÃO PAULO, 2021c) Avaliação que visa diagnosticar a educação básica do Estado de São Paulo. Os resultados são usados como base de monitoramento das Políticas Educacionais.

Gráfico 2: Aplicação de avaliações no formato de provas.

2 - No caso de realização de provas, essa avaliação era externa ( enviada pelo governo), interna ( elaborada na própria escola) ou das duas modalidades?

5 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora.

Ainda é possível observar nas respostas dos questionários que algumas residentes afirmaram ter presenciado, em várias ocasiões, visitas de membros da Secretaria da Educação e que tais visitas eram interpretadas como uma forma de pressionar a instituição para obter um bom resultado nas avaliações externas. Como consta em um dos depoimentos:

Na verdade, eu sentia uma cobrança muito grande por um ótimo desempenho nas avaliações externas, até por sentir que os professores sofriam uma significativa pressão da secretaria da educação por esse desempenho, a ponto de eles estarem sempre na instituição em questão! Acredito que a pressão que as professoras sofriam, acabavam atrapalhando nas abordagens pedagógicas das professoras, que não tinham muito para onde "fugir", ou seja, faziam o que era exigido delas. (RESPOSTA R4)<sup>5</sup>.

A pressão relatada se deve ao fato de as escolas serem ranqueadas dentro do Estado, da região de pertencimento e da Diretoria de Ensino. No caso da Maria Rosa, a instituição apresentava um aferimento inferior em relação aos índices de comparação. Os dados utilizados foram do SARESP 2017, IDESP<sup>6</sup> (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) 2016, SAEB<sup>7</sup> (Sistema de

<sup>5</sup> As perguntas foram respondidas de modo coloquial pelas residentes, de maneira que suas respostas foram registradas e citadas na íntegra, sem correções gramaticais ou ortográficas.

<sup>6</sup> O IDESP (SÃO PAULO, 2021b) é um indicador da Educação Básica e usa dados do SARESP e do fluxo escolar para diagnosticar a qualidade do ensino das escolas do Estado de São Paulo. Ele também mostra a evolução da escola durante o ano.

<sup>7</sup> O SAEB (BRASIL, 2021) é um conjunto de avaliações externas e permite um diagnóstico da educação básica do país.

Avaliação da Educação Básica) e da AAP<sup>8</sup> (Avaliação da Aprendizagem em Processo), ambas de 2017.

Através das avaliações externas citadas acima, a equipe escolar chegou à conclusão de que, a cada ano, os alunos deixavam de aprender conteúdos básicos e não desenvolviam as habilidades e competências necessárias, ocasionando em lacunas na aprendizagem conforme avançavam no ciclo. Nas observações feitas *in loco*, durante os estágios, não foi difícil constatar o problema relatado no Projeto Político-Pedagógico, pois muitos alunos não estavam conseguindo acompanhar o restante da turma nos conteúdos pedagógicos.

Com referência aos dados apresentados e nas percepções do cotidiano, a equipe da unidade definiu que, para se ter uma melhora nos indicadores, era necessário investimento no trabalho docente, sendo que tal investimento ocorreria por meio de formação e estudos orientados, indo ao encontro com o que consta em um documento produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sobre a reorganização dos ciclos em progressão continuada. O documento aborda, entre outras coisas, a importância de se investir na qualificação docente e sobre a elaboração de um melhor plano de carreira e melhores salários. A LDBEN (BRASIL, 1996), corrobora com os documentos citados, quando afirma que a formação do professor é de suma importância para que esses índices possam ser alcançados.

Participei apenas de um momento de reunião pedagógica, na ocasião não fui informada sobre o seu objetivo, porém ela acabou perdendo o foco e os professores discutiram outros assuntos sem relação com a formação ou mesmo com a própria escola - a reunião durou mais de uma hora. Esse evento pode demonstrar uma falha de planejamento, pois o tempo poderia ter sido usado para estudos orientados e formação dos docentes. Esse fato aconteceu em um dia que os alunos não estavam tendo aula, mas como não fiquei o tempo todo na instituição, posso ter pedido outros momentos de formação.

Outro aspecto importante no Projeto Político - Pedagógico era o eixo norteador dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes, que tinham como objetivo diagnosticar e recuperar, e foi pensado para buscar estratégias visando a melhora do desempenho dos alunos.

---

<sup>8</sup> A AAP (SÃO PAULO, 2021a) permite diagnosticar o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino. São contemplados alunos a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio.

Após esse primeiro momento de apresentação das dinâmicas da instituição, no qual foi possível relatar sobre o trabalho desenvolvido e as considerações que surgiram a partir dele, gostaria de destacar uma das inquietações da equipe escolar, pois ela será importante para a continuidade das reflexões: o fato de algumas crianças estarem avançando os anos sem aprender. Esse avanço só é possível, pois a escola Maria Rosa, assim como outras escolas da rede estadual, está organizada no sistema de progressão continuada.

A compreensão sobre a relação entre avaliação da aprendizagem e progressão continuada é importante, pois a primeira é fundamental para se evitar que os alunos avancem os anos sem terem adquirido os conhecimentos necessários. Com o diagnóstico correto do quadro de aprendizagem, docentes e gestão podem conseguir planejar suas ações futuras para o atendimento das necessidades individuais e coletivas dos alunos.

### 3.1 PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL

Conforme visto na seção anterior, a escola Maria Rosa, campo dessa pesquisa, faz parte do sistema público estadual de São Paulo e utiliza a progressão continuada na forma de ciclos para sua organização escolar. Tal organização impede que o aluno fique retido no final do ano letivo - isso acontecerá apenas em determinados casos – e, em tese, ele terá maior tempo de aprendizagem.

As primeiras discussões sobre a implantação da progressão continuada surgiram na década de 1920, sendo que a preocupação era evitar que metade das vagas da primeira série<sup>9</sup> das escolas estaduais fosse ocupada por estudantes que tivessem repetido o ano (JACOMINI, 2014). Na rede estadual, antes da progressão continuada, ocorreram diversas mudanças ao longo do tempo, como em 1983, ano que se iniciou o chamado Ciclo Básico no Estado de São Paulo, que contemplava a antiga 1ª e 2ª série do então ensino de 1º grau.

Sequencialmente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, propôs uma

---

<sup>9</sup> Em alguns momentos, o Trabalho de Conclusão de Curso apresenta o termo “série”, pois ele está presente nos textos consultados para a construção deste trabalho. A nomenclatura “série” foi alterada devido à mudança para 9 (nove) anos do ensino Fundamental, conforme a Lei nº 11.274/2006, como consta no documento Passo a Passo do Processo de Implantação (BRASIL, 2009).

mudança no sistema do 1º grau, dividindo em três ciclos, sendo o Ciclo Básico (1ª e 2ª série), Ciclo Intermediário (abrangendo a 3ª, 4ª e 5ª séries); Ciclo Final (composto pela 6ª, 7ª e 8ª séries), porém a ideia não foi adiante e entre a passagem dos governos estaduais de Franco Montoro e Orestes Quércia, acabou permanecendo apenas com o Ciclo Básico. Anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – LDBEN, em seu artigo 32, sustenta a organização em ciclos do ensino. Com base nesta nova legislação, em 1997 a Deliberação CEE nº 9/97 instituiu a progressão continuada no Ensino Fundamental organizado em ciclos para todo o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

A terminologia “progressão continuada” é mais ampla do que a simples aprovação automática, já que a primeira abrange o aspecto pedagógico, pois sempre ocorrerá o progresso na aprendizagem, levando em consideração que cada criança tem o seu ritmo e cabe à escola respeitar e garantir o aprendizado e desenvolvimento da criança (BERTAGNA *apud* FREITAS, 2003). Uma das justificativas para a alteração do sistema educacional vigente era a de proporcionar uma educação mais efetiva e de qualidade:

Na prática, o regime de ciclos adotado pela progressão continuada na rede estadual de São Paulo tinha como meta regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar a todos o cumprimento dos anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem as interrupções e retenções que inviabilizam a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. (BARRETO<sup>10</sup> *apud* SÃO PAULO, 2012, p. 21).

Além de assegurar aos alunos os anos de estudo de ensino obrigatório, a intenção era de proporcionar a toda população paulista o Ensino Fundamental na idade própria, conforme Indicação CEE 8/1997, sendo tal modalidade concluída em 08 anos - 09 anos atualmente, regulamentado através da Lei nº 11.274/06. Com isso, um dos aspectos positivos com a implantação do novo sistema foi a queda da evasão escolar e a diminuição na quantidade de alunos repetentes, ou seja, alunos que precisam refazer algum ano/série (SÃO PAULO, 2012).

Acredito ser importante ressaltar que a progressão continuada não significa que o aluno não poderá ficar retido, a mudança é que isso não ocorrerá anualmente. Na escola Maria Rosa havia casos de estudantes retidos no 5º ano, por exemplo,

---

<sup>10</sup> BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Progressão continuada**: compromisso com a aprendizagem. Fórum de debates. FDE, 2003.

alguns alunos tinham 12 anos, sendo que a média de idade das crianças era de 10 anos. Um dado interessante é de que os estudantes repetentes eram de outras instituições e foram para a escola já com essa condição, não encontrei um caso de aluno que tivesse ficado retido naquela unidade de ensino. Alguns eram multirrepetentes, ou seja, haviam repetido mais de uma vez determinado ano. A diretora informou que não era uma prática da escola a retenção, disse que eram decisões complicadas para as crianças e famílias, por isso evitava. Outra possibilidade para a gestão evitar a retenção dos alunos pode ser o fato de que tal retenção influencie em indicadores como o IDESP (SÃO PAULO, 2014a), uma vez que ele leva em consideração o desempenho no SARESP e o fluxo escolar.

A instituição não sofria com a evasão escolar, mas havia casos de estudantes com bastantes faltas e isso gerava preocupação por parte dos docentes e da direção. Em certa ocasião, a professora do 3º ano se prontificou a buscar um dos alunos em casa, pois ele alegava que as faltas eram por não ter alguém para levá-lo até a escola. Lembrando que o excesso de faltas injustificáveis pode ocasionar a retenção do estudante em qualquer um dos anos. Em relação a retenção por notas, isso só ocorrerá ao final de cada ciclo.

Em 2014, o Ensino Fundamental nas escolas da rede do Estado de São Paulo passou de dois para três ciclos, sendo assim, os alunos poderiam ficar retidos em três oportunidades, no final de cada uma das etapas. Os ciclos ficaram divididos da seguinte forma: do 1º ao 3º ano, do 4º ao 6ºano e do 7º ao 9º ano (SÃO PAULO, 2014b).

Artigo 3º - A reorganização do ensino por Ciclos de Aprendizagem se propõe a:

I - assegurar condições de aprendizagem, segundo o critério de flexibilização do tempo necessário ao aprendizado, no desenvolvimento gradativo e articulado dos diferentes conteúdos que compõem o currículo do Ensino Fundamental;

II - evidenciar a importância que a flexibilização do tempo representa para a organização do ensino e para a efetivação de aprendizagens contínuas e progressivas de todos os alunos, de forma geral, e de cada um, em particular;

III - garantir ao aluno um ensino que, a partir de seus conhecimentos prévios, implemente novos conteúdos curriculares, visando às aprendizagens previstas para cada ano de cada Ciclo do Ensino Fundamental;

IV - subsidiar gestores e professores no agrupamento de alunos, na constituição de classes e na organização dos processos de ensino, acompanhamento e avaliação contínua da aprendizagem;

V - ressaltar a importância de intervenções pedagógicas, com ações de reforço, recuperação e aprofundamento curricular, como mecanismos indispensáveis à obtenção de bons resultados de aprendizagem;  
VI - fornecer a pais e/ou responsáveis parâmetros e orientações que viabilizem e estimulem o monitoramento do processo de aprendizagem do aluno. (SÃO PAULO, 2014b, on-line).

A Resolução 73 da Secretaria do Estado de São Paulo, de 29 de dezembro de 2014, determina a competência de cada um dos ciclos, sendo Ciclo I referente à alfabetização, o Ciclo II como Intermediário e Ciclo III como Ciclo Final. Ao término de cada ciclo, o aluno que não atingir as competências e habilidades desejadas, deverá permanecer por mais um ano no ciclo. Ao término de quatro anos no ciclo, o aluno deverá avançar para o ciclo seguinte (SÃO PAULO, 2014b). No caso da escola Maria Rosa, a retenção por nota só aconteceria para os alunos do 3º ano.

Artigo 8º - O processo de consolidação de aprendizagens no Ensino Fundamental, em Regime de Progressão Continuada, a que se refere o caput do artigo 7º desta resolução, deverá assegurar o acompanhamento e avaliação contínuos e sistemáticos do ensino e do desempenho do aluno, a fim de apontar a necessidade, ou não, de intervenções pedagógicas, na forma de estudos de reforço e/ou recuperação, dentro ou fora do horário regular de aulas do aluno (SÃO PAULO, 2014b, on-line).

A Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 12, inciso V, cita que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas do sistema de ensino, ficam incumbidos de prover os meios de recuperação para os alunos que apresentam um menor rendimento de aprendizagem. A recuperação ofertada no ano de 2019, era a mencionada anteriormente, ocorria durante as aulas específicas e com o auxílio dos estagiários.

A legislação estadual, também previa algumas ações para a recuperação dos estudantes. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo determinou através da Resolução 73 de 29 de dezembro de 2014, que os alunos citados no parágrafo acima poderiam contar com a Recuperação Contínua e Recuperação Intensiva, além de um professor auxiliar como mecanismo de apoio para a aprendizagem:

1 - Recuperação Contínua: ação de intervenção imediata, a ocorrer durante as aulas regulares do Ensino Fundamental e Médio, voltada para as dificuldades específicas do aluno, abrangendo não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes, sendo desenvolvida pelo próprio professor da classe ou da disciplina, conforme o caso, com apoio complementar, quando necessário, na seguinte conformidade:

a) nas classes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com apoio e assistência direta dos alunos pesquisadores do Programa Bolsa Alfabetização;

b) nas classes de 3º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, com apoio complementar do Professor Auxiliar - PA; [...]

2 – Recuperação Intensiva: a oportunidade de estudos que possibilita ao aluno integrar classe cujo professor desenvolverá atividades de ensino específicas e diferenciadas, que permitirão ao aluno trabalhar os conceitos básicos necessários a seu prosseguimento nos estudos.

Artigo 10 - O Professor Auxiliar, a que se refere o item 1 do parágrafo único do artigo 9º desta resolução, tem como função precípua apoiar o professor da classe no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, em especial, as de recuperação contínua, oferecidas a alunos do 3º, 4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, visando à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

§ 1º - A atuação do docente como Professor Auxiliar dar-se-á, ouvido o professor da classe e/ou da disciplina de Língua Portuguesa ou de Matemática, simultaneamente às atividades desenvolvidas no horário regular das aulas correspondentes, mediante atendimento por grupo de, no mínimo, 5 (cinco) alunos.

§ 2º - O Professor Auxiliar poderá atuar somente em classes que totalizem, no mínimo, 25 (vinte e cinco) alunos.

§ 3º - Excepcionalmente, o Professor Auxiliar poderá atuar em classe regular de, no mínimo, 20 (vinte) alunos, desde que nela se inclua matrícula de aluno do público-alvo da Educação Especial, cuja necessidade tenha sido avaliada pela Equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino, excetuando-se dessa possibilidade as Classes Regidas por Professor Especializado e as Salas de Recursos.

Artigo 11 – Cada classe de 3º, 4º, 5º ou 6º ano do Ensino Fundamental, contará com o Professor Auxiliar em 3 (três) aulas semanais para cada uma das disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática), podendo, conforme a necessidade, totalizar 6 (seis) aulas semanais (três e três), atendendo ao que indicar o diagnóstico efetuado pelo docente da classe ou da disciplina. (SÃO PAULO, 2014b, on-line).

Importante ressaltar que o trecho citado foi revogado em 05 agosto de 2019 e substituído pela Resolução SE 37/2019, porém ainda estava vigente na maior parte do período em que estive presente na escola. A nova resolução determina, entre outras coisas:

Artigo 1º – A recuperação contínua, ação de intervenção imediata e voltada para o enfrentamento das dificuldades específicas de aprendizagem dos estudantes, deverá ocorrer durante as aulas regulares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo desenvolvida pelo próprio professor da classe ou do componente curricular e poderá contar com apoio complementar de docente designado especificamente para este fim, conforme o caso.

Artigo 2º – Fica instituído o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens, que oferecerá um conjunto de ações articuladas para as unidades escolares estaduais, inclusive com atuação de docente indicado especificamente para este fim, durante as aulas regulares de classes específicas, com vistas a oportunizar aos estudantes vivência de atividades que reforcem suas aprendizagens estruturantes em Língua Portuguesa e Matemática.

§ 1º – Todas as unidades escolares regulares da rede estadual poderão contar com docente designado para o Projeto de Reforço e Recuperação em classes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio regulares, nos termos desta Resolução.

§ 2º – As unidades escolares em que há estudantes que mais precisam de reforço adicional para suas aprendizagens, identificadas anualmente pela Coordenadoria Pedagógica – Coped a partir dos indicadores de desempenho do Saresp, poderão contar com o apoio de docente designado para o Projeto de Reforço e Recuperação em classes do 1º, 2º, 3º, 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 1ª e da 3ª série do Ensino Médio regular, nos termos desta Resolução.

§ 3º – As classes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental que contam com o apoio de assistentes de alfabetização do Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria 142, de 22-02-2018, do Ministério da Educação, não farão jus a um professor de Projeto de Reforço e Recuperação.

§ 4º – O apoio do professor do Projeto de Reforço e Recuperação será destinado apenas às turmas em que este se fizer pertinente, conforme Plano de Reforço e Recuperação da unidade escolar. (SÃO PAULO, 2019, on-line).

Os mecanismos citados pretendem evitar o avanço dos estudantes sem que sejam sanadas as deficiências no quadro de aprendizagem. Mas muitas das determinações não faziam parte da realidade da escola Maria Rosa, por motivos diversos, como consta no relato da experiência pautado nas observações, reflexões e atividades realizadas.

O Projeto Político-Pedagógico da escola previa que caso o estudante não atingisse um nível satisfatório de aproveitamento nas disciplinas cursadas, ele teria direito a estudos de recuperação, porém sem detalhar de que forma aconteceriam tais estudos. Durante o período no estágio, em diversas ocasiões, abordamos (as estagiárias) o tema recuperação com os professores e a equipe gestora. Os professores diziam que a escola não era contemplada por nenhum programa de recuperação externo e que isso se devia ao fato da instituição não ter pessoal e espaço suficiente para tal demanda. Como já enunciado, uma professora disse que em outros anos, já viu acontecer um reforço no contraturno escolar dos alunos, mas que por falta de pessoal, não era mais possível fazer esse atendimento. O que foi possível presenciar era professores e gestão tentando atender os estudantes de outras maneiras, contando com a ajuda das residentes e priorizando o ensino de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras disciplinas específicas.

O documento produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sobre a reorganização dos ciclos em progressão continuada, aponta sobre necessidade de proporcionar para as escolas, equipamentos pedagógicos e estruturas necessárias para o atendimento dos alunos. O texto afirma que é

importante criar alternativas caso as condições encontradas nas instituições não sejam as ideais para o processo de ensino - aprendizagem (SÃO PAULO, 2012).

Em relação às condições necessárias para uma oferta de reforço escolar, o documento oficial apresenta ressalvas no sentido do que o Estado poderá oferecer às instituições de ensino. Ao colocar que a escola precisa encontrar alternativas, joga-se a responsabilidade para a própria instituição. A Maria Rosa tinha pouca estrutura, com alunos e professores precisando de ajuda, mas não encontrei o retorno do poder público. Muito provavelmente, ao longo da minha trajetória docente, encontrarei situações parecidas.

A escola usava as ferramentas disponíveis e definiu suas estratégias, como: investigar as necessidades dos estudantes, analisar a aprendizagem deles, fazer uso da observação, usar as atividades em sala para diagnosticar. O objetivo era buscar ações mais assertivas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da instituição, evitando que os alunos avancem sem terem adquirido os conhecimentos necessários.

Apesar de não haver evasão escolar, a preocupação era também com a desmotivação causada por esse quadro, com alunos que não conseguiam acompanhar o restante da turma. Freitas (2003) cita que a progressão continuada faz surgir uma nova modalidade de exclusão, pois ele é excluído dentro da própria escola, já que avançam os anos sem ter o domínio das disciplinas.

Nesta condição, percebi que os professores ficavam divididos entre ajudar determinados alunos e avançar com o restante da sala, pois os alunos com problemas na aprendizagem acabavam excluídos de certa forma. Não coloco essa culpa na escola, mas pela falta de estrutura oferecida para que professores e gestores pudessem proporcionar o atendimento indispensável para as necessidades dos estudantes. A equipe escolar tinha noção da dimensão do problema, mas buscar uma solução era difícil, pois tinham poucas ferramentas e condições para trabalhar.

Avaliação e progressão continuada se relacionam nesse sentido, pois a primeira serve para que o professor identifique as lacunas presentes no processo educativo, e assim evitar que a progressão continuada faça surgir essa exclusão, permitindo que os professores possam encontrar alternativas para atingir da melhor forma esses estudantes.

Diante do quadro apresentado, diagnosticar e recuperar pareciam duas ações mais que necessárias para melhorar as condições existentes e não excluir crianças que já enfrentaram muitas dificuldades, não apenas na escola, mas também em seus cotidianos. Mas será que a avaliação que acontecia na instituição era realmente para diagnosticar? Para responder essa pergunta, se fez necessário entender o que é a avaliação na concepção de alguns autores referencia no campo e relacionar essas concepções com a experiência vivida na instituição.

## 4 AVALIAÇÃO

No capítulo anterior, abordei sobre o funcionamento da escola e a progressão continuada dentro da rede estadual e isso foi importante para trazer um panorama da realidade escolar e do motivo de não haver mais retenção, mesmo que o aluno não tenha adquirido o domínio necessário de conhecimentos exigidos em determinado ano letivo. Para tentar evitar que isso ocorra, a avaliação da aprendizagem é de suma importância, pois através dela o professor consegue identificar o nível de desenvolvimento do seu aluno e assim planejar suas ações.

Neste capítulo, o objetivo é apresentar conceitos sobre o que é a avaliação da aprendizagem, os processos e instrumentos avaliativos e relacionar com o que foi vivenciado na escola Maria Rosa.

A avaliação está presente no cotidiano escolar, mas também em outras esferas da nossa vida. A palavra “avaliar” tem sua origem no latim e, de acordo com Luckesi (2008), é um termo que vem de *a-valere* e significa “dar valor a...”. O autor afirma que avaliar é se posicionar positivamente ou negativamente em relação a um objeto. De acordo com as palavras do autor, a avaliação “não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido” (LUCKESI, 2008, p.85).

Em se tratando da avaliação que acontece nas instituições de ensino, como citado por Freitas (2003), na tradição escolar o aluno precisa dominar certo conteúdo dentro de determinado espaço de tempo. Para verificar se o estudante conseguiu esse domínio, ele passa por processos de avaliação pontuais e os resultados dessas avaliações determinam se o aluno conseguiu ou não adquirir os conteúdos necessários para avançar os anos.

Um dos problemas que encontrei na instituição e que se fez presente no Projeto Político - Pedagógico é justamente o fato de alunos avançarem sem atingir o domínio dos conteúdos. Se o estudante não fica mais retido no final do ano - exceto em alguns casos específicos, percebe-se que o papel da avaliação mudou, ela não tem o mesmo poder de aprovar ou reprovar no final do ano letivo. O estudante, em tese, ganha mais tempo e respeito ao seu ritmo de aprendizagem, já a escola precisa encontrar alternativas para proporcionar ao aluno uma aprendizagem efetiva (FREITAS, 2003). Ao concordar com este autor, entendo que antes de se buscar

alternativas, é necessário conhecer a situação do aluno, qual seu nível de aprendizagem, os conhecimentos e habilidades que ele já adquiriu, os que faltam adquirir e em que parte desse processo ele se encontra.

A avaliação é um conceito amplo e é adotada de diversas maneiras dentro das escolas. Na busca de compreensão sobre a avaliação escolar, procurei me debruçar sobre os estudos de especialistas da área e, para essa pesquisa, voltei-me aos estudos de Luckesi (2000; 2008), Libâneo (2006), Haydt (1988), Weisz e Sanchez (2019) e Silva, Matos e Almeida (2014).

Para Libâneo (2006), a avaliação é uma tarefa didática necessária no processo de ensino-aprendizagem, pois através dela verificam-se os resultados do quadro de aprendizagem e se estes estão de acordo com os objetivos inicialmente propostos. A intenção é identificar em qual nível se encontra esse processo e assim entrar com as ações necessárias.

Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar as correspondências destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. (LIBÂNEO, 2006, p. 196).

As tarefas da avaliação, de acordo com Libâneo (2006), são: a verificação, que envolve a coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos; a qualificação, que consiste na verificação do aproveitamento em relação aos objetivos propostos e a aplicação de conceitos e notas para esse desempenho; apreciação qualitativa, que consiste na tarefa de avaliar os resultados de acordo com os padrões esperados.

Outro autor de referência no campo da avaliação, Luckesi (2008) utiliza a denominação “Avaliação da Aprendizagem” - nomenclatura adotada para este trabalho. O termo é atribuído a Ralph Tyler, em 1930, sendo que Tyler acreditava que a avaliação auxiliaria um modo eficiente de ensinar. Em outra obra, Luckesi (2000) afirma que a avaliação da aprendizagem é um importante recurso pedagógico e está presente no cotidiano escolar. Ele argumenta que a avaliação é construtiva, é um ato dialógico e não excludente, por isso é diferente dos exames, pois estes possuem um caráter classificatório.

No que diz respeito ao trabalho pretendido pela instituição Maria Rosa - diagnosticar e recuperar - , acredito que a definição desse autor para a avaliação da aprendizagem é a mais correta, pois a intenção da avaliação não pode ser a de

excluir esses alunos com dificuldades na aprendizagem, mas sim encontrar meios para que eles consigam ter uma educação efetiva. Mas será que a avaliação encontrada visa realmente diagnosticar? Essa pergunta pretendo responder ao longo deste trabalho.

Luckesi (2000) afirma que o primeiro passo na avaliação é a constatação, ou seja, identificar o estado do objeto avaliado. O segundo passo é o de qualificar o objeto avaliado. Após o diagnóstico, é necessário partir para a tomada de decisão. “Em síntese, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela”. (LUCKESI, 2000, p. 3).

Os passos citados por Luckesi (2000) vão ao encontro com o objetivo de ensino encontrado no Projeto Político-Pedagógico da escola Maria Rosa. A avaliação envolve o diagnóstico correto da situação do aluno e a tomada de decisão sobre o que fazer para melhorar o quadro de defasagem ou ajudar na continuidade do processo de ensino - aprendizagem.

O autor afirma que a avaliação é um instrumento para auxiliar decisões, visando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Para ele, avaliar a aprendizagem é um ato amoroso, porém “a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não a avaliação.” (LUCKESI, 2008, p. 171). A avaliação, em sua definição, é acolhedora antes de ser julgadora (LUCKESI, 2008).

Também como contribuição, em outra vertente, Haydt (1988) apresenta que a avaliação já foi usada como sinônimo de medir, mas essa concepção se mostra limitada, pois “nem todos os aspectos da educação podem ser medidos.” (HAYDT, 1988, p. 8). Para a autora:

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. Portanto, não é suficiente testar e medir, pois os resultados obtidos através desses instrumentos devem ser interpretados em termos de avaliação. (HAYDT, 1988, p. 10).

É importante ressaltar que muitas vezes as instituições e os sistemas de ensino precisam fazer essa medição para os indicadores da educação do país. A preocupação dos professores com as avaliações externas demonstra que, na

escola, ainda existia essa concepção de medição dentro da avaliação. A preocupação não era mais com a aprovação ou reprovação dos alunos ao final do ano letivo, mas sim com os resultados das avaliações em larga escala. As afirmações de Luckesi (2008) sobre a sociedade não ser amorosa correspondem a essa necessidade de medição, deixando em evidência a importância dos resultados, quando a nota vale mais que o conhecimento adquirido.

Conforme já relatado, as residentes também presenciaram momentos de preocupação com as avaliações em larga escala, sendo a escola visitada frequentemente por supervisores de ensino nos dias próximos a essas provas:

[...] As aulas do 4º ano se sobrecarregavam de revisões e simulados para irem bem na prova. Além disso, várias vezes havia a presença de supervisores de ensino em sala, avaliando também a professora e cobrando para que fossem trabalhados mais conteúdos para as avaliações. (RESPOSTA R5).

Os relatos me fizeram refletir que muitas vezes a preocupação com o resultado das avaliações externas era imposto pela diretoria de ensino, a partir de *rankings* para classificação das escolas, e os professores tinham apenas que acatar as ordens, sem ter muita autonomia diante da situação.

Essa finalidade de medição, de se buscar apenas o resultado, ainda é muito presente, não apenas com o observado na Maria Rosa, pois não é difícil encontrar relatos parecidos em outros espaços escolares. Mas, em contraditório, no campo conceitual dos formuladores teóricos do campo da avaliação, é apontada outra perspectiva, como Haydt (1988), ao explicitar em seu texto que a avaliação segue alguns princípios básicos, que são:

- A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino - aprendizagem, nele se integrando. Como tal, ela deve ser planejada para ocorrer normalmente ao longo de todo esse processo, fornecendo *feedback* e permitindo a recuperação imediata quando for necessário.
- A avaliação é funcional, porque se realiza em função de objetivos. Avaliar o processo ensino e aprendizagem consiste em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Por isso, os objetivos constituem o elemento norteador da avaliação.
- A avaliação é orientadora, pois não visa eliminar alunos, mas orientar seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objetivos previstos. Nesse sentido, a avaliação permite ao aluno conhecer seus erros e acertos, auxiliando-o a fixar as respostas corretas e a corrigir as falhas.
- A avaliação é integral, pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo. Desse modo, ela

incide não apenas sobre os elementos cognitivos, mas também sobre o aspecto efetivo e o domínio psicomotor. (HAYDT, 1988, p. 13 - 14).

Ao complementar, Silva, Matos e Almeida (2014) colocam que a avaliação é um método para coletar e processar as evidências levantadas, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos educandos. Ela também é um processo da prática avaliativa e ajuda no planejamento das ações, pois investiga os resultados das intervenções do professor, ajuda no estabelecimento de metas e objetivos da educação e verifica o grau de desenvolvimento do aluno. Para os autores, “O aluno, em uma avaliação, deve ser levado a pensar, a buscar novos recursos com finalidade de chegar a um denominador comum e atingir o conhecimento.” (SILVA; MATOS; ALMEIDA, 2014, p. 76). Nesta concepção, a avaliação é um meio de comunicar o progresso que o aluno teve no processo de ensino-aprendizagem.

Outros teóricos também apresentam conceitos sobre a avaliação da aprendizagem. Weisz e Sanchez (2019, p. 97) dizem que “avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não”. Nesta perspectiva, Haydt (1988) afirma ainda que não apenas se avalia o rendimento escolar dos alunos, avalia-se também o trabalho do professor.

A construção desse trabalho de pesquisa, a partir da concepção deste corpo teórico, ocorreu através da reflexão sobre as intervenções dos professores durante as avaliações. Procurei refletir como ocorriam os processos de avaliação na escola, de que forma ela impactava o seu cotidiano e qual era sua finalidade na instituição.

#### 4.1 REFLEXÕES SOBRE DIFERENTES MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Esse estudo evidenciou que diferentes autores apresentam definições sobre o que é a avaliação, como ela é e como deveria ser aplicada nas escolas, expressando posições que em alguns momentos divergem e em outras convergem em relação aos conceitos sobre o que é a avaliação escolar. Busco agora relacionar os conceitos apresentados com as reflexões sobre as análises dos fatores encontrados na instituição.

De acordo com o Projeto Político - Pedagógico da escola Maria Rosa, a avaliação da aprendizagem precisa ser contínua, cumulativa e sistemática, devendo:

- Diagnosticar e registrar os processos e dificuldades dos alunos;

- Possibilitar que o aluno auto avalie sua aprendizagem;
- Orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar suas dificuldades;
- Fundamentar as decisões quanto à necessidade de procedimentos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;
- Orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

Ainda de acordo com o documento, as avaliações devem ser feitas bimestralmente e os instrumentos de avaliação serão dois ou mais, podendo ser aplicação de provas escritas, trabalhos, pesquisas e observação direta. Na recomendação presente no documento, os aspectos qualitativos devem prevalecer em relação aos aspectos quantitativos. Os resultados devem ser analisados bimestralmente e a medição dos resultados será realizada por meio de notas de 0 a 10. No final de cada ano letivo, será decidida a promoção ou retenção dos alunos, sendo que as decisões serão tomadas em reuniões do Conselho de Classe e Série - lembrando que a retenção por nota ocorre apenas no 3º, 6º e 9º ano do Ensino Fundamental.

A partir desta referência, para a reflexão sobre as etapas e modalidades da avaliação escolar na escola Maria Rosa, primeiramente vou apresentar os conceitos de Haydt (1988); Silva, Matos e Almeida (2014); Santos e Varela (2007) e Weisz e Sanchez (2019). A escolha de começar pelos autores citados se deve por apresentarem semelhanças em suas concepções, como a divisão das etapas avaliativas. Esses autores colocam que a avaliação acontece em três momentos: no início da unidade didática ou ciclo, no decorrer do processo de ensino - durante a unidade didática - e no final da unidade ou ciclo.

Começarei apresentando três modalidades conhecidas da avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Essas modalidades correspondem a três funções respectivamente: a função de diagnosticar, função de controlar e a função de classificar. Tais denominações apareceram primeiramente na obra de Michael Scriven e foram difundidas na obra de Blomm, Hastings e Madaus (HAYDT, 1988). Também nesta perspectiva, Silva, Matos e Almeida (2014) corroboram que elas são importantes para o sucesso do processo avaliativo.

Com relação a modalidade diagnóstica, Haydt (1988) aponta que essa avaliação é realizada no início de uma nova unidade de estudo, do ano letivo ou de um curso. No mesmo rumo, Santos e Varela (2007) explicam a importância de realizar a avaliação diagnóstica no início de cada ciclo ou unidade de estudos, pois “a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa.” (SANTOS; VARELA, 2007, p. 4). Para Silva, Matos e Almeida (2014), essa modalidade permite que o professor consiga identificar se os alunos estão preparados para avançar na sequência didática. Santos e Varela (2007) explicam que a avaliação diagnóstica fornece informações sobre o nível de conhecimento e habilidades apresentadas pelos seus alunos, sendo importante para o planejamento, a fim de solucionar dificuldades encontradas e com isso prosseguir com as novas aprendizagens.

As autoras Weisz e Sanchez (2019) usam terminologias diferentes, mas com conceitos parecidos. Elas são favoráveis a uma avaliação inicial, pois acreditam que é necessário saber o conhecimento prévio dos alunos antes de iniciar um novo processo de ensino - aprendizagem. Neste sentido, as autoras fazem uma colocação importante, mencionando que nem sempre o que foi ensinado pelo professor é assimilado pelo aluno, por isso faz-se necessário esse tipo de avaliação, para mapear o conhecimento dos estudantes.

Em relação aos processos avaliativos encontrados na escola, presenciei a aplicação de Avaliações Diagnósticas<sup>11</sup> enviadas pelo governo estadual: Avaliação Diagnóstica de Entrada (3º ano), Avaliação da Aprendizagem em Processo (3º ano) e Avaliação Diagnóstica Complementar (5º ano). Essas avaliações eram um indicativo do Estado para o aferimento do rendimento dos alunos, elas serviam de base para as escolas requisitarem um professor para o Projeto de Reforço e Recuperação do governo estadual (SÃO PAULO, 2019). Mas, ao final do estágio, não tive acesso aos resultados das avaliações.

Além das avaliações diagnósticas externas, acompanhei a professora do 3º ano realizando uma atividade diagnóstica - a atividade presenciada aconteceu em abril, no mesmo dia da avaliação diagnóstica enviada pelo governo estadual. Os alunos realizaram a atividade como se fosse uma prova, de forma individual e sem

---

<sup>11</sup> Avaliação Diagnóstica de Entrada e a Avaliação da Aprendizagem em Processo são aplicadas para todos os anos do Ensino Fundamental. A Avaliação Diagnóstica Complementar é aplicada para o 5º e 9º ano do Fundamental I e 3º ano do Ensino Médio.

consulta. A professora disse que não valeria nota, mas queria saber o domínio deles sobre a matéria já ensinada.

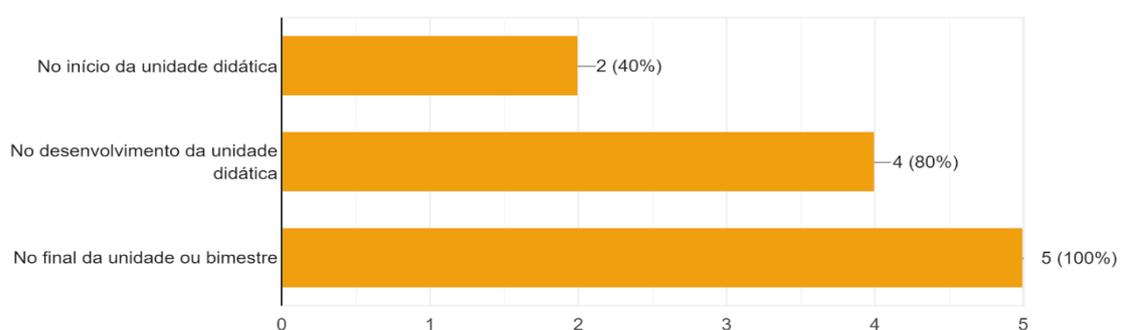
As professoras também realizavam sondagens para verificar a hipótese de escrita das crianças. Não acompanhei a realização das sondagens, mas tive acesso aos primeiros resultados dos alunos do 3º ano. No início do ano, a sala contava com 19 alunos e alguns ainda estavam na hipótese silábica com valor sonoro ou silábico-alfabética.

As residentes que responderam ao questionário presenciaram outras avaliações diagnósticas na escola. As que atuaram no 1º ano (R4 e R5), observaram sondagens para classificação do nível de escrita. A R2, que atuou no 1º, 3º e 4º ano, informou que presenciou constantes leituras em voz alta, o que a mesma identificou como uma forma de avaliação diagnóstica. A R3, que atuou no 4º e 5º ano, não se recorda de ter presenciado tal modalidade de avaliação e a R1 que atuou em outra turma de 3º ano, disse que presenciou e auxiliou alguns alunos que passaram por tal modalidade e foi constatado que precisavam de reforço.

A maioria conseguiu observar a aplicação de alguma atividade diagnóstica, no entanto, apenas duas residentes responderam que presenciaram avaliações sendo aplicadas no início das unidades didáticas e foram as que atuaram no primeiro ano. Essa forma de organização foge da característica defendida pelos autores da aplicação de avaliações diagnósticas que deveriam ser realizadas no início de unidades didáticas ou ciclos, como mostra o gráfico 3:

Gráfico 3: Momentos em que as avaliações foram aplicadas.

b - Em quais momentos essas avaliações eram aplicadas? Pode marcar mais de uma alternativa  
5 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora.

O gráfico também mostra que boa parte das residentes presenciaram avaliações que ocorreram no desenvolvimento da unidade didática. Esse tipo de avaliação pode ser denominado como avaliação formativa, sendo a segunda modalidade apresentada neste contexto. De acordo com Haydt (1988), a sua função é de controle - no sentido de se controlar a qualidade - e se realiza durante o decorrer do período letivo. A autora afirma que essa modalidade visa a orientação e que por ela os alunos conseguem identificar os erros e acertos e também encontrar estímulos para um estudo sistemático. Outro ponto importante é o fato de tal modalidade auxiliar os professores quanto a sua metodologia, pois eles conseguem identificar deficiências no seu modo de ensinar. Para Silva, Matos e Almeida (2014), a avaliação formativa deverá ocorrer em diversos momentos, inclusive diariamente, quando o professor avalia a participação dos alunos nas atividades em sala, ou no dever de casa, por exemplo.

Nessa avaliação, o professor orienta e não registra nota. Para os autores, a modalidade formativa “responde a uma concepção de ensino que considera que aprender é um longo processo, por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa.” (SILVA; MATOS; ALMEIDA, 2014, p. 78). Também Santos e Varela (2007) explicam que a avaliação formativa acontece no desenvolvimento das atividades, diferente da diagnóstica, que tem por recomendação sua aplicação no início das unidades de ensino. Através da modalidade formativa, professores e alunos são informados dos resultados que estão sendo obtidos e com isso é possível replanejar as ações, caso necessário, para que se consiga alcançar os objetivos estabelecidos. Encontro em Haydt (1988) concordância com esta posição ao comentar em seu texto que muitos especialistas na área mencionam que a realização correta da avaliação formativa assegura que boa parte dos estudantes alcancem os objetivos desejados.

Outra denominação usada para essa modalidade é a avaliação de percurso, encontrada em Weisz e Sanchez (2019). Ela apresenta a mesma função da avaliação formativa e é realizada durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa avaliação dará indicadores ao professor se sua intervenção pedagógica está sendo produtiva e se seus alunos estão conseguindo realmente aprender.

A avaliação formativa ou avaliação de percurso é a que ocorre no cotidiano da escola, no seu dia a dia. Presenciei sua realização no decorrer das atividades em sala de aula, através de intervenções que os professores faziam quando agrupavam

os alunos pelo nível de proficiência, nas correções feitas na lousa, em práticas de leitura com a turma.

A professora Isabel, do 5º ano, por exemplo, incentivava a leitura quase que diária dos alunos, eles sempre liam silenciosamente e, em outros momentos, faziam uma leitura em voz alta, um aluno por vez. Isabel também trabalhava vários conteúdos de revisão e fixação. Em seu depoimento, R2 disse ter presenciado leituras em voz alta nas salas em que atuou - 1º, 3º e 4º ano - e apesar de ter classificado essa modalidade como diagnóstica, ela pode ser entendida também como formativa, pois era feita constantemente, não apenas no começo da unidade didática.

Eu notava que as professoras observavam bastante os alunos na realização das tarefas, elas percorriam a sala para acompanhar o andamento das atividades e faziam as intervenções quando necessário para a correção de alguma atividade. As demais residentes também notaram a presença dessa modalidade avaliativa, das cinco que responderam ao questionário, apenas a R3 não vivenciou, ou não se recorda de ter vivenciado o contexto formativo das avaliações, todas as outras informaram ter presenciado alguma atividade avaliativa e formativa durante a unidade didática.

Com base nessas informações, acredito que as professoras conseguiram realizar essa avaliação formativa, mas na minha percepção, muitas vezes os objetivos de ensino traçados eram voltados para uma boa realização nas avaliações externas e não na correção para uma aprendizagem efetiva. Os professores queriam que os alunos avançassem, mas o resultado final era o mais importante, no caso, um bom desempenho no SARESP ou em outras avaliações externas. O problema, no meu ponto de vista, não era a não realização desse processo avaliativo, mas sim o objetivo maior almejado.

No entanto, é importante lembrar a pressão que a equipe escolar sofria para esse bom desempenho nas avaliações externas e isso pode explicar o motivo dos objetivos estarem voltados para o bom resultado dessas avaliações, deixando em segundo plano o real progresso dos alunos.

A terceira modalidade é a avaliação somativa que apresenta a função classificatória. De acordo com Haydt (1988), tal modalidade tem por finalidade a classificação dos alunos no final de uma unidade de estudo, semestre ou ano letivo. Para a autora, essa avaliação tem o propósito de “classificar os resultados de

aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.” (HAYDT, 2019, p. 19). Em Silva, Matos e Almeida (2014), vemos que na avaliação somativa leva-se em conta a soma de um ou mais resultados de diferentes instrumentos avaliativos, e através dela tomam-se decisões sobre aprovação ou reprovação.

Outros autores, como Weisz e Sanchez (2019), citam uma modalidade avaliativa “centrada exclusivamente no propósito de quantificar a aprendizagem através de notas ou conceitos.”, essa modalidade é semelhante à função somativa (WEISZ; SANCHEZ, 2019, p. 110). Para elas, esse tipo de avaliação é muito presente no país. Criticam o fato de muitas escolas oferecerem uma recuperação para que esses alunos, com desempenho abaixo da média, possam ter uma última chance em uma avaliação final; acreditam que essa recuperação deveria ocorrer durante todo o processo, não apenas no final. Caso a escola utilize essa modalidade apenas para gerar uma média e não repensar e/ou replanejar o ensino depois dela, esse tipo de avaliação não contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a avaliação somativa, acompanhei em alguns momentos sua realização, no qual a professora distribuía a folha de prova e os alunos precisavam responder individualmente. No momento dessas avaliações, as professoras não ajudavam, apenas faziam a primeira leitura do enunciado das questões. Em certa ocasião, as professoras do 3º e 5º ano me pediram apenas para eu ajudar a ler as questões para alguns alunos específicos, pois eles apresentavam dificuldades com a leitura e a aplicação dessas provas compunha uma das notas bimestrais. Todas as residentes que responderam ao questionário informaram ter presenciado avaliações sendo aplicadas no final da unidade didática ou do bimestre - conforme consta no Apêndice B -, o que é uma característica da avaliação somativa; no entanto, como consta no documento escolar, os professores faziam uso de outros instrumentos avaliativos para atribuição das notas, podendo ser trabalhos realizados em sala, pesquisas e observação direta.

O ano letivo era dividido em 4 bimestres, sendo uma nota por bimestre, mas excetuando os estudantes do 3º ano, os alunos das outras turmas, mesmo com notas insatisfatórias, poderiam avançar para o ano seguinte. A retenção só aconteceria em casos de faltas injustificadas acima de 25%, ou pelo baixo rendimento para os matriculados no 3º ano.

Durante o tempo de estágio, pude perceber, nos procedimentos avaliativos, a aplicação das três modalidades, que são objeto de estudo de vários pesquisadores da área da educação, sendo possível observar o aproveitamento e dificuldades delas no cotidiano escolar.

Para aprofundar o entendimento sobre as mesmas, como o campo da avaliação é bastante complexo, encontrei outras concepções sobre processos avaliativos em Luckesi (2000; 2008) e Libâneo (2006). Os conceitos dos autores, apesar de serem semelhantes em alguns aspectos, apresentam algumas diferenças com os citados acima. Início com a análise da obra de Libâneo (2006), pois seus conceitos são semelhantes aos já mencionados. O autor cita que dentro da avaliação escolar existem ao menos três funções que atuam interdependentes, sendo elas a função pedagógico-didática, função diagnóstica e função de controle.

Começando com a primeira, Libâneo (2006) explica que a “função pedagógico - didática [...] se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da avaliação escolar” (LIBÂNEO, 2006, p. 196). Através dessa função é possível verificar se o processo de ensino atingiu suas finalidades sociais, que envolvem a preparação e inserção do aluno para atuar nas diversas esferas e espaços da sociedade. O cumprimento de tal função, para o autor, auxilia na assimilação e fixação por parte do aluno, ajudando-o no desenvolvimento cognitivo.

A função diagnóstica está ligada com a função anterior, pois ela avalia o seu cumprimento, identificando se o aluno obteve progresso e se apresenta dificuldades, cabendo ao professor interferir no processo de ensino - aprendizagem conforme o diagnóstico apresentado para que se atinjam os objetivos. Essa função ocorre durante toda a etapa de ensino, sendo inicialmente usada para sondar o conhecimento prévio. Durante a unidade didática, é feito o acompanhamento do progresso do estudante, o professor avalia o desempenho, corrige as falhas que surgirem, para que o aluno consiga obter um resultado positivo. Ao mesmo tempo, esse processo serve para o professor avaliar o seu trabalho no final do tempo escolar determinado, avaliam-se os resultados da aprendizagem (LIBÂNEO, 2006).

Por fim, Libâneo (2006) apresenta a função controle, que “se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas” (LIBÂNEO, 2006, p. 197). O autor comenta que, na interação entre professor-aluno dentro das atividades desenvolvidas, há um controle sistemático deste processo, no qual o professor

verifica como os alunos estão desenvolvendo suas habilidades e assimilando os conhecimentos. Neste processo há o controle parcial e final, que ocorre durante e ao final do bimestre, ao final do semestre e/ou ao final do ano letivo.

As funções apresentadas são interdependentes e em alguns momentos se convergem e em outras divergem das modalidades de avaliação vistas anteriormente. A primeira função citada, pedagógico-didática, não é abordada pelos outros estudiosos, e ela diz respeito às exigências sociais, em como a escola cumpre os objetivos educacionais demandados pela sociedade. Percebo a relação desta função com os objetivos das avaliações em larga escala, pois essas são uma forma de aferir a situação educacional de municípios, estados e do país, avaliando a qualidade do ensino ofertado. Em tese, com os resultados dessa aferição, o poder público poderá planejar e ofertar políticas educacionais mais assertivas.

A segunda função apresentada pelo autor se assemelha às modalidades diagnósticas e formativas observadas anteriormente, mas para Libâneo (2006), a função diagnóstica acontece durante todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, no começo, durante e no final da unidade didática. A última função é a mais semelhante da modalidade somativa, pois é quando ocorre o controle sistemático e contínuo, o que normalmente acontece no final da unidade didática. O autor cita que uma função depende da outra para o completo processo avaliativo.

Por fim, vou retomar os conceitos de Luckesi (2008), outro autor referência na temática e que faz uma abordagem mais crítica sobre o assunto. O autor faz a distinção entre a chamada avaliação da aprendizagem - que para ele precisa ser diagnóstica - e os exames, que exercem um papel de classificação. O ato de avaliar seria uma pausa para refletir sobre a prática e agir sobre ela, ajudando no desenvolvimento da aprendizagem. Já com o uso classificatório, através dos exames ou verificações, não existe essa reflexão, apenas o julgamento e a aferição das notas.

Luckesi (2008) explica que a nossa sociedade está direcionada para uma chamada Pedagogia do Exame, ou seja, um treinamento para se resolver provas no qual a aprendizagem não é o mais importante e sim os resultados obtidos. As provas são usadas para amedrontar os estudantes - em alguns casos amedrontam os professores também. O importante é a nota final, a aprovação ou reprovação, não os caminhos que levaram para tal nota. Essa lógica está na educação básica, nos

vestibulares e nas universidades, pois escola, famílias e sociedade se contentam com os resultados.

Sobre a minha experiência escolar, tanto de vida, mas especificamente dentro da escola Maria Rosa, percebi que a Pedagogia do Exame, defendida pelo autor, se fez atuante no cotidiano escolar. Nesta escola, algo que ficou bem evidente durante o período de estágio e que consegui observar nas duas salas que acompanhei, como já apontado, foi o fato de que as avaliações em larga escala tinham um peso muito grande para a equipe escolar. Dias antes da realização de alguma avaliação desse tipo, professores e gestão se planejavam e os conteúdos eram voltados para garantir um bom desempenho dos alunos. A escola sofria pressão externa pelos resultados dessas avaliações, eram aplicados constantes simulados e revisões para se obter uma melhor nota. Uma das residentes relatou que:

No 4º ano faziam muitos simulados, revisão de conteúdos junto com o andamento do conteúdo em que estavam tornando tudo muito corrido. No dia da avaliação, as carteiras, que ficavam organizadas em duplas ou pequenos grupos ficavam enfileiradas. (Resposta R5).

O relato apresentado pela residente se repetia em outras salas, pois todas as residentes responderam que havia algum tipo de preparação para as avaliações externas. Uma das residentes respondeu que tudo girava em torno dessas avaliações na semana de realização delas, pois a pressão pelo resultado fazia com que a rotina da escola se alterasse.

Em certa ocasião, a professora do 5º ano precisou alterar seu planejamento semanal para aplicar revisões com a turma, visando um melhor resultado para o SARESP 2019. Na época, a professora não gostou dessa mudança de planejamento, mas precisou acatar a ordem da gestão escolar. Em mais de uma vez, presenciei as professoras do 3º e 5º ano trabalhando avaliações em larga escala antigas com os alunos, a maioria eram Avaliações Diagnósticas de Entrada, Avaliação Diagnóstica Complementar ou Avaliação da Aprendizagem em Processo, enviadas pelo governo estadual, o objetivo era preparar os estudantes para as avaliações externas que se aproximavam.

Nas avaliações diagnósticas enviadas pelo governo do estado, os professores realizavam intervenções durante a prova, as perguntas eram lidas pelos docentes, e eles também ajudavam os alunos nas questões - não davam as respostas, mas

tentavam fazer entender a questão; para essas avaliações, os professores tiveram acesso ao caderno de questões e receberam um manual de como aplicar a prova. A professora do 3º ano trabalhava o conteúdo de forma antecipada com as crianças, como uma forma também de treinamento para a prova. Em certa ocasião, os alunos das duas turmas de 3º ano se reuniram para assistir a um filme de contos de fada, o conto do filme era o mesmo que caiu em uma dessas provas dias depois. Essas avaliações tinham o formato parecido com o do SARESP, os alunos tinham tempo para a sua realização e recebiam um gabarito para o seu preenchimento. No SARESP, a prova era aplicada por outras pessoas, não pelo professor da sala, como ocorre nos vestibulares, por exemplo.

Algo que eu gostaria de ressaltar é o fato de que eu presenciei os professores trabalhando dias antes os conteúdos, mas não sabia que esses conteúdos seriam os mesmos da avaliação diagnóstica da rede estadual, apenas no dia da aplicação que percebi que as questões da prova já tinham sido abordadas antes em sala de aula.

Portanto, apesar de terem a denominação de avaliações diagnósticas, observei que a cobrança era por uma nota e não para detectar a situação da aprendizagem do estudante. Dentro dessa Pedagogia do Exame, a avaliação, que deveria ser uma ferramenta diagnóstica - algo voltado para compreensão do estágio de aprendizagem do estudante, e assim tomar decisões que auxiliem no avanço e/ou recuperação do seu processo de aprendizagem - é substituída por uma avaliação classificatória, que aplica verificações com o intuito de apenas dar uma nota ou atribuir um conceito, sem uma tomada de decisão efetiva (LUCKESI, 2008).

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de "senso" do estágio em que se está e da sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação. (LUCKESI, 2008, p. 35).

A vivência no estágio me fez refletir sobre esse conceito. Acredito que o sentido de classificação era mais forte nas avaliações externas que ocorriam na escola, pois a Pedagogia do Exame era muito presente. Como já manifestado, os alunos e professores eram pressionados para conseguirem bons resultados. Em uma das perguntas feitas para as residentes, quis saber se, na opinião delas, as

avaliações ocorridas na escola visavam o diagnóstico ou a classificação; das cinco respostas, quatro responderam que a intenção era de classificar:

Classificar, infelizmente ficava claro isso sobre nota, no 5º chegavam até a falar a classificação de cada aluno (RESPOSTA R4). No 4º ano, nas avaliações externas ficava muito claro a classificação como índice a ser atingido, sem considerar o crescimento que tinham em relação a eles mesmos. Assim, o progresso dos alunos acabava ficando meio apagado, pois por mais que tivessem melhorado muito, ainda assim não conseguiam atingir o índice esperado. A professora ajudava muito nesse sentido, sempre buscando reforçar o crescimento deles no ano. (RESPOSTA R5).

Concordo com a colocação das minhas colegas de Residência, porém, a meu ver, o peso do desempenho da instituição era maior do que o próprio peso da nota para os alunos de forma individual, por este fato, acredito que os profissionais da educação sofriam maior pressão do que os próprios estudantes.

A classificação também estava presente na forma como os resultados eram tratados. Na pergunta para identificar como a escola trabalhava os resultados das avaliações. Em relação aos resultados das avaliações externas, as residentes responderam da seguinte forma:

Com quantidade de erros e acertos, classificando-os de acordo com seu desempenho. (RESPOSTA R1).

Colocavam os dados em um painel. (RESPOSTA R3).

Eles reviam questão por questão, e buscavam buscar o êxito na competência que estava sendo abordada naquela questão. Mas também tinha um viés classificatório, pois as crianças sabiam que tinham ido mal, muitas vezes até expostas em sala. (RESPOSTA R4).

Havia um comparativo de quantas questões cada criança tinha acertado nas avaliações anteriores e uma cobrança para melhorarem nas próximas. (RESPOSTA R5).

Apenas a residente 2 não soube responder, as demais apontaram para ações classificatórias utilizadas pelos professores. Em contrapartida, nas avaliações internas, os preparativos não eram tão grandes, apesar de ainda existir a cobrança pela nota. Em uma das respostas do questionário, apenas a R4 se recorda de ter presenciado algum tipo de preparação, no caso, era para uma prova interna que ocorreria no dia seguinte e a professora trabalhou conteúdo de revisão com os seus alunos.

Os professores usavam os resultados das provas para controle do comportamento da sala. Em diversas ocasiões presenciei professores chamando a atenção de alunos para prestarem atenção nas explicações da matéria, porque não teriam ido muito bem nas provas. A residente R2 também relatou situações parecidas, como consta em seu relato:

[...] Em momentos em que os alunos estavam conversando em momentos considerados inapropriados para o professor, eles falavam coisas como "fica conversando e por isso na prova errou". Presenciei uma "chamada de atenção" onde a professora falava que os educandos não foram bem, e associava ao comportamento dos mesmos em sala. (RESPOSTA R2).

Como é possível observar, o que mais me marcou na experiência - e as outras residentes, em se tratando dos processos avaliativos, foram as avaliações externas e como a escola se preparava para elas – assim como ela influenciava nas decisões e no planejamento da equipe docente e da gestão escolar. Os demais autores estudados não fazem essa crítica contundente sobre a avaliação e sua função classificatória, como é feita por Luckesi (2008) em sua obra, pois ele tece uma crítica ao que chama de Pedagogia do Exame. Por isso, para o autor, a avaliação precisa ser diagnóstica. Avalia-se para buscar um melhor resultado.

Como já relatado anteriormente, Luckesi (2000) coloca que a avaliação precisa ser acolhedora, porque sem o acolhimento tem-se a recusa, e com a recusa você exclui o aluno. Primeiro, acolhe-se o estudante, sem julgamentos, depois se toma a decisão do que fazer. Avaliar implica dois processos: diagnosticar e decidir. O conceito apresentado pelo autor de diagnosticar e decidir remete ao eixo norteador dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos na escola Maria Rosa: diagnosticar e recuperar. Demonstrando que a equipe sabe a importância desses dois processos para o ensino - aprendizagem.

Reiterando, na escola Maria Rosa, percebia que a busca pela nota não era tão importante quanto a busca por um bom desempenho nas avaliações em larga escala, apesar de alguns alunos apresentarem defasagem na aprendizagem. O projeto de reforço solicitado pela gestão era para atender os estudantes visando a realização das provas do SARESP. Eu acredito que a preocupação com o desempenho era genuína, e que eles acreditavam que o bom desempenho na avaliação externa representaria também a aprendizagem da criança. Porém, o que presenciei foi algo voltado para o treinamento pelos fatores externos e não para a

recuperação dos alunos. A maior parte das Residentes acredita que a avaliação realizada na escola tem como objetivo principal a classificação pelo sistema educativo e não o diagnóstico.

Como se percebe neste recorte sobre o tema, a avaliação é um processo necessário para o ensino-aprendizagem, porém sua aplicação pode indicar a finalidade de seu uso: diagnosticar ou classificar. Muitos estudiosos tratam a avaliação em diferentes concepções, mas foi possível encontrar vários pontos que se relacionam entre os conceitos apresentados.

Foi importante entender esses diferentes conceitos sobre processos avaliativos para uma análise da vivência em sala de aula. O encontro entre a teoria e a prática se fez presente durante todo o percurso do estágio, pois consegui perceber que a avaliação vai muito além da aplicação de provas, mas que também envolve vários aspectos distintos. Para consolidar as discussões sobre a temática trabalhada, abordarei, a seguir, os processos e instrumentos avaliativos observados durante o período de estágio.

#### 4.2 PROCESSOS AVALIATIVOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Nesta seção empregarei, para análise das atividades observadas e reflexões sobre as práticas avaliativas, os conceitos de Haydt (1988; 2011) e Libâneo (2006), autores que discorrem sobre os processos avaliativos. Concomitantemente apresentarei as técnicas e os instrumentos utilizados pelos professores durante o período de estágio na escola Maria Rosa e também os que estavam descritos no Projeto Político-Pedagógico.

Para a análise dos processos em relação às modalidades e funções da avaliação, usarei os conceitos de Haydt (1988), pois a autora faz uma divisão em três etapas, nomeando cada uma delas: função diagnóstica, formativa e somativa. Entendo que a separação das funções em etapas favorece um melhor entendimento por parte do leitor.

Essa autora coloca que a avaliação consiste em coletar e analisar dados para verificar o estágio do aluno em relação ao processo de ensino - aprendizagem. Nesta lógica, para avaliar o aluno, o professor precisa usar determinadas técnicas e instrumentos de avaliação e durante o período de estágio, presenciei em diversos momentos aplicações diferenciadas por parte dos professores. As ações avaliativas

estavam pautadas também no Projeto Político-Pedagógico da instituição que traz informações sobre processos avaliativos usados na escola, como:

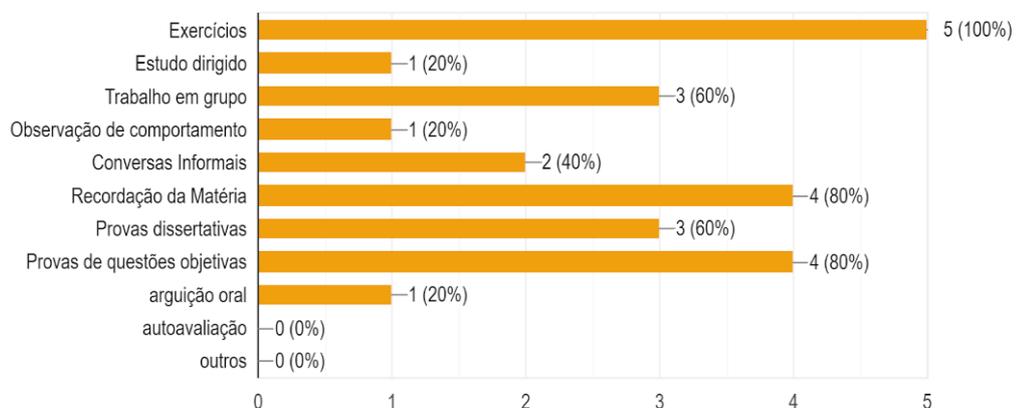
- Trabalhos em grupo;
- Trabalhos individuais;
- Provas escritas;
- Provas orais;
- Atividades desenvolvidas em sala de aula;
- Participação individual do aluno;
- Participação dentro do grupo;
- Provão bimestral, formulado pela equipe pedagógica da unidade escolar, nos moldes do SARESP;
- Prova diagnóstica elaborada pelo professor da sala;
- Autoavaliação.

Como apontado, os processos avaliativos listados estão presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola Maria Rosa, porém não encontrei a aplicação de todos. Em relação ao presenciado pelas outras residentes, o gráfico a seguir aponta quais foram encontrados em sala de aula:

Gráfico 4: Atividades avaliativas presenciadas pelas residentes em sala de aula.

1 - Conforme o texto acima, durante sua prática de estágio, quais tipos de avaliação você presenciou?

5 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora.

Os processos avaliativos listados no gráfico acima foram observados em diversas situações e são usados nas diferentes funções da avaliação. Libâneo (2006) exemplifica da seguinte forma:

Por exemplo, no início de uma unidade didática deve-se fazer uma sondagem das condições prévias dos alunos, por meio de revisão da matéria anterior, correção de tarefas de casa, testes rápidos, breves dissertações, discussão dirigida, conversação didática etc. Durante o desenvolvimento da unidade acompanha-se o rendimento dos alunos por meio de exercícios, estudo dirigido, trabalho em grupo, observação de comportamento, conversas informais, recordação da matéria, e fazem-se verificações formais por meio de provas dissertativas, provas de questões objetivas, arguição oral. No final da unidade didática ou do bimestre são aplicadas provas de aproveitamento. (LIBÂNEO, 2006, p. 204).

Nota-se que a maior percentagem se refere aos exercícios (100%) e recordação da matéria (80%), atividades que podem ser classificadas como formativas. Já as provas com questões objetivas (80%), provas com questões dissertativas (60%), trabalho em grupo (60%) e observação do comportamento (20%) – a escola usa observação direta como componente de nota, entendo que o comportamento pode fazer parte dessa observação direta, uma vez que não é definido que aspectos serão levados em consideração na observação para atribuição da nota -, são atividades somativas para a escola, pois através dela que o aluno obtém a nota bimestral. É importante ressaltar que havia provas objetivas e dissertativas também usadas como instrumento diagnóstico, nas chamadas sondagens, presenciei as do governo estadual e uma feita pela professora do 3º ano.

Concordo com Haydt (2011) e Libâneo (2006) quando os autores colocam que avaliar envolve diversos tipos de técnicas e instrumentos que devem ser usados pelo professor. Para Haydt (2011), os instrumentos avaliativos estão divididos em três técnicas básicas: observação, autoavaliação e aplicação de provas. Já Libâneo (2006) faz a divisão entre procedimentos mais formais e menos formais:

As verificações por meio de provas escritas dissertativas, de questões objetivas ou práticas são de caráter mais formal. Os procedimentos que visam o acompanhamento dos alunos nas várias situações diárias, como a observação e a entrevista, são de caráter menos formal, embora de grande valor na compreensão e apreensão da real aprendizagem do aluno. (LIBÂNEO, 2006, p. 205).

As técnicas citadas pelos autores estavam presentes no cotidiano escolar ou descritas no Projeto Político-Pedagógico da instituição. A partir das considerações apontadas, me aprofundarei sobre os processos avaliativos presenciados na escola Maria Rosa durante o período de estágio.

#### 4.2.1 Aplicação de provas

Como nos dados apontados no gráfico 04, a aplicação de provas é uma das técnicas mais usadas na escola Maria Rosa e uma das primeiras ideias ao se pensar em processos avaliativos. De acordo com Libâneo (2006), a aplicação de provas é considerada um procedimento formal e para Haydt (2011), dentro da técnica de aplicação de provas, podemos encontrar as seguintes modalidades: dissertativas, arguição e testagem. Sendo o objetivo básico da referida técnica, conforme a autora, “Determinar o aproveitamento cognitivo do aluno, em decorrência da aprendizagem.” (HAYDT, 2011, p. 296). Entre os instrumentos usados, a prova escrita com questões dissertativas na definição apresentada por Libâneo (2006):

Compõe-se de um conjunto de questões ou temas que devem ser respondidos pelos alunos com suas próprias palavras. Cada questão deve ser formulada com clareza, mencionando uma habilidade mental que se deseja que o aluno demonstre. Por exemplo: compare, relacione, sintetize, descreva, resolva, apresente argumentos contra ou a favor etc. (LIBÂNEO, 2006, p. 205).

Entre os objetivos do uso desse instrumento está o de verificar a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, como está esse processo, o quanto eles estão conseguindo desenvolver (LIBÂNEO, 2006). Haydt (2011) destaca algumas vantagens sobre a sua utilização:

- permite verificar certas habilidades intelectuais que constituem processos mentais superiores, como capacidade reflexiva - a capacidade de analisar sintetizar, aplicar o conhecimento, relacionar fatos ou ideias, interpretar dados e princípios, realizar inferências e julgar, emitindo juízos de valor;
- possibilita saber se o aluno é capaz de organizar suas ideias e opiniões e expressá-las por escrito de forma clara e correta;
- pode ser facilmente elaborada e organizada;
- reduz a probabilidade do acerto casual, isto é, do acerto por adivinhação ou casualidade, pois o aluno deve organizar a resposta e sua linguagem para exprimi-la. (HAYDT, 2011, p. 303).

A autora relata também algumas desvantagens, como uma maior demora na correção das provas, uma vez que as respostas são livres (HAYDT, 2011). Em minha experiência formativa, presenciei aplicação de provas dissertativas dentro da avaliação externa, as provas continham diferentes instrumentos avaliativos, e as dissertativas eram um desses instrumentos utilizados. Em uma das provas, por exemplo, foi solicitado completar determinado conto popular.

Outra modalidade presente na escola Maria Rosa eram as provas objetivas. Diferentemente das provas escritas dissertativas, que possuem questões mais abertas, as provas objetivas ou testes trabalham com respostas fechadas, visto que “os objetivos deste tipo de prova não são muito diferentes dos anteriores. Na forma de elaboração, ao invés de respostas abertas, pede-se que o aluno escolha uma resposta entre as alternativas possíveis de resposta” (LIBÂNEO, 2006, p. 207).

Entre as vantagens deste instrumento, está a possibilidade de elaborar um maior número de questões, fazendo com que o professor consiga avaliar de forma ampla uma amostra dos conhecimentos do aluno. Além disso, a correção é mais rápida em relação as provas dissertativas, pois normalmente a questão exige uma única resposta correta (HAYDT, 2011).

Ao mesmo tempo, esta autora e Libâneo (2006) apontam algumas desvantagens em relação a este tipo de avaliação, como o fato de restringir a resposta do estudante, pois não avaliam as habilidades de expressão dos mesmos, favorecendo a possibilidade de “chute”. Entre os modelos mais comuns deste instrumento avaliativo, apontados por Haydt (2011) e Libâneo (2006), estão:

- Questões certo-errado: o aluno precisa colocar se a afirmação está certa (C) ou errada (E).
- Questões de lacunas: o aluno precisa completar os espaços em branco em frases incompletas.
- Questões de correspondência: normalmente são feitas duas colunas, a primeira apresenta o conceito e na segunda as respostas de determinado conceito. Cabe ao aluno relacionar coluna A com coluna B.
- Questões de múltipla escolha: o aluno precisa escolher qual é a resposta correta entre as alternativas.
- Questões de resposta curta: o aluno precisa responder, de forma breve, respostas automatizadas.

- Questões de interpretação de texto: o aluno precisa interpretar determinado texto ou frase para responder tais questões.
- Questões de ordenação: o aluno precisa ordenar certas informações de maneira correta.
- Questões de identificação: o aluno precisa identificar determinadas partes, por exemplo, partes do corpo humano, capitais, países etc.

Para uma melhor compreensão dos instrumentos citados pelos autores, apresento exemplo de atividades presenciadas durante o período dos estágios supervisionados. Nem todas as atividades estão presentes na técnica aplicação de provas, alguns foram realizados durante exercícios ou revisão de matéria. Outros instrumentos estavam presentes nas avaliações externas enviadas pelo governo estadual.

Figura 1: Questão de identificação.

Mateus e Giovana comentaram com a professora Simone que, ao ir à escola, observam os números das casas por onde passam e fazem a leitura deles. Eles se recordam de hoje terem visto os números:



a) Qual desses números é o maior? Registre-o no quadro.

b) Qual desses números é o menor? Registre-o no quadro.

Fonte: Diretoria de Ensino de Tupã. Disponível em: <<http://matematicatupa.blogspot.com/p/adc-avaliacao-diagnostica-complementar.html>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

Atividade acima foi retirada de uma Avaliação da Aprendizagem em Processo, feita pelo governo estadual e disponibilizada para as escolas da rede. Tal

atividade é para uma turma de 3º ano e foi aplicada no ano de 2020. Apesar de não ser a mesma atividade observada na turma do 3º ano em 2019, as provas seguem o mesmo modelo, com questões muito parecidas e outras até idênticas, como é o caso da próxima questão:

Figura 2: Atividade resposta curta e interpretação de texto.

VAMOS LER O TEXTO A SEGUIR PARA RESPONDER À QUESTÃO.

### PINGOS DE OURO DA FLORESTA

AS MONTANHAS DA MATA ATLÂNTICA, NO SUDESTE E SUL DO BRASIL, GUARDAM MUITOS TESOUROS. UM BELO EXEMPLO SÃO ALGUMAS CRIATURAS MIÚDAS QUE VIVEM NAS SERRAS DE CLIMA ÚMIDO E QUASE NINGUÉM CONSEGUE VER, OS SAPINHOS-PINGO-DE-OURO E OS SAPOS-PULGA.



© Diogo Provete / Wikipedia

COMO O NOME JÁ DIZ, OS SAPINHOS-PINGO-DE-OURO (TAMBÉM CONHECIDOS COMO SAPINHOS-ABÓBORA) TÊM UM COLORIDO DOURADO, MAS QUE PODE SER

Avaliação Diagnóstica de Entrada • Subsídios para o Professor dos Anos Iniciais – 3ª ano do Ensino Fundamental

AVERMELHADO E ATÉ MARROM. JÁ OS SAPOS-PULGA SÃO SEMPRE AMARRONZADOS. ESSES BICHINHOS VIVEM EMBAIXO DAS FOLHAS CAÍDAS NO SOLO ÚMIDO DA FLORESTA, ONDE SE ALIMENTAM DE ANIMAIS AINDA MENORES, COMO ÁCAROS.

OS SAPINHOS-PINGO-DE-OURO SÃO PEQUENINOS, GERALMENTE MEDINDO MENOS DE DOIS CENTÍMETROS DE COMPRIMENTO APENAS. SÃO TÃO MIÚDOS QUE ALGUNS DEDOS DAS MÃOS E DOS PÉS NÃO PASSAM DE COTOCOS OU SEQUER SE DESENVOLVEM.

Disponível em: <<http://chc.org.br/artigo/pingos-de-ouro-na-floresta>>. Acesso em: 6 dez. 2018. (Adaptado)

ONDE VIVEM OS SAPINHOS-PINGO-DE-OURO?

Fonte: Diretoria de Ensino de Tupã. Disponível em: <<http://matematicatupa.blogspot.com/p/adc-avaliacao-diagnostica-complementar.html>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

A atividade em questão foi retirada de uma prova aplicada em 2020, porém a mesma atividade foi feita na avaliação diagnóstica no ano de 2019, também para uma turma de 3º ano do fundamental. Me recorde das professoras trabalhando esse assunto dias antes da prova, pediram até uma pesquisa para os alunos fazerem

como tarefa de casa. A professora do 3º ano chegou a mostrar vídeos sobre o sapo, mas, na ocasião, ela não mencionou que tal atividade cairia na avaliação estadual.

As questões de interpretação de texto merecem destaque. A vice-diretora ficava bastante preocupada com esse item nas provas externas, por isso pediu a ajuda dos estagiários para trabalhar leitura e interpretação de texto. Argumentava que muitos alunos tinham dificuldade para entender o enunciado das avaliações.

Figura 3: Atividade múltipla escola e interpretação de texto.

**Texto 1**

**Preparação do banho do gato**

Acostume o seu gato com o banho desde pequeno. Assim, o processo será mais agradável para você e para ele. Se ele não for acostumado desde pequeno, o nível de estresse do seu gato (e seu também) pode ser extremamente grande, sendo possível que seu gato chore, grite e arranhe para sair da banheira. Por essa razão, use uma camiseta de manga comprida para prevenir arranhões. Antes de lavar o seu gato, deixe o shampoo, as escovas e as toalhas ao seu alcance. Sempre use um ralo para não entupir os canos da sua casa com pelos. É muito importante que você cuide melhor de seu animal, que você entenda o comportamento felino.

Disponível em: <<http://www.linkanimal.com.br/gatos/saude-de-gatos/dando-banho-no-seu-gato.html>>. Acesso em: 17 jul. 2013.  
\*Adaptado: Reforma Ortográfica.

---

**Texto 2**

(P050062F5\_SUP)

- 01) (P050062F5) Esses dois textos mostram
- A) a forma correta de dar banho nos gatos.
  - B) a importância de dar banho em seu gato.
  - C) o comportamento dos gatos na hora do banho.
  - D) o produto correto para usar no banho dos gatos.

Fonte: Diretoria de Ensino de Tupã. Disponível em: <<http://matematicatupa.blogspot.com/p/adc-avaliacao-diagnostica-complementar.html>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

A avaliação da figura 3 fez parte da Avaliação Diagnóstica Complementar - ADC - Língua Portuguesa e Matemática e foi entregue aos alunos do 5º ano em 2019. Presenciei sua aplicação durante uma das aulas que participei na sala do 5º ano, porém a avaliação foi feita no 1º semestre, a professora usou a atividade em

questão para revisão de conteúdo e preparação para outras avaliações externas. Como enunciado anteriormente, era comum o uso de avaliações antigas como forma de treinamento e preparação, como o SARESP ou outras avaliações em larga escala. Observei essa prática nas duas turmas de estágio, notando que as avaliações em larga escala, normalmente, seguem o mesmo padrão.

Merece destaque o fato de que na aplicação de provas, a maior parte das avaliações presenciadas não eram elaboradas pelos professores da instituição de ensino. O relato das demais estagiárias vai ao encontro com a minha percepção: duas residentes se recordam de presenciar apenas a aplicação de avaliações prontas (R1 e R3), outras observaram a aplicação de avaliações prontas e avaliações elaboradas pelos professores (R4 e R5), e uma residente não soube informar.

Como consta no próprio Projeto Político-Pedagógico da instituição, as provas bimestrais eram elaboradas nos moldes do SARESP, tal apontamento me fez refletir sobre dois aspectos: o primeiro é a finalidade de treinamento, para que o aluno se acostume com a estrutura das provas; o segundo é a da prática docente, ou seja, os professores elaboravam essas avaliações em um formato já conhecido por eles, o que facilitaria o trabalho.

Retomando os conceitos de Haydt (1988) sobre avaliação, normalmente a aplicação de provas envolve as funções diagnóstica ou somativa. A primeira é quando o professor aplica com a intenção de identificar o nível de aprendizagem do estudante, para saber se ele tem os pré-requisitos básicos para o andamento das novas aprendizagens. A segunda é aplicada com a intenção de classificação, verificando, ao final da unidade didática, a assimilação da aprendizagem do aluno. Os exemplos das figuras 1, 2 e 3, pertencem a avaliações diagnósticas do Estado, porém a sua finalidade não está ligada a esta função dentro da escola, tendo em vista o treinamento que antecede a sua aplicação. A preparação apresenta características de uma avaliação classificatória, conforme visto em Luckesi (2008).

Como já mencionado, não apenas na aplicação de provas, mas é possível encontrar os mesmos instrumentos em outras atividades. Os dois próximos exemplos estavam presentes em exercícios e recordação da matéria, principalmente durante a disciplina de inglês, que eram ministradas pelo professor Carlos, tanto no 3º ano, como no 5º ano. Nas aulas das professoras regulares, as questões apareciam, mas com menos frequência.

Figura 4: Questão de identificação



Fonte: arquivo pessoal

A atividade da figura 4 é um exemplo de questão de identificação, pois o estudante precisa identificar as partes do corpo e nomeá-las respectivamente. Cada parte do corpo é representada por um número e a criança precisa colocar o nome correto na numeração correspondente.

A figura 5 apresenta atividades com questões de correspondência e de resposta curta. Na primeira, questão de correspondência, a criança precisa numerar corretamente o nome dos animais com as figuras que os representam. A segunda, questão de resposta curta, a criança deverá responder as perguntas com base na imagem. É intitulado questão de resposta curta, pois são perguntas objetivas, que normalmente são respondidas com poucas palavras, por este motivo o professor limitou a resposta em 1 (uma) linha no máximo.

Figura 5: Questão de correspondência e resposta curta

**Farm Animals**

Tom's Farm

Put number in .

4 horse

3 cow

2 duck

7 cat

5 sheep

6 rabbit

8 hen

1 pig

Answer the questions.

1. How many pigs are there in the farm?  
.....TWO.....

Does Tom have two rabbit?  
NO HE HAS ONE

3. How many sheep are there in the farm?  
.....FIVE SHEEPS.....

4. Does Tom have two horses?  
.....NO HE DOESN'T.....

5. How many ducks are there in the farm?  
.....THREE DUCKS.....

6. Does Tom have three cats?  
.....NO HE HAS ONE.....

7. Does Tom have one hen?  
.....YES HE DOES.....

Fonte: arquivo pessoal.

As próximas atividades foram usadas pelas professoras regulares do 3º ano e 5º ano em sala de aula. A professora do 3º ano costumava recolher a atividade, fazer a correção e em seguida devolvia ao aluno, para que ele colasse no caderno. Em algumas ocasiões, as correções eram feitas na lousa, os próprios alunos realizavam as alterações necessárias e depois colavam a atividade no caderno.

Figura 6 – Questão de lacunas

 **COMPLETANDO O TEXTO**

1) Numere as cenas de acordo com a ordem dos acontecimentos.





2) Use as palavras do quadro e complete a história.

irmãos – surpresa – ingredientes – forno  
 aniversário – feliz – trabalho – livro

Era \_\_\_\_\_ da mãe de Frederico e de Isabele.  
 Eles resolveram fazer-lhe uma surpresa.  
 Isabele pegou o \_\_\_\_\_ de receitas e os \_\_\_\_\_  
 para fazer o bolo.  
 Os dois \_\_\_\_\_ prepararam o bolo e o colocaram  
 no \_\_\_\_\_ para assar.  
 Quando mamãe chegou do \_\_\_\_\_, ficou  
 muito \_\_\_\_\_ com a \_\_\_\_\_ que os filhos  
 lhe prepararam.

3) Quantos anos a mamãe dos meninos está fazendo? Coloque a idade dela no bolo e enfeite-o.



Fonte: arquivo pessoal.

A atividade acima foi realizada pelos alunos do 3º ano da escola Maria Rosa, como um conteúdo de fixação da matéria. A professora deste ano gostava de aplicar muitos exercícios em folhas separadas, pois alguns alunos tinham bastante dificuldade com os conteúdos e até mesmo para copiar da lousa os exercícios. Com isso, os alunos que terminavam primeiro podiam avançar, não sendo necessário esperar os outros terminarem de copiar. A professora de artes desaprovava o excesso de atividade em folhas separadas, afirmando na época, que isso prejudicava a escrita.

A maior parte das atividades desenvolvidas em sala de aula era dos livros didáticos, principalmente o EMAI - Educação Matemática dos Anos Iniciais - e o Ler

e Escrever, ambos do governo estadual. As atividades em folhas separadas eram usadas para revisão e fixação de conteúdo. Com base nos conceitos de Haydt (1998), essas atividades contemplavam a função formativa da avaliação, pois seu uso ocorre no decorrer da unidade didática e orienta professor e aluno quanto ao desempenho nas atividades.

A imagem da Figura 7 também é uma atividade do 3º ano. Atividades em folhas separadas eram usadas com os alunos que precisavam de algum reforço escolar e isso acontecia normalmente durante aulas dos professores específicos.

Figura 7 – Questão de resposta curta

Escola: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

Transforme os substantivos destacados em adjetivos, conforme o modelo.

Quem tem carinho: *carinhoso*

1- Quem tem bondade: \_\_\_\_\_

2- Quem tem vaidade: \_\_\_\_\_

3- Quem tem amor: \_\_\_\_\_

4- Quem tem gula: \_\_\_\_\_

5- Quem tem fama: \_\_\_\_\_

6- Quem tem perigo: \_\_\_\_\_

7- Quem tem medo: \_\_\_\_\_

8- Quem tem preguiça: \_\_\_\_\_

9- Quem tem orgulho: \_\_\_\_\_

10- Quem tem charme: \_\_\_\_\_

11- Quem tem habilidade: \_\_\_\_\_

12- Quem tem coragem: \_\_\_\_\_

13- Quem tem feiosia: \_\_\_\_\_

14- Quem tem capricho: \_\_\_\_\_

Fonte: arquivo pessoal.

As atividades listadas e as presentes nas imagens acima foram aplicadas nas turmas do 3º e 5º ano da escola Maria Rosa - a professora do 5º não era muito adepta ao uso de folhas de exercícios de fixação de conteúdo, usava mais a lousa e o livro didático -, mas as outras estagiárias tiveram experiências semelhantes em relação a observação de aplicação de exercícios de fixação e avaliações

diagnósticas ou somatórias. Como foi possível observar, a maioria das atividades foi elaborada por terceiros, mesmo as de fixação, pois eram retiradas de livros ou da internet, cabendo ao professor escolher que tipo de atividade aplicar.

Se por um lado, a tática pode trazer facilidade e agilidade para o docente, pois ele garimpa as que serão usadas com os seus alunos, por outro lado, isso pode limitar o seu trabalho em relação ao preparo, pois não são atividades personalizadas para a turma e podem não contemplar todos os aspectos necessários para os seus alunos já que são atividades mais amplas e não levam em consideração as singularidades de cada estudante.

Por fim, o último instrumento dentro da aplicação de provas é a prova oral. Segundo Haydt (2011), tal instrumento tem a função de avaliar os conhecimentos e habilidades da expressão oral dos alunos. Entre as vantagens desse tipo de avaliação, temos a oportunidade de verificar “a capacidade reflexiva e crítica do estudante, no que se refere ao tema abordado.” (HAYDT, 2011, p. 301).

Para a autora, esse tipo de avaliação apresenta algumas desvantagens, como o fato de usar poucas questões, podendo não ser o suficiente para contemplar todo o conteúdo; os aspectos individuais dos alunos podem interferir no seu desempenho; o julgamento pode ser subjetivo, pois é instantâneo; a avaliação demanda certo tempo do professor, já que é feita individualmente.

Apesar de constar entre os instrumentos usados na escola Maria Rosa, não presenciei sua aplicação em sala de aula. O que se aproximava da prova oral era o fato de os alunos responderem determinadas perguntas feitas pelos professores, mas a intenção, na minha percepção, não era de uma avaliação somativa e sim formativa. As perguntas aconteciam em meio a conversas sobre algum tema que o professor estivesse trabalhando no momento, mas não tinham a intenção de atribuir notas, mas de verificar se os alunos estavam compreendendo a explicação do professor.

Outra atividade feita oralmente pelos estudantes era a leitura de textos durante a aula, uma das residentes classificou a atividade como diagnóstica, mas também poderá ser classificada como formativa, dependendo do momento em que ela ocorre e da função determinada pelo professor.

#### 4.2.2 Autoavaliação e Observação

Por fim, apresentarei duas técnicas presentes no Projeto Político-Pedagógico, porém apenas uma delas foi possível observar em sala de aula: autoavaliação e observação. Começo falando sobre a primeira, esta técnica não estava presente nas atividades observadas em sala de aula.

A autoavaliação, como o próprio nome sugere, é realizada pelo próprio aluno e é importante para que ele reconheça os pontos fortes e o que precisa ser melhorado (HAYDT, 2011).

A prática da autoavaliação cria condições para que o aluno tenha uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos (o que aprendeu e o que poderia ter aprendido), bem como as atitudes e o comportamento diante do professor e dos colegas. Além disso, a autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios avanços, limites e necessidades é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento. (HAYDT, 2011, p. 300).

Para a autora, a autoavaliação é uma ferramenta válida, pois permite que o próprio aluno acompanhe o seu desenvolvimento, o que o torna ativo no seu processo de aprendizagem, no entanto, uma desvantagem apresentada é o fato de que ela dependerá da franqueza do estudante em relação a sua aprendizagem (HAYDT, 2011). A técnica pode ser entendida como formativa, mas comumente é usada como somativa, pois muitas vezes a nota dada pelo próprio aluno servirá para compor a nota bimestral. Apesar de constar no Projeto Político-Pedagógico, não presenciei os professores aplicando a autoavaliação com os estudantes.

Outro procedimento encontrado em sala de aula é o da observação. Para Haydt (2011), tal técnica é comum nas escolas e é realizada em diversos momentos, desde a realização de uma tarefa dentro da sala de aula, até em ambientes fora dela, como no recreio, ao tomar lanche, nas brincadeiras, entre outros momentos. Esta autora também afirma que o procedimento serve para avaliar o aluno de forma integral, não apenas seus aspectos cognitivos, mas também outras faces do comportamento. Em contrapartida, Libâneo (2006) afirma que esse é um procedimento auxiliar de avaliação. O autor declara que:

A observação visa investigar, informalmente, as características individuais e grupais dos alunos, tendo em vista identificar fatores que influenciam a aprendizagem e o estudo das matérias e, na medida do possível, modificá-

los. Entre esses fatores podemos citar: as condições prévias dos alunos para enfrentar a matéria, o tipo de relacionamento entre professor e alunos, e entre os alunos, as características socioculturais dos alunos, a linguagem do professor e dos alunos, as experiências vividas no meio familiar e social, a percepção positiva ou negativa em relação à escola e ao estudo etc. (LIBÂNEO, 2006, p.214).

Quanto a este processo, para Haydt (2006), a observação casual é a que mais ocorre na escola, feita de maneira informal e requer cuidado para não se fazer pré-julgamentos. Libâneo (2006) corrobora com a afirmação da autora, ao assinalar que, ao utilizar esse recurso, o professor deverá ficar atento para não fazer uso de tendenciosidade, pois a observação poderá ser subjetiva. O educador não poderá se basear apenas em opiniões, sem um aprofundamento sobre determinadas situações observadas, pois faz-se necessária uma avaliação fundamentada.

Outra observação que o professor poderá usar é a sistemática. Definida como: “aquela que se processa de forma metódica e organizada, pois os aspectos a serem observados são determinados com antecedência e os resultados são registrados com uma certa frequência.” (HAYDT, 2011, p. 298). A autora explica que é importante na observação a coleta criteriosa de dados e seu registro, pois poderão ajudar o professor a diagnosticar as condições do estudante e a elaborar novas estratégias de ensino-aprendizagem

Este procedimento de observação é utilizado no desenvolvimento do estágio, para os registros das experiências vivenciadas. Da mesma forma, Libâneo (2006) explica que, na observação sistemática, pode-se fazer o seu registro em uma ficha. O autor cita que os dados colhidos nem sempre serão convertidos em notas, mas sim serão de uso exclusivo dos professores para conversar com os pais, outros professores, supervisores ou orientadores de ensino. O autor ainda cita a entrevista como técnica complementar à observação, caso o professor julgue necessário. Ela serve para “[...] esclarecer dúvidas quanto a determinadas atitudes e hábitos da criança.” (LIBÂNEO, 2006, p. 216).

Não presenciei os professores realizando anotações no momento das observações, normalmente elas aconteciam no cotidiano, no dia a dia das aulas, quando passavam entre os alunos para observar a realização das atividades, quando organizavam os alunos pelo nível de proficiência, para que eles pudessem se ajudar também, na separação ou agrupamento dos alunos por comportamentos, quando separavam os estudantes mais falantes, por exemplo - mas neste caso,

apenas os que tinham mais dificuldades, com a intenção de que pudessem prestar mais atenção nas aulas. A observação, na escola Maria Rosa, era usada como um dos componentes da nota bimestral, entrando na função somativa da avaliação, mas seu uso também pode ser entendido como formativo, pois auxilia professores durante o processo de ensino-aprendizagem.

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho foi inspirado por uma experiência formadora realizada no estágio supervisionado do Curso de Pedagogia, afinal, ao meu entender, essas experiências permitem a apropriação do saber acadêmico, contribuindo assim para a formação docente. Entendo essa contribuição através da capacidade que ela tem para reverberar e, no caso, ela reverberou com a construção de um Trabalho de Conclusão de Curso.

A experiência relatada ocorreu nos estágios supervisionados dentro do Programa Residência Pedagógica, em uma escola pública estadual, de zona rural, que atende alunos do Ensino Fundamental I. As análises e reflexões apresentadas se constituíram durante o período dos estágios, nos quais acompanhei as turmas do 3º e 5º ano, mas também relacionadas a relatos (coletados através de um questionário) das outras estagiárias, que atuaram em outras turmas na mesma unidade de ensino.

Nesta experiência, a falta de estrutura da instituição fez com que os estagiários atuassem em conjunto com professores e direção visando proporcionar reforço escolar para determinados alunos. A questão levantada pela equipe escolar e registrada no Projeto Político - Pedagógico era que os alunos estavam avançando os anos sem adquirir as competências e habilidades necessárias, ocasionando uma lacuna na aprendizagem, por este motivo, docentes e gestão concluíram que era necessário nortear os trabalhos em duas ações: diagnosticar e recuperar.

Por conta desse envolvimento dentro da sala de aula, passei a me interessar e observar de forma mais atenta a rotina escolar, pois eu era parte das ações de recuperação dos alunos. A partir desta premissa, busquei entender qual a concepção da avaliação presente na instituição, tendo este trabalho de pesquisa como principal objetivo identificar se a avaliação presente tinha a função de diagnosticar e, como objetivos específicos: 1) refletir sobre as modalidades de avaliação encontradas; 2) compreender o uso dos processos avaliativos dentro da instituição.

Para responder às questões pretendidas, levantei informações do período de estágio, consultando o caderno de campo e por meio do questionário respondido pelas outras estagiárias. Fundamentei a análise das experiências mediante leitura

sobre a temática, consultando estudiosos da área da educação, buscando compreender alguns dos principais conceitos sobre a avaliação escolar, suas modalidades, funções, processos avaliativos e relacionando o conhecimento teórico com a prática dos estágios. A análise e reflexão sobre os conceitos foram importantes para entender a concepção de avaliação presente na escola, mesmo que ela aconteça de forma não intencional pelos docentes.

Os aportes teóricos abordados trazem os principais conceitos sobre a avaliação: Libâneo (2006) separa as funções da avaliação em três etapas, nomeando como pedagógico-didática a função que verifica se a escola está conseguindo cumprir as demandas sociais; função diagnóstica a que ocorre durante toda unidade didática e a função de controle, sendo a última etapa, quando o professor faz a qualificação dos resultados, verificando a assimilação do conhecimento por seus alunos. Outros autores, como Haydt (1988) e Weisz e Sanchez (2019), fazem uma separação entre as etapas, nomeando como diagnóstica a do início, formativa ou de percurso as que ocorrem durante a unidade e somativa a avaliação final, que normalmente determina o conceito ou nota que o aluno receberá. Já Luckesi (2000; 2008) afirma que a avaliação precisa ser diagnóstica em todas as suas etapas, envolvendo dois conceitos: diagnosticar e decidir, trazendo uma crítica ao uso apenas classificatório da avaliação.

O entendimento dos conceitos serviu de base para analisar a intencionalidade da avaliação presenciada na escola Maria Rosa, na qual, em seu Projeto-Político-Pedagógico, os trabalhos são pautados em diagnosticar e recuperar. Essas ações vão ao encontro com o defendido por Luckesi (2000; 2008) e Libâneo (2006), uma vez que o diagnóstico é o ponto de partida para o planejamento pedagógico, pois, com ele, o professor consegue identificar qual o nível de aprendizagem e tomar decisões pensando no desenvolvimento do estudante. No entanto, no mesmo documento, há a informação de que para o diagnóstico do quadro de aprendizagem da instituição, levou-se em consideração os resultados de indicadores externos.

Nas atividades presenciadas na escola, ficou clara uma forte tendência para o treinamento das avaliações externas o que leva a reflexão de que se a escola usa esses dados para o seu diagnóstico, mas se o resultado pode estar “contaminado” pelo treinamento oferecido, o diagnóstico poderá não ser preciso, conseqüentemente as decisões a partir dele são afetadas, interferindo no processo de ensino-aprendizagem.

A concepção de avaliação da instituição pretende ser diagnóstica, porém a avaliação presenciada tinha um caráter classificatório, conforme a definição de Luckesi (2008), ocorrendo o que o autor define como Pedagogia do Exame. Quando a escola propôs que os estagiários atuassem com a recuperação dos estudantes, o principal objetivo era de que eles tivessem um melhor desempenho no SARESP. A atuação dos professores também era afetada pelas avaliações externas, frequentemente precisavam alterar o seu planejamento. Por pressão da direção ou de supervisores de ensino, os docentes aplicavam conteúdos de revisão, simulados ou trabalhavam questões das provas de forma antecipada. Eles eram pressionados para obter um bom desempenho, sendo que na Pedagogia do Exame, os resultados são mais considerados do que a assimilação do conhecimento.

Com tanta pressão pelo bom desempenho, a intencionalidade de diagnosticar se perdia na finalidade da busca por resultados nas provas externas, ficando em segundo plano as atividades diagnósticas internas. Os professores até tentavam realizar as atividades internas respeitando o ritmo de aprendizagem dos estudantes, mas a quantidade de avaliações externas, ao longo do ano, interferia no cotidiano da sala de aula.

Outro ponto de destaque é que mesmo nas avaliações diagnósticas do governo estadual, o peso, para a instituição, era de uma avaliação classificatória. No que confere às atividades internas, os processos avaliativos presenciados não repercutiram com tanto impacto - sendo tratados de modo mais natural por professores e alunos.

A escola Maria Rosa sofria com a falta de recursos físicos e humanos, uma escola periférica, com muitos alunos enfrentando condições adversas na vida. No meio de tudo isso, os professores buscavam oferecer melhores condições para os estudantes, mas também eram afetados pelas condições precárias. Pelas dificuldades enfrentadas, inclusive dificuldade de acesso, havia rotatividade de professores, muitos saíam da escola quando conseguiam em outro lugar.

A boa vontade dos docentes também era limitada pela formação, um indicativo para uma possível deficiência na formação docente era o fato de muitas atividades não serem elaboradas pelos próprios educadores. O que pode servir de explicação para a utilização de dados externos no diagnóstico do quadro de aprendizagem interno, pois a elaboração e verificação dos resultados já estava pronta. Os professores também usavam modelos de outras provas para as

avaliações bimestrais da instituição, além das atividades formativas em sala de aula, que normalmente eram retiradas do livro didático ou da internet.

Apesar de todos esses apontamentos, a intencionalidade da equipe escolar sempre foi de melhorar a educação da instituição, pois eles relacionavam o bom desempenho nas avaliações externas com o domínio efetivo dos conteúdos por parte dos estudantes, não percebendo que os resultados poderiam ser mascarados pelo treinamento excessivo.

Muitas vezes a escola precisa atender às expectativas da sociedade e elas são medidas através desses indicadores externos, o que acaba tirando a autonomia escolar para desenvolver o trabalho pedagógico. A avaliação deixa de ser acolhedora, pois ela precisa atender as demandas sociais, interferindo no processo de ensino-aprendizagem e ditando o ritmo das ações desenvolvidas em sala de aula. Presenciei professores que tinham uma boa intencionalidade, mas que enfrentaram vários obstáculos, não conseguindo desenvolver o diagnóstico e conseqüentemente a recuperação desejada.

O último destaque que gostaria de fazer é o fato de que mesmo que a escola realize o diagnóstico correto, suas ações são limitadas pela falta de recursos ofertados pelo poder público. Os docentes buscavam sanar as deficiências no quadro de aprendizagem dos estudantes, mas não dispunham de uma estrutura capaz de proporcionar esse atendimento adequado, prejudicando as ações de recuperação.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União, Presidência da República**. Brasília, DF, 23 dez.1996. Seção 1, 207 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 14 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: Ministério da Educação, 2. ed., set./2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012, 744 p. Disponível: <<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/24508/pdf/0?code=4QTL1j+Z3f8XM35WeFLJqtiWIT8YIkeQV2kxfgQeMvpsRBoawVujmWMD6QalkRgEbDthoyUdJ/L4CSDJh5hfg==>>>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GROPPO, Luis Antonio e MARTINS, Marcos Francisco. 2. ed. **Introdução à pesquisa em educação**. Piracicaba-SP: Biscalchin Editor, 2006.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 13. In: \_\_\_\_\_, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 286 - 319.
- \_\_\_\_\_, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988, 159 p.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). **Ensaio: aval.pol.públ.educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 807-828, set. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3, set./mar. 2007. Disponível em: <[https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. A Avaliação Escolar. 9. In: \_\_\_\_\_, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 195 - 219.

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

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista pátio on-line**, Porto alegre, ARTMED. Ano III, n. 12, fev./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2020.

MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. 8. In: \_\_\_\_\_, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 100-113.

SILVA, Danilo Scherre Garcia da; MATOS, Poliana Michetti de S.; ALMEIDA, Daniel Manzoni de. Métodos Avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. **Cadernos de educação**, Pelotas, n.47, p. 73-84, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4651/3497>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista eletrônica de educação**, ano I, n. 1, ago./dez. 2007. Disponível em: <[https://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_04.pdf](https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009, 96p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Avaliação da aprendizagem em processo - AAP**. 2021a. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo - IDESP**. 2021b. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/2019/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa de qualidade da escola: nota técnica**. São Paulo: Secretaria da Educação, mar. 2014a. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Reorganização do ensino fundamental e do ensino médio**. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 37, de 5 de agosto 2019**. Institui o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens e dispõe sobre a atribuição de aulas específicas para este fim. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: <<https://desul1.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-37-2019-projeto-de-reforco-e-recuperacao/>>. Acesso em 01 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 73, de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014b. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73\\_14.HTM?Time=15/04/2021%2013:51:15](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73_14.HTM?Time=15/04/2021%2013:51:15)>. Acesso em 21 out. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Saresp. 2021c**. Disponível em: <<https://saresp.fde.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

WEISZ, Telma. SANCHEZ, Ana. A necessidade de e os bons usos da avaliação. 7. In: \_\_\_\_\_, Ana; \_\_\_\_\_, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019, p. 95 - 118.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS RESIDENTES



### Entrevista Residentes 2019.

O formulário foi elaborado como parte do Trabalho de Conclusão de Curso. Visa conhecer as experiências dos Residentes de uma determinada escola rural do sistema estadual de ensino. O objetivo é verificar o contato que os residentes tiveram com a Avaliação da Aprendizagem nessa escola.

**\*Obrigatório**

NOME DO RESIDENTE \*

Sua resposta

ANO/SÉRIE DE ATUAÇÃO \*

Sua resposta

Com base em Libâneo (2006), os instrumentos avaliativos podem ocorrer no início de uma unidade didática, para se fazer uma sondagem das condições prévias dos alunos, por meio de revisão da matéria anterior, correção de tarefas de casa, testes rápidos, breves dissertações, discussão dirigida, conversação didática etc. Durante o desenvolvimento da unidade acompanha-se o rendimento dos alunos por meio de exercícios, estudo dirigido, trabalho em grupo, observação de comportamento, conversas informais, recordação da matéria, e fazem-se verificações formais por meio de provas dissertativas, provas de questões objetivas, arguição oral. No final da unidade didática ou do bimestre são aplicadas provas de aproveitamento.

1 - Conforme o texto acima, durante sua prática de estágio, quais tipos de avaliação você presenciou? \*

- Exercícios
- Estudo dirigido
- Trabalho em grupo
- Observação de comportamento
- Conversas Informais
- Recordação da Matéria
- Provas dissertativas
- Provas de questões objetivas
- arguição oral
- autoavaliação
- outros

a - Em caso de outros, quais?

Sua resposta

---

b - Em quais momentos essas avaliações eram aplicadas? Pode marcar mais de uma alternativa \*

- No início da unidade didática
- No desenvolvimento da unidade didática
- No final da unidade ou bimestre

c - Das avaliações presenciadas, era o professor que elaborava ou ele aplicava avaliações prontas? \*

Sua resposta

---

2 - No caso de realização de provas, essa avaliação era externa ( enviada pelo governo), interna ( elaborada na própria escola) ou das duas modalidades? \*

- Avaliação Externa
- Avaliação Interna
- Avaliações Externas e Internas
- Não presenciei

3 - Se externa, a avaliação era do : \*

- Governo Estadual
- Governo Federal
- Governo Federal e Estadual
- Não me recordo

---

a - Qual era o nome da avaliação?

Sua resposta

---

---

b - Qual a disciplina ?

Sua resposta

---

4 - Havia algum preparativo para a avaliação externa? (Revisões de conteúdos, leitura de enunciado, sala de aula organizada de maneira diferente da habitual, outras.) \*

Sua resposta

---

5 - Nas avaliações internas, qual era a disciplina? \*

Sua resposta

---

6 - Havia algum preparativo para a avaliação interna? ( Revisões de conteúdos, leitura de enunciado, sala de aula organizada de maneira diferente da habitual, outras.) \*

Sua resposta

---

7 - Presenciou algum tipo de atividade interna diagnóstica? ( Sondagens de leitura, escrita, matemática, outras.) \*

Sua resposta

---

8 - Na sua opinião, as avaliações aplicadas na instituição visavam diagnosticar ( compreender o estágio de aprendizagem do aluno) ou classificar ( atribuir nota ou conceito)? \*

Sua resposta

---

9 - Como as avaliações externas influenciavam as atividades presentes na escola? \*

Sua resposta

---

10 - Quais disciplinas você presenciou o professor regular da sala abordar? ( Pode marcar mais de uma opção.) \*

- Língua Portuguesa
- Matemática
- História
- Geografia
- Ciências

11 - Como a escola trabalhava os resultados das avaliações?

a - Em relação as avaliações externas: \*

Sua resposta

---

b - Em relação as avaliações internas: \*

Sua resposta

---

12 - Gostaria de fazer mais alguma consideração?

Sua resposta

---

Enviar

## APÊNDICE B – RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO

	1 - Conforme o texto acima, durante sua prática de estágio, quais tipos de avaliação você presenciou?
R1	Exercícios, Observação de Comportamento, Conversas Informais, Provas de Questões Objetivas.
R2	Exercícios, Trabalho em Grupo, Recordação da Matéria, Provas Dissertativas.
R3	Exercícios, Recordação da Matéria, Provas de Questões Objetivas.
R4	Exercícios, Estudo dirigido, Trabalho em grupo, Recordação da Matéria, Provas dissertativas, Provas de questões objetivas
R5	Exercícios, Trabalho em grupo, Conversas Informais, Recordação da Matéria, Provas dissertativas, Provas de questões objetivas, arguição oral
R6	-----
R7	-----
a - Em caso de outros, quais?	
** Nenhuma residente respondeu**	
	b - Em quais momentos essas avaliações eram aplicadas? Pode marcar mais de uma alternativa.
R1	No desenvolvimento da unidade didática, No final da unidade ou bimestre
R2	No desenvolvimento da unidade didática, No final da unidade ou bimestre
R3	No final da unidade ou bimestre
R4	No início da unidade didática, No desenvolvimento da unidade didática, No final da unidade ou bimestre
R5	No início da unidade didática, No desenvolvimento da unidade didática, No final da unidade ou bimestre
R6	-----
R7	-----
	c - Das avaliações presenciadas, era o professor que elaborava ou ele aplicava avaliações prontas?
R1	Aplicava avaliações prontas
R2	Não sei informar sobre isso.
R3	Avaliações prontas.

R4	No 1° ano vi atividades avaliativas elaboradas pela professora, já no 5° ano, me recordo apenas de avaliações feitas pela secretaria de educação da cidade para prepará-los para uma avaliação de larga escala.
R5	Algumas elaboradas pelo professor e outras eram avaliações externas.
R6	-----
R7	-----

	2 - No caso de realização de provas, essa avaliação era externa ( enviada pelo governo), interna ( elaborada na própria escola) ou das duas modalidades?
R1	Avaliação Externa
R2	Avaliações Externas e Internas
R3	Avaliação Externa
R4	Avaliações Externas e Internas
R5	Avaliações Externas e Internas
R6	-----
R7	-----

	3 - Se externa, a avaliação era do :
R1	Governo Estadual
R2	Não me recordo
R3	Não me recordo
R4	Governo Estadual
R5	Governo Estadual
R6	-----
R7	-----

	a - Qual era o nome da avaliação?
R1	Não lembro
R2	** não respondeu**
R3	Não lembro o nome
R4	SARESP

R5	No 1º ano, avaliação diagnóstica do estado; no 4º, AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo) e SAEB
R6	-----
R7	-----
	<b>b - Qual a disciplina ?</b>
R1	Português e Matemática
R2	Matemática e português
R3	Todas eu acho
R4	Todas
R5	português e matemática
R6	-----
R7	-----

	<b>4 - Havia algum preparativo para a avaliação externa? (Revisões de conteúdos, leitura de enunciado, sala de aula organizada de maneira diferente da habitual, outras.)</b>
R1	Sala de aula organizada e com distanciamento
R2	Sim! Faziam revisões.
R3	Sim
R4	Sim, sempre... muitas vezes parecia uma preparação para essa avaliação de larga escala, com o intuito de bons resultados.
R5	No 4º ano faziam muitos simulados, revisão de conteúdos junto com o andamento do conteúdo em que estavam tornando tudo muito corrido. No dia da avaliação, as carteiras, que ficavam organizadas em duplas ou pequenos grupos, ficavam enfileiradas.
R6	-----
R7	-----

	<b>5 - Nas avaliações internas, qual era a disciplina?</b>
R1	Não presenciei
R2	Matemática
R3	Não lembro de presenciar
R4	Presenciei do 1º ano, e era voltada para a leitura e escrita, ou seja, Língua Portuguesa

R5	O maior foco das aulas nas duas salas era português, no primeiro ano, e matemática, no 4º.
R6	-----
R7	-----

	6 - Havia algum preparativo para a avaliação interna? ( Revisões de conteúdos, leitura de enunciado, sala de aula organizada de maneira diferente da habitual, outras.)
R1	Não presenciei
R2	Não me recordo
R3	Eu acho que não
R4	Sim, a professora fez revisões de conteúdos um dia antes da avaliação...
R5	Não me lembro. Creio que as que eu presenciei foram tidas como uma "atividade normal", sem o peso de ser uma "prova".
R6	-----
R7	-----

	7 - Presenciou algum tipo de atividade interna diagnóstica? ( Sondagens de leitura, escrita, matemática, outras.)
R1	Sim, também proporcionei auxílio aos alunos que passaram pela sondagem e necessitavam de ajuda.
R2	Não. Mas os professores pediam para os alunos lerem em voz alta na maioria das vezes.
R3	Não me recordo
R4	Sim, no 1º ano.
R5	Sim, especialmente no primeiro ano diagnóstico de alfabetização, para classificação de nível (silábico, pré-silábico, alfabético...)
R6	-----
R7	-----

	8 - Na sua opinião, as avaliações aplicadas na instituição visavam diagnosticar ( compreender o estágio de aprendizagem do aluno) ou classificar ( atribuir nota ou conceito)?
R1	Classificar
R2	Não consigo dar uma opinião pois eu fiquei pouco tempo em cada uma das salas. Não sei informar se além de atribuir uma nota existia também a intenção de diagnosticar. Pois eu não acompanhava o depois da prova.

R3	Classificar
R4	Classificar, infelizmente ficava claro isso sobre nota, no 5º chegavam ate a falar a classificação de casa aluno.
R5	No 4º ano, nas avaliações externas ficava muito claro a classificação como índice a ser atingido, sem considerar o crescimento que tinham em relação a eles mesmos. Assim, o progresso dos alunos acabava ficando meio apagado, pois por mais que tivessem melhorado muito, ainda assim não conseguiam atingir o índice esperado. A professora ajudava muito nesse sentido, sempre buscando reforçar o crescimento deles no ano.
R6	-----
R7	-----

	9 - Como as avaliações externas influenciavam as atividades presentes na escola?
R1	Qualificação estatística de ensino entre as escolas estaduais
R2	Na semana, me recordo de sentir que tudo girava em torno das avaliações externas.
R3	Não lembro
R4	Na verdade, eu sentia uma cobrança muito grande por um ótimo desempenho nas avaliações externas, até por sentir que os professores sofriam uma significativa pressão da secretaria da educação por esse desempenho, a ponto de eles estarem sempre na instituição em questão! Acredito que a pressão que as professoras sofriam, acabavam atrapalhando nas abordagens pedagógicas das professoras, que não tinham muito para onde "fugir", ou seja, faziam o que era exigido delas.
R5	Muito. As aulas do 4º ano se sobrecarregavam de revisões e simulados para "irem bem na prova". Além disso, várias vezes havia a presença de supervisores de ensino em sala, avaliando também a professora e cobrando que fossem trabalhados mais conteúdo para as avaliações.
R6	-----
R7	-----

	10 - Quais disciplinas você presenciou o professor regular da sala abordar? ( Pode marcar mais de uma opção.)
R1	Língua Portuguesa, Matemática
R2	Língua Portuguesa, Matemática
R3	Língua Portuguesa, Matemática
R4	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências
R5	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências
R6	-----
R7	-----

	11 - Como a escola trabalhava os resultados das avaliações?
	a - Em relação as avaliações externas:
R1	Com quantidade de erros e acertos, classificando-os de acordo com seu desempenho
R2	Não me recordo.
R3	Colocavam os dados em um painel
R4	Eles reviam questão por questão, e buscavam buscar o êxito na competência que estava sendo abordada naquela questão. Mas também tinha um viés classificatório, pois as crianças sabiam que tinham ido mal, muitas vezes até expostas em sala.
R5	Havia um comparativo de quantas questões cada criança tinha acertado nas avaliações anteriores e uma cobrança para melhorarem nas próximas.
R6	-----
R7	-----
	b - Em relação as avaliações internas:
R1	Não presenciei
R2	Eles davam o feedback para a sala. Em momentos em que os alunos estavam conversando em momentos considerados inapropriados para o professor, eles falavam coisas como "fica conversando e por isso na prova errou". Presenciei uma "chamada de atenção" onde a professora falava que os educandos não foram bem, e associava só comportamento dos mesmos em sala.
R3	Não sei
R4	Elas eram usadas mais para diagnóstico mesmo, mas ainda assim classificatório.
R5	não me lembro.
R6	-----
R7	-----

12 - Gostaria de fazer mais alguma consideração?
** Nenhuma residente respondeu**