

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Adriana Raquel Baldessini Bonine

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES
DO ENSINO MÉDIO SOBRE AVALIAÇÃO**

**Taubaté – SP
2021**

Adriana Raquel Baldessini Bonine

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES
DO ENSINO MÉDIO SOBRE AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada para a Defesa de Dissertação da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

**Taubaté – SP
2021**

Adriana Raquel Baldessini Bonine

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO SOBRE AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada para a Defesa de Dissertação da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^(a). Dr^(a). Mariana Aranha de Souza, UNITAU

Membro: Prof^(a). Dr^(a) Maria Inmaculada Chao Cabanas

Membro: Prof^(a). Dr^(a) Virgínia Mara Prospero da Cunha

Ficha catalográfica

À Deus, pela certeza de sua presença constante ao meu lado.
Ao meu marido Guto e minhas filhas Paula e Beatriz, que me apoiam incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que é minha base, e que sempre guia meus passos e torna possível.

Aos meus pais Dante e Raquel, que não tiveram a oportunidade de estudar e me mostraram desde pequena a importância, me proporcionando e incentivando os meus estudos.

À minhas filhas, Paula e Beatriz, que me incentivam e se orgulham pelas minhas conquistas, e são a razão por todas as minhas escolhas.

Ao meu marido, Guto, que é meu alicerce, me orientando, apoiando e ajudando em toda minha trajetória como mãe, esposa, profissional e, agora, sendo fundamental no apoio e ajuda no percurso de todas as etapas como Mestranda.

A todos os meus amigos, novos e velhos, que contribuem para o meu crescimento quanto pessoa e, principalmente, pelos amigos Adriana, Eliara, Carmen Verônica, Felipe, Helena, Karen, Vanessa, Stênio, Tiago e Zeneida, que em tão pouco tempo, conquistaram meu coração.

Às minhas professoras, Neusa Banhara Ambrosetti, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, Leonor M Santana, Débora Inácia Ribeiro, Mariana Aranha de Souza, Juliana Marcondes Bussolotti, Virgínia Mara Próspero da Cunha, Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Luciana Magalhães, Suelene Regina Donola Mendonça, que são exemplos para minha formação enquanto profissional.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Dra. Mariana Aranha de Souza, pela paciência e dedicação, e por atender prontamente todas as vezes que precisei de seu auxílio, e à Anna Livia por alegrar e tornar as orientações virtuais um momento de trabalho divertido.

Às professoras Virgínia Mara Próspero da Cunha e Maria Inmaculada Chao Cabanas que fizeram parte das bancas no decorrer de todo o processo, e que com todo o carinho me mostraram como melhorar esse trabalho.

Aos professores, alunos e equipe gestora das escolas participantes, pelo apoio e pela oportunidade oferecida para o desenvolvimento deste estudo. Agradeço em especial aos queridos Cláudia Renata, Leonardo, Sandro, Lorete, Rita Márcia, Tatiane e Mari, pelo carinho, confiança e disponibilidade em acompanhar e colaborar com essa pesquisa.

E finalmente, a todos os que não foram citados aqui, mas que de alguma forma contribuíram nessa caminhada.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo”.

(PAULO FREIRE)

RESUMO

Este estudo, aqui apresentado, investigou as Representações Sociais de alunos matriculados no Ensino Médio sobre o processo de avaliação da aprendizagem. De natureza quali-quantitativa, esta pesquisa tem como população 250 alunos e 22 professores do Ensino Médio de quatro Escolas de Tempo Integral de uma rede pública de ensino de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, Estado de São Paulo, Brasil. Foram instrumentos de pesquisa questionários e desenhos, aplicados para os alunos, e entrevistas semiestruturadas individuais aplicadas com professores. Os dados coletados por meio dos questionários foram tratados inicialmente pelo Excel, as entrevistas tratadas pelo *software* IRaMuTeQ e os desenhos foram analisados por meio da iconografia. Os resultados demonstraram que os alunos, da faixa etária entre 14 a 18 anos, em sua grande maioria frequentaram somente escolas da rede pública, percebem o processo de avaliação como forma de assimilação do conhecimento, entretanto, trazem consigo sentimentos negativos. Já o público de professores, selecionados por apresentarem práticas de reconhecida excelência, tanto por gestores como seus pares, entendem a avaliação como um conceito amplo, que incorpora diferentes métodos e instrumentos, que tem que ser constantemente aprimorada, buscando atualizar sempre o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Este estudo revelou algumas práticas de avaliação de aprendizagem vivenciadas nas escolas de Ensino Médio, a partir das narrativas de professores e alunos, corroborando com a importância do estudo das Representações Sociais também no aprimoramento do Processo de Avaliação da Aprendizagem.

Palavras-Chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino Médio. Representação Social. Rendimento Escolar.

ABSTRACT

This study investigated the Social Representations of students enrolled in High School on the process of learning assessment. With a quali-quantitative nature, this research had a population of 250 High School students and 22 teachers from four full-time schools, in a public-school system, in a municipality of Vale do Paraíba e Litoral Norte Metropolitan Region, State of São Paulo, Brazil. Research instruments were questionnaires and drawings, applied to students, and individual semi-structured interviews applied to teachers. The data collected through the questionnaires were initially treated by Excel, the interviews treated by the IRaMuTeQ software and the drawings will be analysed using the iconography. The results showed that, the students from 14 to 18 years old, most of them attended only public schools, perceive the evaluation process as a way of assimilating knowledge, however, they bring negative feelings with them. As for teachers, selected for presenting practices of recognized excellence, both by managers and their peers, they understand that assessment with a broad concept, which mixes different methods and instruments, but must be constantly improved, seeking to upgrade the process of building the student teaching and learning. This study revealed some learning assessment practices experienced in high schools, from the narratives of teachers and students, corroborating the importance of the study of Social Representations also in the improvement of the Learning Assessment Process.

Keywords: Learning Assessment. High school. Social Representation. School Performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Anos Iniciais do Ensino Fundamental – IDEB e metas por Unidade da Federação, 2017.....	23
Figura 2- Anos Finais do Ensino Fundamental – IDEB e metas por Unidade da Federação, 2017	23
Figura 3 - Ensino Médio – IDEB e metas por Unidade da Federação, 2017.	24
Figura 4 - Evolução do IDEB total – Estado de São Paulo.....	25
Figura 5 - Entrevista online.	63
Figura 6 - Desenho antes da Pandemia Figura 7- Desenho durante a Pandemia.....	64
Figura 8 - Boxplot com Perfil dos Alunos Participantes - Distribuição por faixa etária, anos.	69
Figura 9 - Perfil dos alunos – Gênero, porcentagem em relação ao total.	70
Figura 10 - Perfil dos alunos – Escolas, porcentagem em relação ao total.	70
Figura 11- Perfil dos alunos – Ano do Ensino Médio, porcentagem em relação ao total.....	71
Figura 12 – Número de alunos por Faixa de Renda Média Familiar.....	72
Figura 13 - Perfil dos alunos – Anos repetentes, porcentagem em relação ao total.	73
Figura 14 - Perfil dos alunos – Exclusivamente em Escola Pública, porcentagem em relação ao total.....	73
Figura 15 – Grau de Escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos respondentes da pesquisa.	74
Figura 16 - Perfil dos Professores Entrevistados – Gênero, em porcentagem em relação ao total.	76
Figura 17 - Perfil dos Professores Entrevistados – Distribuição por escola, em porcentagem em relação ao total.....	76
Figura 18 - Perfil dos Professores Entrevistados – Formação acadêmica.	77
Figura 19 - Boxplot com Perfil dos Professores Entrevistados - Distribuição por faixa etária, anos.	78
Figura 20 - Boxplot Comparativo - Distribuição por tempo na escola e na carreira dos professores entrevistados, anos.....	78
Figura 21 - Perfil dos Professores Entrevistados – Formação Acadêmica Complementar, número de professores com as qualificações.....	79
Figura 22 - ‘Nuvem de Palavras’ formadas pela pergunta: ‘O que é avaliação para você?’	81
Figura 23 - ‘Nuvem de Palavras’ formadas pela pergunta: ‘Quanto ouve a palavra prova, que imagem vem à mente?.....	82
Figura 24 - ‘Nuvem de Palavras’ formadas pela pergunta: ‘Se você pudesse fazer uma lista de sentimentos que você já experimentou durante uma atividade avaliativa, quais seriam eles?	82
Figura 25 – Nuvem de palavras para as citações das disciplinas mais fáceis, na visão dos alunos participantes da pesquisa.	84

Figura 26 – Nuvem de palavras para as citações das disciplinas mais difíceis, na visão dos alunos participantes da pesquisa.	84
Figura 27– Nuvem de palavras para as citações sobre o que os alunos consideram importante nas avaliações submetidas pelos professores.	85
Figura 28 - Nuvem de palavras.....	87
Figura 29 - Classificação Hierárquica Descendente	889
Figura 30 - Dendograma das classes.....	90
Figura 31- Mapa Mental Conceito de Avaliação.....	92
Figura 32 - Mapa Mental Percepção do Professor.....	96
Figura 33 - Mapa Mental Formas de Avaliação.	99
Figura 34- Mapa Mental Formação Docente.....	103
Figura 35 –Imagens da internet anexada pelos alunos.....	106
Figura 36 – Desenhos representando uma prova.....	107
Figura 37 – Desenhos utilizando lâmpada, como significado de ideia.....	107
Figura 38 – Desenhos com a utilização de “emojis” ou “carinhas”.	108
Figura 39 – Desenhos com a utilização do símbolo de interrogação “?” para representar dúvidas na realização das avaliações.	109
Figura 40 – Desenhos com a utilização de relógios para representar o tempo de realização das avaliações.	109
Figura 41 – Desenhos com a utilização de expressões ou palavras de sentimentos de medo e angustia durante a realização das avaliações.....	110
Figura 42 – Desenhos com a utilização de mapa mental ou palavras.....	110
Figura 43 – Desenhos de pessoas expressando sentimentos.	111
Figura 44 – Desenhos que associam a avaliação à objetos, esportes e pela natureza.....	112
Figura 45 – Desenhos contendo palavras.....	113
Figura 46 – Desenhos utilizando caminhos, escadas ou trajetos.....	114
Figura 47 – Desenhos com a imagem de pessoas e símbolos.	114
Figura 48 – Desenhos representados com ferramentas ou objetos.....	115

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1- Matriz de busca no Portal de Periódicos da CAPES para artigos científicos.	31
Quadro 2 - Comparativo de busca de literatura qualificada sobre as buscas dos termos da pesquisa: “Avaliação de Aprendizagem”, “Ensino Médio”, “Representações Sociais” e “Rendimento Escolar”.....	32
Quadro 3- Relação de artigos, teses e publicações relevantes à pesquisa desenvolvida.	32
Quadro 4 - Características e Qualificações dos Professores participantes da Pesquisa.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ranqueamento das principais palavras citadas nas entrevistas.....	88
--	----

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BDTD	Biblioteca de Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	A Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEP	Instituto Estadual em Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRaMuTeQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa.....	21
1.2 Delimitação do Estudo	22
1.3 Problema.....	26
1.4 Objetivos.....	27
1.4.1 Objetivo Geral.....	27
1.4.2 Objetivos Específicos	27
1.5 Organização da Dissertação.....	27
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	29
2.1 Panorama das pesquisas sobre Avaliação no Ensino Médio	31
2.2 Avaliação da aprendizagem: clarificando conceitos	36
2.2.1 A avaliação mediadora como um princípio da avaliação formativa	40
2.2.2 Uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem e a construção do conhecimento	42
2.3 O Ensino Médio: uma discussão sobre esta etapa de ensino e sobre as práticas de avaliação.....	44
2.3.1 O Ensino Médio.....	45
2.3.1.1 <i>O Ensino Médio no Estado de São Paulo: o Programa Ensino Integral</i>	48
2.3.2 Ensino Médio e Avaliação	50
2.4 A Teoria das Representações Sociais	52
3 METODOLOGIA	56
3.1 Delineamento da pesquisa	56
3.2 Tipo de Pesquisa	56
3.3 População.....	58
3.4 Instrumentos de Pesquisa.....	58
3.4.1 Entrevista semiestruturada	59
3.4.2 Desenho.....	60
3.4.3 Questionário	60
3.5 Procedimentos para Coleta de Dados.....	61
3.6 Procedimentos para Análise de Dados	65
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
4.1 Caracterização dos participantes.....	68
4.1.1 Caracterização dos Alunos.....	68
4.1.2 Caracterização dos Professores	75

4.2 Interpretação da Percepção dos Alunos sobre o Processo de Avaliação.....	80
4.3 Interpretação da Percepção dos Professores sobre o Processo de Avaliação.....	87
4.3.1 Conceito de Avaliação	91
4.3.2 Percepção do Professor.....	95
4.3.3 Formas de Avaliar	98
4.3.4 Formação Docente.....	103
4.4 Análise dos Desenhos.....	105
4.4.1 Análise dos Desenhos dos Alunos.....	106
4.4.2 Análise dos Desenhos dos Professores	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	123
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS.....	124
APÊNDICE C - MEMORIAL	129

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Aqui descrevo brevemente minha trajetória profissional. Sou Adriana Raquel Baldessini Bonine, nascida em 01/09/1972, na cidade de Jaú, Estado de São Paulo. Fui desde pequena incentivada por meus pais, que não conseguiram concluir seus estudos, a estudar e me graduar. Desde os 12 anos de idade já ensinava vizinhos e amigos que tinham dificuldade em Matemática, que foi sempre minha matéria favorita.

Como citado por Tardif e Raymond (2000), vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor, ou que provinham de uma família de professores. Na minha família tinha tias-avós e uma prima que eram professoras, que me inspiraram na minha profissão.

Quando estava no 3º ano do 2º grau, assim chamado na época, atual 3º ano do Ensino Médio, por influência do momento, decidi fazer Ciência da Computação, que era um curso bastante valorizado. Segundo Nóvoa (2017), a formação docente passou por uma desprofissionalização manifestada de maneiras muito distintas, como salários baixos, difíceis condições nas escolas e intensificação do trabalho docente. E a desvalorização da profissão me fez, em um primeiro momento, repensar minha profissão.

Após um ano de preparação e uma breve reflexão, decidi que deveria fazer Licenciatura em Matemática, que foi o que sempre gostei. Tardif e Raymond (2000) destacam também que muitos professores são influenciados em suas escolhas por seus antigos professores, tive vários professores que me incentivaram, principalmente meu professor de Matemática do Ensino Médio. Em 1991 iniciei o Curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, em 1993, ainda como estudante de graduação, tive a experiência de substituir uma professora. Terminei minha graduação em Matemática em 1994.

Minha formação na graduação foi importantíssima para as dificuldades que enfrentaria mais tarde na profissão. Diferente de alguns professores, tive a oportunidade de, durante meu estágio supervisionado, optar entre estagiar em sala de aula com um professor regente da turma ou como monitor de alunos com dificuldades na disciplina de Matemática, em horário contrário ao de aula. Optei por monitorar os alunos com dificuldades, em uma escola da Rede Estadual da periferia do município de São Carlos, Estado de São Paulo. Essa experiência me possibilitou, assim como cita Marcelo Garcia (2009), ter uma identidade profissional docente fortalecida com relação aos conteúdos, devido ao currículo de formação inicial.

O conhecimento didático do conteúdo tem relação com a forma como os professores pensam que têm de ajudar os alunos a compreender determinado conteúdo. Inclui as maneiras de expor e formular o conteúdo para torná-lo compreensível aos demais, assim como um conhecimento sobre o que torna fácil ou difícil aprender: conceitos e preconceitos que os alunos de diferentes idades e procedências trazem consigo acerca dos conteúdos que aprendem (Borko & Putnam, 1996). De acordo com Magnusson, Krajcih e Borko (2003), o conhecimento didático do conteúdo inclui a forma de organizar os conteúdos, os problemas que surgem, a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades. (MARCELO GARCIA, 2009, p.120)

No ano de 1995, já graduada, comecei a lecionar no período matutino em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, no município de Torrinha, Estado de São Paulo. Torrinha é uma cidade pequena, com apenas duas escolas públicas, e a escola em que trabalhei atendia apenas em um período do dia, focado prioritariamente para alunos da zona rural. Foi uma experiência muito importante, pois como era o início de minha carreira, os alunos eram muito tranquilos e empenhados, conseguindo desempenhar meu papel sem muitos problemas.

Um ano depois me mudei para o município de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, onde iniciei o trabalho em uma escola de periferia, bastante distinto das minhas experiências anteriores. Era uma cidade de grande porte e a escola que lecionava apresentava muitos problemas de indisciplina, muitos alunos em liberdade assistida pela antiga FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor). Nesta escola trabalhei com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Fui muito bem recebida pela equipe gestora e professores dessa escola, que me ajudaram muito a me adaptar com a nova realidade. O coordenador foi um profissional de grande importância e ajuda quando tive dúvidas e problemas na prática da profissão docente.

Em 2000 me efetivei na Rede Estadual de Ensino em uma outra escola, com problemas de indisciplina também. O diretor efetivo da escola estava afastado e a direção era constantemente mudada por diretores substitutos. Da mesma forma que na experiência anterior, também tive muita ajuda dos professores e coordenação. Como cita Shulman (2014, p. 222) “por meios de atos de ensino ‘pensados’ e lógicos’, o professor atinge uma nova compreensão, tanto dos propósitos e dos conteúdos a serem ensinados como dos alunos e dos próprios processos didáticos”. Nessa fase profissional tive que passar pela descoberta de um novo entendimento e renovar minhas práticas. De 2005 a 2007 tive a experiência de trabalhar em uma faculdade na cidade de Ribeirão Preto, lecionando para os cursos de Administração e Economia, onde percebi que era possível expandir os horizontes e pensar ainda mais no novo, sempre buscando alcançar com a ajuda do aperfeiçoamento.

Devido à mudança para o município de São José dos Campos, em 2008, tive que deixar a experiência como professora de Ensino Superior, e remover meu cargo da Rede Estadual para uma escola desta cidade, onde atualmente trabalho com alunos do Ensino Médio. Em 2012 tive a oportunidade de também trabalhar em uma escola técnica da Rede Particular de Ensino, onde mantenho minha função como professora de Matemática para todos os cursos técnicos até o presente momento.

Durante essa trajetória profissional fiz ainda o Curso de Graduação em Pedagogia (2001) e duas Pós-graduações Lato Sensu (1999 e 2013), ambas voltadas à Educação, bem como cursos de Formação Continuada oferecidas pela Rede Estadual e Rede Particular de Ensino ao longo de todos esses anos. Em busca de saber mais, senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos, viver novas experiências em relação aos meus estudos. Segundo Shulman e Shulman (2016, p. 127) “um professor competente precisa entender o que deve ser ensinado, assim como precisa saber como ensinar”. Essa limitação, de que nunca estamos prontos, estimulava meu constante aprendizado.

Em 2019, ainda com o desejo de buscar novas experiências e aperfeiçoamento, ingressei no curso de Mestrado Profissional em Educação na UNITAU (Universidade de Taubaté), com a convicção que posso crescer mais e buscar novos conhecimentos e desenvolver competências.

Para qualquer profissão, a etapa de formação acadêmica ou teórica nunca é suficiente para completar todas as habilidades para exercer adequada e satisfatoriamente esta profissão. No caso do professor, não se forma apenas com o estudo inicial, pelo contrário, tem que constantemente estar se atualizando, por meio de formações, trocas de experiências, estudos alternativos.

Os cursos de capacitação, apesar de contribuírem muito com a formação dos professores, não substituem os momentos de troca de experiência, que são incentivados na Rede Pública e Particular de Ensino.

Por outro lado, a assertividade de alguns cursos, se aplicado no momento correto e utilizando ferramentas adequadas, são marcantes no aprimoramento profissional.

Assim, mesclar cursos de capacitação, momentos de troca de experiência, tutoria de coordenadores pedagógicos ou gestores educacionais são práticas referendadas por muitos estudiosos e ratificada durante minha trajetória profissional.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem, definido sinteticamente por Kubo e Botomé (2001, p.1) como “um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos”, sofreu uma enorme transformação, desde a antiguidade até os dias atuais, assim como o esforço de acadêmicos e pedagogos, por estudar e propor soluções, visando a assimilação de conteúdo sem traumas e de forma duradoura. A prática escolar da antiguidade até meados do século XIX, como citado por Souza *et al* (2014), foi caracterizada por um tipo de interação passivo e receptivo. O processo de aprendizagem era predominantemente caracterizado pela memorização, com uma limitada ou reduzida compreensão do tópico ensinado, o que acontece muitas vezes nos dias atuais como veremos neste estudo.

A característica do processo de aprendizagem deste período associava o ensino da leitura e escrita a qualquer forma de ensino de um ofício manual, por exemplo. O foco era a repetição de exercícios cada vez mais difíceis, onde o aluno (também chamado de discípulo) passava a executar atos repetitivos e complexos, tornando-se, com o passar do tempo, um hábito. Até meados deste século, a atividade de repetição de cor (vulgarmente conhecido como ‘decorar um texto’) era fortemente incentivada em sala de aula, para disciplinas como geografia, história, indo até a tabuada ou fórmulas físicas.

Assim, o conhecimento adquirido era, de certa forma, bastante limitado e reduzido. Como ferramenta para que o professor pudesse avaliar a assimilação do conteúdo pelos alunos, o procedimento utilizado de perguntas e respostas, tanto em sua forma oral como escrita, era o mais fortemente empregado. A este método, alguns autores dão o nome de catequético, derivado da palavra catecismo, de origem grega ‘*katechein*’, que significa "fazer eco" (PEREIRA, 2014).

Nesta forma de aprendizagem, o aluno era estimulado a reproduzir literalmente palavras e frases decoradas, ficando a compreensão sobre o que era falado ou escrito, relegado a segundo plano. Era um processo de aprendizagem mais mecânico, do que de compreensão e entendimento.

Felizmente este processo evoluiu, junto com a evolução exponencial do conhecimento, mas traumas e fraturas no processo de ensino e aprendizagem são vistos até os dias atuais, em especial no processo de avaliação.

Este enorme esforço de pedagogos e estudiosos, como Luckesi (1995), Hoffmann (1994), Moretto (2005), Sousa (2000), Aquino (1997), entre outros, em analisar e avaliar um modelo sustentável de ensino e aprendizagem, baseado na assimilação duradoura do conhecimento, ganhou reforço com o entendimento da importância comportamental dos

agentes diretamente ligados a este processo: alunos, professores gestores de ensino e, mais recentemente, dos pais e responsáveis.

Segundo o entendimento de Luckesi (1995),

[...] os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma ‘pedagogia do exame’ (LUCKESI, 1995, p.21).

Como professora de Matemática do Ensino Médio, com experiência de mais de 20 anos em sala de aula, pude constatar a dificuldade dos alunos com o processo de avaliação convencional. Sendo uma disciplina da área de exatas, muitas avaliações consideram o conceito de “certo e errado”, fugindo da tentativa de compreender a avaliação como um componente significativo dos processos de aprendizagem.

Um dos motivadores deste estudo, trazido à tona pelos alunos ao longo desta minha trajetória profissional, é o bloqueio e a insegurança que muitos deles demonstram nos momentos das avaliações. É perceptível que o conteúdo trabalhado nas aulas e nos exercícios em sala, muitas vezes, foi adequadamente compreendido. Entretanto, há um medo por parte dos alunos, como bem descrito por Luckesi (1995, p.21-22): “A utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos, sob a égide do medo”.

Para Sousa (1995, p.170-171) “muitas vezes não precisamos de nenhum instrumento de avaliação para identificar as dificuldades que os alunos estão enfrentando em determinada área do programa”, análises simples nos mostram o desempenho deste aluno e o que devemos recuperar. A autora conclui que avaliar exige um estudo aprofundado sobre aprendizagens e o compromisso com o processo de transformação social.

Esse se tornou o maior desafio. Não basta transmitir conhecimento, tratando o aluno como agente passivo. É preciso buscar estratégias para que as aprendizagens sejam construídas por todos os alunos, considerando suas necessidades individuais e coletivas.

Sob essa perspectiva, a Teoria das Representações Sociais se apresenta como uma possibilidade relevante da área da psicologia social para compreender as dimensões que envolvem o universo das representações sobre a avaliação. Sousa (2002, p.289) comenta que “as pesquisas que se orientam nessa direção buscam evidenciar que o processo de educar o

cidadão é uma ação consciente e conseqüente, em que todos os que estão envolvidos determinam e contribuem na definição do sentido dessa ação”.

Neste contexto, a necessidade de investigar as Representações Sociais da avaliação para os alunos, no sentido de compreendê-las para propor ações de intervenção no cotidiano da sala de aula e na efetivação de políticas públicas que a incorpore nos processos de aprendizagem e de ensino, pode ser uma abordagem inovadora, contrapondo-se ao modelo defasado de avaliação como mera aferição.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

O processo de formação de crianças, adolescentes e jovens é uma das tarefas mais importantes da formação do caráter do indivíduo e dos seus padrões de comportamento como ressaltam os estudos de Luckesi (2011).

No processo de ensino e aprendizagem, a etapa de avaliação sempre foi utilizada como critério decisivo para saber se o aluno aprendeu ou não, como aponta Hoffmann (1994). As notas, vinculadas a avaliações orais ou escritas, são quase que exclusivamente a forma de medir o conhecimento adquirido pelos alunos, sem se importar muito com a diversidade e a individualidade. Tampouco os processos convencionais de avaliação servem como retroalimentação dos formadores e professores ou como ferramenta cotidiana de análise individualizada dos alunos.

Compreender como os alunos e os professores, sujeitos ativos nos processos de ensino e aprendizagem, pensam sobre a avaliação, como são suas experiências, quais as suas representações, se configura em um indicador de extrema importância para, ao mesmo tempo que diagnosticar essas experiências, apontar caminhos de sucesso possíveis.

A intenção desta pesquisa também está em verificar quais os descaminhos advindos das experiências com a avaliação, como já aconteceram em estudos como os de Moretto (2005) e Luckesi (1995; 2011). No entanto, o grande salto aqui proposto, está em descobrir quais são as experiências positivas, assim como sugerem os estudos de Sousa (1995; 2000; 2002), Hoffman (1998) e Moretto (2005) e propor possibilidades de efetivação de novas práticas avaliativas, que considerem os processos de ensino e aprendizagem e de formação integral dos alunos.

1.2 Delimitação do Estudo

Um dos direcionadores para o presente estudo foi o foco no resultado da avaliação de alunos do Ensino Médio, usando como delimitador o resultado oficial do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estatística do Ministério da Educação e Cultura, ligado ao Governo Federal. O IDEB é o principal indicador da qualidade da Educação Básica no Brasil e, para fazer essa medição, utiliza uma escala que vai de 0 a 10.

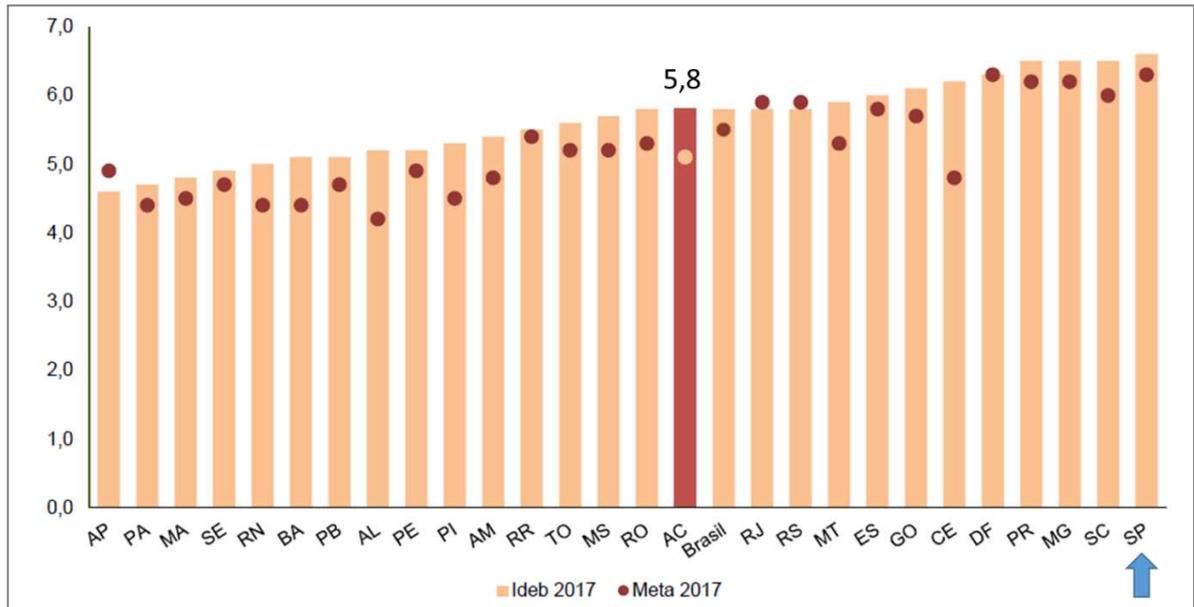
Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) em 2007, o IDEB sintetiza em um único indicador dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país: fluxo e aprendizado. O IDEB estratifica o levantamento em três fases do ensino: Ensino Fundamental, fases iniciais; Ensino Fundamental, fases finais; e Ensino Médio.

O Fluxo representa a taxa de aprovação dos alunos e o aprendizado corresponde ao resultado dos estudantes no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, e a ANEB, avaliação amostral do SAEB, que inclui também a rede privada.

As avaliações, desde sua criação em 2007, demonstram uma evolução nos indicadores em todos os níveis, porém os piores resultados do IDEB se concentram nos alunos do Ensino Médio, comparado com as fases iniciais e finais do Ensino Fundamental. Segundo o documento oficial do Governo Federal, “Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica”, publicado em 2018 com os resultados do levantamento no ano anterior, as notas gerais para os três níveis de ensino foram: Ensino Fundamental, anos iniciais, índice geral de 5,8; Ensino Fundamental, anos finais, com índice geral de 4,7; e Ensino Médio, com índice geral de 3,8.

As Figuras 1, 2 e 3 apresentam os resultados para as três etapas de ensino avaliadas pelo IDEB 2017, demonstrando, além dos índices gerais por Unidade da Federação e Média Geral do Brasil, as diferenças entre as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, discriminadas nas figuras pelos círculos mais escuros nas colunas de cada Estados, e os resultados obtidos, evidenciados pelas colunas claras.

Figura 1- Anos Iniciais do Ensino Fundamental – IDEB e metas por Unidade da Federação, 2017

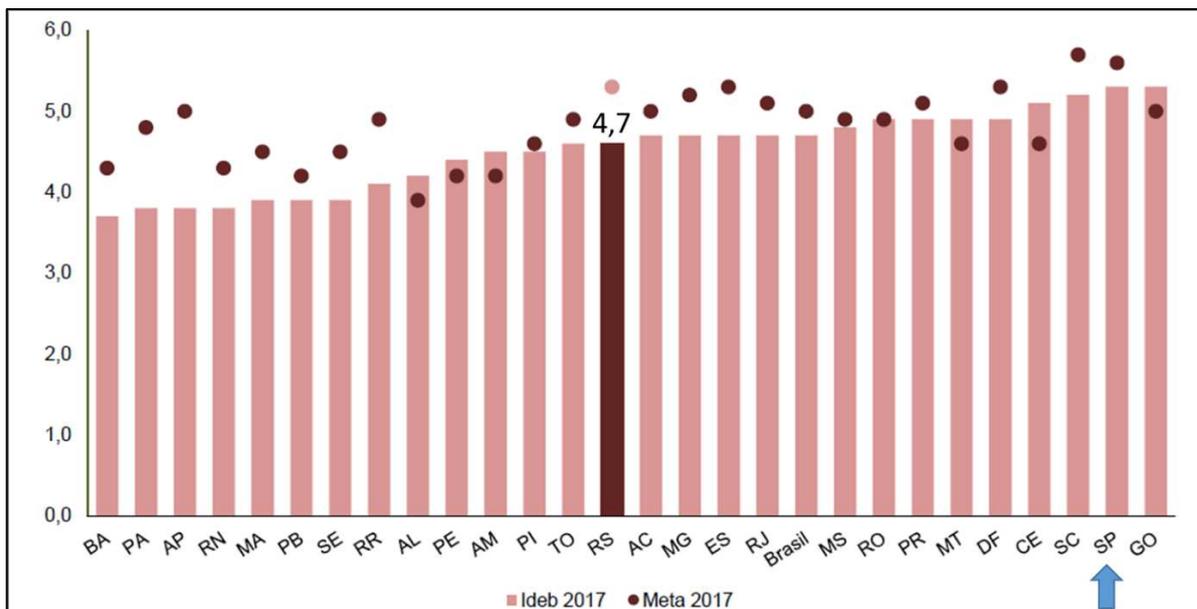


Fonte: Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2018).

É possível observar que a Figura 1 apresenta o resultado do IDEB, em 2017, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com destaque pela flexa azul para o resultado obtido pelo Estado de São Paulo. Verifica-se que o Estado de São Paulo, nesta etapa de ensino, alcançou a meta projetada.

A Figura 2 apresenta os resultados obtidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2017.

Figura 2- Anos Finais do Ensino Fundamental – IDEB e metas por Unidade da Federação, 2017

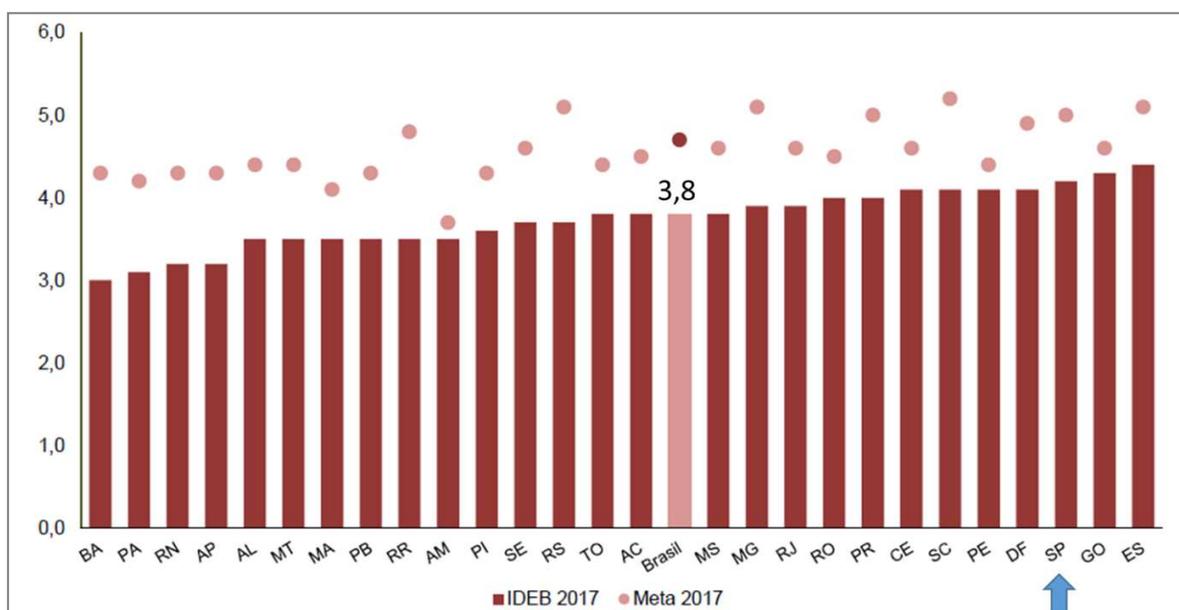


Fonte: Ministério da Educação e Cultura (MEC), (BRASIL, 2018).

Na Figura 2 é possível verificar uma grande diferença, se comparada com a Figura 1. Enquanto que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a maioria das Unidades da Federação atingiu a meta projetada pelo IDEB, nos Anos Finais este resultado cai significativamente. Isso pode ser facilmente observado pela diferença entre a meta projetada, representada pelos círculos mais escuros, e a média alcançada pelos Estados, representada pelas colunas mais claras. Este resultado não foi diferente no Estado de São Paulo, como pode-se observar pela seta azul, na parte inferior da Figura 2.

A Figura 3, por fim, apresenta os resultados do IDEB em 2017 para o Ensino Médio.

Figura 3 - Ensino Médio – IDEB e metas por Unidade da Federação, 2017.



Fonte: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2018.

Como pode-se observar na Figura 3, a diferença entre a meta projetada para o Ensino Médio e o resultado obtido pelas Unidades de Federação é ainda maior que se comparada aos resultados nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

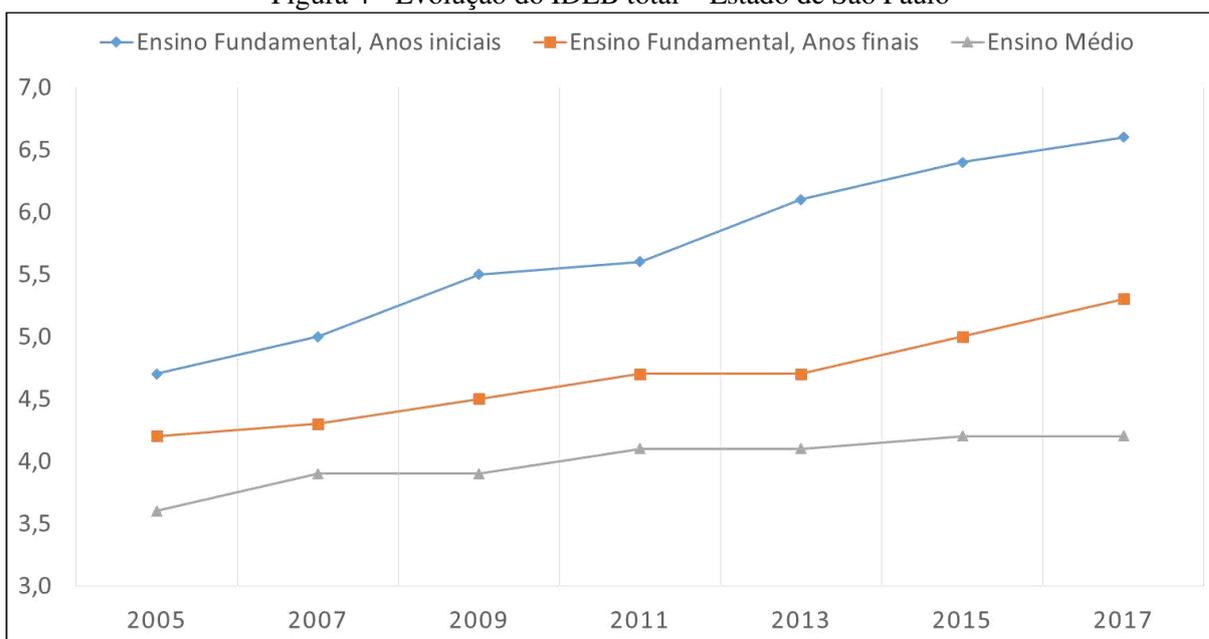
Nota-se que os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio não atingiram as metas estabelecidas pelo governo, sendo mais crítico o Ensino Médio, com piores notas e mais distância das metas. Por este motivo, a fase escolhida para este estudo foi o Ensino Médio.

As Figuras 1, 2 e 3 mostram também (com uma seta), os resultados para o Estado de São Paulo, que apresenta uma queda na posição. Ele obtém a liderança dos resultados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas perde a posição para o Estado de Goiás nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Quando chega no Ensino Médio, perde mais uma posição para os Estados de Espírito Santo e Goiás (e empata com Ceará e Rondônia).

Sob esse aspecto, é notório um problema crônico nos processos de ensino e aprendizagem: conforme os alunos evoluem na escolarização, os resultados das avaliações externas vão diminuindo. O mesmo acontece com o Estado de São Paulo, que não consegue potencializar os resultados das etapas iniciais do Ensino Fundamental em resultado nas séries mais evoluídas.

Quando trazemos a análise para o Estado de São Paulo, os resultados mantêm a mesma coerência com a média nacional, ou seja, melhores resultados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, decaindo para os anos finais e, com os piores resultados para o índice no Ensino Médio. Além disto, como demonstrado na Figura 4, há uma estagnação nos resultados para a avaliação no Ensino Médio, no Estado de São Paulo, nos últimos seis anos (ou nos últimos quatro ciclos de avaliação).

Figura 4 - Evolução do IDEB total – Estado de São Paulo



Fonte: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2018, adaptado pela autora.

Trazendo para a realidade da localidade analisada, caracterizado por um Município de grande porte da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte, com uma população de 629.921 habitantes (Censo do IBGE, 2017), composto por uma rede escolar de 83 Escolas de Ensino Médio (sendo 32 privadas e 51 públicas), os dados do índice geral do IDEB – 2017 são ligeiramente inferiores à média estadual: 4,0 contra 4,2, reforçando que, apesar do município estar localizado entre os eixos mais desenvolvidos do Brasil (eixo Rio – São Paulo), os resultados não refletem essa pujança socioeconômica local.

1.3 Problema

Já é bastante aceito por pedagogos, em geral, e reforçado por vários estudos, como os de Hoffmann (1994), Moretto (2005) e Luckesi (2011), que as atividades de avaliação (incluindo os testes) ocupam uma grande parte do tempo e esforço de alunos e professores, salientando que aquilo que é valorizado e avaliado na escola vai influenciar não só os resultados escolares dos alunos, mas também a sua motivação, autoconhecimento, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem.

No contexto das formas de avaliação, também Luckesi (1995), Sousa (1995) e Moretto (2005) enfatizam a importância de se utilizar vários momentos de avaliação durante as aulas, multiplicando as oportunidades de aprendizagem. Desta forma, para os autores, se permite que os alunos apliquem os conhecimentos que vão adquirindo, exercitem e controlem eles próprios as aprendizagens e competências a desenvolver, recebendo retorno frequente sobre as dificuldades e progressos alcançados.

Estes autores ainda afirmam que, apesar de algumas atividades correntemente serem realizadas pelos alunos como forma de avaliação, ao longo do seu percurso escolar, algumas estratégias cotidianas no processo de ensino não são objeto de avaliação, o que precisa ser refletido pelos docentes, sobretudo ao longo de seus processos de formação, tanto inicial quanto continuado.

Diante das considerações de Luckesi (1995), Sousa (1995) e Moretto (2005) sobre a forma de avaliar a aprendizagem do aluno, inserimos nesse estudo a perspectiva das representações sociais, levando em consideração a maneira de pensar e compreender o processo avaliativo inserido no dia-a-dia escolar por parte de alunos e professores. Nesse sentido, Moscovici (2004, p. 54) nos provoca dizendo que a teoria das representações sociais tem “como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade”, e que a representação social tem como objetivo descobrir como os indivíduos e grupos podem construir conceitos a partir de suas diversidades.

Considerando que cada aluno tem seu ritmo de aprendizado e, geralmente, as turmas também apresentam dinâmicas de participação nas aulas de forma distintas, com reflexo nas notas das avaliações, a abordagem que aqui trazemos olha o docente como oportunidade de rever processos de avaliação, procedimentos e metodologias de ensino, visando aumentar a participação dos alunos nas aulas e melhorar pode ser uma oportunidade de melhorar o ensino, de forma geral.

Sob essa perspectiva, encontra-se o problema desta pesquisa:

- Qual a percepção dos alunos em relação às formas de avaliação de aprendizagem às quais são submetidos no Ensino Médio?

Deste problema de pesquisa surge um segundo questionamento: como os professores percebem o modo como avaliam os alunos do Ensino Médio?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar quais as Representações Sociais de alunos e professores do Ensino Médio sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

1.4.2 Objetivos Específicos

Identificar o perfil socioeconômico dos alunos do Ensino Médio e a relação destes com o processo de ensino e aprendizagem;

Analisar as Representações Sociais de alunos e professores sobre o processo de avaliação;

Identificar as experiências que alunos e professores possuem quanto à prática de avaliação da aprendizagem.

1.5 Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: Apresentação do Memorial, Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão, Referências, Apêndices e Anexos.

A Apresentação do Memorial mostra um breve relato da trajetória profissional.

A Introdução apresenta a temática a ser estudada e subdivide-se em seis subseções: Relevância do Estudo; Justificativa; Problema; Objetivos Geral e Específicos; Delimitação do Estudo e; Organização da Dissertação.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Representação Social, Critérios de Avaliação de Desempenho Estudantil e Ensino

Médio em Escola de Tempo Integral”. Aborda também pontos relevantes referentes aos estudos sobre Avaliação e, mais especificamente, Avaliação no Ensino Médio e a Teoria das Representações Sociais.

A metodologia está organizada em seis subseções: Delineamento da pesquisa; Tipo de pesquisa; População; Instrumentos de Pesquisa; Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados e Discussão, a Conclusão, seguido das Referências. Nos Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e nos Anexos outros documentos necessários para a efetivação da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O suporte teórico que nos possibilitou a revisão de literatura traz fundamentações sobre Avaliação, Rendimento Escolar e Representação Social.

Sabe-se que um dos principais fatores para que o aluno aprenda depende que o professor estabeleça clareza e seja preciso em relação aos objetivos de ensino. Um dos instrumentos para a verificação do processo do ensino é a avaliação. mas muitas vezes a avaliação da aprendizagem tem sido um tema angustiante.

A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angústia por ter que usar um instrumento tão valioso no processo educativo, como recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada a termo com certo grau de interesse (MORETTO, 2005, p.93).

Diferentes autores, como Moretto (2005), Luckesi (2011), Sousa (2000) e Hoffmann (1994) demonstram que os professores têm consciência de que a avaliação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Ela é feita de várias formas, com instrumentos diversos, porém sendo o mais comum a prova escrita. Segundo Moretto (2005, p.123), “Preparar instrumentos de avaliação, sobretudo as provas escritas, exige do professor conhecimento específico, habilidades para contextualizar e utilização de linguagens que tornem a questão clara e precisa”. Para o autor, a avaliação precisa ser um momento de estudo, coerente com o processo de ensino, e não apenas um “acerto de contas”.

Para Luckesi (2011, p.29), “É preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, a fim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução”. Para o autor, o professor precisa estar consciente de que é necessário formar o aluno como cidadão, intervir quando necessário no cotidiano escolar e ter a avaliação como aliada nesta jornada. Cabe a ele decidir e investir na busca do que foi almejado.

De acordo com Sousa (2000, p.102), “a avaliação é desenvolvida com o objetivo de permitir o acompanhamento escolar do aluno, possibilitando assim que se tome decisões de reajuste e de revisão durante o processo de ensino”. A autora destaca o fato dessa avaliação refletir como processo discriminativo, quando utilizada como instrumento de legitimação da seletividade da educação, não tendo compromisso com a equidade da educação e com o

desenvolvimento de um ensino diferenciado, quando desvia de sua função básica, e passa a ser utilizada como instrumento para aprovar ou reprovar.

Sob essa perspectiva, Hoffmann (1994, p. 17) afirma que “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. A autora se aproxima do exposto por Luckesi (2011), ao associar a avaliação aos processos de ensino e aprendizagem, objeto de atuação direta do docente e da escola.

No entanto, há que se considerar que hoje ainda nos deparamos com um sistema de ensino interessado em dados percentuais de aprovação e reprovação, como os previstos e medidos nas avaliações de sistema, como o IDESP e o SAEB, por exemplo. Estes índices têm contribuído com um diagnóstico da aprendizagem dos alunos e do ensino das escolas a partir dos conteúdos e competências avaliados e, conseqüentemente, com um redirecionamento das políticas públicas para a intervenção nas escolas. Ao mesmo tempo, estes índices têm mobilizado também as famílias a conhecerem as escolas de seus filhos e os próprios alunos a verem seus resultados nos resultados da escola. Segundo Sousa (1995, p. 167), esse tipo de programa de avaliação “coloca a questão da qualidade de ensino a ser esperado em um processo de escolarização e a importância do controle da equidade da educação em nível da macroestrutura”. Ainda pela perspectiva da autora, esse tipo de avaliação busca orientar na identificação dos conteúdos e habilidades dominados pelo aluno, para que a escola e professores possam planejar a superação das defasagens deles, que muitas vezes são frutos de um ensino desigual a que são submetidos.

Não é intenção deste estudo discutir a avaliação de sistema, nem seus instrumentos, objetivos e impactos no cotidiano das escolas. Intenta-se investigar as práticas de avaliação de aprendizagem e as representações sociais que alunos e docentes do Ensino Médio possuem sobre ela, sob a perspectiva de Luckesi (1995, p. 84): “O objetivo da participação é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino”.

Nesse contexto, pretende-se discutir o panorama das pesquisas mais recentes sobre avaliação, bem como os aspectos conceituais que se referem à avaliação da aprendizagem e sua configuração no Ensino Médio.

2.1 Panorama das pesquisas sobre Avaliação no Ensino Médio

No período que compreende os meses de junho e julho do ano de 2019, realizou-se pesquisa de artigos, teses e dissertações no Portal de Periódicos da CAPES, nas Bases de dados da SciELO e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No Portal de Periódicos da CAPES, utilizou-se como descritores os termos “Avaliação de Aprendizagem”, “Ensino Médio”, “Representações Sociais” e “Rendimento Escolar”, no período de tempo compreendido a partir do ano de 2015. Encontrou-se um total de 299 artigos, numa matriz combinatória de 2 a 2 temas, como mostrado no Quadro 1.

Quadro 1- Matriz de busca no Portal de Periódicos da CAPES para artigos científicos.

Fontes Capes (Artigos)	Avaliação de aprendizagem	Ensino Médio	Representações Sociais	Rendimento Escolar
Avaliação de aprendizagem	-	-	-	-
Ensino Médio	4	-	-	-
Representações Sociais	0	152	-	-
Rendimento Escolar	1	135	7	-

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES.

Do total de 299 artigos resultantes das buscas qualificadas, foram selecionados 10, considerando a leitura dos títulos e dos resumos, e a relevância de temas que se aproximaram daqueles discutidos nessa pesquisa.

Considerando estratégia de busca semelhante, utilizou-se a plataforma SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). A Scielo é uma biblioteca digital de livre acesso, desenvolvida e mantida pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - FAPESP, em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde - Bireme e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Nesta plataforma utilizou-se as palavras-chave “Avaliação” e “Ensino Médio” e o resultado foi bem mais restritivo, de apenas 11 artigos científicos, nos últimos 5 anos. Quando utilizado as mesmas palavras-chave usadas no Portal da Capes ou BDTD o resultado era 0. A utilização de diferentes descritores durante a pesquisa em busca de artigos, teses e dissertações, se deu pelo fato de que utilizando os mesmos descritores em algumas bases não eram determinados resultados significativos.

Já a busca utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, base criada e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação do Governo Federal, que tem como função estimular o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, o resultado foi igualmente muito limitado, disponibilizando apenas 4 trabalhos, sendo uma tese e três dissertações, nos últimos 5 anos.

No Quadro 2 são apresentados o resumo das buscas qualificadas de literatura sobre o tema pesquisado, nas três bases utilizadas.

Quadro 2 - Comparativo de busca de literatura qualificada sobre as buscas dos termos da pesquisa: “Avaliação de Aprendizagem”, “Ensino Médio”, “Representações Sociais” e “Rendimento Escolar”.

Fontes de Busca	Resultados Encontrados (Teses, Dissertações, Artigos, Livros)	Palavras-chave utilizadas na busca
Capes	299	Avaliação de Aprendizagem; Ensino Médio, Rendimento Escolar e Representações Sociais
SciELO	11	Avaliação de Aprendizagem; Ensino Médio
BDTD	4	Avaliação de Aprendizagem; Ensino Médio, Rendimento Escolar e Representações Sociais

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 3, são listados os principais resultados obtidos da busca de dados no Portal de Periódicos da CAPES, na SciELO e na BDTD, e que foram utilizados como base no aprofundamento do tema e nas abordagens utilizadas nesta pesquisa.

Quadro 3- Relação de artigos, teses e publicações relevantes à pesquisa desenvolvida.

(Continua)

N.	Texto	Tipo	Autores	Ano	Local de Publicação
1	Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença?	Artigo	Jader Otavio Dalto; Regina Luiza Corio de Buriasco	2009	Educação e Pesquisa
2	Abordagem profunda e abordagem superficial à aprendizagem: diferentes perspectivas do rendimento escolar	Artigo	Cristiano Mauro Assis Gomes	2011	Psicologia: Reflexão e Crítica
3	Educação profissional: a avaliação da aprendizagem da lógica das competências	Tese	Rosângela de Oliveira Pinto	2011	Pontifícia Universidade Católica de Campinas-Campinas/SP
4	Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes	Artigo	Rita Da Penha Campos Zenorini; Acácia Aparecida Angeli Dos Santos; Rebecca de Magalhães Monteiro	2011	Paidéia-Ribeirão Preto/SP

Quadro 3- Relação de artigos, teses e publicações relevantes à pesquisa desenvolvida.

(Conclusão)					
N.	Texto	Tipo	Autores	Ano	Local de Publicação
5	Influência do desempenho educacional na escolha da profissão	Artigo	Maria Cristina Nogueira Gramani; Cintia Rigão Scrich	2012	Cadernos de Pesquisa
6	Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio	Artigo	Ilma Ferreira Machado; Rose Márcia da Silva; Maria de Lourdes Jorge de Souza	2016	Cadernos CEDES
7	Sobre o sucesso e o fracasso no ensino médio em 15 anos (1999 a 2014)	Artigo	Patricia Borges Coutinho da Silva; Nayane Caldeira Rezende; Teresa Cristina Correia Quaresma; Alvaro Chripino	2016	Ensaio: aval. pol. públ. Educ. – Rio de Janeiro/RJ
8	Estratégia de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar	Artigo	Luiz Marcelo Darroz; Thais Lorençato Trivisan; Cleci Teresinha Werner Da Rosa	2018	Amazônia
9	O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados	Artigo	Katharine Ninive Pinto Silva; Marise Ramos	2018	Educação & Sociedade – Campinas/SP
10	A disciplina de psicologia no ensino médio: revisitando as práticas dos professores da rede pública do Estado de São Paulo	Artigo	Lineu Norio Kohatsu; Lucas Antunes Machado;	2018	Educação Por Escrito – Porto Alegre/RS
11	Representações sociais da escolha profissional pelos alunos do ensino médio do campo/cidade	Dissertação	Leonor M Santana	2017	Universidade de Taubaté-Taubaté/SP
12	Jovens com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio	Artigo	Katia Rosa Azevedo; Teresa Cristina Siqueira Cerqueira	2015	Psicologia e Saber Social
13	Brasil: Representações sociais de estudantes de pedagogia	Dissertação	Adelina de Oliveira Novaes	2006	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- São Paulo/SP

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos trabalhos que tratam sobre **avaliação**, destacam-se os estudos de Gomes (2011), Pinto (2011), Zenorini, Santos e Monteiro (2011), Machado, Silva e Souza (2016), Darroz, Trivisan e Rosa (2018), Silva e Ramos (2018), Kohatsu e Machado (2018), Silva *et al.* (2016), Gramani e Scrich (2012) e Dalto e Buriasco (2009).

Gomes (2011) aborda a investigação entre a abordagem superficial e a abordagem profunda à aprendizagem durante o rendimento escolar, priorizando um campo de investigação de análise da participação do estudante na seleção, interpretação e aplicação do conhecimento através da relação ensino e aprendizagem.

O autor também argumenta a relação entre o rendimento e as abordagens, salientando os tipos de aprendizagens exigidos pelas atividades que compõem o sistema de avaliação do desempenho do aluno. Cita ainda a ampla variedade de atividades avaliativas. Para o autor,

existem ambientes educacionais que utilizam um mesmo sistema avaliativo em todas as séries escolares, exemplificando atividades de avaliação nas quais o aluno deve construir relações entre os conteúdos, de modo a ter a necessidade de uma aprendizagem profunda.

Pinto (2011), por sua vez, menciona a importância da avaliação formativa, por ser a modalidade de avaliação da aprendizagem privilegiada nos documentos orientadores das Instituições Educacionais. Destaca a avaliação formativa como uma tendência nas discussões sobre avaliação da aprendizagem, sendo abordada de forma tangencial. Salienta ainda a importância da avaliação formativa, apontando as contribuições no processo de ensino e aprendizagem, e alertando para a diversidade de concepções que podem ser usadas. Por isso, para o autor, é preciso tomar cuidado ao afirmar que se utiliza a avaliação numa perspectiva formativa.

O estudo de Zenorini, Santos e Monteiro (2011) compara as orientações de metas de estudantes com alto e baixo desempenho, demonstrando que os problemas motivacionais podem interferir na aprendizagem dos estudantes, apontando para a existência de relação entre a motivação e o desempenho escolar. Os alunos constantemente evitam as metas, pois relacionam aspectos negativos como baixa autodeterminação, o baixo desempenho e ansiedade entre as avaliações, tendo medo de se arriscar, isolam-se e não buscam ajuda.

Machado, Silva e Souza (2016) analisam como é proposta para o ensino médio as formas de avaliação de aprendizagem, fazendo uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, articulando com os diversos componentes do currículo integrado. Questionam sobre uma nova forma de organização do trabalho pedagógico em diferentes escolas, buscando a melhoria do ensino e da avaliação nesta modalidade de ensino.

Para Darroz, Trvisan e Rosa (2018), a Física é tida como uma das disciplinas mais exigentes, desmotivando os estudantes em seus estudos. Este trabalho contribuiu discutindo as diferenças entre as estratégias de aprendizagem de alunos com bom rendimento escolar em Física e as estratégias de alunos que não possuem rendimento esperado, sendo constatado por meio de notas e opinião do professor da disciplina. Evidencia que os estudantes que não possuem um rendimento satisfatório realizam tarefas apenas quando necessitam estudar para uma avaliação.

Silva e Ramos (2018) refletem sobre a relação entre as políticas de avaliação por resultados e a implementação da proposta curricular do ensino médio integrado. Abordam que no contexto nacional, o Brasil no que se refere às políticas de avaliação, dá ênfase na avaliação por resultados, como é levantado no IDEB, ENEM, entre outros. Segundo os autores, as

políticas educacionais baseadas na avaliação por resultados interferem na dinâmica escolar, pois reduzem a autonomia da escola na formulação e desenvolvimento do seu projeto político-pedagógico.

Kohatsu e Machado (2018), visando analisar as práticas no ensino médio da rede pública do Estado de São Paulo junto aos professores de Psicologia, ressaltam a avaliação com diversos instrumentos e procedimentos, realizados em grupo ou individualmente. Buscaram destacar algumas propostas pedagógicas que, ao longo da história, se apresentaram como alternativas à educação tradicional, remetendo-se às reflexões mais gerais sobre o currículo e a formação dos jovens das escolas públicas.

Segundo Silva *et al.* (2016), em 15 anos (1999 a 2014) o Ensino Médio foi marcado pelo sucesso e pelo fracasso, e que dois grandes problemas enfrentados na educação brasileira são a reprovação e o abandono escolar. Acreditam que não seja possível avaliar o sistema educacional e formular Políticas Públicas somente com análise externa e em larga escala dos processos de ensino e aprendizagem.

O estudo de Gramani e Scrich (2012) mostra a influência que o desempenho na disciplina de Matemática na educação básica tem tido na escolha da carreira no ensino superior. Essa relação se deu pela análise da eficiência educacional das unidades federativas do Brasil em Matemática na educação básica, com base em avaliações de Matemática do SAEB e do Enem.

Dalto e Buriasco (2009) apresentam um estudo sobre a produção escrita presente em Prova de Questões Abertas de Matemática da Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Paraná, analisando que o baixo desempenho dos estudantes está associado à dificuldade de interpretação do enunciado e que os alunos dominam a resolução do conteúdo matemático.

Os autores destacam a avaliação e o processo de ensino e de aprendizagem, onde a avaliação deve estar a serviço da ação pedagógica e deve ser um mecanismo de regulação no processo educativo. Para os autores, a avaliação deve ser um instrumento de regulação para promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Tratando-se de **representações sociais**, destacam-se os estudos de Santana (2017), Azevedo e Cerqueira (2015) e Novaes (2006).

Santana (2017) investiga as representações sociais da escolha profissional dos estudantes do ensino médio de escolas da rede pública, revelando que as representações sociais estão relacionadas a uma profissão que desenvolvam atividades de que gostem, ou que lhes permitam ascensão social, desenvolvendo suas habilidades.

A autora enfatiza que as representações sociais da escolha profissional são por profissões que geram sentimentos de realização, desenvolvimento e possibilitam sua conquista material e pessoal, e também possam contribuir com a família e comunidade.

Para Azevedo e Cerqueira (2015), a pesquisa objetivou investigar as representações sociais dos professores de ensino médio das escolas públicas de Brasília sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e relacioná-la à formação desses professores. O estudo apontou uma reflexão sobre a inclusão do aluno a partir da Teoria das Representações Sociais como uma forma de conhecimento elaborada e compartilhada, construindo uma realidade comum ao grupo.

Novaes (2006) aborda a investigação do estudo das representações sociais de estudantes universitários de cursos de Pedagogia sobre o Brasil, visando mobilizar transformações educacionais, bem como definir teorias da educação, possibilitando compreender as identidades sociais e a posição desses alunos frente ao seu país.

Ainda segundo a autora, as representações sociais são construídas em grupos sociais e definem os objetivos e os procedimentos específicos que devem desenvolver em sua vida diária.

2.2 Avaliação da aprendizagem: clarificando conceitos

A avaliação, atualmente, por um lado é vista como uma forte aliada à melhoria da qualidade de ensino e dos processos de aprendizagem, mas em outras situações é tida como a grande vilã. Ela deve ser pensada como ferramenta de tomada de decisões, visando melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, como citam Calvacanti Neto e Aquino (2009). Em algumas situações, a avaliação chega a ser relacionada como um monstro de várias cabeças, como abordado por Hoffmann (1994). Para Luckesi (2005, p.19) “a prática do exame, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente álibi para o fracasso escolar”, e não como diagnóstico para uma futura intervenção para a melhoria do desempenho dos alunos.

É necessário entender os conceitos compreendidos sobre a avaliação de alguns autores. Segundo Hoffmann (1994), a avaliação é fundamental na educação, desde que usada como mediação e que, por isso, os testes não avaliam de forma suficiente. Ainda destaca Hoffmann (1994, p.18) que “a avaliação é a reflexão transformada em ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões”, onde o educador pode acompanhar o educando na sua trajetória do conhecimento.

É proposto por Luckesi (2005) que

[...] a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisões que se direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando (LUCKESI, 2005, p.95).

Moretto (2005) ressalta o quão angustiante tem sido para professores e estressante para os alunos a avaliação da aprendizagem. O autor afirma que a avaliação deve ser analisada sob parâmetros que irão assumir papel de intervenção pedagógica, e que, por isso, é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, precisando ser coerente com a forma de ensinar.

Nesta linha de pensamento, propomos alguns princípios que sustentam nossa concepção de avaliação de aprendizagem:

- A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.
- Os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa.
- O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico.
- O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado.
- O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado.
- A Avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas (MORETTO, 2005, p.96).

Cavalcanti Neto e Aquino (2009) definem a avaliação da aprendizagem como um meio que o professor dispõe de obter informações sobre os avanços e dificuldades dos alunos, dando suporte ao processo de ensino e aprendizagem e contribuindo para o planejamento de ações que ajudem o aluno a ter êxito em seu processo educacional.

Luckesi (2005, p. 95) propõe “que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos”, baseada em aspectos essenciais e tendo como objetivo o direcionamento dos educandos. Para o autor, ao avaliar, o professor deverá: coletar, analisar e sintetizar as manifestações das condutas; atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem; e a partir dessa qualificação, tomar decisões sobre as condutas, reorientando imediatamente a aprendizagem e encaminhando os alunos para passos subsequentes dela.

Luckesi (2005) destaca ainda que a avaliação da aprendizagem existe para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. No entanto, muitas práticas de avaliação vão contra a democratização do ensino, na medida em que elas não colaboram com a permanência do aluno

na escola e na sua promoção. Sob esta perspectiva, o autor salienta que, para a avaliação servir à democratização de ensino, é necessário modificar sua utilização de classificatória para diagnóstica. Para ele, a avaliação deverá ser instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem, visando tomar decisões suficientes e satisfatórias para o avanço nesse processo.

De acordo com o autor, é preciso compreender e realizar a avaliação diagnóstica de maneira comprometida com a concepção pedagógica. A avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento para aprovação ou reprovação, sendo, portanto, um instrumento de diagnóstico para o avanço do aluno, tendo as funções de autocompreensão do sistema de ensino, do professor e do próprio estudante. Para que a avaliação cumpra essas funções é preciso um certo recurso técnico adequado, onde os instrumentos de avaliação sejam elaborados, executados e aplicados seguindo os seguintes princípios:

- medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais;
- medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução;
- conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagens desejados;
- ser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados;
- ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela;
- ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino (LUCKESI, 1995, p. 83).

Com isso, espera-se que, na avaliação diagnóstica, os dados coletados sejam analisados para que possam auxiliar no crescimento do processo de ensino do aluno, e não utilizado para sua aprovação ou reprovação.

Além da dimensão da avaliação diagnóstica, é importante destacar outro tipo de avaliação: a avaliação formativa. De acordo com Zabala (1998), esse tipo de avaliação contempla a formação integrada da pessoa, fundamentada no ensino, de maneira que o processo avaliador deva observar as diferentes fases de intervenção como estratégia. Para o autor, é preciso conhecer a situação de partida em função de determinados objetivos gerais bem definidos; uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula, onde tarefas e atividades são adequadas constantemente e a compreensão e valoração sobre o processo seguido, permitindo novas propostas de intervenção. Para Zabala (1998), observar a atuação dos alunos, com cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira para realizar uma avaliação formativa.

Sob essa perspectiva, Hoffmann (1994) apresenta a avaliação a partir de uma abordagem formadora. Para ela, a avaliação formadora tem um papel regulador na aprendizagem por ter a

intervenção do professor como momento importante no processo de aprendizagem e de organização das atividades de ensino, além de privilegiar a interação social e ter processos autorreguladores.

Zabala (1998, p. 201) afirma que “para melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de forma que a ação avaliadora observe simultaneamente os processos individuais e grupais.” Por fim, torna-se importante também refletir sobre o papel da avaliação somativa no processo de ensino e aprendizagem, mais precisamente em seu final, enquanto a avaliação formativa acontece durante o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Zabala (1998), o termo avaliação final ou somativa é designado como o conhecimento dos resultados dos alunos nas atividades de ensino. A avaliação somativa tem como objetivo classificar o rendimento do aluno ao final de um período (bimestre, semestre, ano, etc.), por meio de notas ou conceitos, para determinar o sucesso ou insucesso do mesmo, com a aprovação ou reprovação. Pessoalmente o autor acha que a utilização conjunta dos termos é ambígua, pois não auxilia na identificação ou diferenciação entre o conhecimento do resultado obtido e a análise do processo de aprendizagem do aluno. O autor apresenta ainda sua preferência em utilizar o termo avaliação final para se referir aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos pelos estudantes e o termo avaliação somativa ou integradora para o conhecimento e avaliação do percurso do aluno.

Para Souza (2020), a partir dos resultados da avaliação somativa, o professor tem a possibilidade de tomar decisões no processo de ensino aprendizagem. Para a autora, essa avaliação pode ajudar em diferentes processos, como destacados por Coll, Martin e Onrubia (2004):

- a. Para tomar decisões acerca das aprendizagens dos alunos: está a serviço de uma avaliação formativa e formadora e ajuda o professor a compreender os resultados de seus alunos e a planejar atividades posteriores que os façam avançar;
- b. Para certificar e creditar que alunos que finalizam determinadas etapas de cursos, como o último ano do Ensino Médio, por exemplo, estão aptos a seguirem para uma etapa adiante;
- c. Para prestar contas, ou seja, como um “procedimento de controle social e uma fonte de informação para tomar decisões de política e planejamento educacional relativo ao conjunto do sistema educacional ou a algum de seus componentes” (COLL, MARTÍN, ONRUBIA, 2004, p. 374). (SOUZA, 2020, p. 25)

Para Souza (2020), é importante compreender os diferentes propósitos da avaliação para que, tanto o professor, quanto a escola possam fazer as intervenções nos processos de aprendizagem em função do tipo de avaliação proposto.

De acordo com Luckesi (2011), “o ato de avaliar está a serviço do projeto da ação pedagógica, para ser coerente, adequado e satisfatório, só tem uma possibilidade: configurar-se segundo delimitações da ação planejada”. O autor salienta que é o planejamento que orienta as ações de ensino e de avaliação da aprendizagem. Por isso, a avaliação deve estar sempre de comum acordo com o planejamento de ensino.

Com isso, é possível destacar a necessidade de haver um planejamento com relação às várias formas de avaliar, desvinculando-o da aplicação pura de provas e testes com o objetivo de gerar notas. O ato de avaliar precisa estar alinhado com a oferta de diferentes situações didáticas para o avanço da aprendizagem dos alunos.

Sobre isso, Souza (2020) impulsiona uma reflexão sobre a importância do professor ser mediador também do processo avaliativo. Para a autora, é importante que, assim como ocorre no processo de aprendizagem, as avaliações contemplem instrumentos e oportunidades diferenciadas, que vão mudando de acordo com o grau de complexidade e desafios. Desta forma, os alunos com maiores dificuldades não serão excluídos do processo de escolarização, avançando em suas atividades de acordo com seu potencial.

2.2.1 A avaliação mediadora como um princípio da avaliação formativa

Para Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem é uma ferramenta para viabilizar a democratização do ensino. Para o autor, ela garante a qualidade da aprendizagem do aluno desde que aplicada considerando as diversidades presentes no contexto da sala de aula, bem como os diferentes ritmos e processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Hoffmann (2014) apresenta o conceito de avaliação mediadora. Para ela, a avaliação mediadora tem como objetivo analisar o aluno, ouvir suas dúvidas e sugestões, saber quais são suas metas educacionais, e propor atividades voltadas à suas práticas diárias, dentro de um processo de construção do conhecimento. Nesse tipo de avaliação os “erros” dos alunos levam a um momento de discussão e análise do assunto tratado em sala de aula, possibilitando que o professor aponte aos alunos o que conseguiram atingir e o que ainda falta em sua construção do conhecimento.

Souza (2020) destaca cinco princípios da avaliação mediadora considerados importantes por Hoffmann (2014). São eles:

- oportunizar momentos para os alunos expressarem suas ideias;
- oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações-problema;

realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, procurando entender -as respostas dos alunos;
fazer comentários sobre as atividades dos alunos, em vez de atribuir pontos com certo/errado;
-transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos (HOFFMANN, 2014, p. 72).

Hoffmann (2012) destaca que, ao propor aos alunos avaliações que permitam que eles expressem suas ideias, ele poderá, de fato, conhecê-las, analisá-las e estimular novos aprendizados. Quando essas atividades são realizadas a partir de situações-problemas e em grupos, o professor cria oportunidades para que os alunos troquem ideias com os colegas e aprendam, na prática, a resolver problemas em equipe.

Para a autora, a observação individual das atividades avaliativas, com comentários particulares que podem ser realizados em pequenas questões ajudam muito mais que atribuir certo ou errado.

Na concepção mediadora, é preciso ultrapassar a sistemática tradicional de buscar os absolutamente certos e errados em relação às tarefas dos alunos e atribuir significado ao que se observa, valorizando ideias, dando importância às suas dificuldades, sugerindo-lhe prestar atenção nas próprias respostas. O respeito e a valorização de cada tarefa favorecem a expressão de crenças verdadeiramente espontâneas (HOFFMANN, 2014, p. 85).

Quando o professor faz essas pontuações, o aluno consegue localizar suas dificuldades, solucionar e superar seus erros. Esses registros qualitativos sobre o desenvolvimento da avaliação oferecem pistas para que o aluno construa seu conhecimento.

Dessa forma, nessa concepção de avaliação da aprendizagem, é importante que o professor elabore os seus próprios registros para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Muito tem se falado em usar portfólios para isso, por exemplo, como Hoffmann (2014), inclusive sugere. No entanto, o que está em jogo, para a autora, é a atitude intencional do professor em construir o seu próprio mecanismo de acompanhamento dessas aprendizagens. Para isso, ela sugere o seguinte exercício:

Em que medida descrevo o que observei nas tarefas dos alunos de forma a entender o seu momento no processo?
As anotações feitas sobre ele permitem-me perceber as diferenças entre seus entendimentos?
Sugerem-me ações alternativas de prosseguimento em relação às dificuldades individuais?
Os registros de avaliação devem responder a essas perguntas que parecem esquecidas na escola e que de fato dão significado às perguntas: o que o aluno

aprendeu? Ainda não aprendeu? Por que não aprendeu? Quais os encaminhamentos feitos ou por fazer nesse sentido? (HOFFMANN, 2014, p. 85-86).

Nesse sentido, a avaliação deve ser considerada uma ação de observação e mediação, em que a análise propicia ao professor orientar os alunos no processo de construção do conhecimento, refletindo constantemente sobre a produção do conhecimento do aluno e propiciando a construção de novos saberes para esses alunos.

2.2.2 Uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem e a construção do conhecimento

Considerando os elementos anteriormente discutidos, torna-se importante considerar que a avaliação da aprendizagem e a construção do conhecimento estão intimamente relacionados, pois a avaliação é um instrumento norteador, que possibilita ao professor acompanhar o processo de construção do conhecimento dos alunos.

Souza (2020), ao discutir essa questão, retoma os dez conceitos propostos por Coll, Martin e Onrubia (2004), que apontam como a avaliação da aprendizagem está ligada ao processo de construção do conhecimento. Para os autores, além de compreender essa relação, os professores (e a escola) precisam compreender também qual é o papel seu nesse processo. Para isso, os autores destacam, em cada um dos dez conceitos, suas características e o papel do professor, como apresentado a seguir:

1) “A importância dos fatores cognitivos, afetivos e relacionais na avaliação das aprendizagens” (COLL, MARTIN, ONRUBIA, 2004, p.382): Para os autores, aprender se constrói de forma indissociável entre os fatores cognitivos e afetivos. Por isso, o professor necessita estar atento para planejar procedimentos que envolvam essas diferentes dimensões na construção da aprendizagem e nos momentos de avaliação.

2) “A avaliação é um fator essencial na configuração dos perfis motivacionais e dos padrões atributivos dos alunos” (*Idem*, p. 382): os alunos devem ser motivados a elaborar metas e objetivos de aprendizagem pelos professores que sejam capazes de serem atingidas ao longo do tempo. Para isso, é preciso criar atividades em que os alunos se envolvam, individual e coletivamente.

3) “A avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos é uma questão de grau” (*Idem*, p.382): o grau de aprendizagem do aluno depende de suas aprendizagens anteriores, e o professor deve levar em conta e permitir com que o aluno amplie e aprofunde seus conhecimentos.

4) “A inter-relação dos significados limita o alcance das atividades de avaliação” (*Idem*, p.383): não é fácil avaliar tudo o que foi aprendido, por isso o professor deve dispor de várias atividades para avaliar os conteúdos e habilidades trabalhadas com os alunos.

5) “A avaliação da aprendizagem: um movimento estático do processo de construção do conhecimento” (*Idem*, p.383): é preciso ter clareza que a avaliação ocorre em um momento pontual, acordado com os alunos e com a turma. No entanto, é preciso compreender também que o processo de aprendizagem é dinâmico e constante e, por isso, a avaliação está em constante movimento, sendo aplicada e adaptada em diferentes momentos e diferentes formas. Por isso, o professor deve colecionar muitos momentos para analisar a evolução dos alunos e a possibilidade de novas intervenções.

6) “A importância do erro na avaliação” (*Idem*, p.383): para Coll, Martin e Onrubia (2004), o erro é uma importante fonte de informação, que proporciona a investigação do professor para reorganizar suas atividades. Quando o professor faz o diagnóstico do que seus alunos erram, ele tem a possibilidade de planejar novas atividades, mais personalizadas, inclusive, que os permitam avançar no processo de construção do conhecimento.

7) “A influência da natureza do conteúdo na avaliação” (*Idem*, p.383): as atividades de avaliação devem ser planejadas pelo fato dos conteúdos curriculares possuírem naturezas distintas, ou seja, é preciso entender que não se avalia somente conteúdos conceituais, mas também conteúdos procedimentais e atitudinais.

8) “A importância do contexto na construção do conhecimento escolar e na avaliação da aprendizagem” (*Idem*, p.384): a clareza do contexto é fundamental para que o aluno consiga compreender o que foi ensinado. Nesse sentido, o papel do professor é criar situações para que o aluno contextualize os conteúdos aprendidos.

9) “A funcionalidade da aprendizagem e a busca de indicadores para a avaliação” (*Idem*, p.384): este conceito relembra que uma das funções da avaliação é verificar se o aluno compreendeu o conteúdo (em toda a sua natureza) trabalhado. Para isso, é papel do professor planejar atividades avaliativas que possibilitem a verificação da compreensão por parte dos alunos.

10) “A incorporação progressiva do controle e da responsabilidade no processo de aprendizagem, uma fonte de indicadores para a avaliação” (*Idem*, p.384): o professor deve ter controle sobre as aprendizagens, para que ajude o aluno a se responsabilizar sobre seu processo de desenvolvimento. Para isso, é preciso criar atividades que promovam a autonomia dos alunos nas aprendizagens.

Para que esses conceitos sejam colocados em prática é necessário criar avaliações coerentes, como a avaliação alternativa, que tem uma concepção construtivista da educação, como cita Souza (2020). A autora destaca ainda, os elementos da avaliação alternativa como: tentar atingir as capacidades de alto nível cognitivo; utilizar tarefas o mais autênticas possíveis, a fim de favorecer a funcionalidade; realizar tarefas de avaliação em grupo que estimulem o papel da interação; e buscar instrumentos que permitam seguir os processos ao longo do tempo.

A partir desses conceitos, o professor pode ter sucesso na construção da aprendizagem e ao analisar suas estratégias avaliativas em sua prática educativa, contribuir para que o aluno tenha uma aprendizagem de qualidade, oportunizando a excelência no processo de ensino e aprendizagem.

2.3 O Ensino Médio: uma discussão sobre esta etapa de ensino e sobre as práticas de avaliação

Os desafios analisados no Ensino Médio com relação à avaliação nos inspiraram no tema deste trabalho. Trabalhando com jovens de 15 a 18 anos no Ensino Médio, nos deparamos muitas vezes com o questionamento dos mesmos sobre algumas avaliações às quais são submetidos. A Educação Básica, mais especificamente o Ensino Médio, é constantemente estudada com relação aos resultados obtidos em suas avaliações de aprendizagens. Como visto anteriormente, os dados estatísticos de desempenho por parte desses alunos são assustadores.

A avaliação da aprendizagem está nesta fase pautada como avaliação dos resultados, onde as avaliações estão voltadas aos métodos de testes ou exames, visando à preparação para avaliações externas, como SARESP, ENEM, SAEB e vestibulares.

2.3.1 O Ensino Médio

Em 1988, com a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil, ficou estabelecido que a educação é um direito de todos, devendo a família e o Estado promover e incentivar o acesso, preparando o aluno para o exercício da cidadania e para o trabalho. O Ensino Médio tornou-se obrigatório e gratuito, ficando sob responsabilidade dos Estados e Distrito Federal. Com isso, a educação brasileira começou a tomar outros rumos, criando novos programas com o intuito de universalizar o ensino, tendo como objetivo melhorá-lo e reduzir o índice de analfabetismo.

A Educação Básica no Brasil está organizada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96, LDB, em três etapas: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Médio é tido como o elo entre a Educação Fundamental e o Nível Superior, apresentando-se como formador para o trabalho e abrindo caminho para níveis superiores, caso o aluno queira se capacitar.

Do Ensino Médio

Art.35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2017, p.25-26).

Em 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado segundo a LDB, lei n° 4.024, de 1961, e proposto apenas como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Esse plano teve alterações ao longo dos anos, tendo como objetivos elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino, reduzir as desigualdades sociais e democratizar a gestão do ensino público. Algumas prioridades foram estabelecidas a partir deste plano,

visando as leis constitucionais e necessidades sociais, como a garantia do Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, bem como a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou não o concluíram: “Deve também ampliar o atendimento nos demais níveis de ensino, valorizar os profissionais da educação e desenvolver sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2000, s/p).

Já o Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014, com a vigência por 10 anos, se constitui em um documento que vem colaborar com entes federativos e instituições da educação brasileira, visando a necessidade de acesso à educação e tendo como meta a melhoria do ensino.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p.1).

As leis vigentes para a Educação Básica asseguram a flexibilidade na organização de conteúdos e metodologia desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem. A partir da promulgação da LDB, em 1996, o Ministério da Educação publicou os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a fim de cumprir com esse papel, orientando os professores em novas abordagens e metodologias na construção do currículo do Ensino Médio (BRASIL, 1998).

A organização era feita em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O objetivo era de que as práticas escolares fossem desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar, tendo em vista que os alunos pudessem estabelecer um vínculo da educação com o trabalho e a prática social, sendo preparados para o exercício da cidadania e trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluída na LDB pela Lei n.º 13.415/2017, é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos na Educação Básica (BRASIL, 2018). No que tange ao Ensino Médio, a BNCC coloca que a escola deve se comprometer com a educação e com o projeto de

vida dos alunos e deve garantir a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando avançar nos estudos todos que desejarem, atendendo as necessidades, possibilidades e interesse destes alunos.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a escola deve favorecer a aprendizagem, garantir o protagonismo dos alunos nesse processo, valorizar os jovens socialmente, assegurar tempos e espaços para reflexão sobre experiências e aprendizagens, promover aprendizagem colaborativa e estimular atitudes cooperativas e propositivas no enfrentamento de desafios.

O currículo do Ensino Médio deve ser composto pela BNCC (BRASIL, 2018) e por itinerários formativos, que se dão pelo aprofundamento em mais de uma área curricular, organizados de acordo com a oferta de arranjos curriculares, segundo as competências gerais da Educação Básica (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional).

As recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
 - II – Matemática e suas tecnologias;
 - III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
 - IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
 - V – Formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).
- (BRASIL, 2018, p. 475)

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), torna-se necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas, associando a formação geral básica e itinerários formativos, sendo imprescindível garantir aprendizagens essenciais. A formação geral básica deve contemplar as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimento do Mundo Físico e Natural, Arte, Educação Física, História do Brasil e do Mundo, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Sociologia e Filosofia, e Língua Inglesa. Ao que se refere aos itinerários formativos, a intenção da Base é organizar o currículo do Ensino Médio, possibilitando a escolha dos estudantes, tendo como foco uma área do conhecimento, formação técnica e profissional e a mobilização de competências e habilidades em diversas áreas.

Sob essa perspectiva, acredita-se que as aprendizagens no Ensino Médio devem atender à qualidade e às expectativas presentes e futuras dos alunos, garantindo que possam acompanhar

e participar de questões ligadas à vida social, onde a organização curricular aborde diferentes contextos, sendo flexível de acordo com a globalização do mundo em que vivem e favoreçam e estimulem o protagonismo dos estudantes.

2.3.1.1 O Ensino Médio no Estado de São Paulo: o Programa Ensino Integral

O Programa Ensino Médio Integral foi implantado em 2012, com foco central em empreender esforços para melhorar a qualidade de ensino e desempenho dos alunos. O programa oferece aos alunos uma escola que desenvolva suas potencialidades, amplie as perspectivas de autorrealização e exercício de cidadania, dando a oportunidade de ter uma educação universal de qualidade, tendo acesso a recursos culturais, diversificadas metodologias de ensino e aprendizagem e utilização de novas tecnologias.

E a partir de 2012 teve início o Programa Ensino Integral reafirmando as habilidades e competências que na sociedade contemporânea devam ser asseguradas, tanto na perspectiva quantitativa – a da educação para todos, quanto na perspectiva qualitativa – a do desenvolvimento de todas as dimensões na formação integral do educando (SÃO PAULO, 2012, p.8-9).

A organização do Programa de Ensino Integral tem como aspectos:

- 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
- 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
- 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e;
- 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012, p.11).

Os princípios que orientaram a construção da metodologia do programa, visando a formação de um jovem autônomo, solidário e competente foram: A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.

Segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2012), a escola que participa do Programa possui um currículo integralizado e diversificado, podendo flexibilizar a matriz curricular, de forma que as aulas se desenvolvam com a participação e presença dos alunos, professores e gestores em todos os momentos e espaços da escola. Tem como objetivo

desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, ofertando espaços de vivências para que os alunos tenham a oportunidade da elaboração do seu Projeto de Vida.

Como reforça as Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2012), o Projeto de Vida define onde as ações da escola e as metodologias devem convergir, priorizando o protagonismo juvenil e motivando os alunos no bom uso das oportunidades educativas no projeto escolar.

Um grande diferencial desse modelo é a oferta das condições para elaboração do Projeto de Vida pelos alunos. Trata-se de dar força e luz à premissa do Protagonismo Juvenil como um dos princípios educativos que sustenta o modelo e que se materializa nas práticas e vivências propostas pela escola e pelos próprios alunos (SÃO PAULO, 2012, p.12).

De acordo com Informações Básicas do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014), a carga horária semanal dos alunos de Escola de Tempo Integral, com relação aos estudos e atividades pedagógicas, deve ser organizada da seguinte forma:

I – 9 (nove) horas e 30 (trinta) minutos para os alunos do ensino médio, com intervalo de no mínimo 1 hora e no máximo 1 hora e 30 minutos para almoço e 15 minutos de intervalo no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde;
II -8 (oito) horas e 30 (trinta) minutos para os alunos do ensino fundamental, anos finais, com intervalo de no mínimo 1 hora e no máximo 1 hora e 30 minutos para almoço e 15 minutos de intervalo no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde (SÃO PAULO, 2012, p.5).

A avaliação da aprendizagem, nessas escolas, tem como finalidade repensar as concepções e princípios avaliativos, e também pensar a própria escola, bem como sua finalidade e função social. De um modo geral, existe uma preocupação institucional, registrada nos documentos normativos, de melhorar o processo educacional e qualificar a aprendizagem. Sendo uma avaliação sistemática e processual, analisa os resultados e permite o acompanhamento multidisciplinar e individual do aluno, verificando a evolução no domínio de competências e habilidades.

A finalidade da avaliação no Programa Ensino Integral é de utilizar os instrumentos de avaliação, como diagnósticos e medidores, para qualificar o ensino e a aprendizagem. Em uma perspectiva de formação do aluno, a avaliação no programa tem a pretensão de ensinar mais e melhor.

Os alunos têm, dentro do currículo, disciplinas eletivas, que promovem o enriquecimento, a ampliação e diversificação dos conteúdos.

As Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas. O tema é de livre escolha professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum (SÃO PAULO, 2012, p.28).

A escola oferece neste programa, também, a Orientação de Estudo. Nela, os alunos aprendem a estudar para desenvolver sua autonomia, exigindo deles uma abordagem adequada de estudo. Nesta orientação aprendem a elaborar resumos, fichamentos, resenhas e esquemas:

O ato do estudo envolve diferentes práticas de linguagem, que precisam ser desenvolvidas também como conteúdos de ensino e é aqui se instaura objetivo central da atividade complementar de Orientação de Estudo (SÃO PAULO, 2012, p.30).

O modelo de Ensino Integral utiliza diversos instrumentos de avaliação e diversas estratégias de aprendizagem e de organização dos conteúdos, em uma tentativa de se organizar de forma mais interdisciplinar. Os documentos normativos apontam que são nas salas de aula e nos diferentes ambientes escolares que se efetiva a missão do programa, por meio da relação professor-aluno, que tenta ser garantida pelo desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e das competências.

2.3.2 Ensino Médio e Avaliação

É na etapa do Ensino Médio que o aluno deve cumprir todos os níveis da Educação Básica. É entendida como sendo a etapa final, em que são consolidados e aprofundados os conhecimentos adquiridos ao longo de toda a Educação Básica para que, posteriormente, os estudantes possam continuar seus estudos no Ensino Superior. Para que os alunos tenham competência e conhecimentos, devem desenvolver sua capacidade de aprender.

Nesta etapa, os alunos são avaliados constantemente, tanto pela escola como por órgãos externos. A avaliação é pensada por muitos estudiosos como uma ferramenta de tomada de decisões com a finalidade de melhorar o ensino. Segundo Moretto (2005, p. 94) “a avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem”, e, por isso, precisa ser coerente com o processo de ensino.

Luckesi (1995, p. 18) cita que “os alunos têm sua atenção centrada na promoção”, e ainda que os estabelecimentos de ensino e o sistema social se concentram em resultados de exames e provas. Os alunos do Ensino Médio são avaliados tanto na unidade escolar para sua

aprovação/reprovação, como em avaliações externas como SARESP, SAEB, ENEM e vestibulares, o que tem representado um distanciamento da prática avaliativa como integrante do processo de ensino e muito mais próxima com a checagem de avaliações externas.

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade (LUCKESI, 1995, p. 17).

Moretto (2005) lembra que a avaliação deve ser diversificada, com a utilização de instrumentos variados. No entanto, o instrumento mais comum continua sendo a prova escrita. Este fato impulsiona uma reflexão sobre: se a avaliação só é eficaz quando o professor alcançar o seu objetivo, a melhor forma de verificar se esses objetivos foram alcançados seria mesmo a prova escrita como instrumento prioritário?

Sobre isso, Luckesi (2011) acredita que a avaliação é fundamental para a aprendizagem, pois auxilia na construção do processo educativo quando aplicada como uma prática de intervenção, auxiliando no crescimento pessoal e intelectual do aluno. E isso só pode acontecer quando são usados uma diversidade de instrumentos avaliativos tanto quanto forem variadas as estratégias de ensino:

[...] nossa meta é formar o educando como sujeito e como cidadão, ciente de si, do outro, do meio ambiente e do sagrado. Intervir nessa meta será o nosso cotidiano na escola e a avaliação será nossa aliada nessa jornada, mostrando-nos os resultados do que fizemos e o que falta para que cheguemos aonde estabelecemos chegar. A avaliação retrata a qualidade dos resultados que estão sendo obtidos, cabe ao gestor (no caso da sala de aula, ao professor), com base nessa constatação, decidir e investir na busca daquilo que foi almejado (LUCKESI, 2011, p.58).

A avaliação da aprendizagem nos leva a refletir no Ensino Médio sobre a realidade dos objetivos na prática pedagógica. Essa prática muitas vezes não auxilia a diagnosticar as dificuldades do aluno nem dar subsídios para sanar essas dificuldades, mas sim se apresenta de forma classificatória e excludente. Evidentemente, como afirmam Sousa (1994, 1995, 2000), Luckesi (2011) e Moretto (2005), é preciso investir em processos de formação continuada para professores, no sentido de oportunizar reflexões sobre o lugar da avaliação nos processos de aprendizagem e como fazê-la de forma diversificada e coerente com os objetivos de aprendizagem.

2.4 A Teoria das Representações Sociais

As representações sociais desempenham um importante papel na interpretação da realidade e organização de comportamentos e práticas (CHAMON, 2014). Elas possibilitam que os sujeitos se apropriem de um conhecimento, os explorem, analisem e construam a identidade de um grupo, estando intrinsecamente relacionadas às práticas sociais. Para Chamon e Chamon (2007) as representações sociais não são consideradas um instrumento teórico, elas podem ser vistas também como uma orientação para inovações e mudanças.

Durante o estudo da Psicologia Social é questionado a separação entre o individual e o coletivo, contestando a dualidade entre o psíquico e o social, sem torná-los independentes em sua compreensão. Com isso, a representação social torna-se um instrumento da Psicologia Social, pois permite a articulação do social e psicológico por meio de compreensão e de transformação da realidade (ALEXANDRE, 2004).

Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando a comunicação entre os indivíduos. Dessa maneira, as representações são fenômenos sociais que têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção, isto é, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam (ALEXANDRE, 2004, p. 131).

A representação social, segundo Moscovici (2012, p.28) “é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação”. Desta forma, Moscovici (2012) mostra que as relações entre grupos e pessoas torna as representações com sentido, sendo um trabalho duplo reunindo experiências diversas.

Para Moscovici (2012), a transmissão do conhecimento com a participação ativa do indivíduo colabora na construção da identidade e da sociedade. Essa relação se dá ao longo de toda a sua história de vida.

[...] as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reações a um dado estímulo externo (MOSCOVICI, 2012, p. 47).

A representação social relaciona o indivíduo com o seu meio, guiando-o, como destaca Alexandre (2004, p. 132): “o indivíduo experimenta a vida diária num estado total de atenção, que lhe permite apreendê-la de forma normal e natural”.

Chamon e Chamon (2007), ao citarem Jodelet (1992), apresentam uma definição sobre a Teoria das Representações Sociais:

[...] uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, cujos conteúdos mostram a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma forma mais geral, ele [o conceito de representação social] designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do meio ambiente social, material e ideal. Como tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações nas quais elas circulam, às funções que eles desempenham na interação com o mundo e os outros (JODELET, 1992, p. 361-362, apud CHAMON; CHAMON, 2007, p. 269).

Segundo Chamon (2014), as representações permitem compreender e explicar a realidade, ou seja, elas têm a função de situar os indivíduos e os grupos no campo social. Para a autora, as representações guiam os comportamentos e as práticas e permitem justificar as tomadas de posição e os comportamentos.

Para Spink (1993), as representações sociais são definidas como formas de conhecimento prático, estudando o senso comum, uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Nesse sentido, as representações sociais são importantes na construção da identidade de um determinado grupo, orientando as tomadas de decisões e os comportamentos. Elas são uma forma privilegiadas de estudo, pois possibilitam adentrar nos grupos, nas famílias, nas salas de aula, considerando toda diversidade ali existente (CHAMON; CHAMON, 2007).

Considerando que o ensino e aprendizagem, não se baseiam apenas em resultados obtidos pelo rendimento dos alunos nos conteúdos trabalhados, e sim analisando os propósitos da escola no contexto social, político e cultural, objetivando compreender o pensamento dos que atuam no ambiente escolar, os estudos têm buscado o apoio teórico nos conceitos de representações sociais, como destaca Sousa (2002). A autora apresenta um resumo sobre como o estudo de representações sociais apoia os processos de avaliação em larga escala:

- permite a realização de avaliação de tipo diagnóstica, ampliando a análise de estudos descritivos;

- permite a compreensão de variáveis intra-escolas em contexto social mais amplo;
- pode exigir análises focalizadas para se observar a dinâmica ou a estrutura de representações sociais, identificadas em estudos macro;
- possibilita o levantamento de dados que facilitam os subsídios a serem oferecidos pela avaliação para processos de tomada de decisão educacional. (SOUSA, 2002, p.295)

Cunha (2004), por sua vez, destaca que a linguagem é o facilitador para a interação do indivíduo, propiciando o desenvolvimento de sua consciência pessoal e social, a partir do relacionamento com outras pessoas. Ainda na visão de Cunha (2004, p.76) “compreender ou apreender as representações sociais de um sujeito implica, não somente conhecimento de seu histórico de vida e de suas relações sociais, mas também do lugar ou da posição que ocupa nessas relações”. Destaca ainda que as representações sociais interpretam a realidade a partir de valores que são construídos a partir do âmbito da linguagem.

Para Jodelet (2009, p.689), “colocar o indivíduo como agente implica reconhecer neste último um potencial de escolha de suas ações, permitindo-lhe escapar da passividade diante das pressões ou constrangimentos sociais e intervir, de maneira autônoma, no sistema das relações sociais, como detentor de suas decisões e senhor de suas ações”.

As representações sociais são elaboradas de atitudes, opiniões e formas de pensamento do indivíduo frente ao grupo ao qual pertence, por meio de vivências e experiências particulares ao longo de sua vida, como destacado por Jodelet (2009), Chamon (2014), Sousa (2002) e Cunha (2004).

Para Cunha (2004, p.78), “o conceito de Representação Social é dinâmico e explicativo da realidade social, física e cultural. Possui aspectos ideológicos, dentro de uma dimensão histórica e transformadora”. A autora reforça ainda que todos os tipos de valores que o indivíduo possui dentro de sua realidade social, podem estar impregnados de conceitos ideológicos, tornando mais difícil a diferenciação com as representações sociais, que vão além do trabalho individual do psiquismo. As representações sociais são entendidas a partir de um processo de formação e transformação do social, sendo elaborada pela objetivação ou ancoragem.

Moscovici (2012) cita a objetivação e a ancoragem como processos fundamentais na elaboração da representação social. Ainda na perspectiva de Moscovici (2004, p. 71-72) “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”. Para o autor, através da objetivação do conteúdo científico da psicanálise, o

indivíduo poderá tratar como quiser um conjunto de fenômenos, sem necessitar confrontar a psicanálise ou o psicanalista.

Novaes (2006, p. 18), por sua vez, descreve que “o primeiro processo é intitulado *objetivação* e consiste na operação que permite tornar concretos os conceitos abstratos, ao materializar abstrações em imagens”. Para a autora, primeiramente o sujeito executa uma triagem das informações sobre o objeto, fazendo um recorte das informações obtidas, sem contextualização com seu enfoque original. E posteriormente, reproduz de forma imaginante uma composição conceitual, dos recortes obtidos de um “núcleo figurativo”, baseado na realidade do indivíduo de forma verdadeira, não sendo fruto de sua imaginação.

Para Novaes (2006), a ancoragem é o processo de inserção de um conceito definido pelo indivíduo frente aos diversos aspectos do mundo, dentro de um pensamento já construído. Esta concepção sustenta-se na perspectiva de Moscovici (2004), que afirma que a ancoragem é o processo de transformação do não-familiar em familiar, do estanho e perturbador em algo apropriado. Define ancorar como classificar e dar nome a alguma coisa.

Na perspectiva de Novaes (2006):

No exercício de objetivar-ancorar, os sujeitos definem as representações compartilhadas pelo grupo de pertença. As representações do grupo, por sua vez são preditoras de sua identidade e orientadoras de sua ação. Ao compreender as representações, suas formas e funcionamento, poderemos revelar aspectos da identidade social de um grupo, compreendendo sua postura frente os objetos (NOVAES, 2006, p.19).

Cunha (2004, p. 83) aponta que “a objetivação e a ancoragem regulam os conteúdos das representações sociais, e estas não podem ser apreendidas no isolamento, descontextualizadas da história e da realidade social; precisam ser entendidas numa relação e numa construção entre o que se pretende captar e analisar e o viver concreto dos sujeitos”.

Nesse sentido, a pesquisa em questão interpela o estudo das representações sociais como mecanismo para compreensão do que alunos e professores do Ensino Médio relatam sobre a avaliação.

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa foi conduzida no universo de alunos do Ensino Médio de escolas de Ensino Integral da Rede Estadual, de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, Estado de São Paulo, Brasil.

Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 18), a investigação social em um adequado delineamento da pesquisa pressupõe quatro dimensões que, combinadas, atendem aos objetivos investigativos propostos. A primeira dimensão é o “delineamento da pesquisa de acordo com seus princípios estratégicos, tais como o levantamento por amostragem, a observação participante, os estudos de caso, os experimentos e quase experimentos”. Esta parte inicial é particularmente importante, pois define todos os parâmetros que se seguirão na pesquisa. Em seguida, segundo o mesmo autor, há os “métodos de coleta de dados, tais como entrevistas, a observação e a busca de documentos” (BAUER; GASKELL, 2002, p.18).

Em seguida, de posse dos dados coletados, há a necessidade de interpretá-los, por intermédio de tratamentos analíticos. Para esses casos, alguns exemplos citados pelos autores são: análise de conteúdo, análise retórica, análise de discurso e análise estatística. No caso deste estudo, utilizou-se a análise de conteúdo.

Por fim, a conclusão da pesquisa necessita dos interesses do conhecimento. Esta etapa pode ser sintetizada como a conclusão e recomendações práticas dos dados coletados e devidamente interpretados.

3.2 Tipo de Pesquisa

Para Bauer e Gaskell (2002), as pesquisas científicas devem seguir um rigor técnico e apresentar claramente quais foram as abordagens utilizadas para a coleta de dados. Para os autores, se considerarmos a forma de abordagem do problema, pode-se classificar as pesquisas em: pesquisa quantitativa, pesquisa qualitativa e método misto (pesquisa quali-quantitativa).

Bauer e Gaskell (2002, p. 22) enfatizam que ainda há discussão sobre diferenças entre os dois tipos de pesquisa, a quantitativa e a qualitativa. Enquanto a “pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados”, considerada uma pesquisa *hard*, a pesquisa qualitativa “evita números, lida com interpretações das realidades sociais”, e é considerada uma pesquisa *soft*. No primeiro caso, um dos exemplos mais fortes são as pesquisas

para levantamento de opinião. Já no segundo caso, o exemplo mais conhecido é o da investigação realizada por meio de entrevistas.

Günther (2006, p. 1) estabelece que “a variabilidade do comportamento e dos estados subjetivos” é um fator preponderante para ter diferentes abordagens metodológicas para pesquisar um determinado padrão social de comportamento. Para este autor, a questão fundamental para tentar explicar um determinado padrão, que faz com que recorramos a distintos métodos e técnicas de pesquisa, é que todos partem de questões “essencialmente qualitativas”.

Segundo mencionado por Günther (2006, p. 2), “a pesquisa qualitativa não está sendo definida por si só, mas em contraponto a pesquisa quantitativa”. O autor cita alguns fatores para esta conclusão, como a característica da pesquisa qualitativa, a postura do pesquisador, as estratégias de coleta de dados, o estudo de caso, o papel do sujeito e a aplicabilidade e uso dos resultados da pesquisa. Todos esses fatores são explorados em sua publicação. Assim, o autor conclui que ambas as abordagens de pesquisa, quantitativa e qualitativa, têm vantagens e desvantagens, pontos positivos e negativos. O fator preponderante para a escolha de um método, neste caso, está condicionado à pergunta que se quer responder em uma determinada pesquisa.

Um terceiro método de pesquisa, que combina os dois modelos de estruturação, o quantitativo e o qualitativo, e que foi escolhido no presente estudo, é denominado de método quali-quantitativo (ou quanti-qualitativo). Ele utiliza métodos de coleta e análise de dados mistos, ou seja, próprios das duas abordagens.

Gatti (2002) citando por Souza e Kebaury (2017, p.37), consideram que as abordagens de quantidade e qualidade não estão separadas na pesquisa, “na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si”.

Ainda segundo Souza e Kebaury (2017, p. 40), “as abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. Em tais circunstâncias, devem ser utilizadas como complementares”. Neste sentido, a pesquisa usando modelos mistos (quali-quantitativa) consiste em uma tendência para o emprego cada vez maior, em especial, nos estudos sociais, como utilizado nesta investigação.

3.3 População

O presente estudo tem como população alunos e professores do Ensino Médio de 4 Escolas de Ensino Integral de uma rede pública estadual de ensino de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo.

A rede de Ensino no Município escolhido para o presente estudo considera um universo de 535 escolas, sendo 246 escolas públicas e 289 escolas privadas. Considerando apenas as escolas de Ensino Médio, são 83 escolas, 50 estaduais, 1 federal e 32 privadas. A população de estudantes de Ensino Médio considera, segundo dados do INEP de 2018, um total de 20.164 alunos matriculados.

Como apresentado inicialmente, o foco do estudo foi em uma modalidade especial de escolas do Ensino Médio, denominada Escola de Ensino Integral. São 9 escolas na localidade, sendo 6 de Ensino Médio e 3 de Ensino Fundamental. Assim, focando nas Escolas de Ensino Integral, 4 escolas de Ensino Médio da rede de ensino público estão participando da pesquisa, que são as escolas que a direção atual autorizou a pesquisa. O tamanho da população de alunos amostrados é de 250 alunos. A idade dos alunos participantes da pesquisa varia de 14 a 18 anos. Destes, 166 declararam ser do gênero feminino, 82 do gênero masculino, 1 do gênero neutro e 1 transgênero. Por série escolar do Ensino Médio, 62 alunos estão matriculados nos 1º anos, 98 alunos nos 2º anos e 90 alunos nos 3º anos.

Com relação aos professores desta modalidade de escolas participantes (Escolas de Ensino Integral públicas), são 22 professores, de todas as disciplinas. Desses professores, 19 se declararam do gênero feminino e apenas 3 do gênero masculino. A faixa etária tem a variação de 33 a 59 anos e o tempo de carreira no magistério variou de 9 a 29 anos. Todos os alunos e professores foram convidados a participar da pesquisa, cujo critério de participação foi a adesão.

3.4 Instrumentos de Pesquisa

Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 71), o “objetivo do pesquisador é conseguir informações ou coletar dados que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica e da observação”.

Assim, o presente estudo, além da revisão bibliográfica já realizada, utilizou como instrumentos para a coleta de dados: questionários e desenhos, aplicados para os alunos, e

entrevistas semiestruturadas individuais e desenhos aplicados com professores, como explorados a seguir.

3.4.1 Entrevista semiestruturada

Boni e Quaresma (2005) enfatizam que entrevistas em ciências sociais são uma das formas complementares da coleta de dados. Citando Haguette (1997, p.86), estes autores definem as entrevistas como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

Segundo Boni e Quaresma (2005), entrevistas semiestruturadas utilizam perguntas abertas, sendo que o entrevistado discorre sobre o tema proposto e o objeto da pesquisa. Neste caso, o pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas, porém cria um ambiente informal, para extrair o máximo de conjuntos de dados. Ainda segundo os autores, o

[...] entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha ‘fugido’ ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Assim, fica claro a importância do conhecimento e maturidade do entrevistador, uma vez que o propósito das respostas não é um conjunto binário de ‘sim’ e ‘não’. As perguntas são formuladas como um roteiro para obter informações de interesse para a pesquisa, possibilitando a obtenção de dados relacionados ao objetivo da pesquisa e às características sociais.

Nesta pesquisa, a entrevista com os docentes procurou investigar sua concepção e práticas de avaliação, bem como elementos de sua trajetória profissional, com destaque para sua formação, métodos, técnicas e instrumentos de avaliação utilizados e interação com os alunos. O roteiro para as entrevistas encontra-se no Apêndice A.

3.4.2 Desenho

O desenho foi utilizado como instrumento de pesquisa no sentido de compreender, por meio da linguagem simbólica, o que docentes e alunos compreendem sobre o ato de avaliar. Inicialmente proposta para estudos psiquiátricos, Trinca (1976) criou, em meados da década de 1970, um instrumento de investigação clínica denominado Procedimento de Desenho-Estória.

Segundo Ribeiro *et al* (2007), citando Campos (2005) e Coutinho, (2005), o instrumento desenvolvido a partir do procedimento Desenho-Estória (TRINCA, 1976), constitui-se uma técnica temática e gráfica com a finalidade de compreender elementos com vistas à ampliação de dados do dinamismo da personalidade, podendo ser aplicado a todas as faixas etárias e níveis econômicos.

De acordo com Borges (1998), a forma lúdica representada por desenhos, além de promover a aproximação entre entrevistador e entrevistado, pode ser entendida como um momento de brincar, muito importante para promover o afloramento de respostas relevantes para estudos de representação social. A proposta de Trinca (1976) é conduzir as análises associando desenho e expressões verbais, que pode ser empregado por leigos, desde que ancorado por ferramentas robustas e confiáveis de análise dos resultados.

Fundamentado na iconografia, já trabalhado por Novaes (2006), os desenhos são analisados por suas semelhanças e diferenças, considerando as explicações que os próprios participantes da pesquisa deram para eles e a partir das representações que apresentarem. A proposta de aplicação dos desenhos enquanto instrumento para a coleta de dados encontra-se como parte integrante do roteiro de entrevista para os professores, constante no Apêndice A, e como uma das questões para o questionário dos alunos, no Apêndice B.

3.4.3 Questionário

O questionário é um instrumento de pesquisa, aplicado individualmente a cada respondente, com uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (SILVA; MENEZES, 2005). Ele obedece a regras básicas como: identificação de quem faz a pesquisa e dos pesquisados; perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha; questões compreensíveis aos informantes e sempre relacionadas aos objetivos da pesquisa.

No caso desta pesquisa, são solicitados, em um primeiro momento, os dados pessoais dos alunos (nome, idade, gênero), dados educacionais e dados familiares. Posteriormente o

questionário abordou o tema Avaliação, acerca das Representações Sociais que eles possuem sobre o tema. O questionário encontra-se no Apêndice B.

3.5 Procedimentos para Coleta de Dados

Considerando que o público-alvo para a coleta de dados do estudo foram alunos e professores de Escolas Estaduais, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). A finalidade principal deste procedimento é defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Foi aprovada sob o número CAAE 26468819.3.0000.5501.

Foi solicitada a autorização do Dirigente de Ensino da cidade estudada, apresentando o conceito do estudo e explicando os procedimentos necessários à pesquisa, bem como detalhando seus objetivos, evidenciando que os riscos decorrentes da investigação são mínimos, em especial de alguns professores ou alunos poderem se sentir constrangidos com alguma pergunta. Nesse caso, foram informados que poderiam desistir da pesquisa a qualquer tempo e/ou não responder aquelas que não se sentissem confortáveis, o que não ocorreu.

A participação dos sujeitos foi voluntária, sendo que tanto alunos como professores puderam desistir a qualquer momento de sua participação, se assim o desejassem.

Após a autorização da pesquisa pelo Dirigente de Ensino e, uma vez aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU, a pesquisadora entrou em contato com cada Diretor de escola, para dar início à pesquisa.

Cada Diretor de escola indicou um professor que considerava que tinha boas práticas avaliativas. Foi marcado um horário com o docente, em local e horário que fosse melhor para a escola e para o professor escolhido, para começar a entrevista.

Um fato totalmente atípico, porém, surgiu no momento que a coleta de dados havia sido iniciada, uma pandemia em escala global, jamais vivida pela humanidade. Algumas entrevistas com os professores e os primeiros contatos com os alunos já estavam sendo feitos quando surgiram os primeiros casos de SARS-CoV-2 (usualmente denominado COVID-19) em nosso Estado e, por decreto, foram suspensas as atividades escolares, tendo início o isolamento e o distanciamento social.

Certamente, muitas pesquisas acadêmicas, sobretudo as que demandam interações sociais, sofreram impactos profundos. O isolamento social absoluto e o risco de disseminação da doença fizeram com que alternativas para a coleta de dados fossem buscadas.

Em outros tempos, a alternativa seria a paralização da coleta de dados, por tempo indeterminado, afetando programas de pós-graduação e o processo de formação de mestrandos e doutorandos. No entanto, considerando o momento em que vivemos, a abordagem utilizando ferramentas de comunicação à distância, em especial o uso de aplicativos de reuniões *online*, foi uma alternativa bem-sucedida para a coleta de dados, para o público da pesquisa que demandava interação por entrevista.

A previsão inicial, para todo trabalho de campo nas coletas de dados e processos de entrevistas, levava em conta atividades presenciais, porém o período de isolamento social requereu uma revisão no método, incluindo tecnologias diversas de comunicação digital, visando aproveitar a disponibilidade de tempo ocasionada pelo isolamento social e evitar atrasos na coleta de dados. Assim, o aplicativo do *Google Forms* foi utilizado para transcrever as questões do questionário e disseminá-lo para os alunos de forma *online*; as entrevistas foram realizadas em salas de reuniões virtuais (*zoom.us*, *google meet*), houve trocas de materiais utilizando aplicativos de conversa online (como *WhatsApp*), tanto nas etapas com entrevistas dos professores, quanto para a comunicação com pais e alunos.

O procedimento de entrevista presencial, pré pandemia, foi feito com 3 professores. No momento da entrevista presencial foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o docente e iniciou-se a entrevista, pedindo que este professor desenhasse o que, para ele, significa o conceito de ‘avaliar a aprendizagem’.

A avaliação baseada na iconografia usou também a fala livre do professor entrevistado, sobre suas impressões do desenho e sobre o que ele pensa sobre a avaliação, conforme consta no roteiro para a realização das entrevistas, registrado no Apêndice A. Todas as entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente. Os arquivos serão armazenados por um período de 5 anos.

Considerando que as entrevistas presenciais não puderam ser continuadas levando em conta o isolamento social obrigatório causado pela pandemia do SARS-CoV-2, os demais dezenove professores previstos no estudo foram entrevistados por plataforma de reunião *online*. Para as entrevistas virtuais foram fornecidos os contatos dos professores pela equipe gestora, sempre que necessário. O pesquisador entrava em contato agendando dia e horário, de acordo com a disponibilidade do entrevistado.

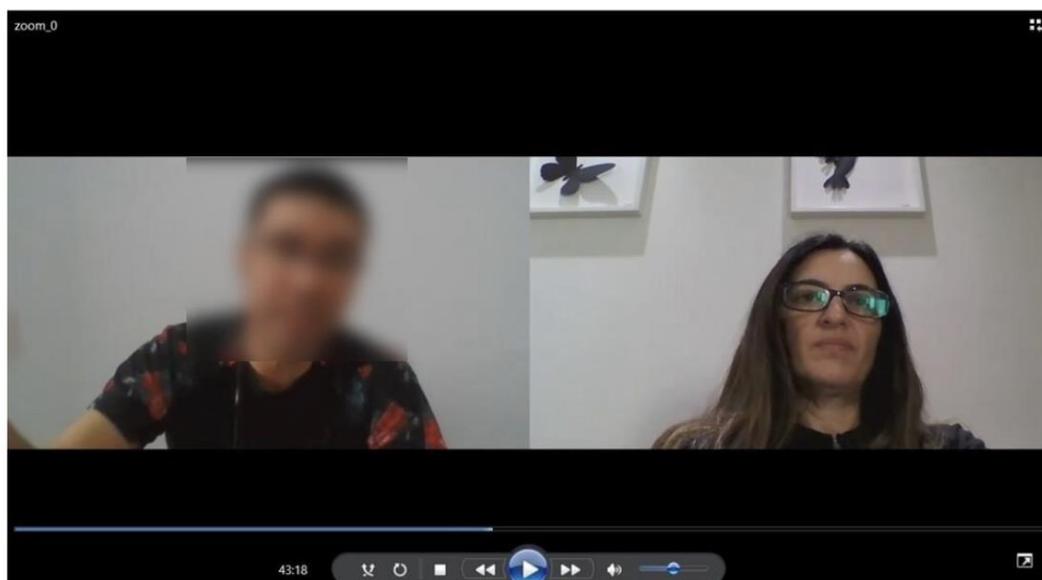
No dia e horário acordado era feito, em plataforma de reuniões virtuais, a entrevista seguindo um roteiro de perguntas, possibilitando que todos respondessem as mesmas perguntas. Como procedimento, no final da entrevista a pesquisadora pedia que fizessem um desenho e

posteriormente ouvia a explicação sobre ele. Finalizada a reunião virtual o entrevistado encaminhava uma foto do desenho por mensagem em aplicativo de conversa *online*.

Um ponto positivo no processo de entrevistas *online* foi a facilidade de agendamento e flexibilidade do tempo, sendo realizadas em todos os períodos do dia, manhã, tarde e noite, e em todos os dias da semana. Também, o tempo dedicado a cada entrevista teve uma qualidade superior das entrevistas realizadas antes da pandemia, provavelmente em parte motivado pelo tempo ocioso dos entrevistados. As entrevistas duraram, em média, 40 minutos, não sendo menor que 15 minutos, nem maior que 80 minutos.

A Figura 5 apresenta a imagem de uma das entrevistas *online*, realizada por meio da plataforma *zoom.us*.

Figura 5 - Entrevista online.



Fonte: Dados de pesquisa.

Por outro lado, o fato da entrevista não ser presencial e na unidade escolar, proporcionou a recusa de duas professoras de participar da pesquisa, que pode ser motivado, em parte, pela dificuldade na explicação e entendimento do objetivo da pesquisa ou por não encontrarem tempo para realizá-la.

Desta forma, a pandemia do COVID-19 impactou na coleta de dados da pesquisa. De um lado, as entrevistas virtuais proporcionaram uma agilidade no agendamento e finalização, por outro lado geraram alguns entraves, como por exemplo, a falta de empenho na participação por parte de algumas professoras, os problemas de conexão ou dificuldade e ineficiência no uso das tecnologias. Quanto à aplicação dos desenhos com os professores, durante a entrevista, é importante destacar que as Figuras 6 e 7 apresentam exemplos de desenhos realizados antes e

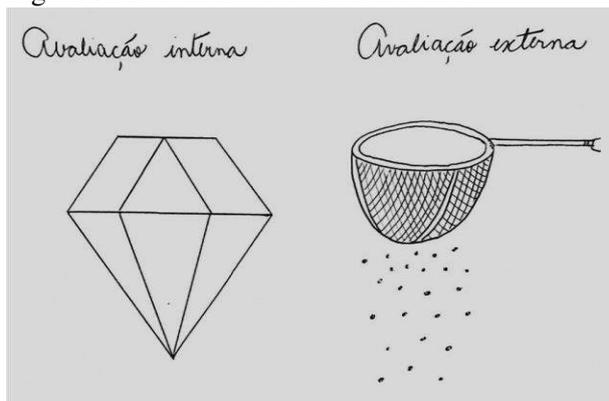
durante o período de distanciamento social, respectivamente, mostrando que a atividade foi concluída, independente da presença física do pesquisador. Não foi identificada perda de qualidade no processo de elaboração dos desenhos, ou seja, o fato do pesquisador estar fisicamente junto ao entrevistado ou realizando reunião online, não apresentou perda significativa de qualidade.

Figura 6 - Desenho antes da Pandemia



Fonte: Dados de pesquisa.

Figura 7- Desenho durante a Pandemia



Fonte: Dados de pesquisa.

No final da entrevista, cada docente indicava outro docente que considerava com boas práticas para ser entrevistado, até que as indicações se sobrepuseram e atingissem todos os docentes indicados, nas quatro escolas investigadas. Este procedimento caracterizou-se pela técnica *snowball* (“Bola de Neve”), como forma de coletar dados que possibilitem a interação entre o pesquisador e o entrevistado.

A técnica *snowball* “é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez, indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”)”, ou seja, até que o ciclo de feche, sem novos indicados (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p.332).

Após a realização das entrevistas individuais, foram realizados os procedimentos para a aplicação dos questionários com todos os alunos do Ensino Médio matriculados nas quatro escolas selecionadas.

Com relação ao processo de coleta de dados dos alunos, a pesquisadora foi presencialmente em três das quatro escolas participantes da pesquisa, ainda no período pré pandemia, indo em cada sala de aula, se apresentando e explicando os procedimentos para a pesquisa. Todos os alunos dessas três escolas, receberam o Termo de Assentimento (no caso de alunos menores de 18 anos, estes levaram para casa, para autorização de pais ou responsáveis,

retornando para a escola). No caso dos alunos maiores de idade, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, podendo ser assinado e devolvido. Entretanto, na fase da devolutiva dos Termos de Consentimento e/ou Assentimento, houve o fechamento das escolas pela pandemia, o que impossibilitou o contato com os alunos para que respondessem o questionário, em *link* que seria disponibilizado pela pesquisadora, para usarem nos laboratórios de informática das escolas, como havia sido previamente planejado durante a elaboração do projeto de pesquisa.

Novas ações tiveram que ser pensadas e colocadas em prática. Devido à ausência dos alunos na unidade escolar, foi preparado um questionário utilizando o *Google Forms*, contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis dos alunos entre 12 e 17 anos e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos alunos participantes, como condição prévia para a participação da pesquisa. Após a aceitação, o formulário liberava o acesso ao questionário. No final do questionário o aluno teve a oportunidade de anexar a foto ou arquivo contendo o desenho.

Em data combinada, a equipe gestora encaminhou o *link* do questionário para os alunos, pelo meio de comunicação usado pela escola no período de isolamento e distanciamento social.

3.6 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados coletados por meio dos questionários foram tratados inicialmente pelo Excel, as entrevistas foram tratadas primeiramente pelo *software* IRaMuTeQ e os desenhos analisados por meio da iconografia. Após esta etapa, realizou-se a Análise de Conteúdo.

Outra ferramenta utilizada, exclusivamente na interpretação de perguntas feitas aos alunos sobre suas percepções quanto a avaliação, tanto no campo de sentimentos, quanto de métodos utilizados pelos professores, foi a ‘Nuvem de Palavras’ (em inglês, *WordCloud*), que apresenta a frequência de palavras que são comuns num determinado texto ou público investigado.

Os dados quantitativos são tratados por intermédio da estatística descritiva, utilizando o Excel, cujo funcionamento se baseia em quatro estágios: (i) elaboração do questionário ou instrumento de pesquisa, (ii) coleta das respostas, (iii) preparação dos dados, e (iv) análise consolidada dos dados e divulgação de relatórios. O Excel é um *software* de planilha eletrônica que pode executar cálculos por meio de fórmulas, criar tabelas e figuras.

Para a análise e interpretação das entrevistas, estas foram transcritas e editadas, adaptando a linguagem falada para a linguagem formal, e inseridas no *software* IRaMuTeQ.

Segundo explicação de Salgado (2017), o IRaMuTeQ é um *software* livre, ancorado no *software* estatístico R, que utiliza a linguagem de programação Python.

A análise feita pelo IRaMuTeQ necessita da criação de um *corpus* textual, sendo que cada entrevista é considerada um texto único. O *corpus* é composto pela totalidade das entrevistas realizadas. Ainda segundo Salgado (2017, p. 86), o “IRaMuTeQ realiza uma produção de segmentos de texto. Os segmentos são os recortes que o *software* utiliza para criar os relatórios de análise e pode ser configurado pelo pesquisador”. Com o *software* IRaMuTeQ é possível realizar análises lexográficas clássicas; método de Classificação Hierárquica Descendente (CDH); Análise de Similaridade e Nuvem de Palavras.

No caso desta pesquisa, os dados coletados em campo foram analisados considerando a classificação hierárquica descendente (CHD), utilizando a composição dos dendogramas e suas classes, gerados pelo IRaMuTeQ (rodado no dia 27 de agosto de 2020, às 12h44). Utilizou-se também a interpretação da nuvem de palavras e análise de similitude, gerados automaticamente pelo IRaMuTeQ, com a finalidade de compreender a relação das falas dos professores entrevistados com demais dados de pesquisa coletadas.

O uso do IRaMuTeQ conta com a vantagem da codificação, organização e separação das informações, permitindo localizar, de forma rápida e visual, o segmento de texto utilizado.

Para a elaboração da CHD, foram realizadas as etapas de (i) preparação e codificação do texto inicial; (ii) processamento dos dados e: (iii) interpretação das classes. A preparação do texto se deu efetuando a transcrição das entrevistas, produzindo um conjunto de textos, que compôs o *corpus* de análise. As 22 entrevistas produziram, desta forma, um único *corpus*, formado por 22 Unidades de Contexto Inicial (UCI). A transcrição foi realizada utilizando o Software *Transcribe*, suprimindo as perguntas e preservando apenas as respostas, gerando um arquivo de texto no formato .txt.

Os segmentos de texto que formaram o *corpus*, após tratamento, produziram classes de palavras estatisticamente significativas, permitindo a análise qualitativa dos dados. Assim, foram produzidos 805 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 531 segmentos, correspondendo a 65,96% do total do *corpus*. O resultado obtido do total de ocorrências, ou seja, palavras, formas ou vocabulários, foi de 28.794, sendo 3.383 palavras distintas, 1.883 palavras com uma única ocorrência e 712 palavras com frequência maior ou igual a 3.

Para a análise dos desenhos, são utilizados os procedimentos relatados por Novaes (2006). Segundo a autora, os desenhos devem ser, inicialmente, classificados por características comuns quanto a forma. Em seguida, pode-se classificar por outras características comuns aos

desenhos, como o conteúdo, por exemplo, pela presença de alguma palavra em comum ou algum outro tipo de sinal, como sentimentos (alegria, tristeza, apreensão, sorriso, etc.).

Por fim, realizou-se a Análise de Conteúdo, que compreende a utilização de um conjunto de técnicas de análise das diferentes formas de comunicação textual, representadas pelas falas, dos docentes.

Franco (2011), baseada em Bardin (2005), aponta que a análise de conteúdo é composta por uma série de procedimentos e operações que viabilizam sua utilização. Estes procedimentos pressupõem de antemão um diálogo constante entre as vertentes teóricas utilizadas e o método, perpassando durante todo o processo pelos objetivos do pesquisador. Segundo Bardin (2011), o método de análise de conteúdo há exigência de uma pré análise, onde o pesquisador deve eleger quais serão suas unidades de análise, para, em seguida, aprofundá-las, a luz do referencial teórico estudado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda em 2019, portanto, antes do início da pandemia do SARS-CoV-2, foram iniciadas em duas escolas (E1, E2) o processo de entrevistas com um grupo de professores, e os primeiros contatos com os alunos de três escolas (E1, E2, E3), sendo apresentados pela pesquisadora, o tema da pesquisa e a metodologia de coleta de dados, com cada grupo de interesse.

Nessa fase inicial, foram entrevistadas presencialmente, nas próprias escolas que lecionam, três professoras (escolas E1, E2). Com as entrevistas agendadas e com o processo de entrega do TCLE para os pais e responsáveis dos alunos tivemos, em escala global, a pandemia pelo SARS-CoV-2, suspendendo as atividades escolares, colocando todos em isolamento e distanciamento social.

Para que a pesquisa não fosse prejudicada, visto que necessitava da coleta de dados, houve a necessidade de ajuste metodológico, realizando entrevistas com professores utilizando plataformas digitais de reuniões online, com gravação para transcrição e uso de aplicativos de conversa *online* para envio de desenhos feitos pelos professores.

Do período de 20 de abril de 2020 a 04 de junho de 2020 foram feitas mais dezenove entrevistas, todas por meio de plataformas de reunião online, totalizando vinte e dois professores entrevistados. Considerando os três que participaram das entrevistas nas unidades escolares, de todos os professores entrevistados temos três do sexo masculino e dezenove do sexo feminino.

4.1 Caracterização dos participantes

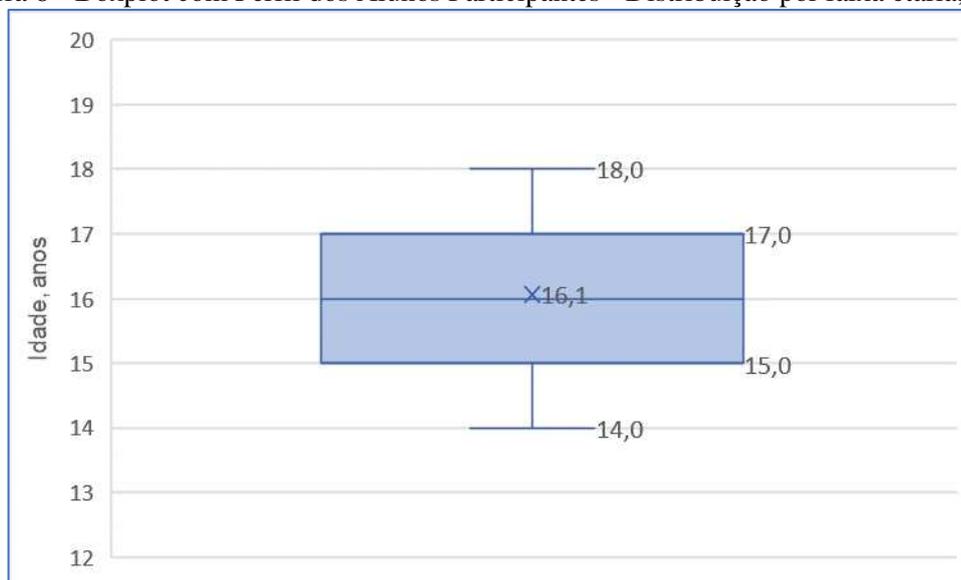
Os dados levantados na pesquisa nos mostram as características do perfil dos sujeitos envolvidos. A descrição dos dados difere para professores e alunos, ambos os grupos são descritos por idade, gênero e escola. Do grupo formado pelos professores analisamos também a formação inicial, tempo na escola e tempo de carreira, para cada um dos entrevistados. Levantou-se do grupo de alunos, a série escolar, aspectos familiares e econômicos. Ambos os grupos apresentaram dados específicos por grupo.

4.1.1 Caracterização dos Alunos

O grupo de alunos que respondeu ao questionário foi de 250 alunos das quatro escolas participantes da pesquisa, porém não houve uma participação equivalente de alunos por escola.

Os alunos têm idades que variam de 14 a 18 anos, distribuídos nos três anos do Ensino Médio. Na Figura 8, verificamos que a maioria dos alunos tem entre 15 e 17 anos, com idade média de 16,1 anos.

Figura 8 - Boxplot com Perfil dos Alunos Participantes - Distribuição por faixa etária, anos.

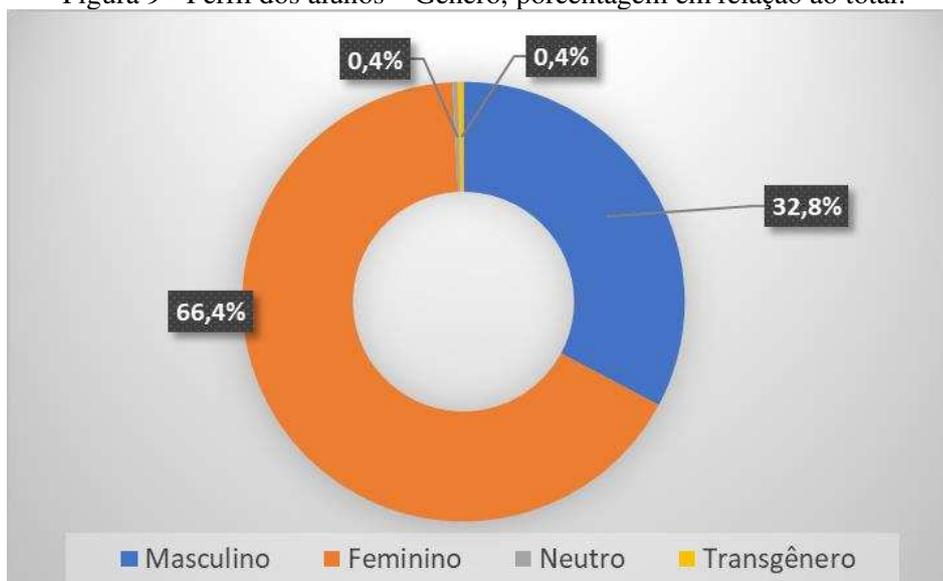


Fonte: Dados de pesquisa.

Este tipo de análise boxplot, ou diagrama de caixa, muito usado em estatística descritiva, é uma ferramenta gráfica para representar a variação de dados observados de uma variável numérica por meio de quartis. O boxplot tem uma reta que estende-se verticalmente ou horizontalmente a partir da caixa, indicando a variabilidade fora do quartil superior (no caso analisado, corresponde a 18 anos) e do quartil inferior (correspondente a 14 anos). Os valores atípicos ou *outliers* (valores discrepantes) podem ser plotados como pontos individuais, que no caso da idade dos alunos, corresponde a 16 anos. Os espaços entre as diferentes partes da caixa indicam o grau de dispersão nos dados, bem como se tem quem são os *outliers*. Em resumo, o boxplot identifica onde estão localizados 50% dos valores mais prováveis (representado pela caixa), a mediana (16 anos) e os valores extremos, 14 e 18 anos, respectivamente.

O questionário foi respondido em sua maioria por alunos do gênero feminino, totalizando 166 (equivalente a 66,4% do público amostral), seguidos pelo gênero masculino com 82 aluno (32,8% do total), 1 do gênero neutro e 1 transgênero (respectivamente, 0,4 e 0,4% do total), como mostra a Figura 9.

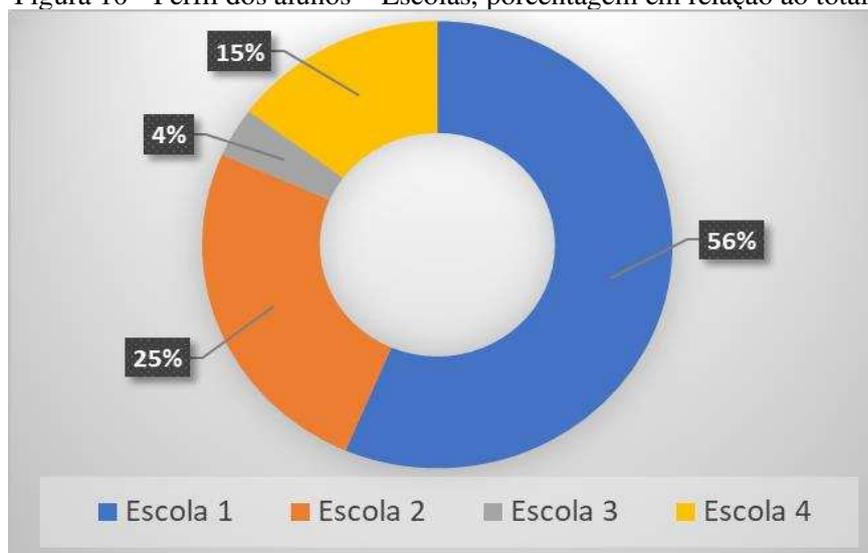
Figura 9 - Perfil dos alunos – Gênero, porcentagem em relação ao total.



Fonte: Dados de pesquisa.

Com relação à participação de alunos na pesquisa, por escola, como comentado anteriormente, a participação foi bastante distinta, conforme pode ser possível verificar na Figura 10. A escola que teve a maior participação foi a E1, com 141 alunos respondendo a pesquisa (correspondendo a 56% do total de alunos respondentes). A escola E2 teve uma participação de 63 alunos (ou 25% dos respondentes), seguido da Escola E4, com 37 anos (15% do público total) e, por fim, apenas 9 da Escola E3 (ou 4% do total) fizeram a devolutiva dos questionários.

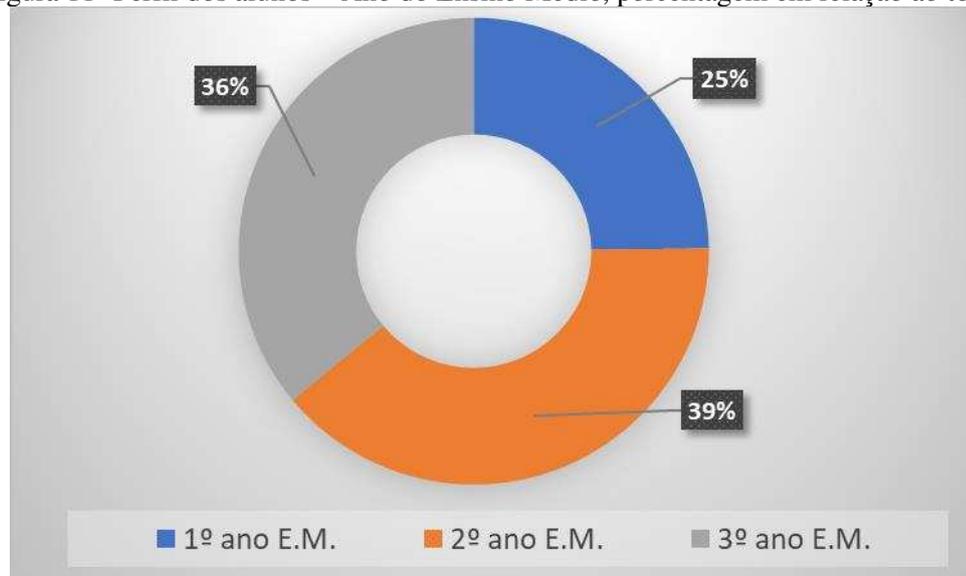
Figura 10 - Perfil dos alunos – Escolas, porcentagem em relação ao total.



Fonte: Dados de pesquisa.

Em relação aos alunos respondentes, por série escolar do Ensino Médio, a quantidade de alunos dos 2º anos e dos 3º anos foram muito próximas: 98 alunos dos 2º anos e 90 alunos dos 3º anos (ou 39% em relação ao total de respondentes, para o 2º ano e 36% para o 3º ano), enquanto 62 alunos do 1º ano responderam ao questionário (equivalente a 25% do total de respondentes), conforme pode ser visualizado na Figura 11.

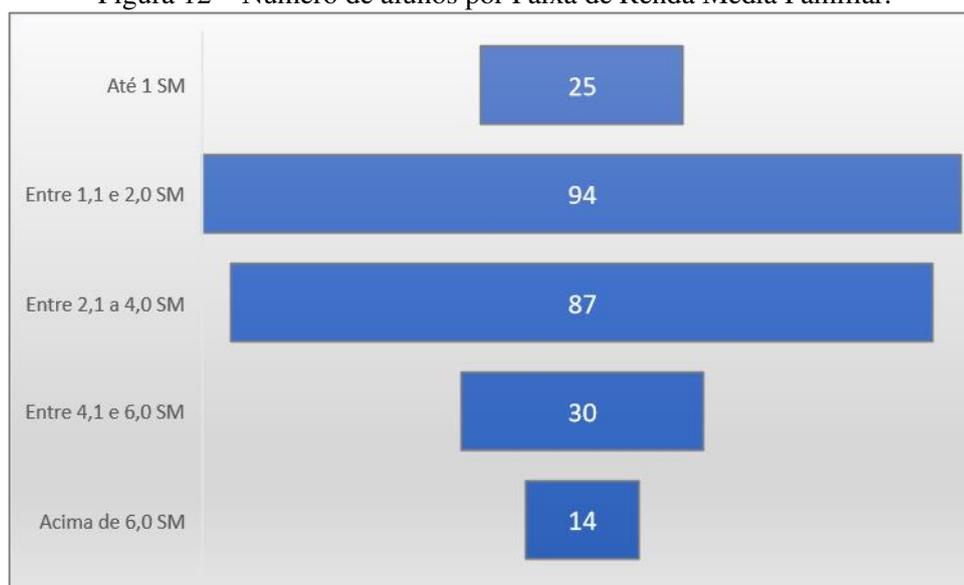
Figura 11- Perfil dos alunos – Ano do Ensino Médio, porcentagem em relação ao total.



Fonte: Dados de pesquisa.

A análise da característica socioeconômica das famílias dos alunos participantes da pesquisa, apresentada na Figura 12, a seguir, traz a distribuição da renda média familiar, considerando-se o número de salários mínimos (SM) na composição dos rendimentos médios dos membros familiares.

Figura 12 – Número de alunos por Faixa de Renda Média Familiar.

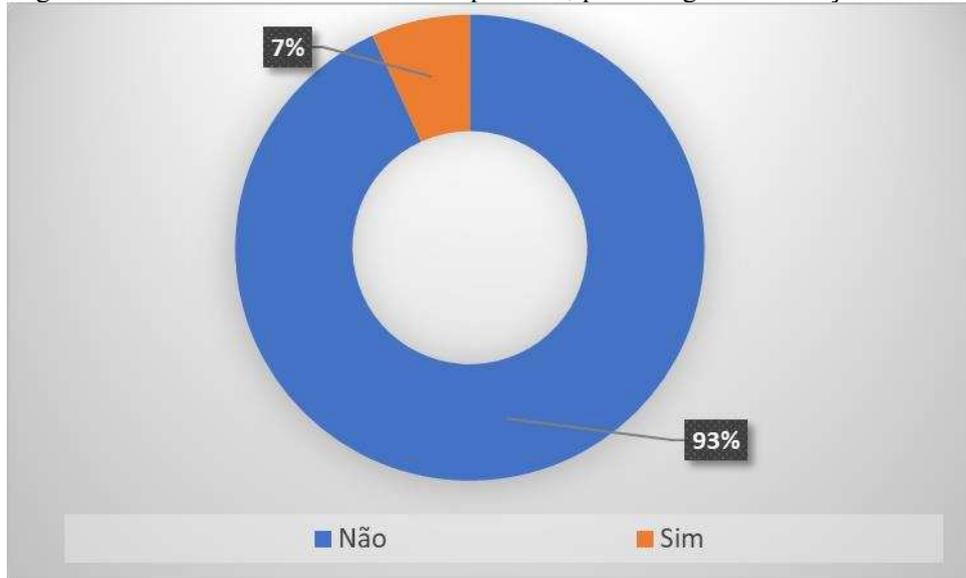


Fonte: Dados de pesquisa.

Observa-se nos dados apresentados na figura 12 uma prevalência de famílias nas faixas de renda familiar entre 1,1 e 2,0 salários mínimos e 2,1 a 4,0 salários mínimos, respectivamente, 94 e 87 alunos. Ou seja, 72,4% das famílias dos alunos participantes da pesquisa se concentram na faixa entre 1,1 e 4,0 salários mínimos. Ainda, do levantamento das condições socioeconômicas das famílias dos alunos participantes da pesquisa, podemos identificar que 10% das famílias possuem renda familiar de até 1 salário mínimo e, da mesma forma, cerca de 5% das famílias possuem renda familiar acima de 6 salários mínimos.

Ainda em termos de avaliação do público amostral de alunos, outras duas características importantes foram coletadas. A primeira, representada na Figura 13, diz respeito a alunos que reprovaram em alguma série escolar. Dos 250 alunos que compuseram a amostra da pesquisa, 93% nunca repetiu nenhuma série escolar e apenas 7% reprovou algum ano.

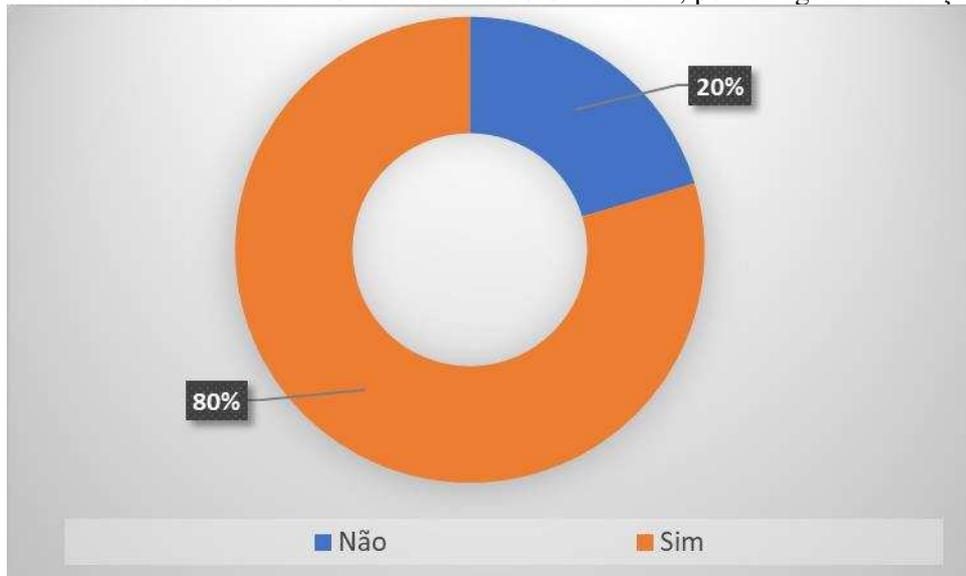
Figura 13 - Perfil dos alunos – Anos repetentes, percentagem em relação ao total.



Fonte: Dados de pesquisa.

Da mesma forma, foi possível avaliar qual a quantidade de alunos que frequentaram exclusivamente escolas públicas, bem como alunos que já haviam frequentado escolas particulares em alguma série escolar. Do total pesquisado, 199 alunos estudaram exclusivamente em escolas públicas (o que representa 80% do total de alunos avaliados), enquanto 51 alunos cursaram pelo menos um ano em escola particular (ou 20% do total), como demonstra a Figura 14.

Figura 14 - Perfil dos alunos – Exclusivamente em Escola Pública, percentagem em relação ao total.



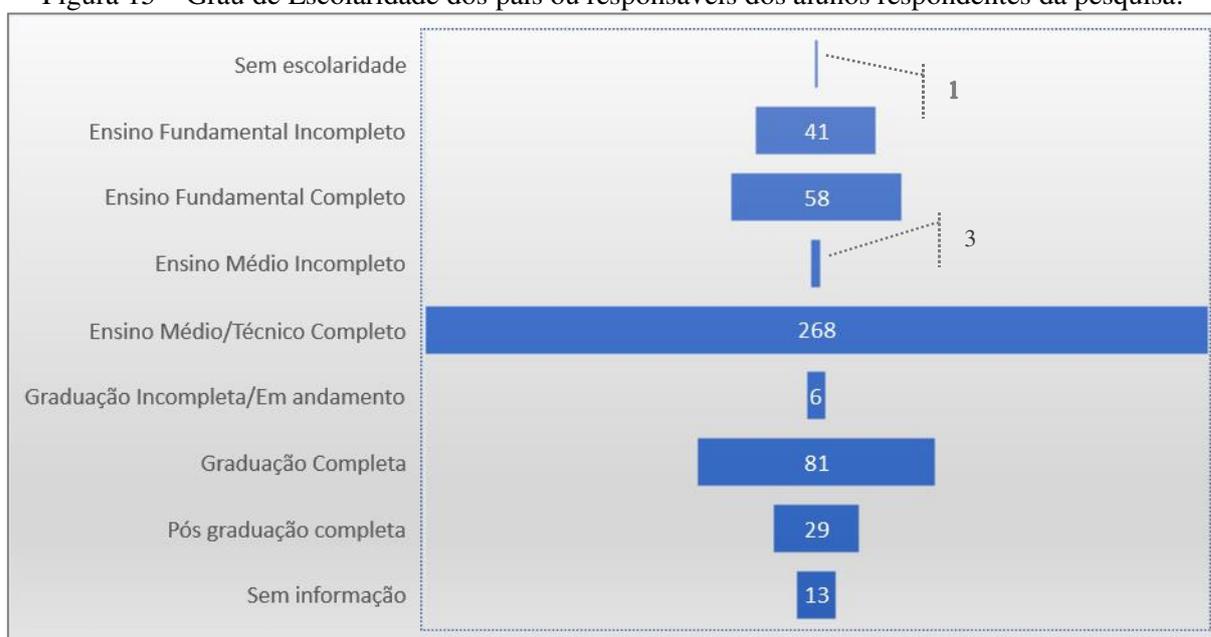
Fonte: Dados de pesquisa.

Quando feito o cruzamento de alunos repetentes em alguma série e a relação destes com escolas particulares, pensando em possível ‘fuga’ de escola particular para a pública, em função

de repetência, que parece ser um paradigma moderno (alunos que vão mal em escolas particulares serem transferidos para escolas públicas), essa relação não foi observada, pois apenas 6 alunos repetentes, dos 51 na amostra total, tiveram passagem por escolas particulares.

Considerando o grau de instrução dos pais ou responsáveis dos alunos participantes da pesquisa, tem-se que a grande maioria dos alunos vem de famílias cujo pai, mãe ou responsável possui pelo menos o ensino fundamental completo ou acima (89% dos pais ou responsáveis dos alunos tem ao menos o ensino fundamental completo), como é possível identificar na Figura 15, a seguir.

Figura 15 – Grau de Escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos respondentes da pesquisa.



Fonte: Dados de pesquisa.

Também é possível verificar na figura 15 que a maior prevalência de pais e responsáveis dos alunos participantes da pesquisa possui o Ensino Médio Completo (268 pais, ou 54% do total), seguido de pais ou responsáveis com Graduação Completa (81, ou 16,2% do total de pais ou responsáveis). Apenas 8,4% do total de pais não possui escolaridade ou não finalizou o ensino fundamental (42 pais ou responsáveis). Por fim, um número bastante reduzido de alunos diz desconhecer o histórico escolar dos pais ou responsáveis ou não teve contato com eles (13 respondentes, ou 2,6% de um dos genitores ou responsáveis).

4.1.2 Caracterização dos Professores

Participaram das entrevistas semiestruturadas 22 professores de quatro escolas de Ensino Integral, no Ensino Médio, que lecionam disciplinas variadas.

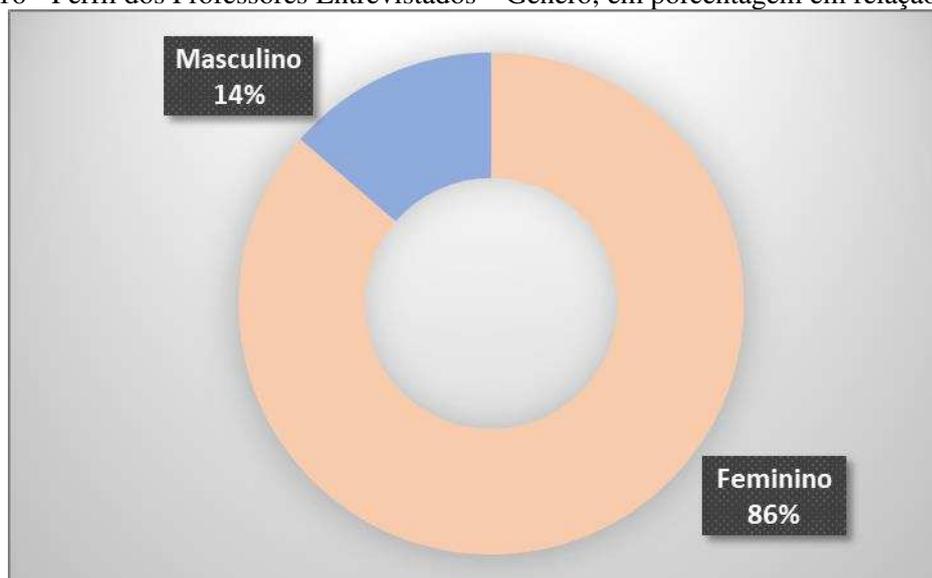
Quadro 4 - Características e Qualificações dos Professores participantes da Pesquisa.

Professor	Escola	Idade, anos	Gênero (1) Fem (2) Masc	Tempo de Carreira, anos	Tempo na Escola, anos	FORMAÇÃO ACADÊMICA		
						Graduação	Especialização	Mestrado
P1	E1	33	1	13	4	Ciências sociais	sim	sim
P2	E1	42	1	20	1	Ciências Físicas e Biológicas	sim	não
P3	E1	49	1	29	2	Letras	sim	não
P4	E1	46	1	12	5	Artes Visuais	sim	não
P5	E1	40	2	21	10	Ciências Biológicas	sim	não
P6	E1	41	2	21	3	Área de Tecnologia	sim	sim
P7	E1	42	2	11	1	Geografia	sim	não
P8	E2	39	1	10	1	Matemática	não	não
P9	E2	37	1	12	3	Ciências Biológicas	sim	não
P10	E2	49	1	23	9	Ciências Biológicas	não	não
P11	E2	46	1	25	2	Letras	não	não
P12	E3	33	1	9	5	Ciências Sociais	sim	não
P13	E3	44	1	26	13	Matemática	não	não
P14	E3	57	1	24	17	Química	sim	sim
P15	E3	38	1	17	5	Matemática	não	sim
P16	E3	47	1	28	4	Ciências Físicas e Biológicas	sim	não
P17	E3	37	1	15	1	Letras	sim	sim
P18	E3	42	1	16	3	Matemática	não	não
P19	E4	38	1	10	4	Comunicação Social, Publicidade e Propaganda	sim	sim
P20	E4	43	1	22	13	Letras	sim	não
P21	E4	59	1	20	6	Artes Plásticas	sim	não
P22	E4	43	1	19	7	Matemática e Física	sim	não

Fonte: Dados de pesquisa.

Observa-se que, dos vinte e dois professores entrevistados, dezenove são do gênero feminino e três do gênero masculino, sendo que todos os professores do gênero masculino eram da mesma escola, a Escola E₁ (Figura 16).

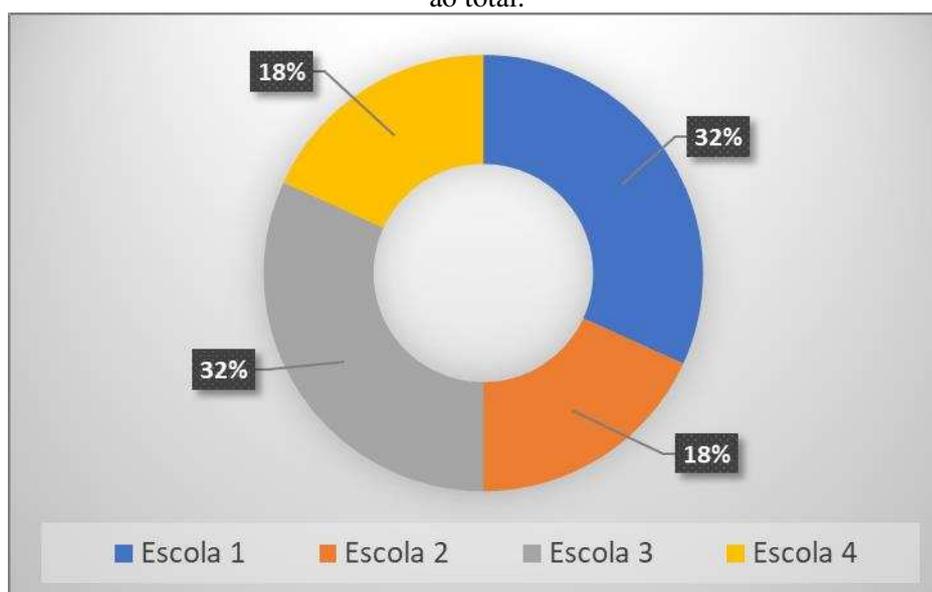
Figura 16 - Perfil dos Professores Entrevistados – Gênero, em porcentagem em relação ao total.



Fonte: Dados de pesquisa.

Como o procedimento de entrevistas caracterizou-se pela técnica *snowball*, tivemos um número diferente de entrevistados por escola, sendo que as escolas E₁ e E₃ participaram com sete professores em cada, equivalente a 32% do tamanho amostral, para cada escola e, para as Escolas E₂ e E₄, o tamanho amostral foi de quatro professoras em cada escola, equivalente a 18%, em cada, conforme demonstra Figura 17.

Figura 17 - Perfil dos Professores Entrevistados – Distribuição por escola, em porcentagem em relação ao total.



Fonte: Dados de pesquisa.

Deste grupo de professores entrevistados, a formação acadêmica inicial foi bastante diversificada, como pode ser verificado na Figura 18. Entre áreas, houve uma predominância

em professores formados em disciplinas da área de Humanas, com dez professores, seguido de exatas, com nove e, por fim, com três professores formados em disciplinas da área Biológicas. Além disto, alguns professores fizeram outras graduações e complementações, dando direito de lecionar em mais de uma disciplina.

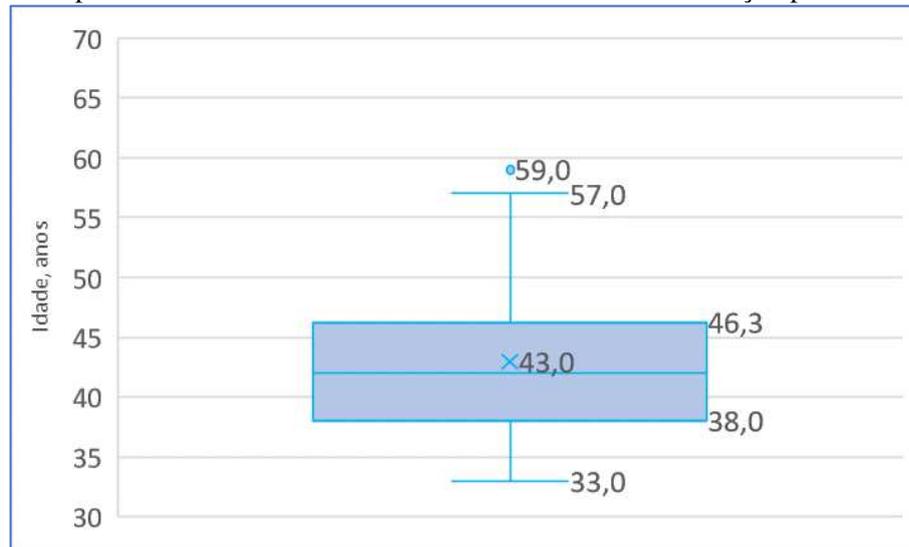
Figura 18 - Perfil dos Professores Entrevistados – Formação acadêmica.



Fonte: Dados de pesquisa.

A faixa etária dos professores entrevistados variou de 33 a 59 anos, sendo uma idade média de 43 anos, como demonstrado na Figura 19. Verificou-se a variabilidade fora do quartil superior (no caso analisado, corresponde a 46,3 anos) e do quartil inferior (correspondente a 38 anos). Os valores atípicos ou *outliers* (valores discrepantes) correspondem a 59,0 anos. Por fim, identificou-se onde estão localizados 50% dos valores mais prováveis (representado pela caixa), a mediana (43 anos) e os valores extremos, 33 e 57 anos, respectivamente.

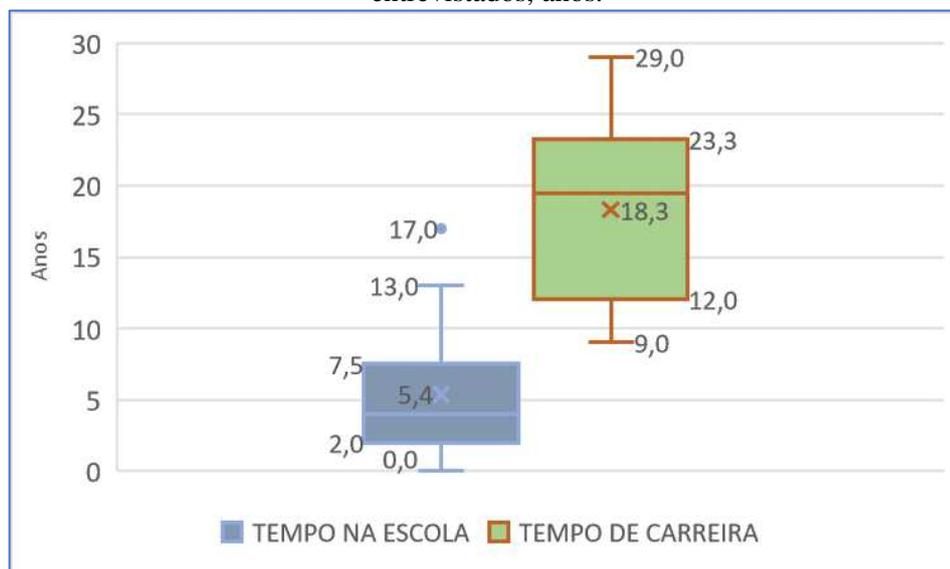
Figura 19 - Boxplot com Perfil dos Professores Entrevistados - Distribuição por faixa etária, anos.



Fonte: Dados de pesquisa.

O tempo de trabalho dos entrevistados nas unidades escolares, onde se realizaram a pesquisa, variou de menos de 1 ano a 17 anos, tendo como tempo médio de 5,4 anos. Já o tempo na carreira de magistério dos mesmos professores entrevistados variou de 9 a 29 anos, sendo a média de 18,3 anos (Figura 20). Na análise Boxplot é possível avaliar que, em termos do tempo dos professores nas respectivas escolas, apesar da dispersão mostrar casos de menos de 1 ano, até 17 anos, sendo este caso um *outliers*, a maioria dos professores tem entre 2 e 7,5 anos. Já para o caso de tempo na carreira de magistério, a interpretação dos dados mostra que a maioria dos professores tem entre 12 e 23,3 anos na profissão.

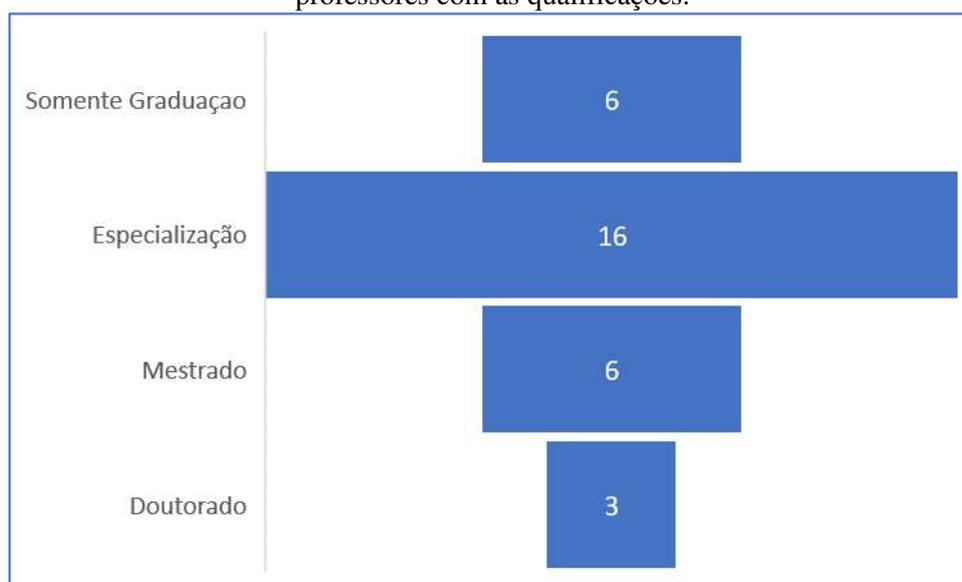
Figura 20 - Boxplot Comparativo - Distribuição por tempo na escola e na carreira dos professores entrevistados, anos.



Fonte: Dados de pesquisa.

Com relação à formação acadêmica complementar, é possível interpretar que professores selecionados por boas práticas de ensino e avaliação tem uma formação complementar muito boa. Os professores com algum tipo de pós-graduação totalizaram 73%, ou 16 professores, e somente 27% (ou 6 professores) não possuem nenhum tipo de pós-graduação ou especialização, apesar de possuírem outros cursos oferecidos na formação da rede estadual de ensino, como pode ser observado na Figura 21.

Figura 21 - Perfil dos Professores Entrevistados – Formação Acadêmica Complementar, número de professores com as qualificações.



Fonte: Dados de pesquisa.

A Figura 21 apresenta a distribuição por tipo de pós-graduação dos professores entrevistados. Como na presente pesquisa não foram obtidos dados de especialização ou de algum tipo de pós-graduação para os professores não selecionados pelos pares ou pela direção da escola, não é possível inferir que a pós-graduação seja uma condicionante ou auxiliar nas práticas de didática e avaliação, mas pode-se supor que quanto mais tempo na profissão ou mais formação acadêmica e complementar, aumenta-se igualmente a quantidade e diversificação de ferramentas e práticas, por parte destes profissionais.

4.2 Interpretação da Percepção dos Alunos sobre o Processo de Avaliação

Considerando que o questionário aplicado a alunos tinha um caráter qualitativo em algumas perguntas, a seguir será apresentado, em forma de ‘Nuvem de Palavras’ (também conhecido como *WordCloud*), a interpretação do resultado de algumas perguntas.

O método utilização da análise de texto utilizando ‘Nuvem de Palavras’ é um tipo de visualização gráfica, que considera a frequência de palavras utilizadas em um determinado texto ou nas respostas a uma determinada pergunta elaborada, onde palavras mais utilizadas aparecem com tamanho maior que palavras menos utilizadas. Em outras palavras, na interpretação de uma determinada ‘Nuvem de Palavras’ cada palavra tem seu tamanho regido pela relevância em determinado corpo de texto. A análise visual utilizando ‘Nuvem de Palavras’ não é considerado uma análise semântica ou uma metodologia de análise de texto, mas segue uma lógica bastante sólida para determinar o tamanho das palavras, em relação a sua frequência de incidência.

Assim, com o objetivo de enriquecer a interpretação dos dados das respostas dos alunos, a seguir são apresentadas três imagens de ‘Nuvens de Palavras’ para as seguintes perguntas formuladas:

- (1) O que é AVALIAÇÃO para você?
- (2) Quando ouve a palavra PROVA, que imagem vem à mente?
- (3) Se você pudesse fazer uma lista de SENTIMENTOS que você já experimentou durante uma atividade avaliativa, quais seriam eles?

Quanto avaliamos cada pergunta separadamente, usando a lógica de ‘Nuvem de Palavras’, identificamos que, para a pergunta ‘O que é avaliação para você?’, palavras que aparecem com maior frequência são: ‘conhecimento’, ‘prova’, ‘forma’, ‘método’, ‘aprendizagem/aprendizado’, ‘testar/teste’, ‘nível’, ‘aluno’, entre outros. Ou seja, claramente há uma associação que a avaliação tem uma relação forte com o processo (aprendizagem – aprendizado – aprendeu – conhecimento – desempenho – nível), mas, também, com os instrumentos (prova – teste – testar – forma – método), como pode ser observado na Figura 22.

Figura 22 - 'Nuvem de Palavras' formadas pela pergunta: 'O que é avaliação para você?'



Fonte: Dados de pesquisa.

Outra pergunta feita aos alunos, relacionada ao processo de avaliação, foi 'Quando ouve a palavra prova, que imagem vem à mente?'. Avaliando a frequência de palavras que ocorre nas respostas dos alunos, notamos três conjuntos de palavras, um associado a parte física da prova: 'carteira', 'papel', 'folha', 'cadeira', 'caneta', entre outras. Houve uma certa prevalência para este primeiro conjunto de palavras. O segundo conjunto de palavras diz respeito ao resultado da prova (nota – questões – gabarito – aprendizagem, entre outras). Por fim, o terceiro conjunto de palavras, muito significativo e que se destacou nas respostas dos alunos está relacionado às emoções. Neste conjunto, se destacaram palavras como: 'ansiedade', 'desespero', 'medo', entre outras. Nota-se, que para emoções, se destacam emoções negativas, em detrimento de emoções que remente a confiança ou esperança. Este resultado está representado na Figura 23.

É possível observar na Figura 24 que houve, neste caso, um misto de emoções positivas e negativas, porém com predominância de sentimentos negativos, como ‘nervosismo’, ‘ansiedade’ e ‘medo’, nesta ordem, seguido por ‘confiança’ e ‘entusiasmo’ como um sentimento positivo.

Considerando este primeiro grupo de questões, verifica-se um conjunto de representações sobre avaliação para os alunos que, ao mesmo tempo em que a considera como parte do processo de aprendizagem, associa a ela o momento específico da prova e, com ele, um conjunto de sentimentos, positivos e negativos.

Este resultado é semelhante aos estudos de Hoffmann (1994), que apontam o quanto a avaliação é imediatamente associada à checagem, aos testes, à momentos de tensão e de ranqueamento, ainda que os professores e a escola tentem mudar esta percepção. Para a autora, esta transformação de mentalidade só é possível se construída no dia a dia da escola, a partir de um conjunto de ações constantes, por todos os docentes, de uma avaliação formativa e formadora.

O mesmo é apontado por Cunha (2004), ao apontar que estudantes universitários frequentemente associavam a avaliação às representações de nervosismo, ansiedade e classificação.

No caso deste estudo, pode-se observar que, embora existam representações que se aproximam dos estudos de Hoffmann (1994) e Cunha (2004), há também um movimento crescente de modificação nesse núcleo representacional. Diferentes alunos declaram perceber a avaliação como parte integrante dos seus processos de aprendizagem e dos processos de ensino do professor, destacando sentimentos de confiança, entusiasmo e alegria ao participarem do momento avaliativo.

Ainda, com base nas perguntas direcionadas para os alunos, duas questões foram propostas para tentar compreender quais as disciplinas com menor e maior grau de dificuldade, no tocante à aprendizagem e à avaliação. Para os dois casos houve uma grande dispersão, porém algumas informações chamam a atenção e são apresentadas nas Figuras 25 e 26, a seguir.

Figura 25 – Nuvem de palavras para as citações das disciplinas mais fáceis, na visão dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados de pesquisa.

Em primeiro lugar, analisando o grupo de disciplinas consideradas mais fáceis, é possível observar que se sobressaem as disciplinas de Educação Física e Artes, bem como o conjunto de disciplinas da área de humanas, como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Sociologia e Literatura. Além deste conjunto, também chama a atenção para a citação da disciplina de Biologia, como de fácil assimilação pelos alunos pesquisados.

Figura 26 – Nuvem de palavras para as citações das disciplinas mais difíceis, na visão dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados de pesquisa.

“aprendizagem”, entre outras. Mais à frente, na análise qualitativa das entrevistas com os professores, será apresentada análise parecida, utilizando outra ferramenta da análise, mas que há uma convergência muito grande entre as mesmas palavras.

Na análise destes conjuntos de palavras, é possível observar a existência de três blocos distintos, sendo o primeiro formado pelas palavras “conteúdo, aula, conhecimento, avaliação e matéria”. Neste subconjunto, o caráter de avaliação está relacionado à construção do conhecimento e à natureza da avaliação. Os alunos sugerem, por tais palavras, que a avaliação não é um momento pontual, mas parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, que envolve diferentes tempos, estratégias e recursos. Ao mesmo tempo sugerem uma percepção de que a avaliação está relacionada com o contexto geral das aulas e com o conteúdo trabalhado nas diferentes disciplinas. Como destaca Souza (2020), o professor deve exercer neste momento uma postura construtivista da aprendizagem, investigando sua ação educativa para que o aluno aprenda com qualidade e de forma significativa.

Um segundo agrupamento de palavras, caracterizado por “aprendizagem, tudo, aluno, importante” pode ser relacionado com a avaliação formativa e com a dimensão comunicacional da avaliação. Souza (2020, p.33) sugere que a avaliação:

[...] possui uma forte dimensão comunicativa: seus resultados são sempre comunicados a alguém. No caso da escola os resultados da avaliação são comunicados aos alunos, aos próprios professores, às famílias, a outros professores e aos diferentes grupos sociais que utilizam ou tomam contato com esses resultados.

Para a autora, o desafio maior está em evoluir de uma avaliação formativa para uma avaliação formadora, considerando a avaliação como processo de ensino e de aprendizagem, partindo de uma perspectiva construtivista.

Por fim, um terceiro subgrupo de palavras, composto por “questões, prova, perguntas, desempenho” reforça a percepção dos alunos de que há momentos formais de avaliação, composto por provas e por questões que possuem o objetivo de avaliar o desempenho. Neste ponto, os instrumentos de avaliação são considerados grandes desafios para os professores, como citados por Souza (2020). A autora reforça os elementos apresentados em uma prova operatória e suas implicações no processo de leitura e escrita, que refletem no processo de construção do conhecimento. São quatro dimensões presentes nesse diagnóstico: “relação coloquial”, onde deve estabelecer um instrumento que converse com o aluno; “relação aluno-mundo”, permitindo que as temáticas utilizadas estejam relacionadas com o mundo e cotidiano do aluno; “relação com o ler”, sendo essa uma relação obrigatória ao aluno ou o mesmo não

com a palavra “avaliação”, ocorre 221 vezes. A terceira palavra mais citada foi “ano”, com 96 ocorrências, sendo que aparece nas entrevistas tanto no aspecto de formação dos professores, como na definição dos alunos na série escolar. Em seguida tem-se a palavra “escola”, com 87 ocorrências, seguido das palavras: “gente”, com 85 ocorrências, “professor”, com 83 ocorrências, “trabalhar”, com 77 ocorrências e, “aula”, com 68 ocorrências. Da mesma forma que as palavras “avaliação – avaliar”, a décima palavra que mais ocorreu nas entrevistas foi a palavra “trabalho”, que pode ser somada à palavra “trabalhar”, totalizando 124 ocorrências. A Tabela 1 apresenta a lista e ranqueamento das palavras mais citadas nas entrevistas.

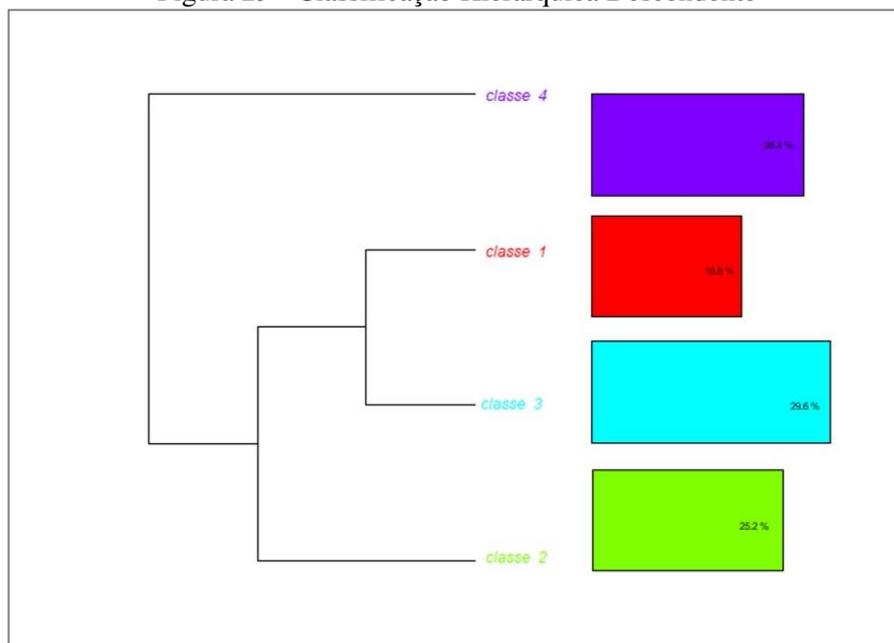
Tabela 1 - Ranqueamento das principais palavras citadas nas entrevistas.

Ranqueamento	Palavra	Número de citações
1º	Aluno	169
2º	Avaliação	140
3º	Ano	96
4º	Escola	87
5º	Gente	85
6º	Professor	83
7º	Avaliar	81
8º	Trabalhar	77
9º	Aula	68
10º	Trabalho	47

Fonte: Dados de pesquisa

O agrupamento quanto às ocorrências das palavras produziu um dendograma das classes. A Figura 29, além de apresentar as classes obtidas pelo processamento das entrevistas, mostra a ligação entre elas, considerando que estão associadas entre si. Cada classe é apresentada por uma cor diferente.

Figura 29 - Classificação Hierárquica Descendente



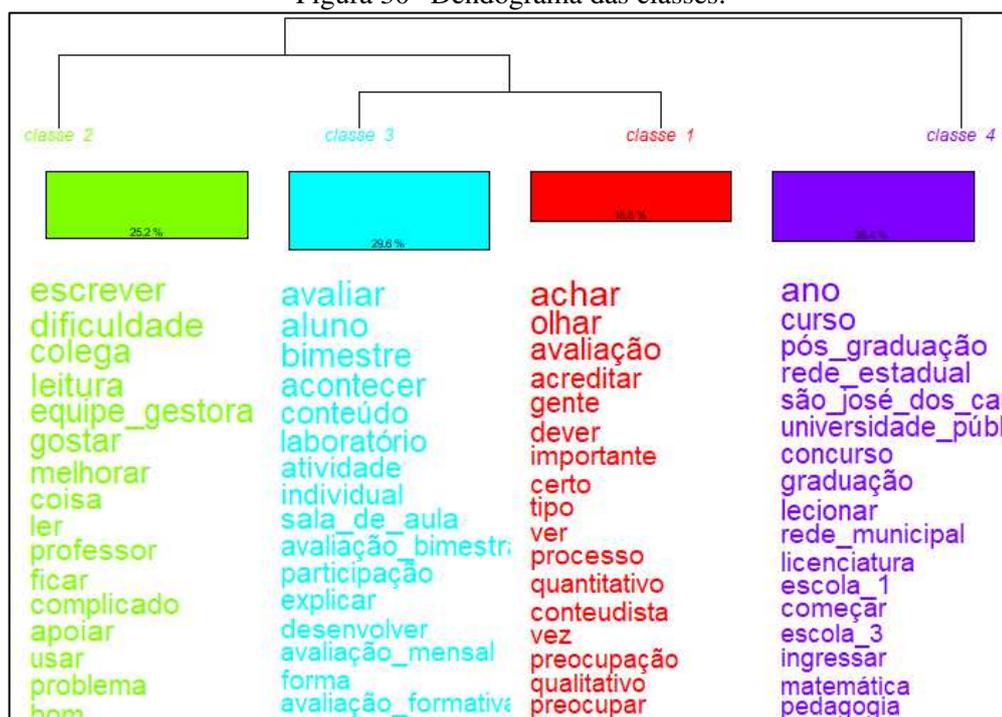
Fonte: dados IRaMuTeQ (2020)

A leitura do dendrograma e da relação entre as classes é feita da esquerda para a direita. Assim, o dendrograma produzido a partir do *corpus* apresentou 4 classes, sendo inicialmente dividido em dois subcorpus. O primeiro é composto pela Classe 4, separado das demais. O subgrupo restante, novamente se divide em 2, sendo as classes mais próximas, a Classe 1 e 3, separada da Classe 2. As Classes mais distantes entre si são as classes 2 e 4, sendo as Classes 1 e 3, as mais próximas entre si.

Em termos quantitativos, a Classe 1 é composta por 100 palavras, que corresponde a 18,83% do total dos segmentos classificados. Já a Classe 2 apresenta 134 palavras, ou 25,24% do total. A classe 3 é a mais abundante e apresenta 157 palavras, que corresponde a 29,57% do total. Por fim, a Classe 4 apresenta 140 palavras, ou 26,37% do total.

A análise dos agrupamentos de palavras proporcionou outro tipo de dendrograma, que ajuda a interpretar os dados, onde são listadas as principais palavras que compõe cada conjunto de Classes, de 1 a 4. Neste caso, cada Classe apresenta as palavras de maior para menor frequência de ocorrência (de cima para baixo), conforme é possível observar na Figura 30.

Figura 30 - Dendograma das classes.



Fonte: dados IRaMuTeQ (2020)

Pela interpretação das palavras em destaque e de sua inserção nos segmentos dos textos, foi possível verificar a ligação entre cada palavra e criar a denominação para cada classe, a saber:

- Classe 1 – Conceito de Avaliação
- Classe 2 – Percepção do Professor
- Classe 3 – Formas de Avaliar
- Classe 4 – Formação Docente

Ao observar a Figura 30, verifica-se que as classes que apresentam maior similaridade entre o agrupamento das palavras, são as Classes 1 e 3. Ainda, é possível verificar que as palavras de maior frequência na Classe 1 são: “achar”, “olhar”, “avaliação”, “acreditar”, “gente”, “dever”, “importante”, “certo”, “tipo”, “ver”, “processo”, “quantitativo”, “conteudista”, “vez”, “percepção”, “qualitativo”, “preocupação”, denotando uma autoavaliação do professor, com destaque para a ênfase em alguns sentimentos, além de trazer à tona a natureza que o processo de avaliação tem de estar em constante mudança e aprimoramento (ausência de certezas absolutas). Ou seja, não importa o tempo de formação ou de profissão, os professores enxergam que há sempre espaço para melhoria contínua. A esta Classe 1, foi definido e dado o nome de CONCEITO DE AVALIAÇÃO.

A Classe 3, quem mantém proximidade e similaridade com a Classe 1, traz como principais palavras: “avaliar”, “aluno”, “bimestre”, “acontecer”, “conteúdo”, “laboratório”, “atividade”, “individual”, “sala de aula”, “avaliação bimestral”, “participação”, “explicar”, “desenvolver”, “avaliação mensal”, “forma” e “avaliação formativa”. É uma classe que diz respeito a processos e práticas ou rituais educacionais. A Classe 3 foi definida como FORMAS DE AVALIAR.

Com relação às Classe mais distantes entre si, as Classes 2 e 4, as palavras mais citadas na Classe 2 são: “escrever”, “dificuldade”, “colega”, “leitura”, “equipe gestora”, “gostar”, “melhorar”, “coisa”, “ler”, “professor”, “ficar”, “complicado”, “apoiar”, “usar”, “problema” e “bom”. A Classe 2 foi denominada PERCEPÇÃO DO PROFESSOR, pois diz respeito a autoavaliação sobre o processo, sendo alimentado pela interação e devolutiva da equipe gestora, dos alunos e dos colegas.

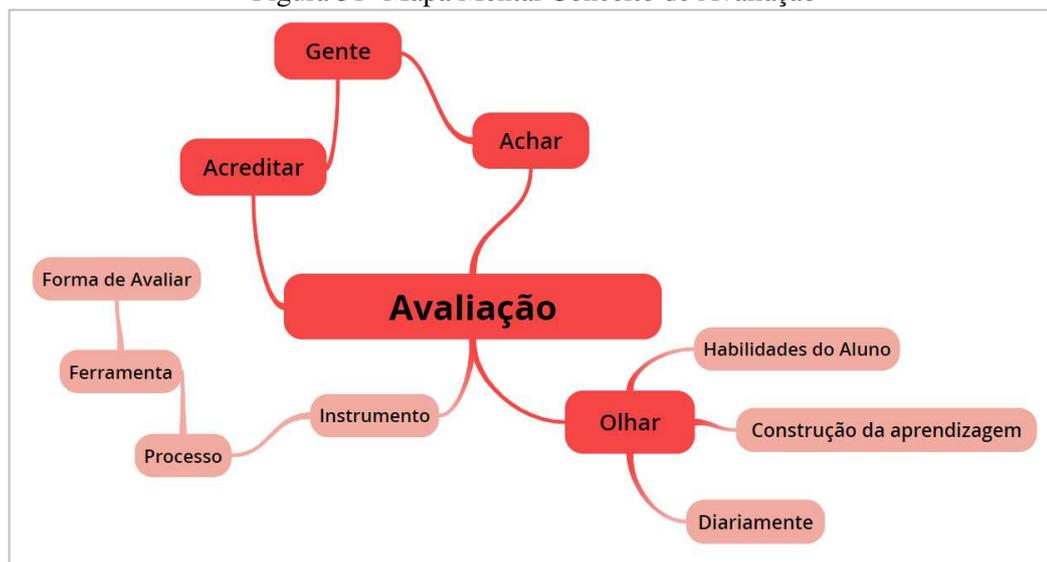
Por fim, para a Classe 4, os destaques ficaram para as palavras “ano”, “curso”, “pós graduação”, “rede estadual”, “São José dos Campos”, “universidade pública”, “concurso”, “graduação”, “lecionar”, “rede municipal”, “licenciatura”, “escola 1”, “começar”, “escola 3”, “ingressar”, “matemática” e “pedagogia”. Com isto, essa Classe foi definida por FORMAÇÃO DOCENTE.

A partir deste ponto, serão analisadas cada uma das quatro Classes, com seus respectivos agrupamentos.

4.3.1 Conceito de Avaliação

A partir da avaliação realizada em cada classe, verificou-se que o tema do estudo, definido pela Classe 1 – “Conceito de Avaliação”, acaba por interagir com todas as demais classes apresentadas, demonstrando relação entre os conceitos de avaliação e as demais categorias apresentadas. As principais palavras da Classe “Conceito de Avaliação” apresentam a maneira de interpretar o processo de avaliação, por parte dos professores, relacionando as práticas e ferramentas usadas por eles ou pelo sistema de educação, ao longo de sua trajetória profissional, bem como a dinâmica de avaliação no dia-a-dia escolar, conforme o mapa mental apresentado na Figura 31.

Figura 31- Mapa Mental Conceito de Avaliação



Fonte: Dados de pesquisa.

Os professores, definidos pela palavra “gente”, têm a percepção que a avaliação é um instrumento de verificação constante, com suas ferramentas e formas de avaliação, sobre as habilidades aprendidas pelo aluno, durante o processo de construção do conhecimento

A Classe “Conceito de Avaliação” apresenta “achar” como a palavra mais citada. Da mesma forma, podemos analisar conjuntamente, com a palavra “acreditar”, que tem o mesmo sentido e propósito, nas entrevistas dos professores. Verifica-se, de acordo com as entrevistas, que os professores têm a percepção que a avaliação é uma ferramenta de diagnose do processo de ensino e aprendizagem do aluno e não uma forma punitiva. Tal compreensão pode ser evidenciada, nas falas dos professores 5 e 19:

[...] então a gente procura formar o nosso aluno na parte cognitiva, na parte emocional. Também, eu **acho** que as avaliações precisam ser mais amplas; precisa criar o nosso olhar para o aluno para que ele possa aprender mais (Professor 5).

[...] como eu disse, eu **acredito** na avaliação formativa, porque ela vai avaliar um processo (Professor 19).

O Professor 8 reforça o ponto que a avaliação é uma ferramenta usada no ingresso para o Ensino Superior, sendo, portanto, etapa necessária de preparação do indivíduo, mas deve ser repensada, considerando a individualidade de cada aluno. Ele afirma que:

[...] cada um tem um perfil. Acredito que ninguém é bom em tudo, mas, para você entrar em uma faculdade, você tem que ser bom em fazer avaliação.

Acho que não dá para ser engessado, pois as pessoas são diferentes. Não dá para ter uma avaliação única (Professor 8).

O conceito de punição é destacado na fala do Professor 10, que entende que o processo de avaliação evoluiu ao longo dos anos, não demonstrando, entretanto, que esteja num patamar de excelência, ou seja, sempre é possível aprimorar e melhorar.

[...] eles, infelizmente, não aprendem tudo, mas ficam minimamente preparados para conseguir seguir os estudos, se quiserem. Eu **acho** que a avaliação é feita de uma forma melhor do que era em décadas passadas onde, realmente, ela era muito classificatória punitiva (Professor 10).

Na percepção do Professor 15, a avaliação serve como intervenção no processo de aprendizagem:

[...] a avaliação é um método importante para verificarmos o percurso, para que possamos fazer a intervenção no processo de aprendizagem. **Acho** importante essa ferramenta para verificar o percurso que os alunos estão adquirindo ou não em suas habilidades (Professor 15).

Ainda na avaliação das palavras mais relevantes na Classe 1, aparece a palavra “olhar”, que traz como significado a atenção constante que o professor deve ter, junto aos alunos. Olhar significa também traduzir o processo de construção do conhecimento adquirido, sendo retroalimentado diariamente. Assim, uma boa avaliação não deve ser exclusivamente medida nas rotinas formais, como prova, atividades, exercícios, seminários etc., mas, sobretudo, deve analisar a evolução individualizada das habilidades adquiridas.

O Professor 10 relata sua dinâmica, ao longo da carreira, com a incorporação de métodos específicos de acompanhamento dos alunos:

[...] essa já é uma estratégia minha desde sempre. Há mais de 20 anos eu percebi que era importante passar realmente de carteira em carteira, **olhando** o que estão produzindo ou, de grupo em grupo, observando (Professor 10).

Já o Professor 11 reforça, nas práticas diárias, pontos que foram previamente apresentados aos alunos para fazer conexões lógicas, mas, sobretudo, para incentivar os alunos que eles já adquiriram determinado conhecimento, necessário para o estágio atual de aprendizagem.

[...] eu mostro para eles que não caiu aquele texto, mas a habilidade é a mesma. Eu mudei o texto. Com isso eles conseguem **olhar**, mas nós temos essa devolutiva, visto que a avaliação é diária (Professor 11).

Os entrevistados comentam sobre suas práticas ao longo dos anos, entendendo que as avaliações tradicionais, conteudistas e discriminatórias foram substituídas por avaliações formativas, como apontado pelo Professor 19. No entanto, muitos processos de ingressos em concursos ou vestibulares ainda utilizam métodos tradicionais de avaliação, como pontuado pelo Professor 22:

[...] desde que eu comecei percebo que houve mudanças, porque quando eu entrei eu tinha uma forma de **olhar** a avaliação, acreditava em uma forma tradicional de avaliar. Hoje já acredito mais na avaliação formativa (Professor 19).

[...] toda aquela falácia de **olhar** um aluno como um todo, o avanço dele gradativo, tem que ter o olhar humano, e chega na hora de uma avaliação externa, essa é totalmente conteudista e discriminatória (Professor 22).

A palavra “avaliação”, destacada nesta Classe 1, e que faz parte do tema do estudo, foi abordada exaustivamente pelos professores. Em praticamente todas as ocasiões, os professores a apresentaram como um instrumento importantíssimo para o processo de construção da aprendizagem do aluno e como forma de diagnosticar as dificuldades durante a trajetória estudantil.

[...] a **avaliação** evoluiu muito. Diversos estudiosos acrescentaram teorias valiosíssimas nesse percurso, sendo que a avaliação hoje, realmente, a gente consegue observar até nos professores mais conservadores. Eles conseguem enxergar **avaliação** como um processo de construção (Professor 2).

[...] a **avaliação** é muito mais construtora; é mais uma forma de construção. Não é mais aquela forma de classificação, não é mais punição. Ela vem para somar, para mostrar um novo caminho, diagnosticar as dificuldades, sendo uma ferramenta valiosíssima (Professor 2).

Uma visão complementar sobre a necessidade de mudança nas práticas de avaliação, são enfatizadas pelo Professor 12, que traz à tona uma prática muito usada por professores e alunos, mas que não apresenta resultado efetivo: as práticas de avaliação conteudistas. Outra prática que emergiu nas entrevistas, como prática não construtiva, é considerar exclusivamente uma avaliação na formação da nota do aluno. O Professor 10 apresenta a proposta de avaliação contínua, como prática recomendada.

[...] as formas que nos são colocadas, a divisão de áreas, fragmentação do conhecimento, essas **avaliações** conteudistas, o aluno no ano seguinte não sabe nada do que aprendeu no ano anterior, porque ele não aprendeu, ele só decorou, porque tinha que saber para a avaliação (Professor 12).

[...] eu acredito que alguns professores tiram a nota do aluno de apenas uma **avaliação** que o aluno fez, não avaliam o aluno no processo. Acho importante a avaliação constante e contínua que deve ser feita (Professor 10).

A palavra “gente”, usada como uma autocrítica no processo de avaliar, aparece nas falas de alguns professores, mostrando que existe um elevado senso crítico neste grupo de professores, cujas práticas de ensino e aprendizagem são referenciais nas escolas pesquisadas.

[...] a **gente** ainda tem muito que aprender, para que consiga despertar no aluno a vontade de estudar (Professor 3).

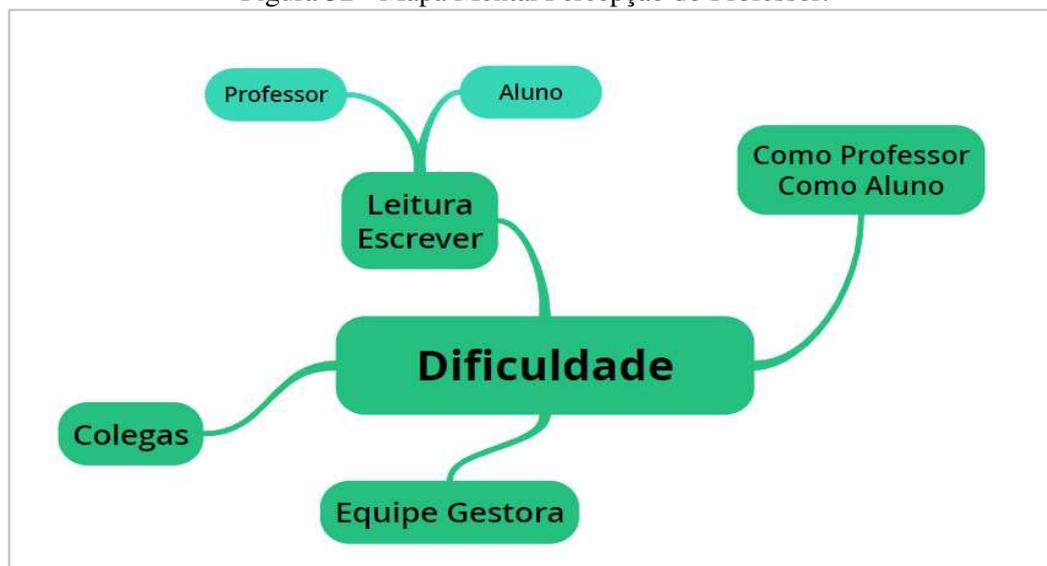
[...] para eu acompanhar o aluno, tem que saber como ele é para poder ver avaliação diária dele. Então, eu acho que tem que mudar na avaliação é o nosso modo de avaliar o aluno. A **gente** tem que se adaptar (Professor 11).

Dessa forma, é possível verificar que, para os professores entrevistados, o conceito de avaliação está ancorado em crenças pessoais, externalizadas em expressões como “acreditar” e “achar”. Para estes docentes, avaliar exige “olhar” para o processo de construção da aprendizagem e para as habilidades desenvolvidas pelos alunos, de forma diária e processual. Ainda que seja uma forma de “checar” as aprendizagens, este grupo compreende a avaliação como um instrumento que auxilia tanto os alunos quanto os professores a repensarem o processo de ensino e de aprendizagem.

4.3.2 Percepção do Professor

A Classe 2 – “Percepção do Professor”, mostra a autoavaliação da vida docente do professor sobre o processo de avaliação, fazendo uma interação com a forma de pensar da equipe gestora, colegas e alunos, sobre o assunto, como mostra o mapa mental da Figura 32.

Figura 32 - Mapa Mental Percepção do Professor.



Fonte: dados IRaMuTeQ (2020)

A palavra “escrever” descreve a preocupação do professor com as habilidades dos alunos com a escrita, bem como o que é escrito por colegas e alunos sobre o desempenho profissional na avaliação da escola, como citam os professores 3 e 16.

[...] trabalho na produção de texto, trabalho com eles o desenvolvimento e eu sempre procuro incentivar, porque a primeira coisa que dizem é que não sabem **escrever** (Professor 3).

[...]esse último semestre a minha avaliação eu caí no quadrante 9, que é o melhor quadrante. Vem **escrito** que você é uma profissional além das suas funções. Então esse é um feedback que eu tenho (Professor 16).

A palavra “dificuldade”, uma das mais citadas pelos professores, aparece em diferentes perspectivas, como a encontrada por professores, enquanto alunos, a dificuldade dos professores no processo de ensino e avaliação, na trajetória profissional e, por fim, a dificuldade que percebem dos alunos, no processo de aprendizagem, como citam os professores 1, 3 e 12.

[...]pode ser atividade individual e nesse momento já estou avaliando, como eles vão fazer no processo, trabalho muito a leitura e interpretação porque eu dou aula de história e eu vejo que a grande **dificuldade** deles é vocabulário e a interpretação do que algo quer dizer (Professor 1).

[...]e eu sempre tive muita **dificuldade** sempre fui tímida sempre sofri muito bullying porque eu sou gordinha eu não queria ser vista lá na lousa não conseguia fazer o bendito exercícios de pertence ou não pertence (Professor 3).

[...]então essa ideia de educação o professor lá na frente e os alunos na enfileirados na minha perspectiva está ultrapassada a gente tem uma **dificuldade** de deixar o passado os professores estão muito presos ao passado. (Professor 12)

Outra palavra com destaque na Classe 2 é a palavra “colega”. Diferente do que se imagina inicialmente, alguns professores trouxeram um sentimento de falta de colaboração e empatia, quando do emprego desta palavra. Este é o caso da fala do professor 1.

[...]e aí eu acabei tendo que sair de lá porque eu também fiquei grávida no meu mestrado eu senti assim não foi da direção mas alguns **colegas** uma tentativa de boicote mesmo exonera você não quer fazer mestrado então exonera como é que vocês quer conciliar as coisas (Professor 1).

Já o professor 16 relata que a avaliação de seu trabalho pelos colegas, com numa nota não satisfatória, fez com que mudasse sua postura, para que fosse mais bem avaliado.

[...]na segunda eu não sei bem fiquei no quadrante 7 ou 8 aí eu chorei tanto porque quem avaliou foram os **colegas** professores (Professor 16).

[...]hoje eu sou uma profissional que as vezes quero falar e não falo e é por isso que eu voltei para o quadrante 9 porque eu tive uma mudança de postura tive que me remodelar para que os **colegas** não tivessem uma visão errada do meu trabalho (Professor 16).

Por fim, o professor 17 traz o sentimento bem positivo sobre a colaboração entre os colegas, demonstrado sobretudo durante a pandemia, onde foi necessário o suporte para uso de ferramentas digitais e didática à distância.

[...]e minha escola é a primeira no SARESP os professores de lá são bem unidos e no começo eu senti dificuldade, mas agora com as aulas remotas a distância eu estou conseguindo que meus **colegas** conheçam (Professor 17).

Destacamos também na Classe 2 a palavra “leitura”, que se apresenta com conceitos distintos. Um deles, enfatizado pelo professor 2, propõe o conteúdo do ensino de forma ampla, passando uma visão holística e multidisciplinar do mundo. Já o professor 17 traz a palavra “leitura” como ferramenta de ensino-aprendizagem.

[...]então você tem que ter todo o jogo de cintura porque a gente sabe dentro do seu conteúdo você sabe que tem coisas que fazem parte do currículo você vai passar é uma **leitura** de mundo (Professor 2).

[...]eu acho que a gente poderia trabalhar mais a **leitura** uma prática de **leitura** em todos os componentes curriculares já teve um trabalho desse do currículo, mas infelizmente como na educação tudo é projeto (Professor 17).

A última palavra analisada nesta Classe 2 é a palavra composta “equipe gestora”. A fala dos professores, de forma muito coesa, transmite o sentimento que apoio incondicional da direção e coordenação das respectivas escolas. Isto fica demonstrado nas falas dos professores 4, 7 e 9. No ambiente de trabalho, este ponto enfatizado pelos professores, de apoio de colaboração da liderança da escola é extremamente positivo, trazendo o engajamento dos professores.

[...]a **equipe gestora** da escola é muito parceira ela deixa aberto para nossas dúvidas e sugestões sejam trabalhadas eles confiam no meu trabalho e me apoiam sempre quando tenho um problema (Professor 4).

[...]então essas são devolutivas que eu me lembre de imediato que eu tive a **equipe gestora** me ajuda muito no sentido de construir o meu PIAF que é uma ferramenta que auxilia o professor a melhorar o seu modo de trabalhar (Professor 7).

[...]tenho bastante apoio da **equipe gestora** não tenho o que reclamar da minha **equipe gestora** (Professor 9).

Esta classe evidenciou que os professores possuem algumas dificuldades em relação à avaliação. Essas dificuldades estão relacionadas a: (a) avaliar os alunos; (b) serem avaliados por seus professores quando eram alunos; (c) avaliação na sua trajetória profissional; (d) serem avaliados por seus colegas de trabalho; (e) desenvolverem habilidades de escrita nos alunos; (f) desenvolverem habilidades de leitura nos alunos (tanto relacionadas à práticas de leitura quanto à leitura de mundo).

4.3.3 Formas de Avaliar

Analisando a Classe 3 – “Formas de Avaliar”, observamos que ficou agrupada, dentro do dendograma, próxima da Classe 1 (Conceito de Avaliação). Os professores, ao falarem sobre as formas pelas quais avaliam seus alunos no Ensino Médio, mencionaram palavras, como: “avaliar”, “aluno”, “bimestre”, “acontecer”, “conteúdo”, “laboratório”, “atividade”, “individual”, “sala de aula”, “avaliação bimestral”, “participação”, “explicar”, “desenvolver”, “avaliação mensal”, “forma” e “avaliação formativa”.

Pudemos verificar que os professores, ao falarem sobre “avaliar”, dirigem sua ação para o “aluno”. Eles mencionam que avaliar “acontece” a cada “bimestre” letivo, por meio de “atividades”; participação em atividades de Laboratório, de Sala de Aula e de forma individual;

e em avaliações mensais, bimestrais e formativas. Esta sistematização é apresentada no Mapa Mental, destacado na figura 33 e nas descrições, relatadas na sequência.

Figura 33 - Mapa Mental Formas de Avaliação.



Fonte: dados IRaMuTeQ (2020)

Os professores 2, 4, 18 e 22 afirmam que para “avaliar” o aluno é preciso usar diferentes estratégias e espaços ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem:

[...]a gente não **avalia** o aluno por uma única ferramenta um único instrumento nós trabalhando quando começamos uma determinada habilidade um determinado conteúdo então geralmente a gente começa com uma conversa com alguns questionamentos para saber do que o aluno sabe a respeito do conteúdo (Professor 2).

[...]eu trabalho com conteúdo que caem no ENEM pois tenho uma base para **avaliar** que não é a única forma temos 4 a 5 formas de avaliar o aluno durante o bimestre (Professor 4).

[...]nós temos diversidades com relação a avaliação, temos várias formas de **avaliar**, eu **avalio** através de experimentos pelas aulas de laboratório, acho que o aluno assimila melhor o conteúdo, atividades em grupo, atividades em sala de aula (Professor 18).

[...]enxergo que a avaliação é injusta, pois na sala de aula tenho que **avaliar** o aluno como um todo, que acho que é a forma correta você acompanhar o desenvolvimento do aluno o seu avanço (Professor 22).

Os professores 3, 10 e 18 falam sobre a preocupação que possuem com a formação integral dos alunos e sobre o quanto as atividades avaliativas estão relacionadas ao processo educativo que precisa acontecer na escola:

[...]então eu quero poder avaliar de forma positiva sempre tenho os instrumentos, mas eu vou analisando o crescimento do **aluno** como um todo desenvolvimento enquanto leitores desenvolvimento enquanto escritor na sua produção de texto na sua oralidade na sua postura enquanto ser (Professor 3).

[...]então ele poderia ser um **aluno** excelente ao longo de todo o bimestre, mas no dia da prova que ele podia estar passando por alguma dificuldade e não conseguiu mostrar todo o conhecimento adquirido era aquela nota no boletim e acabou (Professor 10).

[...]a forma que eu vejo a avaliação é uma maneira que eu tenho de avaliar o meu trabalho e o conhecimento do **aluno** eu penso sempre em obter o conhecimento do **aluno** aquilo que foi transmitido e aquilo que ele assimilou (Professor 18).

Já o professor 12, usado como exemplo para a fala de outros professores, usa a palavra “Aluno” no sentido da forma como os alunos avaliam o trabalho do professor, nas escolas de ensino integral. Ou seja, a palavra é usada no sentido de verificação para os professores.

[...]e nossos **alunos** nos avaliam semestralmente tem a avaliação 360 graus e qualquer prática que estiver equivocada ela já é evidenciada e já é feita a intervenção para que ela seja mudada (Professor 12).

A palavra “Bimestre” aparece nas falas dos professores para destacar os tipos de avaliação que são aplicadas nas escolas de ensino integral durante o bimestre. Os professores afirmam que algumas avaliações tem o formato de avaliações externas, como ENEM, por exemplo, para que os alunos se familiarizem com o tipo de avaliação que enfrentarão para ingressar em uma universidade, como é citado pelos professores 6, 11 e 15.

[...]tem no final do **bimestre** a avaliação bimestral, que é chamada provão que é de todas as disciplinas, ela tem o formato da avaliação do ENEM (Professor 6).

[...]então eu visualizo bem individual aluno por aluno eu aplico sim 1 vez por **bimestre** para eles irem acostumando com o que vão encontrar lá fora e depois a gente reavalia olha individualmente a habilidade de cada um (Professor 11).

[...]durante o **bimestre** temos avaliações formativas temos atividades individuais e coletivas aplicadas durante as aulas onde damos o retorno ao aluno com notas e dando as intervenções e as avaliações que são comuns na escola (Professor 15).

Outra palavra em destaque é “Acontecer”, que aparece na fala dos professores como as ações que acontecem durante as aulas e no percurso das avaliações, como pode ser observado nas falas dos professores 7 e 10.

[...]então dessa maneira que eu chego na avaliação do que está **acontecendo** dentro da sala a participação é o que me dá um o melhor patamar do que está dando certo e do que não está dando certo (Professor 7).

[...]a questão de valores que vão **acontecendo** ao longo dos dias em biologia a gente tem aula no mínimo em 2 espaços diferentes na escola no que a gente chama de sala de aula e no laboratório então (Professor 10).

[...]as avaliações externas têm que **acontecer** mesmo o aluno percebe a diferença entre as avaliações do professor e as avaliações externa como a avaliação do ENEM que ele tem que estar preparado para fazer (Professor 10).

A palavra “Conteúdo”, citada na fala dos professores, demonstra o sentimento que eles possuem, sobre a importância de verificar se os alunos estão assimilando o que foi trabalhado ao longo do bimestre, como evidenciado na fala dos professores 2 e 18.

[...]a gente não avalia o aluno por uma única ferramenta um único instrumento nós trabalhando quando começamos uma determinada habilidade um determinado **conteúdo** então geralmente a gente começa com uma conversa com alguns questionamentos para saber do que o aluno sabe a respeito do conteúdo (Professor 2).

[...]nós temos diversidades com relação a avaliação temos várias formas de avaliar eu avalio através de experimentos pelas aulas de laboratório acho que o aluno assimila melhor o **conteúdo** atividades em grupo atividades em sala de aula (Professor 18).

Ao mencionarem sobre suas práticas avaliativas, os professores também demonstram uma preocupação com o “conteúdo” a ser avaliado e sua relação com os objetivos de aprendizagem e como isso é percebido pelos alunos, como pode ser evidenciado na narrativa do professor 4:

[...]sempre pergunto sobre a minha avaliação se o **conteúdo** da avaliação está condizente com o que foi dado em sala de aula e 99% diz que sim eles sempre dão devolutiva positiva sobre a forma de avaliar (Professor 4).

A palavra “Laboratório”, que aparece na fala dos professores 2, 6 e 22, propõe uma reflexão sobre como esses professores consideram as aulas de laboratório como importantes no

processo de construção da avaliação do aluno. Para eles, estas atividades preparam o aluno para a vida acadêmica e facilitam a sua compreensão nas diversas áreas do conhecimento.

[...]e no **laboratório** aconteceu a mesma coisa com alguns alunos de se dedicarem e mostrarem interesse pelo conteúdo tinha um aluno que dava muito trabalho, mas no laboratório deu um show (Professor 2).

[...]aulas de **laboratório**, eu avalio os relatórios com critério, já auxiliando para preparar o aluno que irá para a universidade (Professor 6).

[...]eu utilizo a avaliação mensal, avaliação bimestral, que é de todas as disciplinas, prática de **laboratório**, Geogebra, gráficos, listas de exercícios, tudo levo em consideração já fiz horta como oficina envolvendo área (Professor 22).

Por fim, a palavra “Atividade”, que aparece na Classe 3, mostra que os professores utilizam essa prática para reforçar o conteúdo desenvolvido em sala de aula e como uma forma de avaliar o desempenho do aluno durante o bimestre. As falas dos professores 4, 13 e 15 são exemplos dessas práticas.

[...]faço acordos com os alunos para eles entenderem o que irei cobrar nas **atividades**, e como será a nota, dependendo da **atividade** não é fácil, as vezes tenho que usar critérios abstratos (Professor 4).

[...]lista de revisão de todo o conteúdo, então cada **atividade** trabalhada se transforma em uma nota, então é uma avaliação formativa (Professor 13).

[...]durante o bimestre temos avaliações formativas, temos **atividades** individuais e coletivas, aplicadas durante as aulas, onde damos o retorno ao aluno com notas, e dando as intervenções e as avaliações que são comuns na escola (Professor 15).

Ao ouvir as narrativas dos professores de Ensino Médio, é possível perceber que a avaliação está articulada às atividades de ensino, às estratégias, objetivos e materiais escolhidos. É um processo importante, tanto para os alunos, quanto para o professor.

4.3.4 Formação Docente

A Classe 4 – “Formação Docente”, mostra a trajetória docente do professor, desde a formação inicial até a sua atuação na escola de ensino integral, como mostra o mapa mental da Figura 34.

Figura 34- Mapa Mental Formação Docente.



Fonte: dados IRaMuTeQ (2020)

A palavra que apareceu com maior frequência foi a palavra “Ano”, que diz respeito a idade de cada entrevistado, bem como o tempo de trabalho docente, conclusão de cursos de graduação, pós-graduação e de formação, como narram os professores 5, 3 e 9.

[...]tenho 33 **anos**, eu tenho 10 **anos** de rede estadual, fiz esse **ano**, mas na educação uns 13 **anos** porque eu já estive na rede particular, eu sou formada em ciências sociais bacharelado eu fui fazer licenciatura (Professor 5).

[...]trabalhei 10 **anos** com alfabetização nos **anos** iniciais que eu amo muito, mas eu queria muito ter a experiência de trabalhar com língua portuguesa que era a área que eu havia escolhido (Professor 3).

[...]depois passei para a coordenação fiquei um **ano** como coordenadora do ensino fundamental e 2 **anos** como coordenadora ensino fundamental e ensino médio e EJA e me efetivei no segundo cargo aqui na escola 2 em 2017 (Professor 9).

Em relação a formação e qualificação dos docentes, destacam-se um conjunto com três palavras, que trazem a trajetória profissional desses professores, desde a “Graduação”, passando por “Cursos” de formação até a “Pós-graduação”. Uma característica marcante da população

de professores entrevistados é que, geralmente, possuem uma elevada qualificação. Vários professores têm mais de um curso de graduação, outros tem mestrado e doutorado, e todos enfatizam a importância da constante atualização para o processo de ensino e aprendizagem. Considerando estes professores, pode-se inferir que esta atualização constante faz com que sejam reconhecidos por seus pares e pelo corpo diretivo das escolas como professores que realizam boas práticas educativas, no caso desta pesquisa, relacionadas à avaliação e, por isso, terem sido indicados para participarem deste estudo.

Considerando a formação acadêmica dos professores, alguns trazem as experiências durante a graduação, além de discorrer sobre suas experiências, tanto acadêmicas quanto por meio de estágios ou outras atividades (professor 5, 7 e 10).

[...]durante a minha **graduação** fui professor na educação de jovens e adultos lecionei na rede municipal no ensino fundamental também trabalhei em um laboratório fiz estágio depois que eu concluo a minha **graduação** passei um tempo em campo grande no laboratório de uma empresa de pesquisa pública Mato Grosso do Sul (Professor 5).

[...]iniciei meu estudo superior na área de geografia fiz o curso de geografia concomitantemente licenciatura e bacharelado então eu sou formado em licenciatura em geografia e bacharelado em geografia em 2009 que eu concluí essa **graduação** (Professor 7).

[...]eu estou na escola_2 desde 2011 ou seja bem antes de lá se tornar integral que é o terceiro ano que ela está de escola integral dou aula de biologia a minha **graduação** foi em ciências biológicas (Professor 10).

Nas falas dos professores 3 e 10 é possível observar a importância da constante atualização, potencializada por cursos e capacitações, em alguns casos, fornecidos pela própria rede estadual de ensino.

[...]e tenho feito os **cursos** que a rede estadual oferece, **cursos** de capacitação gostaria de fazer mais, mas, por enquanto, ainda não deu tempo. Eu iniciei a minha trajetória no magistério em 1991 como estagiária na rede estadual eles contratavam por 2 anos (Professor 3).

[...]depois eu fiz pedagogia então eu tenho a matemática e pedagogia não fiz pós-graduação e faço os **cursos** que são propostos pela rede de ensino (Professor 10).

Como citado acima, a maioria dos professores que participaram da pesquisa fizeram um ou mais cursos de “Pós-graduação”, reforçando a necessidade e busca constante por atualização e qualificação, conforme demonstrado pelos professores 6, 8 e 12

[...]mas sem a formação docente e isso me inspirou a realizar a segunda graduação isso foi na década de 2000 e 2003 tive a oportunidade de após a graduação realizar a primeira **pós-graduação** (Professor 6).

[...]depois eu fiz pedagogia então eu tenho a matemática e pedagogia não fiz **pós-graduação** e faço os cursos que são propostos pela rede de ensino (Professor 8).

[...]depois eu fiz um na pós-graduação na universidade-pública em educação e sociologia uma especialização e agora estou fazendo uma outra **pós-graduação** em gestão e supervisão eu comecei antes da pandemia do covid_19 e estamos nesse momento em andamento (Professor 12).

Durante as entrevistas, uma pergunta estava relacionada ao tempo de atuação dos professores na “Rede Estadual” de ensino, com o objetivo de compreender a formação e a trajetória profissional desses professores, considerando, inclusive o seu ingresso profissional, desde a efetivação até os dias atuais. Os professores 1 e 2 relatam esta trajetória:

[...]eu efetivei e escolhi uma escola da **rede estadual** que eu já tinha trabalhado e lá também tinha uma direção muito boa muito forte (Professor 1).

[...]a gente não é efetiva da escola a gente é efetiva da **rede estadual** eu estava numa outra escola e estava atuando na escola 1 e minha sede estava nessa escola no ano passado no final do ano 2019 (Professor 2).

Nesse sentido, observar-se que os professores relatam sua trajetória profissional, descrevendo seu percurso formativo e seu ingresso na rede de ensino. Ao observar esta classe no conjunto de classes que compõe a narrativa dos docentes entrevistados, nota-se que é uma temática que alicerça as demais: o processo de formação desses professores sustenta a reflexão acerca de suas práticas avaliativas e das formas pelas quais os alunos aprendem.

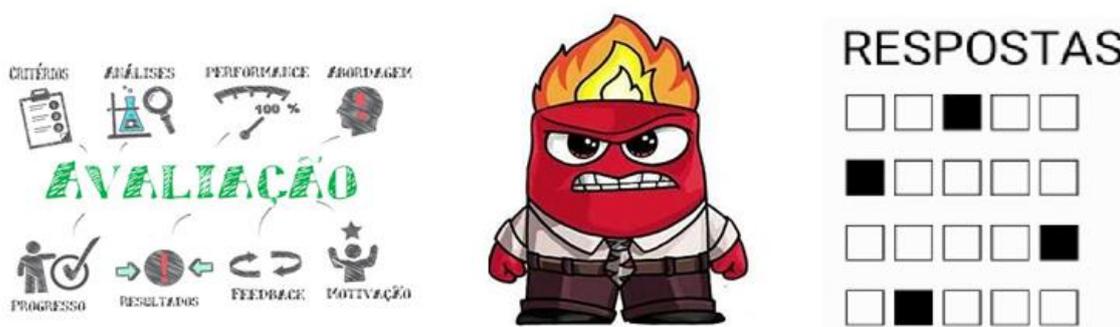
4.4 Análise dos Desenhos

Os desenhos foram realizados pelos vinte e dois professores participantes durante as entrevistas e por oitenta e quatro alunos, dos duzentos e cinquenta que responderam ao questionário. Esses desenhos serão tratados a seguir de acordo com os temas que apresentam, posição ocupada pelos elementos e sua forma, indicando as representações que possuem sobre este objeto-.

4.4.1 Análise dos Desenhos dos Alunos

Os desenhos anexados pelos alunos participantes da pesquisa foram em sua maioria realizados em folha de sulfite ou de caderno pautado. Somente 11 foram coloridos, os demais foram realizados com lápis grafite ou caneta de uma única cor. No entanto, sete alunos anexaram imagens retiradas da internet. Algumas expressavam sentimentos de angústia, raiva, dúvida, e outras eram imagens de prova, gabarito ou mapa mental, como mostra a Figura 35.

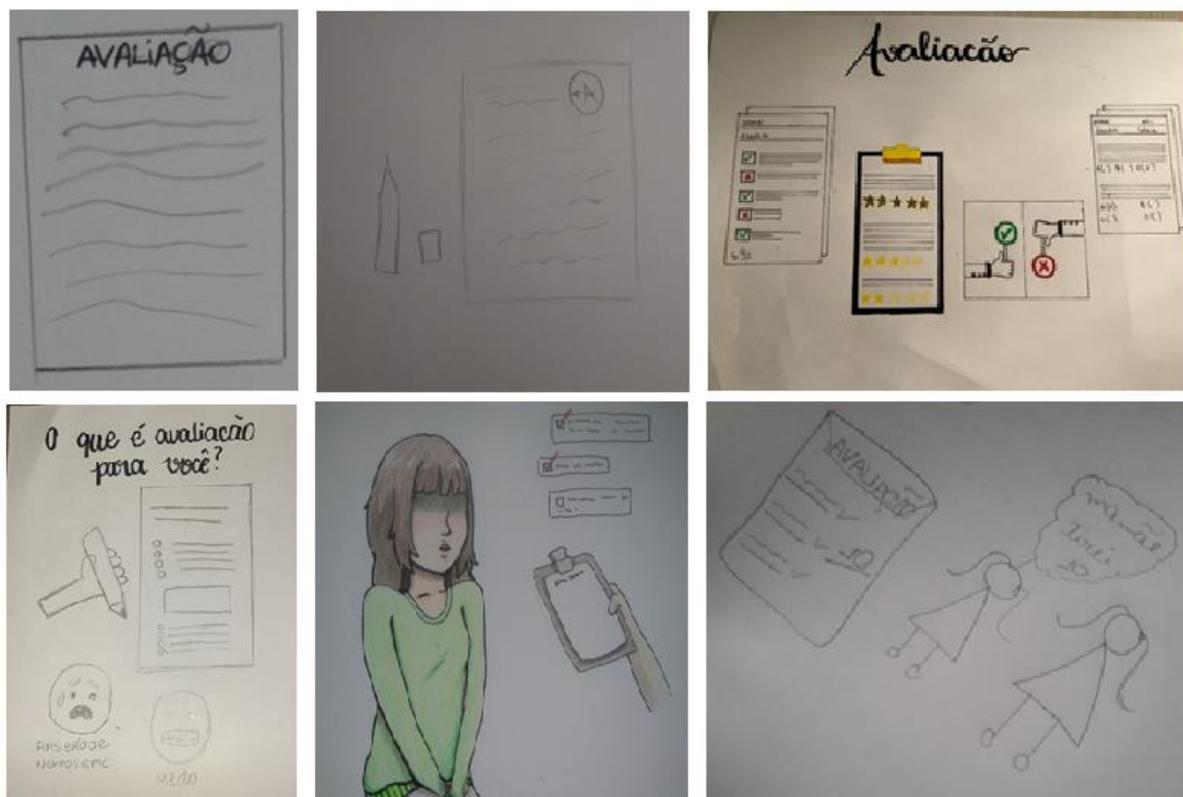
Figura 35 –Imagens da internet anexada pelos alunos.



Fonte: dados Google Forms (2020)

A maioria dos alunos desenhou uma folha de prova ou gabarito, exemplificando uma avaliação a que foram submetidos em seu cotidiano escolar. Nestes desenhos, estava apenas escrito “prova” ou “avaliação” no topo, seguido de linhas. Outros possuíam desenhos de lápis, canetas, pessoas e notas. A Figura 36 apresenta alguns desses desenhos.

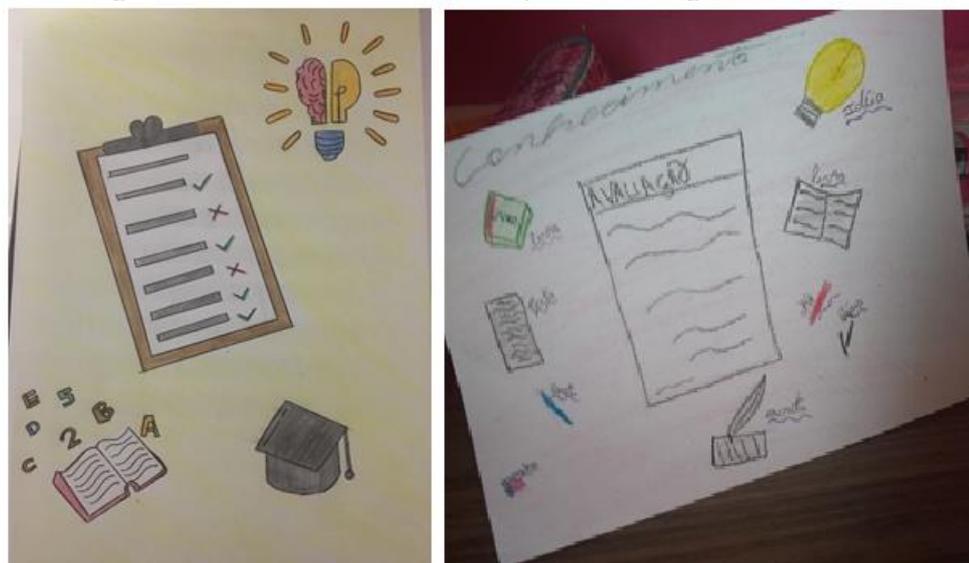
Figura 36 – Desenhos representando uma prova.



Fonte: dados Google Forms (2020)

Outra característica comum aos desenhos que representavam uma prova, foi a ideia de que uma lâmpada expressa o sentimento de conquista do conhecimento adequado para a sua realização, como pode ser observado na Figura 37.

Figura 37 – Desenhos utilizando lâmpada, como significado de ideia.



Fonte: dados Google Forms (2020)

Alguns alunos utilizaram figuras com expressão, semelhantes a emojis (ou “carinhas”), para representar a avaliação. Esses desenhos estão destacados na Figura 38. Estas figuras são comumente utilizadas para uma fácil comunicação visual, indicando êxito ou fracasso (com seus respectivos graus de evolução de uma para o outra), ou mesmo expressam sentimentos de medo, alegria, desapontamento e frustração.

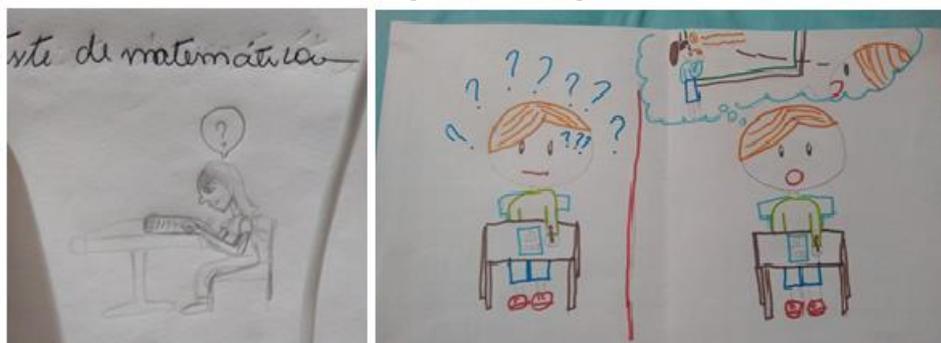
Figura 38 – Desenhos com a utilização de “emojis” ou “carinhas”.



Fonte: dados Google Forms (2020)

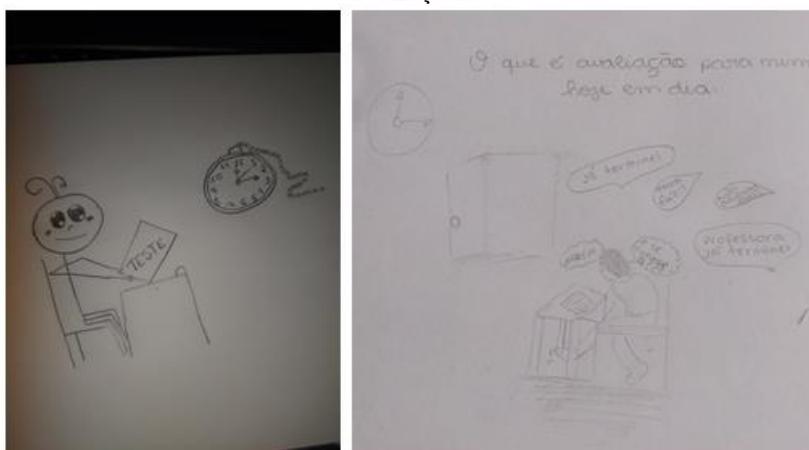
Uma abordagem também comum nos desenhos foi a de uma pessoa realizando uma avaliação, que representaram os medos e dúvidas por parte dos alunos durante sua aplicação. O uso do símbolo de “interrogação”, indicativo visual muito utilizado na comunicação de dúvida ou desconhecimento de um referido tema, estava presente nestes desenhos. Também foi evidenciada a preocupação com o tempo utilizado para a realização das avaliações, expresso com o desenho de um relógio. Para alguns alunos, a avaliação é uma corrida contra o tempo, claramente passando a mensagem que é um momento pontual, não um contínuo de aprendizagem. Pode-se evidenciar essas características nos desenhos das Figuras 39 e 40.

Figura 39 – Desenhos com a utilização do símbolo de interrogação “?” para representar dúvidas na realização das avaliações.



Fonte: dados Google Forms (2020)

Figura 40 – Desenhos com a utilização de relógios para representar o tempo de realização das avaliações.



Fonte: dados Google Forms (2020)

A figura 41 mostra a caracterização dos sentimentos de medo e angústia na realização das avaliações representadas nos desenhos de alguns alunos. Novamente trazem expressões transmitidas por rostos, via de regra, negativas: rostos tristes, chorosos, desapontados, frustrados. Ou seja, para os alunos, a avaliação parece mais um momento pontual e menos um processo.

Figura 41 – Desenhos com a utilização de expressões ou palavras de sentimentos de medo e angustia durante a realização das avaliações.



Fonte: dados Google Forms (2020)

Outros alunos utilizaram a representação do entendimento sobre avaliação através de mapa mental ou por palavras, como os exemplos que aparecem na Figura 42. Este modelo usando mapa mental, para os casos destes alunos, sugere que trata-se de um complexo processo, com o uso de diferentes estratégias e abordagens e que culmina com uma avaliação mais completa da aprendizagem.

Figura 42 – Desenhos com a utilização de mapa mental ou palavras.



Fonte: dados Google Forms (2020)

Outro grupo de alunos representou o entendimento de avaliação por meio de desenhos de pessoas, com expressões de cansaço, tristeza e reflexão pessoal, como pode ser observado nos desenhos da Figura 43.

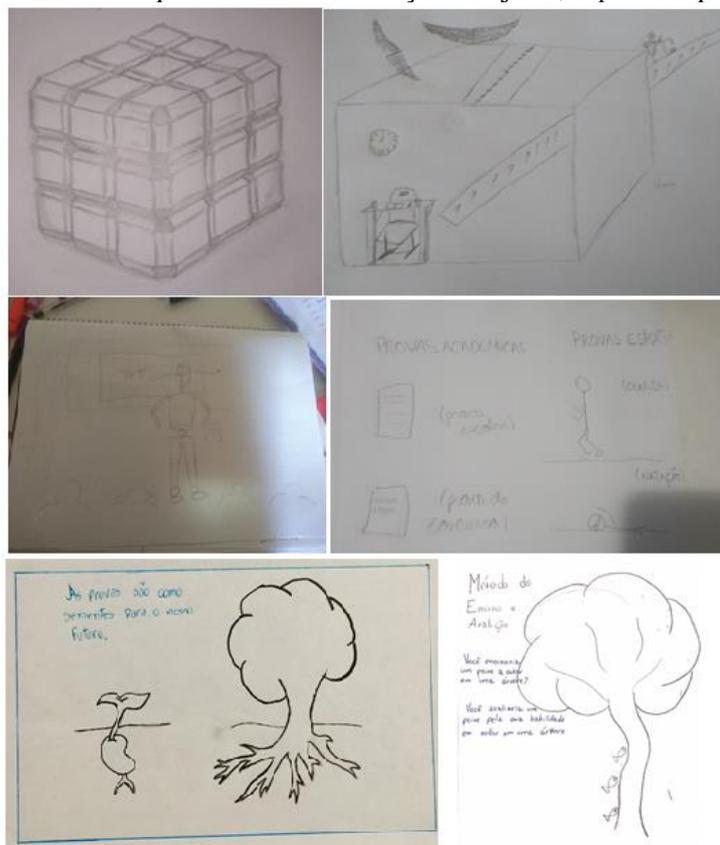
Figura 43 – Desenhos de pessoas expressando sentimentos.



Fonte: dados Google Forms (2020)

Por fim, um outro grupo de alunos associou o entendimento sobre avaliação com objetos, esportes e pela natureza, como demonstrado na Figura 44.

Figura 44 – Desenhos que associam a avaliação à objetos, esportes e pela natureza.



Fonte: dados Google Forms (2020)

Neste caso, interessante analisar que foram apresentados desenhos como um “cubo mágico”, que traz diferentes compartimentos, que podem ser associados a diferentes disciplinas, diferentes lados, que podem ser associados aos diferentes momentos durante a evolução na trajetória estudantil. Os elementos que representam a natureza, trazidos nos desenhos, se caracterizam por “árvores”, que podem indicar que são seres vivos, que crescem, se ramificam, florescem e frutificam. Ou seja, estes alunos trazem um entendimento maior sobre o processo de avaliação e menos do momento da aplicação da prova.

Ao observarmos os desenhos dos alunos, fica evidente a predominância de uma compreensão da avaliação ainda como um momento pontual do processo educativo, marcado pela aplicação de avaliações escritas e individuais, que geram sentimentos de ansiedade, nervosismo, tristeza e competição.

Por outro lado, é notável a existência de grupos menores de estudantes que começam a compreender a avaliação como mais um momento de suas vivências na escola, que tem como objetivo contribuir com seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Estes desenhos possibilitam uma reflexão sobre o quanto a trajetória educativa destes estudantes que atualmente estão no Ensino Médio foi marcada – e talvez continue sendo – por práticas avaliativas que consideraram muito mais o produto do que o processo e que se instalaram em momentos bastante pontuais do processo de ensino. Ainda que a proposta avaliativa destas escolas de Ensino Médio seja mais arrojada e inovadora, no sentido de promover diferentes estratégias e momentos de avaliação das aprendizagens, a mudança do universo das representações sobre a avaliação como um momento pontual é mais lento, difícil e desafiador.

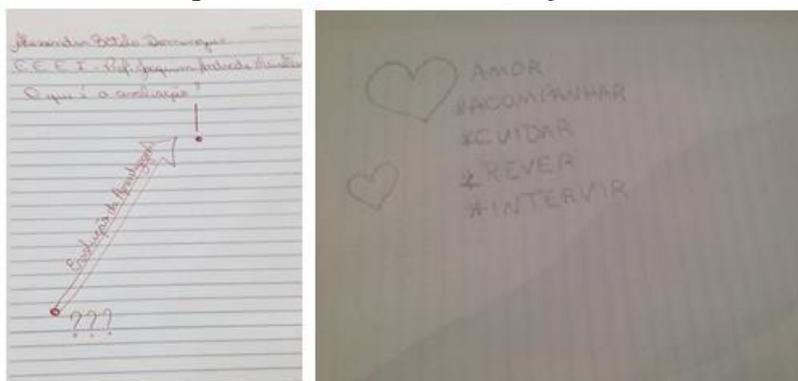
Exatamente por este motivo, se torna essencial promover discussões teórico-práticas sobre a avaliação das aprendizagens ao longo de todo o processo de formação de professores, tanto nos diferentes cursos de graduação quanto nas formações realizadas ao longo da carreira, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Por mais diferenciadas que sejam as práticas de avaliação realizadas nessas escolas de Ensino Médio, os estudantes ainda trazem representações fortes de uma avaliação mais tradicional, elaborada para checar, medir e classificar.

4.4.2 Análise dos Desenhos dos Professores

Os vinte e dois professores participantes da pesquisa realizaram os desenhos em folha de sulfite ou de caderno pautado, sendo que todos os professores fizeram os desenhos com lápis grafite ou caneta de uma única cor.

Os desenhos de cinco professores continham mapa mental ou pequenos desenhos com palavras, representando a preocupação em observar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos através da avaliação, e não esquecendo de que todo o processo deve ser feito com cuidado para não reprimir ou punir, como pode ser verificado na Figura 45.

Figura 45 – Desenhos contendo palavras.



Fonte: dados Google Forms (2020)

Outros professores usaram em seus desenhos caminhos, escadas ou trajetos para representar seu entendimento sobre o processo de avaliação utilizado por eles para diagnosticar a evolução do aprendizado de seus alunos, como pode ser observado na Figura 46 alguns exemplos.

Figura 46 – Desenhos utilizando caminhos, escadas ou trajetos.



Fonte: dados Google Forms (2020)

Outros professores utilizaram em seus desenhos a imagem de pessoas e símbolos para representar a avaliação sob a perspectiva de um objetivo ou meta a ser alcançado, visando observação constante dos alunos. Observa-se uma preocupação de equidade nestes casos, como pode ser verificado na figura 47.

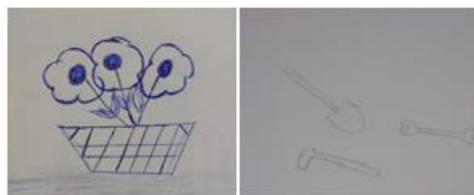
Figura 47 – Desenhos com a imagem de pessoas e símbolos.



Fonte: dados Google Forms (2020)

A utilização de ferramentas ou objetos nos desenhos de alguns professores aponta para uma representação sob a perspectiva de ter a avaliação como auxílio para diagnóstico do trabalho pedagógico desenvolvido. Percebe-se que, para eles, pela avaliação se verifica se as metas estabelecidas para o aprendizado foram alcançadas, como demonstra a figura 48.

Figura 48 – Desenhos representados com ferramentas ou objetos.



Fonte: dados Google Forms (2020)

Ao analisar os desenhos dos professores, é possível verificar que, ao mesmo tempo que afirmam o quanto a avaliação faz parte do processo educativo e, por isso, contribui para o desenvolvimento do aluno, também a consideram como um momento bastante marcante em suas práticas. São observadas menções quanto ao diagnóstico da aprendizagem dos alunos, à atribuição de notas, à classificação, o que demonstra uma grande oscilação quanto à compreensão do que, de fato, seria o papel da avaliação neste mesmo processo educativo.

Exatamente por este motivo, compreender as representações desses professores sobre a avaliação se torna uma ação importante para que se possa planejar propostas de formação – inicial e continuada – de professores de forma a propor constantes reflexões sobre este tema, incluindo, inclusive, propostas e projetos de ações no cotidiano da sala de aula, a fim de que professores e alunos possam experimentar práticas de avaliação formativa e mediadora, capazes de transformar, aos poucos, estas representações nucleadas mais fortes.

De fato, tais transformações só podem ser realizadas se este tema for colocado em pauta de forma efetiva e constante, no chão dos cursos de licenciatura e nas escolas, em seus diferentes níveis e modalidade, em uma perspectiva que alie teoria e prática, considerando, inclusive a trajetória de vida dos professores, experimentada enquanto estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas de campo e estudos de representações sociais demandam interação entre entrevistados e entrevistador e, em função de um raro evento durante a execução do presente estudo, foram exploradas ferramentas de comunicação virtuais que se mostraram eficientes seja no aspecto da agilidade da coleta de dados, como na disponibilidade dos entrevistados.

De um dos grupos da pesquisa, caracterizado por alunos de quatro escolas de Ensino Médio e Ensino Integral, de idades variando de 14 a 18 anos, o diagnóstico usando a metodologia de nuvens de palavras relacionadas ao processo de avaliação, decorrentes das perguntas do questionário da pesquisa, trouxeram valiosas contribuições para o estudo, reforçando que eles entendem e fazem conexões sobre a avaliação ser uma forma de assimilação do conhecimento. Por outro lado, um fato preocupante que se revela é que o processo de avaliação ainda é estigmatizado por sentimentos negativos como medo, nervosismo, raiva, ansiedade e pavor, em detrimento de sentimentos positivos. Há que se trabalhar adequadamente, criar caminhos que a avaliação não seja vista como uma etapa, mas sim que faça parte do processo de aprendizagem, sem ser traumático.

Com relação ao público docente da pesquisa, caracterizado por 22 professores, com formação, tempo de carreira e trajetória nas escolas bastante variados, foram selecionados, inicialmente por indicação dos gestores como aqueles de melhores práticas e, conforme eram entrevistados, eram demandados a indicar outros, que entendiam serem diferenciados em relação ao momento da avaliação em seus processos de ensino e aprendizagem. Assim, usando a técnica de *Snowball*, o ciclo de indicação e entrevistas encerrou quando não havia mais indicados (todos listados já tinham sido).

As entrevistas dos professores foram tratadas inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ e analisadas a partir de seu conteúdo com o objetivo de compreendê-las a partir de suas aproximações e distanciamentos temáticos.

Foram quatro os temas abordados pelos professores em relação à avaliação, que se referiam a: Conceito de Avaliação (Classe 1) e Formas de Avaliar (Classe 3); Percepção do Professor (Classe 2) e Formação Docente (Classe 4).

Em relação ao Conceito de Avaliação (Classe 1), os professores a consideraram como parte do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o associaram às suas formas de pensar e aos instrumentos de avaliação utilizados. Um destaque nesta Classe foi a constatação de que professores considerados com boas práticas possuem uma autocrítica elevada, buscando

constantemente a formação acadêmica complementar, bem como a adoção de práticas didáticas que eles consideram como inovadoras.

É importante destacar que a Classe 1 no dendrograma está interligada à Classe 3 (“Formas de Avaliar”). Essa nova classe identifica as formas e estratégias utilizadas pelos professores para avaliar a aprendizagem de seus alunos. Durante todas as entrevistas ficou claro que os professores participantes utilizam vários instrumentos ao longo do ano letivo para avaliar se atingiram ou não as metas educacionais propostas.

A busca pela forma ideal de avaliar seus alunos, faz com que os professores constantemente façam uma reflexão sobre a forma de pensar da equipe gestora, colegas e alunos, fazendo um paralelo com sua vida docente quanto ao processo de avaliação. Isso ficou evidenciado na Classe 2, denominada “Percepção do Professor”. Um aspecto importante nessa classe foi que os professores são avaliados regularmente por seus alunos e seus pares, o que mostra a preocupação em estar sempre buscando aprimorar seu desempenho enquanto educador.

Em relação à “Formação Docente” (Classe 4) os professores relatam sua trajetória acadêmica e profissional, destacando o quanto procuram manter-se atualizados por meio dos processos de formação continuada em serviço, além da formação acadêmica, como cursos de pós-graduação lato sensu e mestrado.

Por outro lado, ao ouvir os alunos, tanto por meio das respostas aos questionários, quanto por meio de desenhos sobre o que compreendem por avaliação, foi possível observar dois grandes grupos representacionais que merecem ser analisados.

Vários alunos associam a avaliação a sentimentos de ansiedade e nervosismos, por exemplo. Também o relacionam à prova escrita, realizada em um momento pontual das atividades de ensino e que, inevitavelmente os conduzem a um processo essencialmente classificatório.

Há outro grupo de alunos, menor que o primeiro, que associa a avaliação à sentimentos de confiança, entusiasmo e alegria e que relatam se sentirem avaliados durante todo o tempo relacionado às suas atividades de ensino.

Esta divisão em grupos também é percebida no próprio grupo de docentes, quando analisados, também, seus desenhos sobre a avaliação. Se na narrativa, grande parte dos professores afirma que a avaliação acontece de forma processual e absolutamente relacionada aos processos de ensino e de aprendizagem, quando se expressam por meio dos desenhos, vários professores relacionam a avaliação com o instrumento prova escrita, o que sugere uma relação da avaliação com um momento pontual no cotidiano.

Considerando esta perspectiva, é possível verificar o quanto as representações sobre avaliação ainda estão extremamente ancoradas aos conceitos de classificação, hierarquização, testes, checagem e medida, o que gera momentos de tensão e ansiedade, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores.

Por tratar-se de um grupo de professores que compõem escolas de ensino médio em tempo integral que se dedicam à ela e que se caracterizam por estarem em constante processo de formação, é possível observar uma tendência à mudança desta compreensão representacional. Ainda que exista um discurso sobre hierarquização, por exemplo, há evidências, em suas narrativas e desenhos, de uma mudança desta compreensão, em direção a uma concepção de avaliação mais emancipadora e formativa.

Observamos claramente que os professores participantes da pesquisa representam a avaliação da aprendizagem como instrumento de diagnóstico da aprendizagem educacional importante, mas que ainda precisa ser aprimorado. Trata-se de um assunto que deve ser discutido, estudado e pensado de forma constante e intencional nos processos formativos, compreendendo que o principal sujeito do processo educativo é o aluno.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**, v.10, n.23, p.122-138, jul/dez 2004.
- AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus, 1997.
- AZEVEDO, K. R.; CERQUEIRA, T. C. S. Jovens com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio. **Psicologia e Saber Social**, v.4, n. 1, p.34-51, 2015.
- BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (Bola de Neve): Uma Técnica Metodológica para Pesquisa em Educação Ambiental Comunitária. *In: X EDUCERE e I SIRSSSE*, 2011, Curitiba. Anais do **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba- PR: Editora PUCPR, 2011. v.1, p.329-341.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>. Acesso em 28 abr. 2021.
- BORGES, T. W. **O procedimento de desenhos-estórias como modalidade de intervenção nas consultas terapêuticas infantis**. 1998, 162p. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2014.
- CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.2, p.223-240, 2009.
- CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M.A. Representação social e risco: uma abordagem psicossocial. *In: CHAMON, E. M. Q. O., CHAMON, M.A (Orgs) Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.
- CHAMON, E. M. Q. O. A Educação do Campo: Contribuições da Teoria das Representações Sociais. *In: CHAMON, E. M. Q. O.; CAMPOS, P. H. F.; GUARESCHI, P. A. (orgs) Textos e Debates em Representação Social*. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; ONRUBIA, J. A avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e social. *In: COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- CUNHA, V. M. P. **Repensando a avaliação:** as representações sociais compartilhadas pelos professores de Educação Física. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, São Paulo, 2004.
- DALTO, J. O.; BURIASCO, R. L. C. Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 449-461, set./dez. 2009.
- DARROZ, L. M.; TRAVISAN, T. Lo.; ROSA, C. T. W. Estratégia de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v.14, n.29, p.93-109, 2018.
- GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Está É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v.22, n.2, p. 201-210, 2006.
- GOMES, C. M. A. Abordagem Profunda Superficial à Aprendizagem: Diferentes Perspectivas do Rendimento Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.24, n.3, p.438-447, 2011.
- GRAMANI, M. C. N.; SCRICH, C. R. Influência do desempenho educacional na escolha da profissão. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.868-883, 2012.
- HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: Mito e Desafio Uma perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1994.
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Soc. estado., Brasília**, v. 24, n. 3, p. 679-712, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>. Acesso em: 30 set. 2020.
- KOHATSU, L. N.; MACHADO, L. A. A Disciplina de Psicologia no Ensino Médio: revisitando as práticas dos professores da rede pública do Estado de São Paulo. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 398-417, jul.-dez. 2018.
- KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.5, dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>. Acesso em: 04 jul. 2019.
- LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACHADO, I. F.; SILVA, R. M.; SOUZA, M. L. J. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. **Cadernos CEDES**, v.36, n.99, p.207-221, 2016.
- MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de S. Fuhrman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Original publicado em 1961).

NOVAES, A. O. **Brasil: Representações Sociais de Estudantes de Pedagogia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEREIRA, G. R. **A Formação do catequista a partir do Documento Catequese Renovada**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINTO, R. O. **Educação profissional: a avaliação da aprendizagem da lógica das competências**. 2011. Tese (Dissertação de Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

RIBEIRO, K. C. S. et al. Representações sociais da depressão no contexto escolar. **Paidéia**, v. 17, n. 38, p. 417-430, 2007.

SALGADO, Priscila Aparecida Dias. **Escola, Currículo e Interdisciplinaridade: um estudo sobre os pressupostos que constituem a prática interdisciplinar de uma escola de educação básica**. Tese (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté- Taubaté/SP, 2017.

SANTANA, Leonor M. **Representações sociais da escolha profissional pelos alunos do ensino médio do campo/cidade**. Tese (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté-Taubaté/SP, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 89**, de 11/12/2005. Dispõe sobre o projeto escola de tempo integral, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Informações básicas do Programa Ensino Integral**. São Paulo, 2014.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. [http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024 Metodologia de pesquisa e elaboração de teses e dissertações 1.pdf](http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024%20Metodologia%20de%20pesquisa%20e%20elaboracaodetesesedissertacoes1.pdf)

SILVA, K. N. P.; RAMOS, M. O Ensino Médio Integrado no Contexto da Avaliação por Resultados. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.39, n.144, p.567-583, jul-set, 2018.

SILVA, P. B. C. *et al.* Sobre o sucesso e o fracasso no ensino médio em 15 anos (1999 a 2014). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n.91, p.445-476, abr/jun. 2016.

SOUSA, C. P. **Avaliação escolar: limites e possibilidades**. São Paulo: FDE, 1994. p. 89-90.

SOUSA, C. P. **Descrição de uma trajetória na/da Avaliação educacional.**, São Paulo: FDE, 1995. p. 161-174. (Série Idéias n. 30.)

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, p. 101-118, jul./dez. 2000.

SOUSA, C. P. Estudos de representação social e educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14-15, p.285-324, 2002.

SOUZA, K. R.; KERBAURY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação, 2017. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

SOUZA, E. C.; SOUZA, I. C.; TEIXEIRA, V. R. **Evolução histórica do processo ensino-aprendizagem**. Secretaria do Estado de Educação Esporte e Lazer - Mato Grosso, 2014. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2019.

SOUZA, M. A. **Avaliação da aprendizagem: concepções e procedimentos**. Taubaté: EdUnitau, 2020.

SPINK, M. J. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno de Saúde Pública**, 1993, vol.9, n.3, p. 300-308.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

ZENORINI, Rita da Penha Campos; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MONTEIRO, Rebecca de Magalhães. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v.21, n.49, p.157-164, 2011.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1) Primeiramente gostaria de agradecer por você aceitar participar desta pesquisa. Sua identidade vai ser mantida em sigilo o tempo todo, mas penas para que eu possa me organizar com os dados, gostaria que você me contasse qual é o seu nome e quantos anos você tem.
- 2) Me fale um pouco sobre a sua formação. Eu preciso saber qual a sua graduação e quando você a concluiu. Aqui é importante que você fale todos os cursos de graduação que você tem e todos os cursos de pós-graduação também.
- 3) Me conte um pouco sobre há quanto tempo você é professor, quando você começou a dar aula e como foi a sua trajetória até chegar a dar aula nesta escola de Ensino Médio em Tempo Integral.
- 4) Esta pesquisa que estou realizando é sobre Avaliação. Eu gostaria que você pegasse esse papel e estes lápis e desenhasse o que é avaliação para você.
- 5) Você pode me explicar o que representa esse desenho?
- 6) De um modo geral, você pode me explicar como você vê a avaliação hoje?
- 7) Você pode me contar como são as suas práticas de avaliação em sala de aula? Eu gostaria de saber como você avalia, de quanto em quanto tempo, como você planeja isso, como aplica, como corrige, como faz quando muitos alunos vão mal... Enfim... Gostaria de saber como é todo o seu processo de avaliação.
- 8) O que seus alunos falam da forma como você os avalia? Você lembra de algum episódio interessante ao longo da sua carreira que você queira me contar?
- 9) E a equipe de gestão da escola? O que ela fala da sua forma de avaliar? O que ela diz sobre a avaliação na escola? Existem alguns elementos importantes que você queira me contar sobre isso?
- 10) Certamente você já foi avaliado várias vezes, enquanto era aluno. Existem lembranças em você, quando você era aluno, das formas pelas quais você era avaliado? Existem alguns episódios que você queira me contar?
- 11) Olhando para a avaliação no Ensino Médio hoje... Como você enxerga essas práticas? Na sua opinião, precisa mudar alguma coisa? Alguma coisa precisa ser melhor evidenciada? Existem boas práticas que merecem ser socializadas? Como você vê isso?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AVALIAÇÃO - Questionário com os alunos

O objetivo deste questionário é obter informações sobre o(a) participante desse estudo e de sua vivência enquanto aluno do Ensino Médio. O foco é a avaliação da aprendizagem. Desta forma, solicito que considere sua atuação como aluno(a) no Ensino Médio para respondê-lo. Não há respostas certas ou erradas e suas respostas são confidenciais. Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com o parecer 3.770.458, realizada pela mestranda Adriana Raquel Baldessini Bonine, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Taubaté - UNITAU com orientação da Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza.

QUESTIONÁRIO

Composto por questões abertas e fechadas, destinado a coletar sua opinião, impressão, comentários e relatos referentes aos questionamentos apresentados. Sua identidade será mantida em sigilo.

1) Qual o seu nome? *

2) Qual a sua idade? *

3) Gênero: *

Masculino

Feminino

Outro:

4) Qual o nome da sua escola? *

5) Qual ano do Ensino Médio está cursando? *

1º ano E.M.

2º ano E.M.

3º ano E.M.

6) Você já reprovou alguma vez? *

Sim

Não

Se respondeu Sim na questão anterior: em que ano?

7) Você sempre estudou em escola pública? *

Sim

Não

Se respondeu NÃO na questão anterior: quantos anos estudou em escola particular?

8) Quantas pessoas compõem sua família? Considere aqueles que moram na sua casa. *

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Mais de 10

9) Quem é o principal responsável pelo sustento de sua família? *

Marque todas que se aplicam.

Você

Pai

Mãe

Irmão ou irmã

Madrasta

Padrasto

Avô ou avó

Tio ou tia

Outro:

10)Qual é a renda familiar? *

- Até 1 salário mínimo
- Entre 1,1 e 2 salários mínimo
- Entre 2,1 e 4 salários mínimos
- Entre 4,1 e 6 salários mínimos
- Mais que 6 salários mínimos

11)Você contribui com a renda familiar? *

- Sim
- Não

Se respondeu SIM na questão anterior: qual sua atividade remunerada?

12)Qual escolaridade de seu pai? *

- Concluiu o Ensino Fundamental I
- Concluiu o Ensino Fundamental II
- Concluiu o Ensino Médio
- Concluiu a Graduação Concluiu a
- Pós-graduação
- Outro:

13) Qual a profissão de seu pai? *

14)Qual escolaridade de sua mãe? *

- Concluiu o Ensino Fundamental I
- Concluiu o Ensino Fundamental II
- Concluiu o Ensino Médio
- Concluiu a Graduação Concluiu a
- Pós-graduação
- Outro:

15)Qual a profissão de sua mãe? *

16)O que é AVALIAÇÃO para você? *

17) Durante sua formação qual tipo de avaliação você se sai melhor? *

18) Qual o tipo de avaliação que você mais tem dificuldades? *

19.a) Quais disciplinas você considera mais fáceis? (Assinale mais de uma, se for o caso) *

Marque todas que se aplicam.

- Língua Portuguesa e Literatura
- Matemática
- Física
- Química
- Língua Inglesa
- Biologia
- Filosofia
- Sociologia
- Arte
- Educação Física
- Geografia
- História
- Eletiva

Outro:

19.b) Se você escreveu "eletiva" na resposta anterior, escreva aqui o Nome da Disciplina Eletiva que considera mais fácil.

20.a) Quais disciplinas você apresenta maior dificuldade de aprendizagem?

(Assinale mais de uma, se for o caso) *

Marque todas que se aplicam.

Marque todas que se aplicam.

- Língua Portuguesa e Literatura
- Matemática
- Física
- Química
- Língua Inglesa
- Biologia
- Filosofia
- Sociologia
- Arte
- Educação Física
- Geografia
- História
- Eletiva

Outro:

20.b) Se você escreveu "eletiva" na resposta anterior, escreva aqui o Nome da Disciplina Eletiva que você apresenta maior dificuldade de aprendizagem.

21) O que você considera importante nas avaliações que é submetido pelos seus professores? *

22) Quando você ouve a palavra "prova" que imagem vem a sua mente? *

23) Se você pudesse fazer uma lista de sentimentos que você já experimentou durante uma atividade avaliativa, quais seriam eles? (Anotar quantos você já tiver experimentado) *

Marque todas que se aplicam.

- Alegria
- Confiança
- Entusiasmo
- Nervosismo
- Medo
- Pavor
- Raiva
- Ansiedade
- Indiferença

24) Faça um desenho, em uma folha em branco, sobre "O que é avaliação para você". Tire uma foto e depois anexe no campo abaixo Arquivos enviados:

Sua participação foi muito importante para a pesquisa. Obrigada!

APÊNDICE C - MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Adriana Raquel Baldessini Bonine

ANÁLISE REFLEXIVA A PARTIR DA MEMÓRIA DE UM
EPISÓDIO DE FORMAÇÃO

Taubaté – SP
2021

Adriana Raquel Baldessini Bonine

**ANÁLISE REFLEXIVA A PARTIR DA MEMÓRIA DE UM EPISÓDIO DE
FORMAÇÃO**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, do Departamento de Pós-graduação da Universidade de Taubaté – UNITAU, para conclusão da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional – Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Sob a orientação das Prof.as Dras.: Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Mariana Aranha de Souza e Neusa Banhara Ambrosetti.

**Taubaté – SP
2021**

Introdução

Este trabalho contém brevemente minha trajetória profissional. Sou Adriana Raquel Baldessini Bonine, nascida em 01/09/1972, na cidade de Jaú, Estado de São Paulo. Fui desde pequena incentivada por meus pais, que não conseguiram concluir seus estudos, a estudar e me graduar. Desde os 12 anos de idade já ensinava vizinhos e amigos que tinham dificuldade em Matemática, que foi sempre minha matéria favorita.

Como citado por Tardif e Raymond (2000), vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor, ou que provinham de uma família de professores. Na minha família tinha tias-avós e uma prima que eram professoras, que me inspiraram na minha profissão.

Quando estava no 3º ano do 2º grau, assim chamado na época, atual 3º ano do Ensino Médio, por influência do momento, decidi fazer Ciência da Computação, que era um curso bastante valorizado. Segundo Nóvoa (2017), a formação docente passou por uma desprofissionalização manifestada de maneiras muito distintas, como salários baixos, difíceis condições nas escolas e intensificação do trabalho docente. E a desvalorização da profissão me fez, em um primeiro momento, repensar minha profissão.

Após um ano de preparação e uma breve reflexão, decidi que deveria fazer Licenciatura em Matemática, que foi o que sempre gostei. Tardif e Raymond (2000) destacam também que muitos professores são influenciados em suas escolhas por seus antigos professores, tive vários professores que me incentivaram, principalmente meu professor de Matemática do Ensino Médio. Em 1991 iniciei o Curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, em 1993, ainda como estudante de graduação, tive a experiência de substituir uma professora. Terminei minha graduação em Matemática em 1994.

Minha formação na graduação foi importantíssima para as dificuldades que enfrentaria mais tarde na profissão. Diferente de alguns professores, tive a oportunidade de, durante meu estágio supervisionado, poder optar entre estagiar em sala de aula com um professor regente da turma ou como monitor de alunos com dificuldades na disciplina de Matemática, em horário contrário ao de aula. Optei por monitorar os alunos com dificuldades, em uma escola da Rede Estadual da periferia do município de São Carlos, Estado de São Paulo. Essa experiência me possibilitou, assim como cita Marcelo Garcia (2009), ter uma identidade profissional docente fortalecida com relação aos conteúdos, devido ao currículo de formação inicial.

O conhecimento didático do conteúdo tem relação com a forma como os professores pensam que têm de ajudar os alunos a compreender determinado conteúdo. Inclui as maneiras de expor e formular o conteúdo para torná-lo compreensível aos demais, assim como um conhecimento sobre o que torna fácil ou difícil aprender: conceitos e preconceitos que os alunos de diferentes idades e procedências trazem consigo acerca dos conteúdos que aprendem (Borko & Putnam, 1996). De acordo com Magnusson, Krajcih e Borko (2003), o conhecimento didático do conteúdo inclui a forma de organizar os conteúdos, os problemas que surgem, a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades. (MARCELO GARCIA, 2009, p.120)

No ano de 1995, já graduada, comecei a lecionar no período matutino em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, no município de Torrinha, Estado de São Paulo. Torrinha é uma cidade pequena, com apenas duas escolas públicas, e a escola em que trabalhei atendia apenas em um período do dia, focado prioritariamente para alunos da zona rural. Foi uma experiência muito importante, pois como era o início de minha carreira, os alunos eram muito tranquilos e empenhados, conseguindo desempenhar meu papel sem muitos problemas.

Um ano depois me mudei para o município de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, onde iniciei o trabalho em uma escola de periferia, bastante distinto das minhas experiências anteriores. Era uma cidade de grande porte e a escola que lecionava apresentava muitos problemas de indisciplina, muitos alunos em liberdade assistida pela antiga FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor). Nesta escola trabalhei com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Fui muito bem recebida pela equipe gestora e professores dessa escola, que me ajudaram muito a me adaptar com a nova realidade. O coordenador foi um profissional de grande importância e ajuda quando tive dúvidas e problemas na prática da profissão docente.

Em 2000 me efetivei na Rede Estadual de Ensino em uma outra escola, com problemas de indisciplina também, o diretor efetivo da escola estava afastado e a direção era constantemente mudada por diretores substitutos. Da mesma forma que na experiência anterior, também tive muita ajuda dos professores e coordenação. E como cita Shulman (2014, p. 222) “por meios de atos de ensino ‘pensados’ e lógicos’, o professor atinge uma nova compreensão, tanto dos propósitos e dos conteúdos a serem ensinados como dos alunos e dos próprios processos didáticos”. Nessa fase profissional tive que passar pela descoberta de um novo entendimento e renovar minhas práticas. De 2005 a 2007 tive a experiência de trabalhar em uma faculdade na cidade de Ribeirão Preto, lecionando para os cursos de Administração e Economia, onde percebi que era possível expandir os horizontes e pensar ainda mais no novo, sempre buscando alcançar com a ajuda do aperfeiçoamento.

Devido a mudança para o município de São José dos Campos, em 2008, removi meu cargo para uma escola desta cidade, onde atualmente trabalho com alunos do Ensino Médio. E em 2012 tive a oportunidade de também trabalhar em uma escola técnica da Rede Particular de Ensino, onde mantenho minha função como professora de Matemática para todos os cursos técnicos até o presente momento.

Durante essa trajetória profissional fiz ainda Curso de Graduação em Pedagogia (2001) e duas Pós-graduações Lato Sensu (1999 e 2013), ambas voltadas à Educação. Bem como cursos de Formação Continuada oferecidas pela Rede Estadual e Rede Particular de Ensino ao longo de todos esses anos. Em busca de saber mais, senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos, viver novas experiências em relação aos meus estudos. Segundo Shulman & Shulman (2016, p. 127) “um professor competente precisa entender o que deve ser ensinado, assim como precisa saber como ensinar”. Essa limitação, de que nunca estamos prontos, estimulava meu constante aprendizado.

Em 2019, ainda com o desejo de buscar novas experiências e aperfeiçoamento, ingressei no curso de Mestrado Profissional em Educação na UNITAU (Universidade de Taubaté), com a convicção que posso crescer mais e buscar novos conhecimentos e competências.

Formação Continuada PROMED

Entre os anos de 2004 a 2006, estando em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Ribeirão Preto, participei de uma formação que destaco neste trabalho.

Devido ao baixo desempenho dos alunos em avaliações externas como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), foi criado para aperfeiçoar o currículo dessa etapa de ensino o Programa Ensino Médio em Rede (PROMED), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esse programa tinha como finalidade capacitar 60 mil professores da Rede Estadual do Estado de São Paulo. O programa visava discutir o papel do Ensino Médio e subsidiar os professores em seus projetos político-pedagógicos de suas escolas, bem como seus planos de ensino. Tinha o intuito de orientar os professores pelos princípios da interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos e metodologias que contemplassem a iniciativa e reflexão do aluno.

Esse programa de formação continuada tinha o formato de aulas não presenciais (ensino a distância – EAD), com material de apoio às atividades pedagógicas em diversos formatos. Era comandado pelo apresentador Cunha Jr, em teleconferência, e transmitido por antenas

parabólicas Via Embratel (Empresa Brasileira de Telecomunicações) para todas as escolas estaduais e diretorias de ensino do Estado de São Paulo, pelo canal de serviço da TV Cultura.

Esse curso de formação era promovido em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), por teleconferência, videoconferência, leitura de textos e avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos em todas as áreas.

Os professores Leila Iannone, gerente de Projetos Espaciais da FDE (Fundação de Desenvolvimento da Educação), Luis Carlos de Menezes, físico e educador da Universidade de São Paulo (USP), e Lino de Macedo, titular de Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, foram alguns dos participantes das teleconferências. Foram abordados temas como currículos, a ação protagonista, articulação de ações entre o projeto pedagógico da escola e a sala de aula, sala de aula como centro gerador, trabalho com contextualização, interdisciplinaridade, relações entre as áreas e prática cultural.

Todos os professores da escola e coordenação se reuniam em HPTCs para participar da formação. Para cada reunião havia orientações do que devíamos fazer, assistir teleconferências ou videoconferências, e textos que tínhamos que ler e discutir. O material escrito era fornecido para todos os professores. Poucas foram as intercorrências, uma ou duas vezes tivemos problemas com o sinal das teleconferências, que foram solucionadas em curto espaço de tempo. Essa foi uma época em que os professores tinham pouco contato com a implantação dos meios de comunicação de massa e a internet.

Segundo Nóvoa (2017, p. 1111) “o primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema”, e essa formação foi um passo importante para os desentrelaçamentos dos problemas vividos por nós professores. Considero a melhor formação que participei na Rede Estadual de Ensino em toda minha carreira. Foi possível estudar e analisar as realidades escolares e o trabalho docente de nossa escola. Com essa formação pude redesenhar minha posição e compromisso enquanto professora, e tive o apoio de meus colegas, principalmente os que já tinham uma certa experiência.

Analisando a Formação Continuada PROMED

A formação continuada PROMED teve uma rica contribuição em minha carreira, visto que se deu no início e em uma fase que precisava de muita ajuda.

Essa fase segundo Huberman (ano) é considerada a fase de estabilização. Ela significa pertença a um corpo profissional e a independência, e precede ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente.

Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo (HUBERMAN, 1992, p.40).

Enquanto para Tardif e Raymond, fase de estabilização e de consolidação, que cabe perfeitamente ao que vivia no momento, em busca de novos conhecimentos.

A fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos [...] (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 228).

Ao longo da carreira buscamos aperfeiçoar as funções e práticas docentes, desenvolvendo saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio em que vivemos, como cita Tardif (2013).

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2013, p.35).

É necessário durante a profissão docente se especializar, o que aprendemos e vivenciamos no curso de graduação não é mais suficiente nesta fase. Precisamos nos aprimorar, buscar novas experiências.

De acordo com o que poderíamos chamar de “sabedoria popular”, para ensinar basta “saber” a matéria que se ensina. O conhecimento do conteúdo parece que é um sinal de identidade e reconhecimento social. Para ensinar, porém, sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade de ensino. Existem outros tipos de conhecimentos também importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina (MARCELO GARCIA, 2009, p.119).

A formação continuada PROMED me possibilitou a troca de experiências com outros professores, que passavam pelas mesmas dificuldades ou que já haviam conseguido através de sua experiência profissional nos auxiliar.

Para desenvolver uma nova visão do ensino, o professor pode encontrar professores mais experientes, ler estudos de caso, assistir a vídeos de aulas, discutir com os pares, estudar artigos acadêmicos etc. (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 126)

Essa troca de experiências possibilitou um melhor desempenho de nossos alunos, e o amadurecimento de nossa carreira.

O conceito “formação” vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (VAILANT; MARCELO, 2012, p.29)

Por fim, como citado por Marcelo Garcia (2009), o desafio é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Onde podemos aproveitar as oportunidades que nos são oferecidas, para conseguir que os direitos fundamentais como o de aprender de todos, seja almejado.

Conclusões

Durante toda minha trajetória profissional procurei por cursos de graduação e pós-graduações Lato Sensu, bem como cursos de Formação Continuada oferecidas pela Rede Estadual e Rede Particular de Ensino, a fim de buscar aprimorar meus conhecimentos, viver novas experiências em relação aos meus estudos. Como profissional da educação devemos ter o conhecimento do que devemos ensinar aos alunos, e principalmente saber como ensinar esse

conteúdo. Essa limitação, de que nunca estamos prontos, estimulava meu constante aprendizado.

Em 2019, ainda com o desejo de buscar novas experiências e aperfeiçoamento, ingressei no curso de Mestrado Profissional em Educação na UNITAU (Universidade de Taubaté), com a convicção que posso crescer mais e buscar novos conhecimentos e desenvolver competências.

Para qualquer profissão, a etapa de formação acadêmica ou teórica nunca é suficiente para completar todas as habilidades para exercer adequada e satisfatoriamente esta profissão. No caso do professor, não se forma apenas com o estudo inicial, pelo contrário, tem que constantemente estar se atualizando, por meio de formações, trocas de experiências, estudos alternativos.

Os cursos de capacitação, apesar de contribuírem muito com a formação dos professores, não substituem os momentos de troca de experiência, que são incentivados na Rede Pública de Ensino.

Por outro lado, a assertividade de alguns cursos, como explorado durante a formação inicial, em especial PROMED, e nos dias atuais o curso de mestrado, que contemplou disciplinas significativas à minha profissão, se aplicado no momento correto e utilizando ferramentas adequadas, são marcantes no aprimoramento profissional.

Assim, mesclar cursos de capacitação, momentos de troca de experiência, tutoria de coordenadores pedagógicos ou gestores educacionais são práticas referendadas por muitos estudiosos e ratificada durante minha trajetória profissional.

Referências

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NOVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, v.1, n.1, p. 109-131, ago-dez. 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**,. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v.21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 1, p. 31-55

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012. Capítulo 1.