

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR:
O CASO DAS ESCOLAS OFICIAIS DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

por

Mariângela Corrêa Portugal

Monografia apresentada em
cumprimento ao requisito
parcial para conclusão do
curso de Licenciatura Ple
na em Pedagogia:

ORIENTADORA: Nilci da Silva
Guimarães

Rio de Janeiro
UNI-RIO
1993

"Ninguém educa ninguém, como tampouco
ninguém se educa a si mesmo:
os homens se educam em comunhão,
mediatizados pelo mundo".

Paulo Freire

Agradeço

a Deus, pela vida;
a minha família, pela incentivação;
à minha professora orientadora
Nilci da Silva Guimarães, pela pa
ciência e determinação, que contri
buíram para a elaboração deste tra
balho;
aos professores, que me serviram
de inspiração e exemplo;
aos amigos que me incentivaram.

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar até que ponto os professores da Classe de Alfabetização-CA à 4ª série do 1º Grau de Ensino, da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro — MRJ, estão preparados para avaliar o rendimento escolar de acordo com o documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, elaborado pela SME/RJ. Para tanto, optou-se por uma Pesquisa Documental, em relação à proposta de avaliação feita pela SME/RJ, e por uma Pesquisa de Campo, que oportunizou um contato com os docentes envolvidos no problema, a fim de se perceber a prática de avaliação exercida. Concluiu-se que: (a) a SME/RJ indica uma proposta de avaliação coerente com a postura avaliativa presente na Tendência Progressista de Educação; (b) os professores das Escolas Oficiais do MRJ desenvolvem um trabalho avaliativo dentro de uma Tendência Liberal de Educação; (c) a prática de avaliação parece distanciada da postura proposta pela SME/RJ; e (d) as escolas necessitam discutir com a Secretaria mecanismos coerentes com uma postura progressista de avaliação.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE TABELAS	i
LISTA DE ANEXOS	iii
Capítulo	
1 - INTRODUÇÃO	1
1.1. O Problema	
1.2. Metodologia	
2 - DESENVOLVIMENTO	7
2.1. Revisão de Literatura	
2.2. Análise e discussão dos dados coletados	
2.2.1. A Proposta	
2.2.2. A prática da avaliação do ensino- aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Oficial de Ensino do MRJ	
3 - CONCLUSÕES	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	52

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 - Amostra dos Professores das Escolas Envolvidas Segundo as Regiões em que se Situa[m]	5
Tabela 2 - Opinião dos Professores (N=47) Quanto aos Segmentos da Comunidade Escolar que Avaliam o Trabalho Desenvolvido	33
Tabela 3 - Opinião dos Professores (N=47) Quanto aos Aspectos do Processo Ensino-Aprendizagem Avaliados no Âmbito Escolar	34
Tabela 4 - Finalidade da Avaliação Escolar para os Educadores (N=47)	35
Tabela 5 - Opinião dos Professores Quanto à Existência de Momentos de Discussão de um Plano de Avaliação	37
Tabela 6 - Momento em que os Professores (N=42) Discutem como Irão Avaliar	37
Tabela 7 - Opinião dos Professores Quanto à Existência de Mecanismos com Objetivo de Dar uma Unidade à Avaliação no Estabelecimento de Ensino	38
Tabela 8 - Opinião dos Professores (N=32) Quanto aos Mecanismos Utilizados para Dar Unidade à Avaliação Desenvolvida	39
Tabela 9 - Mecanismos e Instrumentos Utilizados pelos Professores (N=37) na Avaliação	40
Tabela 10 - Opinião dos Professores em Relação à Adequação da(s) Forma(s) Utilizada(s) pela Unidade Escolar na Avaliação	41
Tabela 11 - Justificativas dos Professores que Concor dam (N=37) com a(s) Forma(s) de Avaliação Utilizada(s)	42
Tabela 12 - Justificativas dos Professores que não Concor dam (N=7) com a(s) Forma(s) de Avaliação Utilizada(s)	43

	Página
Tabela 13 - Existência de Atividades de Auto-Avaliação por Parte dos Alunos Promovidas pelos Professores	43
Tabela 14 - Formas pelas Quais os Professores (N=30) Promovem a Auto-Avaliação por Parte dos Alunos	45
Tabela 15 - Justificativas dos Professores (N=16) em Relação às Causas de não Promoverem a Auto-Avaliação por Parte de seus Alunos	46
Tabela 16 - Opinião dos Professores (N=47) Quanto à Atual Proposta da SME/RJ no que Diz Respeito à Avaliação Escolar	47

LISTA DE ANEXOS

	Página
Anexo 1 - Roteiro de Análise do Documento: Fundamen tos para Elaboração do Currículo Básico da SME/RJ	52
Anexo 2 - Questionário	53

1. INTRODUÇÃO

1.1. O Problema

Vivenciando a prática escolar no seu dia-a-dia, observou-se que a avaliação parece ser percebida, por alguns professores, como uma das mais difíceis tarefas do processo escolar. Esta tarefa, entre as muitas que desenvolvem, é a que talvez apresente maior grau de incerteza em relação ao modo de proceder.

Para Luckesi (1988), em geral "(...) o professor tem conflitos diante da questão de julgar o aluno. Ele deve decidir entre aprová-lo ou reprová-lo" (p.6).

Diante da proposta de promoção automática implantada, no ano de 1992, pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro — SME/RJ, surgiu a preocupação de se analisar até que ponto os professores da Classe de Alfabetização à 4ª série do 1º Grau de Ensino, da Rede Oficial dessa Secretaria, estão preparados para avaliar o rendimento escolar de acordo com o proposto no documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico (SME/RJ, 1991), que norteia a estruturação dos currículos dessa Rede de Ensino. Indagou-se se o ato de avaliar, dentro dessa perspectiva, está bem definido para aqueles professores.

Alguns docentes parecem desconhecer que a prática de avaliação não deve ser um momento isolado nem, tão pouco, desvinculado da realidade diária da sala de aula, assim como tal

vez não percebiam que, desse momento, o aluno também deve participar.

Segundo Kenski (1991),

As tarefas, relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, não são estanques, isoladas. Elas efetivamente fazem parte do cotidiano dos indivíduos na escola e não devem ser avaliadas, apenas, em momentos isolados, muitas vezes totalmente desvinculados da realidade diária de sala de aula, e onde os alunos precisam responder questões sobre um saber cristalizado. (p.139)

O problema investigado fica evidente quando se percebe que alguns docentes parecem não possuir uma postura definida para com a questão da verificação do rendimento escolar.

Guimarães (1987) afirma que:

A realidade educacional, que existe em nossos dias, demonstra que, em geral, os educadores não têm uma postura pedagógica definida. Afirmam que, dentre os critérios de avaliação que privilegiam, está o desenvolvimento da capacidade crítica (...). No entanto, se utilizam, muitas das vezes exclusivamente, de meia transmissão de conhecimentos (...), ou se aventuram utilizando métodos ativos. Ao avaliarem se utilizam, exclusivamente, de testes e defendem a nota como a melhor forma de expressão do rendimento obtido pelo aluno. (p.50)

O professor precisa definir que tipo de sociedade almeja construir com sua contribuição em sala de aula, pois a postura de avaliação que o mesmo virá a adotar estará diretamente relacionada com a visão que tem da sociedade existente, bem como das possíveis mudanças que poderão vir a acontecer, tendo como base a própria prática educacional.

Assim, pretendeu-se investigar o modo pelo qual a SME/RJ propõe que a avaliação do processo ensino-aprendizagem

seja inserida nos currículos de 1º Grau, confrontando tal proposta com a forma pela qual os professores percebem a verificação do rendimento, na prática educacional.

O presente estudo teve como objetivo: (a) analisar como o documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico enfoca a questão da avaliação do ensino-aprendizagem; (b) identificar o modo pelo qual o professor da Classe de Alfabetização à 4ª série do 1º Grau percebe, atualmente, a verificação do rendimento do ensino-aprendizagem; e (c) definir a postura avaliativa que o educador deverá assumir ao desenvolver uma prática coerente com o proposto pelo documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico.

Foram levantadas, para o presente estudo, as seguintes questões:

- (a) Qual a postura avaliativa proposta pelo documento básico que orienta a estruturação dos currículos das Escolas da Rede Oficial de Ensino da SME/RJ?
- (b) Como os professores da Classe de Alfabetização à 4ª série do 1º Grau, da Rede Oficial de Ensino da SME/RJ, atualmente, parecem verificar o rendimento escolar?
- (c) Até que ponto a verificação do rendimento escolar, atualmente desenvolvida, aproxima-se da prática proposta pela SME/RJ?
- (d) Que mecanismos os docentes podem adotar ao desenvolver uma prática avaliativa coerente com o pro

posto no documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico — SME/RJ?

A importância deste estudo fica evidente quando se percebe que o mesmo pode contribuir com medidas possíveis de serem adotadas pelos professores, a fim de interferirem na prática pedagógica que desenvolvem, provocando mudanças, principalmente perante a questão da avaliação do ensino-aprendizagem.

1.2 - Metodologia

A presente seção descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo. Neste sentido, descreve os métodos e técnicas empregadas; aborda os aspectos referentes à seleção dos sujeitos; trata da instrumentação utilizada; indica o tratamento estatístico dado às informações coletadas; e aponta as limitações que se observou durante o estudo.

Por meio de Pesquisa Documental, efetuou-se a análise do documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico (SME/RJ, 1991), em relação à sua proposta de avaliação. Como metodologia, também foi realizada uma Pesquisa de Campo, o que oportunizou um contato com os profissionais envolvidos na questão investigada, a fim de se perceber a prática de avaliação desenvolvida na realidade escolar.

A coleta de dados foi realizada junto a professores da Classe de Alfabetização à 4ª série do 1º Grau, das Escolas Oficiais do Município do Rio de Janeiro, uma vez que a autora

do trabalho é profissional que atua, apenas, nessas séries do referido Grau de Ensino.

Para a seleção das escolas a serem objeto da coleta de informações, optou-se por unidades de ensino situadas em diferentes regiões do MRJ. A Tabela 1 indica o número de sujeitos selecionados em cada escola e apresenta a amostra real que tomou parte do estudo.

Tabela 1

Amostra dos Professores das Escolas
Envolvidas Segundo as Regiões
em que se Situam

Localização das Escolas Envolvidas	Amostra Selecionada	Amostra Real
Quintino	21	14
Cascadura	10	8
Colégio	8	7
Anchieta	10	5
Bonsucesso	4	3
Humaitá	8	6
Botafogo	9	4
Total	70	47

Foram empregados dois instrumentos de coleta: Roteiro de Análise e Questionário.

O Roteiro de Análise (Anexo 1) contribuiu para que se pudesse desenvolver a Pesquisa Documental.

O Questionário (Anexo 2) foi aplicado junto a profesores das escolas selecionadas, na Pesquisa de Campo. Optou-se pelo emprego do questionário, considerando que este instrumento favoreceria aos sujeitos respondê-lo no horário em que ti-

vessem oportunidade de fazê-lo, uma vez que a disponibilidade de tempo, geralmente, é uma grande dificuldade para a coleta de dados.

Visando a um maior aproveitamento dos dados que foram coletados, os instrumentos — Roteiro de Análise e Questionário — foram analisados e validados, antes de sua aplicação, por três professores especialistas em Metodologia da Pesquisa.

Para tratamento estatístico, utilizou-se a frequência simples e a frequência percentual. Os resultados obtidos na coleta de dados foram organizados em tabelas.

Foram percebidas as seguintes limitações durante o estudo: (a) a não devolução de alguns questionários pelos respondentes — limitação já esperada quando se utiliza tal tipo de instrumento; (b) a relutância de alguns professores para entregarem os questionários, embora o tenham feito; e (c) a não possibilidade de controle da forma pela qual os questionários foram respondidos, uma vez que não se teve acesso às circunstâncias em que o instrumento foi preenchido.

No capítulo que se seguirá será apresentado o desenvolvimento do estudo, incluindo a Revisão de Literatura realizada e a análise e discussão dos dados coletados. No último capítulo, apresentam-se as conclusões da presente Monografia.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 - Revisão de Literatura

Para realização de revisão na literatura especializada que trata das formas de introdução da avaliação no currículo escolar, procurou-se embasamento teórico, no desenvolvimento do presente trabalho, em diversos autores e na Lei de Ensino que, no momento, encontrava-se em vigência no país — Lei 5692/1971.

Segundo Luckesi (1988), avaliar o rendimento escolar

(...) é atribuir uma qualidade à conduta de aprendizagem do aluno, a partir de aspectos relevantes da mesma, tendo em vista uma tomada de decisão sobre aprovação, reprovação ou reorientação. (p.6)

Percebe-se que o educador comprometido com a aprendizagem de seu aluno terá condições, após o julgamento realizado, de reorientar o educando, a fim de que este domine os aspectos básicos que lhe são necessários, em termos de aprendizagem.

Guimarães (1987) afirma que o processo de avaliação

(...) é um julgamento realizado tendo como referencial aspectos determinados como relevantes pela escola e pela comunidade, que servem como indicadores para a avaliação do trabalho da escola junto ao aluno, como também para a avaliação do aluno (...) (p.50)

Para Kenski (1991),

o ato de avaliar exercido em todos os momentos da vida diária dos indivíduos é feito a partir de juízos

provisórios, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. (p.132)

Com base nas idéias expressas pelos autores citados, entende-se que o ato avaliativo pode ser conceituado como um processo de julgamento de valor, a partir de aspectos pré-estabelecidos, tendo em vista uma posterior tomada de decisão em termos do que necessita de transformação.

É ainda Guimarães (1985) que ressalta:

É preciso que o professor (...) não só emita seu julgamento de valor sobre o rendimento do aluno, mas que ele defina que decisões devem ser tomadas no sentido de levar o aluno à competência. (p.13)

Entende-se que, com tal sentido, a avaliação "só se completa quando se tomam decisões a respeito da continuidade do processo" (p.13).

Percebe-se que é importante que o educador, ao emitir o seu julgamento, tome providências, no presente, com vistas ao futuro. Torna-se importante não só diagnosticar o problema, mas saber que decisões tomar para que o aluno consiga superar suas dificuldades.

Levando em conta a opinião de Luckesi (1988), infere-se, também, que a educação e, conseqüentemente, a avaliação, têm muito a ver com o rumo que se quer dar à sociedade, isto é, com aquela que se quer construir, já que o professor pode, reproduzindo uma sociedade autoritária, fazer da avaliação um instrumento de poder ou de dominação. O educador

(...) tem que ter muito claro que a avaliação não pode de ser um instrumento de poder e de ameaça nas mãos

do professor, mas sim um instrumento de conhecimento e de diagnóstico da situação do aluno que necessita de ajuda suplementar além das aulas que já foram dadas. (p.6)

Guimarães (1987) ressalta a necessidade

(...) de os educadores discutirem e se definirem em termos de uma postura pedagógica que os direcionará na estruturação de um currículo e na efetivação do processo de avaliação. (p.50)

Tem o educador uma postura definida, quando sabe que tipo de cidadão quer formar e para que tipo de sociedade pretende colaborar em termos de construção. A partir de tal definição, percebe-se que sentido ou que conceito o educador faz do ato avaliativo.

Reforça Guimarães (1985) que, primeiramente, o professor deve definir-se em termos de postura educacional: "é necessária, antes de tudo, uma postura pedagógica clara, definida" (p.14). A autora afirma que, para chegar à definição de uma postura pedagógica que direcionará o planejamento, a execução e a avaliação do processo, é necessário que se tenha clareza quanto à Tendência Pedagógica que direcionará a prática escolar e o enfoque curricular correspondente à tendência assumida.

Compreende-se que tal postura fica estabelecida antes mesmo do educador planejar o seu trabalho e, portanto, definir-se em termos do processo de avaliação. Luckesi (1988) referre-se à necessidade do professor começar por um bom planejamento de ensino: "é aí, neste momento, que vamos estabelecer o que é realmente importante para o ensino, para a aprendiza

gem e, pois, para a avaliação" (p.6).

Segundo Guimarães (1987),

(...) todas as manifestações ou práticas pedagógicas refletem, explícita ou implicitamente, teorias ou tendências pedagógicas vinculadas a um determinado fundamento ideológico. (p.47)

Segundo a mesma autora, para a Pedagogia Liberal Tradicional, a verificação da aprendizagem "(...) será a determinação do grau em que o aluno adquiriu os conhecimentos desenvolvidos" (p.47). Nesta teoria, somente o rendimento do aluno é verificado. O que ocorre é uma determinação quantitativa da extensão em que o aluno adquiriu os conteúdos abordados. São utilizados os testes e as provas para medir a quantidade de conhecimentos que foram interiorizados pelo aluno. Não ocorre uma preocupação para com os alunos que não dominaram os conteúdos desenvolvidos.

Nas instituições escolares em que o ensino tem como base a Pedagogia Renovada Progressista e/ou a Renovada Não-Diretiva, o currículo é organizado tendo em vista o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos do indivíduo. Neste caso, o importante é o processo pelo qual os conteúdos são adquiridos e, conseqüentemente, a avaliação é entendida como um julgamento em que predominam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Ainda para Guimarães, nesta última tendência, diferentemente da Pedagogia Tradicional, ocorre

(...) uma extensão do sujeito a ser julgado. É feita a avaliação do grupo de alunos. Surge uma preocupa-

ção com a auto-avaliação. E os critérios dessa ava
liação são estabelecidos pelo grupo e não pelo pro
fessor. (p.48)

Guimarães ressalta que o ambiente escolar deve ser
avaliado em termos de até que ponto foi estimulador para que
ocorresse a aprendizagem.

Na Pedagogia Liberal Tecnicista, para ainda a mesma
autora, no

(...) enfoque curricular correspondente — a tecno
logia do ensino — que tem como preocupação central
a eficiência dos meios técnicos, a avaliação volta
a ser quantitativa (...). Esta avaliação é a verifi
cação do produto obtido — mudanças comportamentais
conseguidas através de materiais instrucionais efe
tivamente programados. (p.49)

Percebe-se que as escolas voltadas para esta última
tendência funcionam como modeladoras do comportamento humano
e a avaliação passa a privilegiar a verificação dos aspectos
quantitativos sobre os qualitativos.

A análise das três Tendências Educacionais anterior
mente descritas demonstra que a Educação Liberal contribui pa
ra a manutenção da estrutura social de classes, segundo os in
teresses da classe dominadora e exploradora, visto que a ava
liação praticada, em todas elas, constitui-se em um instrumen
to disciplinador, não só em relação às condutas que envolvem
a aprendizagem, mas também das condutas sociais.

Assim, a avaliação do rendimento escolar é assumida
como classificatória, tornando-se um instrumento autoritário
que mantém a divisão em classes sociais, quando dá condições

a uns de ter acesso ao conhecimento e para outros reserva a estagnação ou a evasão do meio escolar.

Nas posturas pedagógicas que compõem a Tendência Progressista, em que, no processo de ensino, ocorre a preocupação com

(...) a seleção e a organização de conteúdos articulados com a realidade social (situação concreta) e o que o aluno conseguiu produzir a partir da situação apresentada, com vistas à transformação social (...), há preocupação, sobretudo, com aspectos qualitativos da avaliação. O qualitativo está relacionado à capacidade de o aluno adquirir conteúdos, criticando-os, para redimensionar a prática social. (Guimarães, 1987, p.49)

Inferre-se que a avaliação, na Tendência Progressista, ao se preocupar com o domínio do conteúdo e com o desenvolvimento da capacidade crítica, enfatiza, igualmente, a verificação dos aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação.

Nesta tendência, fica clara a preocupação com o desenvolvimento da verdadeira participação democrática do indivíduo na sociedade. Assim, nas instituições voltadas para a Tendência Progressista, a avaliação deve ser

(...) um processo participativo, ou um processo coletivo. O essencial é a participação de todos — educadores, funcionários, alunos, responsáveis por alunos, representantes da comunidade no julgamento de valor, mas, principalmente, no processo de tomada de decisões, consequência desse julgamento. (Guimarães, 1987, p.49)

Para as instituições que assumem tal postura, avaliação é, pois, um momento em que participam todos os envolvidos no processo, isto é, constitui-se em um processo coletivo. En

tende-se que, em se tratando de decisões fundamentais relativas ao processo pedagógico, ocorre a necessidade de que, realmente, haja a participação de todos envolvidos no processo: As decisões devem ser tomadas não apenas em nível de professores, mas sim de forma coletiva, sejam elas decisões com relação ao planejamento, à execução ou à avaliação.

Fleuri (1986) cita Freire quando declara que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (p. 30).

Tal colocação reforça a necessidade do processo pedagógico ser coletivo, isto é, cabe ao grupo envolvido discutir, definir e assumir decisões relativas ao planejamento, execução e avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem. Só assim se conseguirá superar relações pedagógicas autoritárias. A conclusão a que se chega é a de que, quando ocorre um trabalho de grupo, em que todos discutem e enfrentam os problemas comuns que surgem durante o processo pedagógico e tomam decisões em termos da transformação da situação existente, há maior conscientização por parte de todos e, conseqüentemente, maior compromisso com os resultados obtidos.

Inferre-se que a avaliação participativa é imprescindível quando se está buscando a reconstrução social.

Na Tendência Progressista há, ainda, extensão do sujeito a ser julgado. É avaliado o aluno, a atuação do professor, o processo desenvolvido, a escola, o processo de grupo, a relação escola-comunidade.

No dizer de Guimarães (1987),

na verdade, o que se avalia é a atuação da escola como instituição a serviço da população: o rendimento do aluno é, fundamentalmente, uma consequência do trabalho que a escola desenvolve. (p.50)

Assim, a percepção que se tem é a de que, na Tendência Progressista, a avaliação é uma questão institucional.

Como esta tendência enfatiza o desenvolvimento do indivíduo pela escola, em termos da sua formação para a cidadania, outro aspecto presente na postura avaliativa decorrente, é a questão da auto-avaliação.

Para ainda a última autora,

não podemos esquecer aqui a auto-avaliação de todos os participantes, uma prática que envolve, no caso do aluno, o exercício da auto-crítica e o caminho para a autonomia. (p.50)

De acordo com Luckesi (1988), ainda em uma Tendência Progressista,

é preciso decidir, através da avaliação, não só aprovar ou reprovar o aluno, mas também trabalhar para que ele chegue ao mínimo necessário de aprendizagem que lhe fora proposto. A tomada de decisão é um instrumento para atingir o ideal de aprendizagem que se tem. (p.6)

Guimarães (1985) parece concordar com Luckesi, quanto a um ideal a atingir em termos de aprendizagem, ao afirmar que:

Quando se julga algo (...) é necessário que se tenha bem claro que aspectos se quer avaliar, isto é, que pontos do objeto se vai investigar, que dados serão importantes ou relevantes e que, portanto, de verão ser considerados. Em se tratando de rendimento

to escolar, que aspectos serão privilegiados, quais serão os critérios que servirão de base para a avaliação. (p.13)

Para que um indivíduo possa viver em sociedade, compreende-se que é importante que tenha a oportunidade de adquirir um mínimo de conhecimentos, de modo que tenha capacidade de pensar, opinar e refletir sobre as diversas situações na sua vida.

Para Luckesi (1988),

(...) ao planejar suas atividades de ensino, o professor estabelece previamente o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno. É preciso que os conceitos ou notas médias de aprovação signifiquem o mínimo necessário para que cada "cidadão" se capacite para governar. (p.14)

Percebe-se que o professor, ao avaliar a aprendizagem de seu aluno, deverá fazê-lo tendo em vista o mínimo necessário ao ideal a ser aprendido pelo aluno, ao invés de partir dos mínimos possíveis.

Cabe à escola a responsabilidade de estabelecer o que é básico e necessário, em termos de aprendizagem, para que o aluno tenha condições de viver e exercer a sua cidadania.

Deste modo, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento para que se aprove ou reprove um aluno, mas também um momento em que o professor poderá parar e diagnosticar o desempenho do seu aluno traçando, logo a seguir, as decisões que deverão ser tomadas para que o educando consiga atingir o básico ou o mínimo necessário de aprendizagem que lhe fora proposto.

Cabe ao professor ter consciência de que cada passo seu deverá ser uma decisão clara explícita do que está fazendo e para onde pretende direcionar os resultados de sua ação.

Uma vez que a avaliação não é um momento isolado, o estabelecimento deverá promover uma discussão que definirá os aspectos ou critérios que nortearão o Sistema de Avaliação da instituição.

Segundo Guimarães (1987), essa discussão

(...) deverá estar centrada na tendência pedagógica que direcionará a prática escolar e, conseqüentemente, no enfoque curricular coerente com esta tendência, e que se resumirá na postura pedagógica que direcionará o planejamento, a execução e a avaliação do processo vivenciado. (p.14)

Percebe-se que há necessidade de o estabelecimento de ensino definir a postura pedagógica e a filosofia de avaliação que direcionará o seu Sistema de Avaliação pois, de acordo com a postura assumida, serão estabelecidos diferentes tipos de critérios de avaliação.

Uma idéia que se percebe presente, em todas as características da postura avaliativa coerente com a Tendência Progressista, é a de que a avaliação constitui-se em um constante diagnóstico.

Desta forma, as modalidades de avaliação, que surgiram com a Tendência Liberal Tecnicista, assumem um novo sentido na Tendência Progressista:

As modalidades de avaliação recebem um tratamento diferente (...). São tratadas aqui de forma verti

cal, não são vistas como momentos estanques. A avaliação é antes de tudo diagnóstica. (Guimarães, 1987, p.50)

Conclui-se que a avaliação é entendida, portanto, como um constante diagnóstico participativo onde todos os envolvidos não só julgam o rendimento obtido, mas também tomam coletivamente decisões quanto a novas ações que levarão o processo ao crescimento e à transformação da situação existente.

Para ainda a mesma autora,

(...) a avaliação inicia-se diagnóstica, seguida de sua função formativa, isto é, de um acompanhamento, que gera um novo diagnóstico, uma nova ação que culminará numa avaliação somativa, como um processo aperfeiçoado pelo uso das funções diagnóstica e formativa da avaliação. (p.50)

Na Tendência Progressista, portanto, a avaliação difere das Tendências Liberais que têm um caráter classificatório e, por conseguinte, enfatizam a modalidade somativa da avaliação. A postura progressista enfatiza, pois, a modalidade diagnóstica.

Para Gandim (1988), "ao se tratar (...) de prática de avaliação não se pode esquecer a necessidade de se implantar (...) uma avaliação diagnóstica" (p.164).

A avaliação diagnóstica tem, entre outros objetivos, detectar deficiências e erros, durante a aprendizagem, que poderão ser corrigidos durante o processo.

A preocupação maior é diagnosticar falhas, visando a redimensionar o processo. Sendo assim, qualquer tempo é momento de avaliar e ajudar o aluno a adquirir, através da recu

peração, conhecimentos que não foram dominados.

Tratando da recuperação, Silva e Bohn (1986) destacam que: "A própria Lei de Ensino prescreve esta modalidade de trabalho de acordo com certos critérios e em que momentos ela deverá ocorrer" (p.47).

Ao serem diagnosticadas as dificuldades específicas do aluno, a Lei prevê uma recuperação que tem por objetivo levar o aluno com aproveitamento e/ou frequência insuficientes a caminhar no sentido de vir a obter o rendimento que foi considerado como básico.

Silva e Bohn (1986) enfatizam que:

A avaliação como componente do processo de ensinar e aprender tem, dentre outras finalidades, a de informar se o aluno processou certos conhecimentos mínimos que o credenciam a continuar na trajetória rumo ao alcance dos objetivos estabelecidos. (p.46)

Tal posicionamento reforça a idéia de que cabe ao professor, toda vez que diagnosticar lacunas ou falhas durante o processo ensino-aprendizagem, providenciar novas alternativas que contribuam para a efetivação da aprendizagem não realizada. Essa retomada no trabalho, feita através dessas outras alternativas, dará oportunidade ao aluno de compreender o que anteriormente não foi dominado.

Numa perspectiva progressista, a recuperação constitui-se, pois, em uma necessidade, uma vez que está inserida no processo como um meio de providenciar condições para que ocorra o desenvolvimento de uma determinada aprendizagem, isto é, o crescimento ou a transformação do rendimento obtido.

Não basta apenas decidir aprovar ou reprovar um aluno, é importante que, na tomada de decisão, exista a preocupação de se reorientá-lo, para que atinja aquele mínimo ideal, que foi estabelecido durante o planejamento de ensino.

Entende-se que direcionar a recuperação para uma postura Progressista é pretender que a mesma seja um trabalho necessário para o grupo realizar os objetivos ainda não atingi-dos. A recuperação aparecerá como a ocasião em que o grupo poderá reforçar sua coesão e avançar em sua caminhada, na medida em que essa iniciativa contribuir para a integração de cada um, segundo suas potencialidades.

Tal postura difere daquela prática autoritária que visa, sobretudo, à incorporação dos que não conseguiram aprovação, à submissão coletiva e à ordem estabelecida. Também diferencia da visão Liberal quando a recuperação é considerada como um espaço para o aluno desenvolver o que não conseguiu criar, sendo respeitadas suas características individuais.

Para Fleuri (1986),

a perspectiva de libertação diverge da visão autoritária e da liberal. Supera ambas, enquanto nega o despotismo de uma e o individualismo de outra, recuperando, em nível do social, a organização e a liberdade que possibilitam a realização humana de to-dos e de cada um. (p.80)

Fica claro que o trabalho de recuperação, dentro de uma Tendência Progressista, tem como principal característica a solidariedade, um processo em que uns ajudam aos outros em dificuldade, oferecendo apoio para que superem seus limites e

deficiências.

Segundo Luckesi (1988), o aluno

verificando o que aprendeu e o que não aprendeu, através do seu teste, (...) poderá decidir com clareza o que está faltando estudar mais; o que está faltando aprender. (p.6)

Fica claro que, numa postura progressista, testes e provas, ao serem utilizados como meio de auto-compreensão tanto do aluno quanto do professor, serão procedimentos valiosos na prática escolar. Torna-se importante que, ao elaborar testes e provas, o professor defina o que é relevante para ser avaliado. Reforça-se que, para isso, é necessário, antes de tudo, que o professor tenha feito o seu planejamento de ensino.

Um outro aspecto que necessita de comparação entre os dois tipos de Tendências Educacionais é o relativo à forma de expressão da avaliação — notas ou menções.

Como nas Tendências Liberais a avaliação desempenha, nas mãos do professor, um papel disciplinador e este, com o uso do poder, desempenha a função de classificar seus alunos, reproduzindo, dessa forma, o autoritarismo da sociedade e modelando seus alunos conforme os interesses dos detentores do poder, a nota representa todo o autoritarismo, arbitrariedade e alienação de um sistema social que faz uso da escola para treinar seus alunos de modo que venham a se submeter ao chefe ou a ignorar e pisar nos companheiros.

Segundo Gandim (1988), "(...) a nota serve para a so

cidade classista onde você quer separar os que vão vencer e vão mandar daqueles que vão obedecer" (p.160).

O professor, ao se utilizar dos testes e provas, que só servirão para dar uma nota aos alunos, faz uso de todo o seu autoritarismo, já que, por meio dos mesmos, pode manipular os resultados.

Segundo Fleuri (1986), a nota

(...) pode acabar refletindo mais a postura, a disponibilidade, o humor ou o cansaço do professor do que aquilo que o aluno realmente expressou na avaliação. (p.89)

Para o último autor citado, muitas vezes os alunos aprovados demonstram, a seguir a uma prova, que não aprenderam o que a sua nota faz pressupor.

A nota, antes que um estímulo, aparece na prática escolar como fator de coerção e tensão que dificultam a aprendizagem. Tanto o aluno que "cola", quanto aquele que decora a matéria para passar de ano, demonstram um medo generalizado da nota.

A insegurança e tensão nos sujeitos a serem avaliados dificultam e até impedem que realmente demonstrem o que sabem. Muitas vezes esse medo, provocado pela nota, é o verdadeiro culpado por um aluno se sair mal em uma prova. Essa mesma insegurança leva o aluno a "colar", fato que possibilita ao estudante camuflar o que não sabe.

A nota pode gerar uma relação entre o professor e o aluno em que o primeiro usa seu poder de conferir notas para

fazer com que o segundo cumpra o seu programa; o aluno apresenta o cumprimento das experiências feitas para obter a nota de aprovação.

A manutenção do clima de tensão e o medo parecem ser as grandes armas da escola e do professor que adota uma Tendência Liberal de Educação, preocupando-se em registrar muito mais o resultado, através de notas ou menções, do que os avanços e retrocessos do aluno, preocupação já existente em uma escola progressista.

Inferre-se que já para uma Tendência Progressista o importante não é o símbolo utilizado para expressar a avaliação. O importante é o processo avaliativo vivido e as decisões tomadas a partir do julgamento de valor realizado.

Conclui-se que os educadores que assumem uma posição progressista procuram adotar uma nova postura em relação à ação educativa e, conseqüentemente, em relação à avaliação e à sua forma de expressão.

Para Guimarães (1985),

a discussão (...) não deveria ser em torno da forma de expressão da avaliação, nem mesmo deveria girar em torno apenas da tarefa de avaliar (...), a discussão é mais ampla. (p.14)

Luckesi (1983) demonstra igual posicionamento, entendendo que a questão é mais abrangente:

(...) o primeiro passo fundamental, em qualquer prática educacional, é a conscientização do profissional, (...) uma tomada de conhecimento da situação e um propósito de modificação. (p.51)

Percebe-se que, para este último autor, a conscientização é um envolver-se de tal maneira que o conhecimento leve o indivíduo a uma decisão de transformação de sua prática.

É dessa forma que se conseguirá a superação do autoritarismo, isto é, se obterá uma prática educacional mais verdadeira, justa e autêntica e que visará ao desenvolvimento integral do indivíduo, sua independência e a uma formação que o leve a desempenhar o seu verdadeiro papel de cidadão dentro da sociedade em que vive. Entende-se que é a Tendência Progressista que possibilitará, com a superação do autoritarismo, que o ato de avaliar não fique exclusivamente nas mãos do professor e, sim, seja um processo participativo, onde os envolvidos na avaliação sejam capazes de avaliar e serem avaliados, com vistas à transformação, à melhoria do processo.

Conclui-se, ainda, que a Tendência Progressista vê uma estreita relação entre educação e sociedade, enquanto que as Tendências Liberais não questionam os problemas sociais e, desvinculadas da sociedade, buscam a manutenção do Estado Capitalista. Fica claro que, tal situação tem consequências na prática da avaliação, pois é ela um dos fatores que gera tal situação.

Para compreensão das normas que regem a educação de 1º Grau, buscou-se analisar a Lei de Ensino em vigor, no momento, no país. No texto da Lei de Diretrizes e Bases — Lei 5692 (CFE, 1971), a avaliação do processo ensino-aprendizagem é apresentada em seu Artigo 14º, onde são indicados diversos

aspectos que devem estar presentes na avaliação a ser praticada:

- a responsabilidade de o estabelecimento de ensino definir seu sistema de avaliação, em regimento escolar;
- a possibilidade dos resultados serem expressos em notas ou menções;
- a conjugação dos elementos avaliação da aprendizagem e apuração da frequência;
- a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- a predominância dos resultados obtidos durante o ano sobre os da prova final;
- a previsão dos estudos de recuperação;
- a utilização da frequência do aluno às atividades escolares como critérios para aprovação.

Percebe-se que a referida Lei, no que diz respeito à avaliação, tem sua preocupação mais centrada no processo de aprendizagem, isto é, no qualitativo, no aprender a aprender, e nas habilidades e atitudes desenvolvidas durante o processo, caracterizando-se dentro da Tendência Liberal Escolanovista. Ela dá, ainda, aos estabelecimentos de ensino, a autonomia para definir sua sistemática de avaliação, embora já apresente a frequência às atividades escolares como um critério para aprovação, aspecto que dá à Lei características de uma visão Liberal Tradicional. Ao prever estudos de recuperação, entende-se que tal legislação pode estar buscando uma postura Progressista, prevendo que sejam tomadas decisões na busca de melhoria do rendimento.

2.2 - Análise e Discussão dos Dados Coletados

Esta parte da Monografia tem por finalidade apresentar os resultados do estudo, interpretando as informações obtidas por meio de instrumentos de coleta e as relacionando à Revisão de Literatura realizada.

Foi estruturada em duas seções. A primeira seção preocupou-se com a orientação dada, pela SME/RJ, às Escolas Oficiais do Município do Rio de Janeiro, em relação ao trabalho ligado à questão da avaliação do processo ensino-aprendizagem. A segunda seção corresponde à análise da prática de avaliação nas unidades escolares, em relação às categorias de finidas no estudo.

2.2.1 - A Proposta da SME/RJ em Relação à Avaliação do Ensino-Aprendizagem

Como se pretendia verificar, em uma das questões do estudo, como a SME/RJ vinha orientando as escolas em relação ao trabalho ligado à avaliação, analisou-se o documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ, 1988) que, no momento, tinha o objetivo de dar unidade à ação pedagógica desenvolvida na Rede Oficial de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

Verificou-se que a proposta feita em relação à questão da avaliação é brevemente descrita na parte do documento que trata dos Fundamentos Filosóficos e Metodológicos e, além disso, é apenas mencionada na fundamentação teórica de um Componente Curricular — Educação Física.

Utilizando o Roteiro de Análise construído como instrumento de coleta de dados do presente estudo, buscou-se verificar, inicialmente, os segmentos da comunidade escolar que devem participar da avaliação.

Notou-se que existe preocupação em substituir a avaliação autoritária que é realizada somente pelo professor, muitas vezes algo profundamente injusto, por uma avaliação em que todos os envolvidos no processo possam refletir sobre as prá-ticas individuais e sociais para, depois, agir.

Propõe o documento analisado, portanto, uma prática democrática de avaliação que difere das posturas avaliativas presentes nas Tendências Liberais e que se assemelha às posturas presentes na Tendência Progressista de Educação. Como se concluiu no Capítulo da Revisão de Literatura, neste estudo, os especialistas da área indicam que uma proposta progressis-ta vê a avaliação como um processo participativo ou coletivo.

O documento básico da SME/RJ enfatiza que

somente uma prática de avaliação que se abra para uma participação mais ampla poderá ser democrática. Torna-se necessário, então, uma atuação de todos os envolvidos na comunidade escolar (...). (p.7)

Confirmando tal posicionamento, o texto do documento indica, mais adiante, que a avaliação "deve representar uma construção coletiva e participativa da escola, envolvendo professores, especialistas, alunos, funcionários, responsáveis (...)
(p.7).

Com o objetivo de verificar os focos do processo de

avaliação, segundo a SME/RJ, ou que sujeitos devem ser avaliados, buscou-se, no texto do documento que apresenta a Proposta Curricular, indicações a respeito.

Fica claro que o professor avalia não só o aluno, quando o texto analisado demonstra que o "avaliar deve ser um processo centrado na totalidade da prática escolar e não unicamente no aluno" (p.7).

O documento ainda ressalta que é necessário que "(...) ao avaliar seus alunos, o professor esteja avaliando o seu próprio trabalho" (p.7).

No Capítulo da Revisão de Literatura, foi ressaltado que uma postura progressista de avaliação entende que o rendimento obtido pelo aluno é consequência do trabalho produzido pela escola e que, portanto, a avaliação deve ser institucional.

Com a finalidade de identificar outros pontos que caracterizam a proposta de avaliação do MRJ, analisou-se os demais aspectos ressaltados no texto do documento.

Percebeu-se que a avaliação proposta tem por finalidade a "redefinição da ação pedagógica na direção dos objetivos que se espera alcançar" (p.7).

A proposta apresentada indica um compromisso do educador com a aprendizagem de seus alunos, onde a tomada de decisão não poderá ser somente em nível de aprovação ou reprovação, mas também em termos de reorientar, redefinir todo o processo pedagógico, para que o aluno atinja os objetivos que ainda não foram alcançados.

Propõe, também, que a avaliação seja uma forma de diagnosticar a qualidade do trabalho que está sendo realizado na unidade escolar, "caso a prática escolar esteja realmente comprometida com a transformação social e com o exercício da cidadania" (p.7). Verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tal como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados.

Na Revisão de Literatura da presente Monografia, analisou-se as colocações dos especialistas em avaliação que ressaltam que o processo avaliativo, tal qual é concebido pela postura progressista, é entendido como um constante diagnóstico, onde o julgamento de valor visa a uma nova ação que gera um novo acompanhamento e, por consequência, um novo diagnóstico.

Percebeu-se que existe, tanto na proposta do MRJ como no que dizem os autores analisados na Revisão de Literatura, uma preocupação de que o professor não leia os resultados de aprendizagem dos seus alunos só na perspectiva de aprová-los ou reprová-los, pois terá nas suas mãos um material para diagnosticar qual deverá ser a nova etapa de ação e para compreender o seu próprio trabalho.

Percebeu-se que a proposta feita pela SME/RJ está ligada à prática de avaliação que existe nas pedagogias preocupadas com a transformação: "(...) a tarefa dos educadores há de ser a de transformar a avaliação num instrumento contínuo para aperfeiçoar a prática pedagógica" (p.7).

Com esse mesmo sentido, o documento ressalta que a

avaliação deve ocorrer de tal forma que "(...) cada momento (...) seja um momento de redefinição da ação pedagógica na direção dos objetivos que se espera alcançar" (p.7).

Como se analisou na Revisão de Literatura, a Postura Progressista entende que o processo avaliativo só se completa quando se tomam decisões visando à transformação da situação existente, em busca de um ideal desejado.

Segundo o documento que apresenta a proposta de avaliação da SME/RJ, a avaliação deve ser um instrumento contínuo. Como cada nova experiência gera uma nova aprendizagem e assim, sucessivamente, é proposto que o professor veja a avaliação como um processo que ocorre de forma frequente e periódica, ao longo de todo o trabalho escolar, de modo a garantir um acompanhamento eficiente e um aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Como já se deixou claro no texto de Revisão de Literatura, os especialistas em avaliação afirmam que o ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida humana e, conseqüentemente, deve estar em todos os momentos vividos em sala de aula.

Uma outra questão destacada no documento da SME/RJ, analisado no presente trabalho, é a relativa à forma de expressão da avaliação. Afirma o seu texto que "(...) importam menos os símbolos utilizados para representá-la que a constante reflexão sobre os objetivos gerais (...) (p.7).

Como se destacou na Revisão de Literatura, para uma Tendência Progressista o importante não é o símbolo utilizado

para expressar a avaliação realizada. O importante é o processo avaliativo vivido e as decisões tomadas a partir do julgamento de valor realizado.

Outra preocupação que se teve ao analisar o documento da SME/RJ foi a de identificar o propósito ou a finalidade do tipo de avaliação recomendada.

Tal finalidade pôde ser observada quando o texto do documento ressalta que o processo de avaliação também propicia condições para o trabalho ligado à cidadania.

A Proposta Curricular da SME/RJ está voltada para a formação da cidadania, a partir de conteúdos selecionados que

(...) possibilitem a inter-relação dos conceitos de cada componente, em um crescer de complexidade, que tenham ressonância no universo simbólico do aluno e que garantam a apreensão da realidade a partir da sua. (p.7)

O documento sugere que a avaliação do processo ensino-aprendizagem deixe de ser um momento em que o professor irá medir a extensão de conteúdos assimilados pelo aluno de forma mecânica e sem relação com a sua realidade:

Não se pode pretender que o aluno seja criativo, inovador e crítico através de uma avaliação voltada somente para a medida de conteúdos fragmentados, assimilados de forma mecânica e repetitiva. (p.7)

A finalidade da avaliação é, portanto, a de contribuir para a formação da capacidade crítica de indivíduos que participarão da inovação e da transformação da realidade existente.

Infere-se que a proposta de avaliação da SME/RJ coloca-se contrária a uma verificação do rendimento da maneira como a Tendência Liberal Tradicional entende esse processo. Como se destacou na Revisão de Literatura do presente trabalho, a Tendência Tradicional preocupa-se com a determinação do grau, ou da extensão, em que os alunos adquiriram os conteúdos desenvolvidos.

Conclui-se, assim, que o tipo de avaliação proposta tem como finalidade maior contribuição para a formação da cidadania dos educandos, preocupação esta de uma Tendência Progressista de Educação.

Como consequência, percebeu-se que o motivo que originou a proposta de avaliação descrita no documento Fundamentos para Elaboração do Currículo-Básico (SME/RJ, 1991) foi justamente a preocupação com a formação do indivíduo enquanto cidadão consciente e crítico da realidade social a que pertence. Isto fica claro quando a SME/RJ propõe que:

Na escola, conhecimentos e conceitos científicos se inter-relacionem com os conceitos espontâneos construídos ao longo da vida cotidiana. (...) Esse processo de ampliação implica na transformação dos conceitos usados no cotidiano, sobretudo se a prática imediata for também objeto de reflexão e interpretação, a partir dos sistemas conceituais desenvolvidos. (...), tendo-se aí o verdadeiro sentido da educação, que é o de provocar uma mudança diante da vida. (p.5)

A formação de indivíduos críticos e conscientes da sua realidade, capazes de decidir sobre suas ações, parece, mais uma vez, ser o ponto fundamental, segundo a SME/RJ, para

que ocorra a democratização da escola, do ensino e da própria sociedade.

2.2.2 - A Prática da Avaliação do Ensino-Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Oficial de Ensino do MRJ

Para responder as questões do estudo que diziam respeito à percepção e à compreensão da prática da avaliação do ensino-aprendizagem, pelos professores regentes de turma, coletou-se a opinião de docentes que atuam em turmas de Classes de Alfabetização à 4ª série de 1º Grau.

Com a finalidade de verificar que segmentos da comunidade escolar têm sido envolvidos na avaliação praticada, indagou-se aos docentes quais os segmentos que avaliam o trabalho desenvolvido nas escolas em que atuam.

Pela análise dos dados da Tabela 2, notou-se que, para a maioria dos professores consultados (64%), a avaliação do processo ensino-aprendizagem deverá ficar a cargo dos professores que estão em regência de turma, assim como da direção da unidade de ensino (51%) e da supervisão educacional (40%).

Fica claro que, para a maioria desses educadores, a avaliação não é vista como um processo participativo, onde todos os segmentos da comunidade escolar avaliam o trabalho que foi desenvolvido.

Percebeu-se que o tipo de avaliação descrita no documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico da SME/RJ, que propõe a prática de uma avaliação mais verdadeira, bus

Tabela 2

Opinião dos Professores (N=47) Quanto aos Segmentos da Comunidade Escolar que Avaliam o Trabalho Desenvolvido

Segmentos	f	%
Alunos	06	13
Responsáveis pelos alunos	05	11
Professores regentes	30	64
Supervisão	19	40
Direção	24	51
Coordenação	03	6
DEC	01	2
SME	01	2
Professor orientador	06	13
Todos devem avaliar e serem avaliados	04	9
Resposta prejudicada	07	15

Nota: O total de respostas ultrapassou o número de respondentes por se ter aceito mais de uma indicação.

cando a independência dos indivíduos e os auxiliando no desempenho de seu papel na vida e na sociedade, não está sendo praticada por esses educadores, que deixam claro a não preocupação em superar o autoritarismo existente, uma vez que fica a penas nas mãos da escola o ato de avaliar.

Tais professores parecem não perceber que a avaliação deve ser participativa e que deve ser praticada de uma forma em que professor, aluno e demais segmentos da comunidade escolar assumam a sua responsabilidade. Entende-se que os docentes apresentam, quanto a este aspecto, uma postura Liberal de avaliação.

Tendo indagado aos docentes que aspectos do processo ensino-aprendizagem são avaliados em sua escola, concluiu-se

Tabela 3

Opinião dos Professores (N=47) Quanto aos Aspectos do Processo Ensino-Aprendizagem Avaliados no Âmbito Escolar

Aspectos	f	%
Rendimento escolar	45	96
O trabalho desenvolvido	1	2
Participação dos pais	11	23
Desenvolvimento formativo do aluno	7	15
Progresso do aluno	3	6
Participação do aluno	4	9
Assiduidade	2	4
Pontualidade	1	2
Responsabilidade	1	2
Criatividade	1	2
Capricho	1	2
Limpeza	2	4
Organização	1	2
Resposta prejudicada	7	15
Abstenção de resposta	1	2

Nota: O total de aspectos apresentados não corresponde ao número de respondentes, porque alguns professores indicaram mais de um aspecto.

que quase a totalidade dos professores consultados dá maior ênfase à avaliação do rendimento escolar, tal como apresenta a Tabela 3.

Não se teve clareza do que essa maioria de professores quis indicar ao apresentar tal resposta — rendimento escolar — quando opinou em relação aos aspectos que devem ser avaliados. Esta resposta poderá estar significando apenas a verificação do rendimento obtido pelo aluno, ou poderá estar se referindo à globalidade do trabalho desenvolvido pela instituição, como recomenda a SME/RJ.

Tabela 4

Finalidade da Avaliação Escolar
para os Educadores (N=47)

Finalidades	f	%
Avaliar a unidade escolar	1	2
Observar transformação no processo ensino-aprendizagem	4	9
Verificar a aprendizagem	11	23
Avaliar todo o processo ensino-aprendizagem	1	2
Avaliar o trabalho do próprio professor	8	17
Replanejar	3	6
Buscar novos caminhos para dar continuidade ao trabalho	3	6
Conhecer as dificuldades do aluno	5	11
Verificar se os objetivos foram atingidos	8	17
Observar o desempenho do aluno	3	6
Verificar o interesse do aluno	2	4
Observar o desenvolvimento formativo e informativo do aluno	4	9
Preparar o aluno para o futuro	1	2
Avaliar o aluno como um todo	6	13
Avaliar corretamente o aluno	1	2
Verificar o crescimento qualitativo do aluno	1	2
Comprometer os alunos com as tarefas desenvolvidas	1	2
Englobar todos os aspectos da formação do aluno	1	2
Resposta prejudicada	1	2

Nota: As finalidades apresentadas somam além do número de respondentes, porque alguns ofereceram mais de uma finalidade.

Pela análise dos dados da Tabela 4, notou-se que a finalidade da avaliação praticada é percebida pela maior parte dos professores (33%) como a simples verificação da aprendizagem do aluno. Somam-se a esta indicação, com percentual aproximado, as seguintes finalidades que também dizem respei-

to somente à avaliação do aluno: verificar se os objetivos foram atingidos (17%); e avaliar o aluno como um todo (13%).

Tais respostas podem talvez esclarecer melhor a indicação da Tabela 3 que recebeu o maior percentual de respostas — o aspecto a ser avaliado é o rendimento escolar. Parece que esse rendimento refere-se somente à aprendizagem do aluno.

Pela análise destas respostas, pôde-se concluir, mais uma vez, que existe uma postura Liberal de avaliação nas unidades escolares do MRJ. No entanto, uma indicação também com percentual significativo em relação aos demais (17%), já indica que a finalidade desse processo diz respeito à avaliação do trabalho do próprio professor, demonstrando uma postura que já se assemelha mais àquela que vimos, na Revisão de Literatura deste trabalho, como a indicada pelos especialistas em avaliação, quando tratam da Tendência Progressista de Educação.

Ressalta-se que outros aspectos que caracterizam a finalidade de uma postura Progressista também aparecem indicados na Tabela 4, mas com pequeno percentual de respostas: avaliar a unidade escolar (2%); observar transformação no processo ensino-aprendizagem (9%); replanejar (6%); buscar novos caminhos para dar continuidade ao trabalho (6%); preparar o aluno para o futuro (2%).

Ao indagar aos respondentes se, nas unidades escolares em que trabalham, discutem como irão avaliar, observou-se que 89% dos professores consultados confirmaram a existência de momentos de discussão, como apresenta a Tabela 4.

Tabela 5

Opinião dos Professores Quanto à
Existência de Momentos de
Discussão de um Plano
de Avaliação

Existência	f	%
Sim	42	89
Não	5	11
Total	47	100

Como demonstra a Tabela 6, aquele que responderam positivamente (N=42) apontaram as reuniões semanais como o momento em que discutem como irão avaliar (79%). O início do ano letivo é indicado apenas por 5% dos docentes. O momento inicial de trabalho seria aquele adequado em que a comunidade escolar discutiria e se definiria em termos de postura pedagógica e, conseqüentemente, de postura avaliativa. No entanto, observou-se que tal iniciativa, enfatizada na Revisão de Literatura deste estudo, não parece ser uma prática nas unidades escolares.

Tabela 6

Momentos em que os Professores (N=42)
Discutem como irão Avaliar

Momentos	f	%
No início do ano letivo	2	5
Nas reuniões semanais	33	79
Durante o ano inteiro	1	2
Reunião Pedagógica	9	21
No Conselho de Classe	4	10
Conversas informais	1	2

Nota: O total de respostas apresentadas não corresponde ao número de respondentes, porque alguns professores fizeram mais de uma indicação.

Tabela 7

Opinião dos Professores Quanto à
Existência de Mecanismos com
Objetivo de Dar uma Unidade
à Avaliação no Estabeleci-
mento de Ensino

Existência	f	%
Sim	32	68
Não	11	23
Abstenção de resposta	4	9
Total	47	100

Investigando junto aos docentes se existe algum mecanismo nas escolas com o objetivo de dar unidade à avaliação desenvolvida, concluiu-se que existe tal preocupação, já que a maior parte (68%) respondeu afirmativamente.

Aqueles docentes que responderam positivamente (N=32) como existindo nas unidades escolares mecanismos visando à unidade no processo avaliativo, fizeram as indicações apresentadas na Tabela 8.

Com igual percentual (25%) aparecem os seguintes mecanismos: prova única, por série, bimestral; e testes e provas bimestrais — isto é, o mesmo tipo de mecanismo aparece nas duas indicações. Com percentual aproximado (19%) aparecem os conceitos e as notas como forma de dar unidade à avaliação.

Parece que existe uma postura Liberal de avaliação que enfatiza o uso de testes (ou provas) como um instrumento básico (senão único) de trabalho, e que se preocupa com a forma de expressão da avaliação — conceitos e notas —, ao invés de se preocupar com o processo vivido.

Indicação feita que poderia sugerir a existência de

Tabela 8

Opinião dos Professores (N=32) Quanto aos Mecanismos Utilizados para Dar Unidade à Avaliação Desenvolvida

Mecanismos	f	%
Através de normas estabelecidas pela SME	1	3
Normas estabelecidas pela unidade escolar	4	13
Acompanhamento pela direção	1	3
Acompanhamento pelo professor orientador	3	9
Em Conselho de Classe	1	3
Planejamento em conjunto	1	3
Conceitos e notas	6	19
Prova única, por série, bimestral	8	25
Prova única ao final do ano	2	6
Testes e provas bimestrais	8	25
Mesmos assuntos trabalhados em todas as séries	2	6
Mesmo tipo de gramática	1	3
Relatórios	2	6
Participação nos trabalhos	1	3
Resposta prejudicada	1	3

Nota: As respostas apresentadas ultrapassam o número de respostas afirmativas da Tabela 7 (N=32), pois alguns professores fizeram mais de uma indicação.

Critérios de Avaliação, tal qual se viu recomendado pelos especialistas na área, quando se realizou revisão da literatura existente, é apenas apresentada por 13% dos respondentes — normas estabelecidas pela unidade escolar. Tais normas talvez possam significar a existência de Critérios de Avaliação, como destaca a postura Progressista.

Tendo indagado aos professores que instrumentos utilizam para avaliar o trabalho, pela análise da Tabela 9, concluiu-se que o maior percentual dos professores consultados

Tabela 9

Mecanismos e Instrumentos Utilizados
pelos Professores (N=47) na Avaliação

Instrumentos	f	%
Ficha individual	2	4
Testes	33	83
Provas	36	77
Teste oral	4	9
Relatórios	1	2
Observação diária	28	60
Arguições	3	6
Trabalhos	15	32
Pesquisas	3	19
Debates	4	9
Atividades feitas em sala	5	11
Projetos	1	2
Textos produzidos por alunos	2	4
Desenhos	2	4
Recreação livre ou dirigida	1	2
Dinâmica de grupo e individual	1	2
Resposta prejudicada	16	34

faz uso de instrumentos privilegiados pelas escolas Liberais, onde o professor se utiliza de testes (83%) e provas (77%) para fazer com que prevaleça a sua autoridade.

Percebeu-se que a maioria dos professores consultados talvez tenha uma preocupação maior com a aferição da extensão dos conteúdos assimilados.

Por este tipo de resposta, parece que os professores estão preocupados em medir o rendimento do aluno, ao invés de avaliarem o processo ensino-aprendizagem.

Tal posicionamento reforça análise já feita nesta seção da presente Monografia: os mecanismos mais apontados como aqueles utilizados para dar unidade ao processo de avaliação são os testes e as provas, como apresenta a Tabela 8.

Tabela 10

Opinião dos Professores em Relação à Adequação da(s) Forma(s) Utilizada(s) pela Unidade Escolar na Avaliação

Concordância	f	%
Sim	37	79
Não	7	15
Abstenção de resposta	3	6
Total	47	100

Perguntou-se aos docentes se concordavam com a maneira pela qual a sua escola avalia o rendimento obtido. Pela análise da Tabela 10, concluiu-se que o maior percentual (79%) dos respondentes concorda com as formas utilizadas pelo estabelecimento de ensino em que trabalham, para a realização da avaliação escolar.

Solicitou-se a estes docentes que justificassem suas respostas em relação à opinião dada em termos de adequação de tais formas de avaliar o rendimento.

As justificativas dos professores que concordam com as formas utilizadas (N=37) encontram-se descritas na Tabela 11. Pode-se observar que a justificativa que recebeu maior percentual (16%) indicou a concordância com a maneira utilizada, porque existe a avaliação do aluno como um todo. Percentual bem aproximado (14%) diz que a forma usada é a mesma que desenvolve. Ainda indicação semelhante (11%) considera a forma prática e viável.

Destaca-se, dentre as justificativas com baixo percentual, respostas que demonstram concordar com a maneira uti

lizada, mas que percebem que o estabelecimento de critérios de avaliação dariam maior unidade de ação (5%). A definição de critérios tem sido sugerida pelos especialistas em avaliação, como se destacou na Revisão de Literatura desta Monografia.

Tabela 11

Justificativa dos Professores que
Concordam (N=37) com a(s) formas(s)
de Avaliação Utilizada(s)

Justificativas	f	%
O professor deve ter liberdade para avaliar	1	3
É a mesma que desenvolve	5	14
Avalia o aluno como um todo	6	16
Prevalece tanto a parte formativa como a informativa	1	3
Está de acordo com o sistema educacional vigente	2	5
É forma prática e viável	4	11
Segue as normas legais	1	3
É discutida entre os professores	2	5
É forma de medir o progresso do aluno	2	5
Não acredita em avaliação formal	1	3
Serve para indicar se os conteúdos estão bem elaborados	1	3
Facilita o trabalho do professor	1	3
Avalia a parte formativa	1	3
Concorda, mas deveriam ser estabelecidos critérios únicos	2	5
Avalia a criança dentro de suas características	1	3
Fez e faz parte da decisão	1	3
Resposta prejudicada	3	8
Abstenção de resposta	1	3

A Tabela 12 demonstra o porquê de alguns respondentes (N=7) não concordarem com as formas de avaliação vigentes no estabelecimento de ensino em que lecionam.

A postura Liberal de avaliação fica evidente quando se observa a seguinte justificativa: deveria ser através de notas.

Tabela 12

Justificativas dos Professores que não Concordam (N=7) com a(s) Forma(s) de Avaliação Utilizadas

Justificativas	f	%
Não concorda por causa do "jeitinho" dado para aprovação	1	14
Não existe uma unidade	1	14
Deveria ser através de notas	2	29
Só avalia os conceitos prontos	1	14
Não avalia a construção de conceitos feita pelos alunos	1	14
É contra notas e conceitos	1	14
Pouco tempo para uma avaliação mais profunda	1	14

Parece que poucos, mas alguns docentes já assumem postura mais voltada para a Tendência Progressista, quando não concordam com a forma utilizada pela escola para avaliar o rendimento, porque não há avaliação do processo de construção vivido pelo aluno, ou porque tais professores assumem uma posição contrária ao uso de notas e conceitos.

Tabela 13

Existência de Atividades de Auto-Avaliação por Parte dos Alunos Promovidas pelos Professores

Existência	f	%
Sim	30	64
Não	16	34
Abstenção de resposta	1	2
Total	47	100

Tendo indagado aos professores se vêm promovendo atividades que proporcionam ao aluno o desenvolvimento da auto-avaliação, observou-se que um grande percentual (64%) dos informantes indicaram que tais atividades existem, assim como a

não existência foi apontada por percentual bem significativo (34% dos informantes). Parece que este último percentual, considerável, não utiliza um mecanismo indicado pela Tendência Progressista como básico no desenvolvimento do aluno. No entanto, nota-se que aquele 64% de professores que respondeu afirmativamente em relação à prática da auto-avaliação, parece compreender o compromisso que deve haver da escola com a so ciedade, uma vez que o docente, ao propiciar momentos para que o aluno se auto-avalie, está contribuindo para que o mesmo re flita sobre a realidade existente, desenvolva sua autonomia, e tenha condições para que, futuramente, venha a participar da transformação da sociedade em que vive.

A Tabela 14 demonstra como os professores que responderam positivamente (N=30) desenvolvem a auto-avaliação por parte dos seus alunos.

Dentre os respondentes que desenvolvem um trabalho ligado à auto-avaliação, a atividade que apresentou maior índice foi a que se dá por meio de conversas feitas com alunos (53%). Observou-se que tais conversas foram indicadas com percentual bem mais elevado em relação às outras formas de aj to-avaliação apresentadas pelos docentes.

A Tabela 15 apresenta as justificativas dos que indi caram a não existência de um trabalho efetivo com relação à questão da auto-avaliação (N=16).

Esses docentes que responderam não desenvolver ativi dades de auto-avaliação por parte de seus alunos parecem que ainda não perceberam a importância da auto-avaliação em conso

Tabela 14

Formas pelas Quais os Professores
(N=30) Promovem a Auto-Avaliação
por Parte dos Alunos

Como desenvolve	f.	%
Observações feitas pelos alunos	3	10
Conversas	16	53
Correção de trabalhos pelos alunos	3	10
Produção de textos, dirigida ou não	3	10
Questionários	3	10
Comparação entre testes e provas, verificando seus próprios erros	1	3
Com reflexão do aluno sobre todo o processo	1	3
Desenhos	2	7
Realização pela turma diariamente	2	7
Após cada atividade	3	10

Nota: O total de indicações não coincide com o número de respondentes que promovem a auto-avaliação, já que era possível citar mais de uma atividade.

nância com a participação efetiva do aluno no processo educativo.

Tais professores parecem não perceber que o aluno, ao se auto-avaliar, está desenvolvendo sua capacidade de autocrítica e sua autonomia, colaborando ainda para um melhor julgamento por parte do professor.

Parece que existe este posicionamento por parte dos docentes quando, na Tabela 15, identifica-se justificativas tais como: os alunos não sabem se auto-avaliar; não pratica este tipo de avaliação por descuido ou esquecimento; há falta de tempo para desenvolver a atividade.

Tabela 15

Justificativas dos Professores (N=16)
em Relação às Causas de Não
Promoverem a Auto-Avaliação
por Parte de Seus Alunos

Justificativas	f	%
Os alunos não sabem se auto-avaliar	10	63
Por descuido e esquecimento	1	6
Nunca desenvolveu este tipo de trabalho	3	19
Pretende conhecer melhor os alunos	1	6
Falta de tempo	1	6
Abstenção de resposta	1	6

Perguntou-se aos docentes a sua opinião sobre a proposta de avaliação que a SME/RJ vem fazendo às escolas como aquela a ser praticada.

Pela análise da Tabela 16, percebeu-se que, dentre as opiniões apresentadas, não existe uma que tenha apresentado um percentual elevado.

Notou-se que poucos professores parecem conhecer e ser favoráveis à atual proposta da SME/RJ com relação à avaliação. A maior indicação (19%) foi encontrada em relação à resposta: não acho válida.

Percentuais aproximados da maior indicação demonstram o despreparo ou desconhecimento da proposta por parte dos docentes: corpo docente e discente não estão preparados (13%); é preciso mais esclarecimento (11%).

Parece que a proposta de avaliação feita pela SME/RJ ainda não é de domínio das escolas. No mesmo sentido, talvez haja um desconhecimento dos princípios presentes em uma Tendência Progressista.

Tabela 16
Opinião dos Professores (N=47) Quanto à
Atual Proposta da SME/RJ no Que
Diz Respeito à Avaliação Escolar

Opinião	f	%
Revisão e modificação do Sistema Educacional	3	6
A educação precisa ser prioridade	1	2
Valorização do ensino	1	2
Excelente	1	2
Pensar menos em estatísticas	4	9
Não acha válida	9	19
Não sabe se é válida	1	2
Não concorda, pois implicará numa futura discriminação	2	4
Deveria avaliar pelo máximo, e não pelo mínimo	2	4
Vale a pena tentar	3	6
Permite aproveitar mais o potencial do aluno	1	2
Permite conhecer melhor o aluno	1	2
É contra, pois é favorável a notas	1	2
Desconhece a proposta	3	6
Enfraquece a escola pública	3	6
Concorda com alguns pontos da proposta	2	4
Concorda, pois avaliar é crescer junto	1	2
Não apresenta nada de novo	3	6
Deveria tratar a avaliação sem teorias	1	2
Concorda, pois o conteúdo não assimilado em um ano poderá ser adquirido no ano seguinte	1	2
Corpo docente e discente não estão preparados	6	13
Falta conscientização de todos a respeito do assunto	2	4
É preciso mais esclarecimento	5	11
Precisa ser avaliada de uma forma crítica e contextualizada	2	4
Toda proposta deve partir da necessidade do professor regente	1	2
Resposta prejudicada	4	9
Abstenção de resposta	1	2

Nota: O número de opiniões não coincide com o total de informantes, pois poderia ser feita mais de uma indicação de resposta.

3. CONCLUSÕES

. Com base no estudo desenvolvido, pôde-se sistematizar a proposta de avaliação da SME/RJ, caracterizando-a por meio dos seguintes princípios: (a) processo participativo; (b) avaliação institucional ou da totalidade escolar; (c) constante diagnóstico visando à tomada de decisão na busca da transformação; (d) não preocupação com a forma de expressão da avaliação; e (e) processo que contribui para a formação da cidadania.

Conclui-se que a proposta da SME/RJ pode ser caracterizada como coerente com a indicada, pelos especialistas em avaliação, como aquela delineada pela Tendência Progressista de Educação.

. A prática de avaliação que vem sendo desenvolvida pelos docentes, nas unidades escolares da Rede Oficial de Ensino da SME/RJ, parece ser a mesma que é recomendada pelas Tendências Liberais, uma vez que se percebeu ênfase nos seguintes aspectos: (a) ato avaliativo restrito aos profissionais da escola; (b) avaliação voltada para o rendimento escolar do aluno; (c) testes ou provas como mecanismos mais utilizados (senão único); (d) preocupação com a forma de expressão da avaliação — conceitos e notas; (e) inexistência de momento no início do ano letivo para discussão de uma postura avaliativa e definição de critérios de avaliação; e (f) não preocupação, por parte considerável de professores, em relação à auto-avaliação feita pelo aluno.

. Os professores da Rede Oficial do MRJ, ao direcionarem a

avaliação do processo ensino-aprendizagem para os princípios recomendados pelas Tendências Educacionais Liberais, não desenvolvem uma avaliação coerente com o que é proposto pelo documento Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico, uma vez que este apresenta uma postura que parece estar direcionada pelas Tendências Progressistas, onde a preocupação maior é com a formação de um cidadão crítico e consciente de sua realidade.

. Para que os professores desenvolvam uma prática de avaliação coerente com a proposta pelo documento da SME/RJ, poderão fazer uso de mecanismos que norteiam as Tendências Progressistas, tais como: (a) ênfase igualitária em relação à verificação dos aspectos quantitativos e qualitativos; (b) processo desenvolvido de forma participativa ou coletiva; (c) processo entendido como avaliação institucional; (d) prática de auto-avaliação desenvolvida por todos os participantes do processo; (e) estabelecimento de critérios de avaliação; (f) processo contínuo; (g) processo entendido como constante diagnóstico; (h) tomada de decisões coletivas quanto às novas ações, visando à transformação da situação existente; (i) testes e provas vistos como meios de auto-compreensão tanto do aluno quanto do professor; (j) processo que contribui para a participação do indivíduo em sociedade.

. Entende-se que a SME/RJ necessita de um trabalho efetivo, junto às unidades escolares, em termos: (a) discussão de uma tendência educacional coerente com as necessidades atuais da sociedade brasileira; (b) reflexão sobre a postura avaliativa

resultante dessa tendência educacional; (c) análise da postura avaliativa feita pela Secretaria e confronto com a postura adequada à sociedade atual; e (d) definição coletiva de um caminho a ser percorrido pela escola para estabelecimento de sua sistemática de avaliação e dos mecanismos que deverão estar presentes na prática avaliativa a ser desenvolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FLEURI, Reinaldo Matias. Educar para quê? contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. Goiânia:UCG, 1986, p.120.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GANDIM, Danilo. Escola e transformação social. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GUIMARÃES, Nilci da Silva. Avaliação: do ato político à questão técnica. Jornal Avaliação, Rio de Janeiro, 1985.
- _____. Relação entre tendências/posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, nº 78/79, Set./Dez, 1987.
- KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. Repensando a Didática. São Paulo: Papyrus, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Equívocos teóricos na prática educacional. Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro, v.27, 1983, pp.44-52.
- _____. Avaliação educacional escolar: A procura de uma saída. Jornal do Professor de 1º Grau, Ano II, nº 9, 1988.
- SILVA, Janira e BOHN, Mariazinha Beck. A avaliação no processo ensino-aprendizagem. Revista de Educação do AEC, Brasília, Ano 15, nº 60, Abr./Jul., 1986, pp.42-48.
- SOUZA, Maria da Conceição e ROSA, Arthur Cezínio de Almeida Santa. Estrutura e funcionamento de ensino de 1º e 2º Graus. Rio de Janeiro: Degrau Cultural.

ANEXO 1

ROTEIRO DE ANÁLISE DO DOCUMENTO: FUNDAMENTOS PARA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO BÁSICO DA SME/RJ.

- 1 - Segmentos da comunidade escolar que devem participar da avaliação.
- 2 - Focos e/ou sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem e que deverão ser avaliados.
- 3 - Aspectos que evidenciam a proposta de avaliação.
- 4 - Aspectos que deixam claro a finalidade da avaliação proposta.
- 5 - Aspectos que evidenciam o motivo que deu origem à nova proposta de avaliação.
- 6 - Aspectos presentes na proposta que evidenciam os tipos de mecanismos que deverão ser utilizados, pela escola, na avaliação do ensino-aprendizagem.

Rio de Janeiro, 22 de março de 1993

Estou cursando o 8º período do Curso de Pedagogia na Universidade do Rio de Janeiro — UNI-RIO. Como requisito para a aprovação final do curso, necessito desenvolver uma Monografia.

O trabalho que está sendo realizado tem como título A Prática da Avaliação Escolar: O caso das Escolas Oficiais do Município do Rio de Janeiro.

Um dos objetivos que temos com este estudo é o de:

- Identificar o modo pelo qual o professor de C.A. à 4ª série percebe, atualmente, a verificação do ensino-aprendizagem.

Solicito que você participe da amostra da pesquisa, preenchendo o questionário em anexo, devolvendo-o até o dia 31 de março próximo.

Conto com a sua valiosa colaboração, que expressará, fidedignamente, o trabalho desenvolvido na sua escola, em relação à avaliação do ensino-aprendizagem.

QUESTIONÁRIO

1 - Na escola em que você trabalha, quais os segmentos que avaliam o trabalho desenvolvido?

2 - Que aspectos do processo ensino-aprendizagem têm sido avaliados em sua escola?

() rendimento escolar

() participação dos pais

() outro(s) _____

3 - O que você, como educador, tem por finalidade, ao realizar a avaliação escolar?

4 - No estabelecimento em que você trabalha, os professores discutem como irão avaliar?

() sim () não

Em caso positivo, em que momento(s) ocorre esta discussão?

5 - Existe(m) algum(ns) mecanismo(s), em sua escola, com o objetivo de dar uma unidade à avaliação desenvolvida pelo grupo de professores?

() sim () não

Em caso positivo, enumere esses mecanismos.

6 - Você utiliza que instrumentos para realizar a avaliação?

7 - Você concorda com a(s) forma(s) utilizada(s) por sua escola para avaliar o rendimento escolar?

() sim () não

Justifique na resposta.

8 - Você vem trabalhando com sua turma a questão da auto-avaliação?

() sim () não

Em caso positivo, como você desenvolve a auto-avaliação, pelos seus alunos?

Em caso negativo, justifique sua resposta.

9 - Qual a sua opinião sobre a atual proposta da SME/RJ no que diz respeito à avaliação do rendimento escolar?
