



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Física

Instituto de Química

Faculdade UnB Planaltina

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

**CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO: UMA PROPOSTA PARA A
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA
NA EJA**

Ângelo Pereira De Carvalho

Brasília – DF

Março
2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Física

Instituto de Química

Faculdade UnB Planaltina

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO: UMA PROPOSTA PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA NA EJA

Ângelo Pereira de Carvalho

Dissertação elaborada sob a orientação do Prof. Ricardo Gauche e apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília – DF

Março
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ângelo Pereira de Carvalho

“Construção de Portfólio: uma Proposta de Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Química na EJA”

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em 3 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Gauche - IQ/UnB
(Presidente)

Prof.^a Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas - FE / UnB
(Membro Titular)

Prof. Dr. Mauro Luiz Rabelo - MAT/Universidade de Brasília (UnB)
(Membro Titular)

Prof. Dr. Elias Batista dos Santos - SEE/DF
(Membro Suplente)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC331c Carvalho, Ângelo Pereira de
CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO: UMA PROPOSTA PARA A
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA NA
EJA / Ângelo Pereira de Carvalho; orientador Ricardo
Gauche. -- Brasília, 2017.
115 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado
Profissionalizante em Ensino de Ciências) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Avaliação no ensino de Química. 2. Avaliação
Formativa. 3. Registros de aula e Portfólio. 4.
Educação de Jovens e adultos. 5. Grupo de discussão.
I. Gauche, Ricardo, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de ascender nesta existência.

Aos meus mentores e espíritos amigos, por iluminarem os caminhos que decidi trilhar.

À minha mãe (e pai), Cristina Maria, e irmã, Bruna Pereira, pelos ensinamentos sobre o amor.

Aos meus avós, Léa Soares e José Joaquim Pereira, pelo exemplo que são em integridade, honestidade e generosidade.

Aos meus familiares, pelas lições e carinho.

Aos queridos Nickolas, Igor, Jorge, João, Paulo Gabriel e Pedro, por constituírem parte do entendimento como ser.

Ao Prof. Ricardo Gauche, por ter apostado no meu trabalho e pelos ensinamentos diários.

À Prof.^a Renata Razuck, eterna orientadora, pela paciência e carinho. Sem ela, não chegaria onde estou.

Aos Professores Benigna Maria de F. Villas Boas e Mauro Luiz Rabelo, pela disposição em participar da banca examinadora e pelas grandes contribuições na defesa do Projeto.

Aos Professores Brenno Peixoto (*in memoriam*) e Wildson dos Santos (*in memoriam*), pelas grandes contribuições ao ensino de Química.

À equipe gestora e aos professores e alunos da escola na qual lecionei, lócus desta pesquisa, pelo carinho e cooperação.

Aos Professores do PPGEC e da Graduação em Licenciatura em Química, que contribuíram amplamente para a minha formação.

Aos Professores Ana Emília Fajardo Turbin (IL/UnB) e Eleandro Adir Philippsen (UEG/Formosa), pela ajuda no *Abstract* e na paginação e acertos de formato, respectivamente.

À Universidade de Brasília (UnB), por me proporcionar vivências tão engrandecedoras.

*“E na hora do ‘vamo vê o que há’
É o orgulho que alisa
A vontade do medo que bate na cara
Pra hora passar*

*Hey! Você tem sempre que ter a razão?
Joga fora esse coração
Que a vida voa e o mundo não”*

RESUMO

Todos nós presenciamos, em nossas vidas escolares, práticas avaliativas utilizadas basicamente a serviço do controle dos estudantes pelos professores, da classificação, ou como treinamento para exames de ingresso no ensino superior. Não é difícil perceber que esse é o entendimento reducionista e equivocado sobre avaliação disseminado nas escolas até hoje. A reflexão sobre tais práticas, trouxeram-me preocupações sobre como proceder a uma avaliação mais humanizada, visando, diferentemente da forma tradicional, ao desenvolvimento dos meus alunos. Nesse sentido, a presente dissertação compreende um estudo de caso que objetiva analisar as contribuições do trabalho com registros de aula e portfólios como procedimento avaliativo que possibilite ao professor e seus alunos a avaliação do andamento de suas práticas. O trabalho que se propõe tem especificidade caracterizada por se voltar ao ensino de Química, por focar o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e por dinâmica de análise que não se situe exclusivamente no professor, mas envolva ativamente os alunos. A metodologia de pesquisa escolhida foi Estudo de Caso, sendo realizado com estudantes de uma turma de segundo ano, outro com estudantes de uma turma de terceiro, ambos pertencentes a uma escola da rede pública do Distrito Federal, no turno noturno. A análise dos relatos feitos em grupos de discussão foi feita a partir do método documentário, o qual tem como maiores colaboradores Karl Mannheim e Ralf Bohnsack. O estudo indicou possíveis benefícios do trabalho com registros de aula e portfólios: estimula o interesse e o estudo sobre a escrita na forma culta; possibilita a autoavaliação a partir do monitoramento e reflexão contínua sobre a própria prática; configura-se como um espaço de expressão de sentimentos, vivências e interpretações do mundo; valoriza o esforço do estudante, visando sempre o seu progresso, em vez da atribuição de conceitos às suas produções. Por fim, o texto de apoio consiste em compartilhar a proposição construída sobre como proceder ao trabalho com registros de aula e portfólios, retratando experiência pessoal em um ano de atuação na EJA.

Palavras-chaves: Avaliação formativa. Registros de aula. Portfólio. Educação de jovens e adultos. Grupos de discussão.

ABSTRACT

We all observe, in our daily school life, evaluative practices applied basically to control students by teachers, to classify them or as training to pass entrance exams in universities. It is not difficult to realize this is the reductionist and misleading understanding about evaluation disseminated in schools until today. Reflecting on these practices brought me worries on how to proceed to a more humanized assessment, aiming at (differently from the traditional view) my students' development. In this sense, the present dissertation encompasses a case study that aims to analyse class work records and portfolios as an evaluative procedure that will allow teachers and students to evaluate their practice progress. This dissertation is characterized by focusing the teaching of chemistry in high school to young adults and adults (EJA) and by a type of analysis not just centred on the teacher, exclusively, but that involves the students, actively. The chosen research methodology was case study and students from the second year and the third year of high school were selected. Both groups belong to a public school in the Federal District (DF) and they have evening classes. The analyses of the reports in discussion groups were conducted based on the documentary method which has as their major collaborators Karl Mannheim and Ralf Bohnsack. The study showed possible benefits of working with class registers and portfolios: it encourages interest and studies on writing with the educational standard language; it allows self evaluation because of the monitoring and continuous reflection; it is configured as space for expression of feelings, experience, world interpretation; it values students' effort always aiming at their progress instead of assigning concept marks to their productions. Finally, the support text consists of sharing the built proposal on how to work with class registers and portfolios, depicting personal experience in one year working at EJA.

Key-words: Formative evaluation. Class registers. Portfolio. Young adults and Adult education. Discussion groups.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO: REVISÃO DA LITERATURA	12
1.1. AVALIAÇÃO: HISTÓRICO E CONCEITOS	
1.2. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.	12
2. ORIENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL	26
2.1. AS DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	26
2.2 ORIENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO	38
3. ELUCIDANDO A AVALIAÇÃO FORMATIVA	41
4. SITUANDO O PORTFÓLIO	44
5. CONCEPÇÕES PRÉVIAS E O PERCURSO METODOLÓGICO	47
5.1. O ESTUDO DE CASO	47
5.2. O GRUPO DE DISCUSSÃO	48
5.3. O MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE ANÁLISE	51
5.4. O PERCURSO METODOLÓGICO	54
5.5. ANÁLISE DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E REFLEXÕES	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
APÊNDICES	84
APÊNDICE A – QUESTÕES ORIENTADORES DO GRUPO DE DISCUSSÃO	85
APÊNDICE B – DIVISÃO TEMÁTICA E INTERPRETAÇÃO FORMULADA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO	86
APÊNDICE C – TEXTO DE APOIO	97
ANEXOS	110
ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	111
ANEXO B – CÓDIGOS DE TRANSCRIÇÃO	113

INTRODUÇÃO

O meu interesse em estudar o processo avaliativo no ensino de Ciências vem desde a minha graduação em Licenciatura em Química. As dúvidas sobre como analisar o progresso dos alunos, identificando as dificuldades apresentadas por eles e por mim ao longo da disciplina, a fim de saná-las, e, no fim, atribuir uma nota a esse processo, sempre estiveram presentes nas minhas inquietações de futuro professor.

Lembro-me de discutir muito pouco sobre avaliação no ensino de Química na minha Graduação, somente nas disciplinas de estágio, no fim do curso. Nessa disciplina, usávamos registros escritos, que acabavam por constituir um portfólio a ser entregue ao professor. Os registros consistiam em atividades que possibilitavam parte do processo avaliativo. Cada registro era analisado por um colega da disciplina, o qual emitia um parecer com contribuições a quem tivesse confeccionado o texto. Esse processo chamou muito a minha atenção, pois o ato de produzir um texto, ler um parecer de outra pessoa e refletir sobre as próprias ideias registradas me faziam, frequentemente, repensar aspectos discutidos na sala de aula e, a meu ver, ampliar meu conhecimento. “Será que é possível conseguir o mesmo resultado nas minhas futuras aulas de Química?”, eu me perguntava. A oportunidade de ingressar no mestrado despertou em mim a esperança de obter uma resposta para essa pergunta e, então, preencher uma das lacunas que me incomodavam após minha formação inicial.

Todos nós já presenciamos momentos nos quais os processos avaliativos foram utilizados como mecanismo de tortura e ameaça em nossas vidas escolares, seja como estudante ou como educador. Quem nunca ouviu de um professor que seus alunos não estão com bom desempenho, e, por isso, não darão conta de resolver determinada prova? Quem nunca resolveu provas de níveis altíssimos, em desacordo com os níveis das aulas, somente pelo fato de um professor não ter bom relacionamento com a turma? E os professores que fazem questão de dificultar o processo avaliativo a fim de alcançar alto índice de reprovação, como se o *status* de professor rigoroso facilitasse no controle dos estudantes? Luckesi (2008) vai mais além, evidenciando as práticas de castigo a partir do erro dos estudantes no Brasil. Ele relata que no sul do país era comum que o professor utilizasse uma régua para bater no aluno que não apresentasse respostas adequadas às lições. No Nordeste,

essa prática era conhecida como palmatória, na qual as palmadas eram dadas nas mãos do estudante de acordo com a gravidade do erro cometido, segundo juízo do professor. Hoje a violência é simbólica, e não se manifesta mais como agressão física, mas psicológica: “o professor cria um clima de medo, tensão e ansiedade entre os alunos” (LUCKESI, 2008, p. 49). Essa prática caracteriza-se pela valorização do que não é aprendido, em vez do que os alunos, de fato, aprenderam. Os atos de agressão psicológica afastam os alunos do professor, a partir do momento que não se sentem mais à vontade para expor suas ideias e, eventualmente, errar. Por vezes, criam aversão ao professor e se distanciam cada vez mais, o que só contribui para o fracasso escolar (LUCKESI, 2008).

Podemos citar outro problema relacionado à maneira tradicional de avaliar, preocupada com a classificação e não com o diagnóstico do processo: nossa prática avaliativa está baseada na resolução de provas e testes aplicados no final de uma unidade curricular. Sendo assim, o planejamento das aulas passa pela valorização do conteúdo e pela resolução mecânica de exercícios que são, geralmente, de provas para admissão no ensino superior. A avaliação feita desta forma extingue qualquer chance de discutir as dificuldades apresentadas pelos estudantes, pois o fim das avaliações demarca, também, o encerramento de um ciclo de estudos. Os alunos que obtêm êxito são classificados como os exemplos a serem seguidos; já os demais são os maus alunos, os que dão trabalho aos professores. Nesse sentido, é preciso superar o modelo de aluno ideal, considerando que cada aluno é único; um sujeito histórico, com visão de mundo, capacidades e limitações específicas. Além disso, faz-se necessário considerar todo o percurso educativo para se proceder à avaliação, a fim de criar meios que auxiliem na superação dos limites encontrados, em vez da manutenção da homogeneidade e da padronização (LOCH, 2000).

Nesse sentido, este trabalho propõe a utilização de registros escritos, os quais constituirão um portfólio, como material que possibilite ao professor proceder à avaliação para as aprendizagens e regulação própria prática. A utilização que quer propor tem especificidade caracterizada por se voltar ao Ensino de Ciências, mais propriamente de Química, por focar o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e por dinâmica de análise que não se situe exclusivamente no professor, mas envolva ativamente os alunos.

CAPÍTULO 1

Avaliação no processo educativo: revisão da literatura

O ato de avaliar faz parte de todos os domínios da atividade humana. O comprar, julgar, valorar, permeia o nosso cotidiano, seja por reflexões informais que orientam as nossas escolhas diárias, ou, formalmente, por meio da reflexão sistematizada que possibilita a tomada de decisões. Segundo Chueiri (2008), como prática formalmente organizada, a avaliação praticada na escola é realizada segundo objetivos implícitos ou não, os quais refletem valores e normas sociais. Além disso, ela não encontra fim em si mesma; está a serviço de determinado modelo teórico de sociedade traduzida em prática pedagógica.

O professor, na condição de avaliador, interpreta o mundo e dá sentido à avaliação escolar, “produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos” (CHUEIRI, 2008, p. 53).

Para entender melhor as concepções sobre avaliação no âmbito escolar, traduzidas em práticas pedagógicas ao longo da história, propus uma breve revisão de literatura que trata do significado da avaliação desde o século XIX até os dias atuais, em um contexto global e também no contexto brasileiro.

1.1. Avaliação: histórico e conceitos.

A avaliação surgiu com a função de controle e manutenção social: seleção, inclusão e exclusão de pessoas em diversas práticas humanas. Segundo Depresbiteris (1989), o primeiro ato de avaliar que se tem registro ocorreu na sociedade chinesa em 2205 a.C., fora do contexto educativo, a partir do exame feito pelo imperador Shun de seus oficiais a cada três anos. Gonçalves e Larchert (2012) citam, também, a seleção de homens aptos para o serviço público na China, no ano de 1200 a.C., como sendo um dos primeiros vestígios na história da prática avaliativa.

A avaliação relacionada a processos educativos sempre existiu em diferentes formatos, mas formalizou-se nos Estados Unidos em 1845, quando Horace Mann, então secretário da comissão *Massachussetts State Board of Education*, coletou

dados para subsidiar decisões de políticas públicas educacionais. Mann sugeriu que se trocassem os exames orais pelos escritos e a utilização de questões específicas em vez de questões mais gerais. Para sustentar suas críticas às formas de avaliação educacionais da época, Mann percorreu a cidade de Boston aplicando exames que continham questões de história, geografia, vocabulário, ciências, aritmética e astronomia, salientando as deficiências observadas. Surgiu nessa época, então, ampla discussão sobre a possibilidade de se testar programas educacionais em larga escala a fim de promover melhorias e as padronizações de tais programas (VIANNA, 1995; BARREIROS, 2003; OLIVEIRA, SANTOS, 2005).

Posteriormente, no final do século XIX, Joseph Rice desenvolveu os primeiros testes objetivos com fins de pesquisa educacional no mesmo país. Seus estudos foram relacionados à construção, ao uso e à correção de testes objetivos e dissertativos, bem como “à busca de diferenças entre esses dois tipos, na função de medir, avaliar, prever e classificar” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 6). Rice é citado como sendo um dos pioneiros no campo da avaliação das aprendizagens, considerando-se sua objetividade científica e habilidade em desenvolver instrumentos de mensuração. Nesse período, sobretudo nos Estados Unidos, os exames como forma de avaliação eram tão valorizados que se criaram associações, comitês e agências para o desenvolvimento de testes padronizados (DEPRESBITERIS, 1989; BARREIROS, 2003).

Nos primeiros trinta anos do século XX, ainda nos Estados Unidos, tendo como influências a sistematização, a padronização e a eficiência exigidos no gerenciamento industrial nesse período histórico, a comunidade educacional como um todo passou a desenvolver métodos que permitissem “medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais” (VIANNA, 1995, p. 9).

Sobre estudos da avaliação da aprendizagem na Europa, Depresbiteris (1989) destaca o desenvolvimento da Docimologia na França e em Portugal, no início do século XX. A palavra docimologia tem origem do grego *dokimé*, que significa “nota”, e remete ao estudo sistemático dos exames, concentrando-se no processo de atribuição de notas e nos comportamentos dos avaliadores e avaliados. A docimologia teve início a partir dos estudos de Piéron e Laugier em 1922, os quais revelaram fragilidades das avaliações quanto às diferenças inter e intra-individuais e à precisão dos testes. Tais

estudiosos aplicaram seis testes de aptidão em alunos da escola primária, comparando os resultados com classificações escolares, realizadas ao longo de todo ano letivo. Os resultados comparados mostraram-se incoerentes entre si, o que suscitou a crítica dos autores sobre o caráter eliminatório do exame, decisivo para a classificação do aluno. Posteriormente, Piéron estudou como diversas variáveis influenciavam no ato de medir os conhecimentos, a fim de provar a fragilidade de métodos ditos infalíveis. Nos Estados Unidos, a Docimologia esteve presente em 1931, quando a Carnegie Corporation financiou o estudo de tema “As concepções, os métodos, a técnica e o alcance pedagógico e social dos exames e concursos” feito pelo Instituto Internacional de Educação do *Teacher’s College* da Universidade de Colúmbia (DEPRESBITERIS, 1989; MIRANDA, 1982).

Podemos observar que até as primeiras décadas do século XX, grande parte da avaliação formal da aprendizagem estava associada à aplicação de testes, adquirindo caráter fortemente instrumental. Esse quadro começou a mudar a partir da obra de Ralph Tyler, que defendeu a inclusão de diversos procedimentos avaliativos que proporcionassem evidências sobre os comportamentos em diferentes níveis e manifestações, como

[...] teste, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal em relação à consecução de objetivos curriculares. (DEPRESBITERIS, 1989, p. 7).

As contribuições de Tyler tiveram grande impacto no que diz respeito à teorização, construção e implementação de currículo, que, segundo ele, se caracterizava como um “conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos” (VIANNA, 1995 p. 10). Já a avaliação, como podemos perceber, teria como objetivo verificar a coerência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas. Por esses motivos, o período de 1930 a 1945 é considerado como “tyleriano” na história da avaliação da aprendizagem (VIANNA, 1995).

Robert F. Mager sugeriu uma forma de operacionalização dos objetivos educacionais a serem atingidos em um programa. Para ele os objetivos deveriam descrever os comportamentos que se esperam de um aluno no final de um ciclo, bem como as condições em que ocorrem e a forma como serão avaliados (ALMEIDA,

1997). Complementando as considerações de Almeida, Depresbiteris relata que as principais ideias de Mager podem ser resumidas da seguinte forma:

- a) Medir é um processo de determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou a uma pessoa. Avaliar é o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre essa comparação.
- b) Um teste é um processo de medir uma determinada característica. Um item de teste é uma amostra de conduta ou de um desempenho. Existem, itens de verificação e de diagnóstico. O primeiro é aquele que visa determinar se um padrão foi alcançado, o segundo é o que visa esclarecer o motivo pelo qual um padrão não foi alcançado.
- c) Objetivos são descrições de resultados almejados, isto é, descrições dos padrões que se desejará que os alunos alcançassem ou ultrapassassem.
- d) Todo objetivo deve conter as condições, as ações e os critérios explícitos, para permitir uma avaliação que realmente detecte em que o aluno está tendo sucesso ou falhando. As condições são os elementos com os quais o aluno conta para realizar suas ações; as ações são o que se espera que o aluno realize e os critérios são as medidas para determinar se as ações esperadas foram realizadas no nível desejado. (DEPRESBITERIS, 1989, p. 8).

Benjamin Samuel Bloom defendeu a ideia da aprendizagem para o domínio e desenvolveu uma taxonomia que propiciasse um sistema no qual ensino e avaliação fossem concordantes. Segundo o autor, o domínio da aprendizagem é disponível para todos desde que haja meios de ajudar cada estudante. Ele pressupôs que, embora grande maioria dos estudantes eventualmente cheguem a dominar as tarefas de aprendizagem, alguns atingem tal domínio mais cedo que os demais. O grande desafio seria, então, perceber as maneiras de reduzir o tempo exigido pelo ritmo dos estudantes com mais dificuldade, para que as tarefas tivessem menor extensão e fossem menos cansativas. Diante disso, ele propôs que se faz necessária a utilização de estratégias de instrução muito diferentes para atingir o domínio, visto que elas objetivam o aperfeiçoamento da qualidade da instrução em relação às habilidades do estudante (DEPRESBITERIS, 1989).

Quanto à avaliação, Bloom diz que os resultados sobre aprendizagem para o domínio podem ser detectados por meio da avaliação dos estudantes. O autor distingue nitidamente os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação final: o primeiro tem a intenção de preparar o aluno, enquanto o segundo verifica em que proporção ele se desenvolveu em relação ao esperado. Para que a avaliação indique o percurso do aluno no processo ensino-aprendizagem, Bloom e colaboradores propuseram, em 1956, uma taxonomia de objetivos educacionais para o domínio

cognitivo. No ano seguinte, propuseram a taxonomia dos objetivos para o domínio afetivo. Os autores definiram taxonomia como sendo uma classificação de comportamentos esperados do aluno no processo educacional (DEPRESBITERIS, 1989). As características básicas desses domínios são:

Cognitivo: relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação;

Afetivo: relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. Para ascender a uma nova categoria é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores para serem aprimoradas. As categorias desse domínio são: Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização; [...]. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422-423).

Por muito tempo a avaliação educacional remetia à avaliação da aprendizagem, sendo entendida, em grande parte, como um sinônimo de medida e teste. Até meados da década de 1960, as obras com títulos que remetiam à avaliação educacional discutiam a avaliação da aprendizagem com foco na produção, confiabilidade e validade de testes. A avaliação passou a ser discutida além do âmbito da aprendizagem, tratando de modelos de avaliação de currículos e programas. (DEPRESBITERIS, 1989).

Lee Joseph Cronbach publicou em 1963 o artigo *Course improvement through evaluation*, apresentando várias ideias provocadoras que causaram impacto na década de 60, influenciando os trabalhos posteriores de Scriven (1967). Juntos, todos esses estudos trouxeram profundas contribuições no campo da avaliação educacional. Segundo ele, a avaliação caracteriza-se pelo processo de recolher e utilizar ampla variedade de informações que permitam a tomada de diversas decisões sobre um programa educacional. Resumindo, Cronbach considerou que os objetivos da avaliação são: indicar se os métodos de ensino e o material instrucional são eficientes em determinado programa, com o propósito de aperfeiçoar currículos;

apontar as necessidades dos alunos para que se planeje a instrução de forma adequada, visando a seus sucessos ou à ajuda em suas dificuldades; julgar o êxito do sistema de ensino como um todo e dos professores. Conbrach enfatizou que cada teste deve ser apropriado à decisão a ser tomada, sendo necessária, então, a definição precisa de seu propósito (DEPRESBITERIS, 1989; VIANNA, 1982).

Em 1967, Michael John Scriven propôs pela primeira vez o termo avaliação formativa em um estudo intitulado *Methodology of Evaluation*. Neste estudo, o autor trata da avaliação de currículo, mas enfatiza que as ideias ali contidas podem ser ampliadas para outros campos, como o da avaliação das aprendizagens (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006).

Scriven divide o processo de avaliação em duas grandes etapas:

(a) Julgamento dos instrumentos de coleta de dados, da atribuição de pesos aos objetivos e da seleção de critérios e padrões; (b) julgamento do valor ou do mérito de um programa educacional, com base na coleta sistemática de dados de desempenho, na combinação desses dados como um conjunto de metas valoradas e na análise dessa informação. (DEPRESBITERIS, 1989, p. 21).

O autor faz uma diferenciação entre o objetivo e as funções da avaliação. Para ele, o primeiro remete à determinação sistemática e objetiva do mérito ou valor de alguma coisa. Já as funções da avaliação apresentam-se em duas formas: a avaliação formativa, que consiste no fornecimento de informações utilizadas na melhoria de um programa, em partes ou no todo; a avaliação somativa consiste no fornecimento de informações sobre o valor final de um programa instrucional (DEPRESBITERIS, 1989).

Para Fernandes (2011), a elaboração dos conceitos de avaliação formativa e somativa por Scriven (1967), no contexto da avaliação de programas, foi um dos momentos mais importantes da história da avaliação educacional, vindo a serem utilizados por Bloom, Hastings e Madaus (1971) no âmbito da avaliação das aprendizagens dos estudantes. Para a autora, o mérito da produção de tais autores reside na introdução de práticas inovadoras como:

a) práticas de avaliação formativa nas salas de aula; b) atividades de remediação; c) autoavaliação de alunos e professores; d) diversificação de métodos de recolha de informação avaliativa; e ainda e) diversificação de objetos de avaliação, considerando não só elementos relativos aos conhecimentos académicos mas também os que se referiam aos aspetos emocionais e afetivos e psicomotores.

Além disso, Bloom e os seus colaboradores consideravam fundamental que o ensino e as aprendizagens não se centrassem apenas nos níveis mais básicos propostos na sua taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956), mas que pudessem alargar-se a processos mais complexos de pensamento tais como os que se relacionam com a análise, a síntese e a avaliação. Consequentemente, as tarefas de resolução de problemas e as atividades experimentais eram recomendadas e incentivadas. (FERNANDES, 2011, p. 88).

A partir da emergência de novas racionalidades e paradigmas relativos aos processos de desenvolvimento do conhecimento, surgem novas abordagens da avaliação das aprendizagens, especialmente da avaliação formativa. Contrastando com o entendimento de avaliação formativa dos anos de 1970, realizada após determinada unidade curricular e orientada para os resultados, surge, no início dos anos de 1980, uma avaliação realizada durante todo o processo educativo, “mais atenta aos processos, mas sem descuidar a importância dos resultados” (FERNANDES, 2011, p. 89). Ela fundamenta-se na recolha de evidências de aprendizagem para que se oriente o estudante na melhoria de suas aprendizagens. Esta abordagem da avaliação formativa caracteriza-se por ser interativa, incluir ativamente os estudantes, utilizando-se dos processos de autoavaliação, de autorregulação e autocontrole (FERNANDES, 2011). Como representantes deste entendimento, Fernandes (2011) cita Allal (1979, 1986); Earl, (2003); Harlen & James (1997); e Torrance & Prior (2001).

1.2. Avaliação no contexto da educação brasileira.

Analisando a história da avaliação das aprendizagens no Brasil, a utilização de testes, sob a forma de questões objetivas, ganha expressão somente a partir de meados de 1960. Até este período, a cultura educacional brasileira era influenciada pela literatura francesa, e a aplicação de testes objetivos caracterizava-se por experimentalismo encorajado pela literatura pedagógica norte-americana pós-guerra (VIANNA, 1978).

Nessa década, houve um crescimento exorbitante do número de candidatos nas universidades, as quais não conseguiram oferecer quantidade de vagas proporcionais ao crescimento demográfico vertiginoso do País. Diante desse quadro, as universidades passaram a aplicar testes organizados com itens de múltipla escolha para seleção. A introdução desses testes provocou reações críticas que influenciaram

o uso de testes em larga escala no cenário educacional da época: na escola de ensino médio e também no antigo primário, o uso de testes objetivos, que, até então, era quase inexpressivo, começou a ganhar amplo espaço. Vianna (1978) denominou esse período como sendo “a era dos testes”:

A escola de ensino médio, que até essa época ignorou quase completamente a existência dos testes objetivos, passou a utilizar esse tipo de instrumento em quase todas as verificações da aprendizagem escolar. Testes para todos os fins com diferentes níveis de comprometimento científico, passaram a ser elaborados por professores. A antiga escola primária também adotou o sistema de testes e, assim, por influência do tipo de exame estabelecido pela universidade, o sistema educacional ignorou outras práticas de avaliação educacional, passando a viver, euforicamente, a era dos testes. (VIANNA, 1978, p. 70).

No final dos anos de 1960 e em grande parte dos anos 70 a forma de se pensar a educação nas produções teóricas foi fortemente influenciada pela concepção de avaliação por objetivo defendida por Ralph Tyler. Mesmo antes da tradução da obra *Basic principles of curriculum and instruction* de Tyler (1974), sua concepção de avaliação da aprendizagem já começou a ser divulgada por meio de manuais de currículos (SOUSA, 1995).

Nos anos de 1980, a sociedade brasileira viveu um momento de transição democrática com acontecimentos históricos importantes, como a elaboração da Constituição da República e a discussão de diretrizes do sistema de ensino, que se desenvolveram e culminaram na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. O conhecimento construído nesse período, embasado pela sociologia e pela filosofia, se opôs a uma teoria educacional marcada principalmente por uma abordagem psicologizante. Esse processo se deu pela denúncia e o desvelamento do papel exercido pela escola de reproduzir a ideologia da classe dominante concomitante ao reconhecimento da escola como espaço no qual se estabelecem possibilidades emancipadoras (SOUSA, C., 1998; SOUSA, S., 2005).

Essa renovação de perspectiva sobre a escola influenciou a forma de se pensar a avaliação da aprendizagem a partir da segunda metade da década de 1980, e foi verificada por Sousa (1995) ao proceder à análise de teses e dissertações em programas de pós-graduação do período. Quanto às características das obras analisadas, a autora relata que novas concepções, contrárias às tecnicistas, emergiram nessa época.

Considerando os marcos interpretativos adotados nas pesquisas, em sua maioria naquelas produzidas na segunda metade dos anos 80, parece possível concluir que a construção de concepções que se contrapõem à visão tecnicista de avaliação está em processo. Ou seja, as pesquisas, ao denunciarem pressupostos epistemológicos dessa visão de avaliação, engendram novas perspectivas para a teoria da avaliação da aprendizagem. (SOUSA, 1995, p. 48).

Outro estudo no qual analisaram-se produções sobre avaliação educacional foi realizado por Sousa (2005). Nele, a autora analisou publicações de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC) no período de 1972 a 2003, os quais englobam avaliação do rendimento escolar, de sistemas educacionais, material instrucional, projetos, programa, políticas educacionais e textos que tratam de questões conceituais, sociopolíticas e/ou metodológicas a respeito de medida e avaliação educacional (SOUSA, 2005). Fazendo um recorte quanto às publicações feitas na década de 1990, a autora afirma que elas tratavam da avaliação de projetos e programas, atendendo a propósitos diversos.

Ela relata que as pesquisas referentes à avaliação de projetos e programas educacionais na década de 1990 tratam, predominantemente, de iniciativas de políticas públicas, com o fito de analisar seus eventuais impactos. Entretanto, não se propuseram a questionar os princípios e finalidades das iniciativas em análise, e sim seus desenvolvimentos, resultados e impactos. Segundo Sousa (2005), esses estudos tiveram como principais destinatários os gestores públicos, o que não privilegiava o aprofundamento teórico-metodológico, mas, sim, informações passíveis de subsidiar decisões e ações no contexto das políticas públicas em questão.

Sousa (2005) cita como marco no desenvolvimento de avaliação de rendimento escolar, recorrendo-se a procedimentos externos às escolas, a criação do Projeto de Avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (Edurural/NE). Tal projeto foi planejado para ser executado no período 1980-1985, em 250 municípios do Nordeste, com os objetivos de ampliação do acesso à escola por parte da população em idade escolar; melhorar a eficiência dos processos e escolarização; e melhorar a qualidade da educação (Sousa, 2005). Destaca, ainda, a organização de avaliações externas por parte do Ministério da Educação, direcionadas a diferentes níveis de ensino, na qual houve a participação da FCC, bem como a pesquisa sobre a teoria de resposta ao item:

A extensa experiência acumulada pela Fundação, desde a sua origem, na área de medida educacional resulta em sua participação em diversas iniciativas do Ministério da Educação, nos anos 1990, de organização de avaliações externas, por meio de provas de rendimento, direcionadas para diferentes níveis de ensino, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990 e o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), em 1998, como indicam relatórios arrolados dentre suas publicações. Integrando esse movimento, merecem também destaque textos informativos acerca de fundamentos de medida educacional, particularmente aqueles que, para além da teoria clássica de medida educacional, informam sobre a teoria de resposta ao item (TRI), que passa a ser utilizada, particularmente no Saeb, em meados da década de 1990, para montagem de instrumentos, tratamento de dados e construção de escalas a partir de resultados apresentados por alunos em provas de rendimento (Fletcher, 1994, 1995; Andrade, Valle, 1998; Valle 2000; Andrade, 2001). (SOUSA, 2005, p. 23).

Quanto ao enfoque sobre o rendimento escolar, mas com finalidade de analisar e problematizar concepções e práticas de avaliação das aprendizagens, Sousa (2005) relata que houve produções significativas na época, porém em número reduzido relativo às que trataram da avaliação de rendimento com vistas à análise de sistemas educacionais. A autora destaca produções de Gatti (1987a); Davis, Esposito (1990); Sousa (org., 1991); Silva, Davis (1993); Barretto *et al.* (2001) e Gatti (2003).

A partir de revisão bibliográfica semelhante, Barreto (2001) observou duas abordagens em mais de 200 produções acadêmicas acerca da avaliação das aprendizagens na educação brasileira, publicadas em dez periódicos no período de 1990 a 1998. A autora encontrou que a maior parte das obras analisadas se dedica às questões do estatuto científico da avaliação da qualidade do ensino, voltada para a transformação dos planos pessoal e social.

Nessa vertente, a autora destaca os estudos de Franco (1990, 1994), que apontam a necessidade da avaliação educacional ter como unidade de análise o vínculo indivíduo-sociedade em uma dimensão histórica e de se considerar a complexidade do conceito de qualidade do ensino como um produto histórico e social; Pedro Demo (1990), que propõe a avaliação do tipo emancipatório dentro de um paradigma dialético; Maria Saul (1992), que propõe paradigma semelhante de avaliação emancipatória realizada a partir de três eixos: avaliação democrática, crítica institucional e construção coletiva; Luckesi (1991, 1992, 1996), André (1990, 1996) e de Lüdke (1995), que abordaram as mudanças necessárias nas concepções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e nas relações de poder decorrentes do processo avaliativo (BARRETTO, 2001).

A segunda abordagem, ancorada no paradigma positivista, sugere metodologias de avaliação em larga escala a fim de traçar um perfil cognitivo da população e caracterizar a trajetória escolar dos que frequentam a escola (BARRETO, 2001).

Descrevendo essas duas abordagens observadas nas obras analisadas, a autora destaca que

Um dos discursos reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa do ensino, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da própria escola pelos atores educacionais. Ele vem sendo reforçado pela expansão do regime de ciclos escolares, cujos pressupostos são o de garantir a continuidade da escolarização sem as rupturas provocadas pela repetência e o de possibilitar a criação de condições para que a escola trabalhe diferentemente com a diversidade dos alunos.

O outro discurso propõe-se a oferecer indicadores da qualidade do ensino, volta-se para a apreciação de resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza largamente recursos quantitativos e alta tecnologia e recorre à avaliação externa do rendimento escolar. Assenta-se, por sua vez, na apreciação exclusiva de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões da formação do educando não só muito valorizadas socialmente, como incorporadas nas próprias diretrizes do ensino. (BARRETO, 2001, p. 62-63).

Os estudos de Barreto (2001) e Sousa (2005) nos permitem apontar que, na década de 1990, a avaliação educacional passou a ser discutida em seus diversos âmbitos, internos e externos à escola.

Segundo Gonçalves e Larchert (2012), a partir do final dos anos de 1980 e início de 1990, surgem, no Brasil, ideias de caráter progressista quanto à avaliação. Escolhemos alguns autores que julgamos terem contribuído nesse contexto.

Luckesi (2008) denuncia que a nossa prática educativa está orientada pelo que chama de pedagogia do exame, em detrimento da pedagogia do ensino/aprendizagem. É possível observar a prática dessa pedagogia quando as atividades escolares se voltam exacerbadamente para o treinamento de resolução de provas, a fim de preparar os estudantes para o vestibular. O processo avaliativo, então, polariza-se em provas e exames. Conseqüentemente, o sistema de ensino passa a se interessar em percentuais de aprovação dos educandos. O professor, por sua vez, utiliza-se do exame como fator negativo de motivação e controle dos educandos, alegando que, se eles não se comportarem ou não estudarem, não terão bons resultados na prova (LUCKESI, 2008).

Luckesi caracteriza a avaliação como sendo “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2008, p. 33). O autor aponta três aspectos desse processo: o juízo de valor é uma qualificação do objeto a partir de critérios previamente estabelecidos. O objeto será julgado como sendo tanto mais satisfatório quanto se aproximar da definição ideal; o julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade, os quais delimitam a qualidade esperada do objeto. Apesar de qualitativo, o juízo não é totalmente subjetivo, pois depende da finalidade a que se destina o objeto a ser caracterizado; por fim, o julgamento de valor caracteriza-se, obrigatoriamente, no posicionamento sobre o objeto avaliado, ou sobre um processo, como acontece com a aprendizagem (LUCKESI, 2008).

Segundo o autor, esses três elementos da avaliação podem ser perpassados pelo autoritarismo, mas o julgamento de valor é o que mais propicia poder ao professor. A prática avaliativa tem, hoje, a função classificação e não diagnóstico, como deveria ser. O julgamento de valor que possibilitaria novas tomadas de decisões sobre o objeto avaliado reduz-se à classificação de um ser histórico em um padrão definitivamente determinado, o que atrasa o processo de crescimento (LUCKESI, 2008).

Luckesi defende a avaliação diagnóstica, que favorece a tomada de decisão por parte do professor a partir das informações que indicam em que estágio está o processo de aprendizagem e o quanto se distancia do esperado:

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

As ideias de Philippe Perrenoud são convergentes às de Luckesi ao criticar fortemente as atuais práticas avaliativas encontradas nas escolas. Para ele, a avaliação que realizamos nas escolas se assemelha à prática de tortura ao celebrar a excelência de uns enquanto estigmatiza a ignorância de outros (PERRENOUD, 1999).

O autor faz uma análise sociológica de duas principais lógicas avaliativas antagônicas considerando o “tratamento das diferenças e das desigualdades e, ao

mesmo tempo, as lógicas dos agentes, que envolvem questões mais cotidianas, de coexistência, de controle, de poder” (PERRENOUD, 1999, p. 11). A primeira lógica — por vezes chamada de normativa, tradicionalmente arraigada nas escolas — está associada à criação de hierarquias de excelência por meio da comparação e classificação dos estudantes perante uma norma de excelência, seja absoluta ou definida tendo como referência os melhores estudantes. Perrenoud denuncia, de forma semelhante a Luckesi, que, nesse processo avaliativo tradicional, as notas dadas aos estudantes no final de um ciclo são utilizadas como instrumento de controle e terror, permitindo ao professor regular o trabalho, a aplicação, o silêncio e a docilidade dos estudantes, os quais têm, como único objetivo, passar de ano. A nota não remete ao que o aluno construiu e aprendeu durante tal ciclo, mas o que lhe pode acontecer caso continue com mesma postura. Para os pais, a mensagem passada por meio da nota tem função de advertir e impedir que o aluno alcance um estágio irreversível de reprovação.

A hierarquização das excelências se reflete na hierarquização social, considerando que avaliar é “privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência” (PERRENOUD, 1999, p. 9). Adicionalmente, os estudantes que não obtiverem êxito entram para o mercado de trabalho precocemente, ao passo que os que avançam no curso caminham para estudos mais aprofundados.

A segunda lógica, defendida por Perrenoud, é a avaliação formativa, sobre a qual as primeiras abordagens remetem aos trabalhos de Scriven (1967) e Bloom (1972,1976,1979,1988), apesar de terem um forte caráter instrumentalista (PERRENOUD, 1999). Para o autor, a avaliação formativa deve contribuir para a regulação das aprendizagens em curso relativas aos domínios desejados. Essa forma abstrata de defini-la “permite definir a regulação por meio e suas intenções, sem se fechar de saída em uma concepção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática” (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Perrenoud (1999) defende que a avaliação formativa está a serviço da gestão das aprendizagens dos estudantes, seja qual for o quadro em que se encontrem. Toda ação pedagógica tem, ao menos parcialmente, características formativas, pois visa, minimamente, a regulação das aprendizagens ou dos funcionamentos observáveis dos alunos. Entretanto, isso não quer dizer que todo professor proceda à avaliação formativa, pois, para que se constitua como prática realmente nova, é preciso que a

avaliação formativa seja regra e faça parte de uma visão pedagógica diferenciada (PERRENOUD, 1999). Reforçando essa ideia, o autor afirma que

Nenhuma pedagogia, por mais frontal e tradicional que seja, é totalmente indiferente às questões, às respostas, às tentativas e aos erros dos alunos. Mesmo quando uma aula segue “ao pé da letra” uma progressão planejada detalhadamente, mesmo quando uma sequência didática se desenvolve de acordo com um roteiro bem preciso, há espaço para ajustes, remanejamentos no meio do trajeto, em função de acontecimentos parcialmente imprevisíveis, sobretudo as atitudes e as condutas dos alunos, que manifestam seu interesse, sua compreensão, mas também suas resistências ou suas dificuldades para seguir o ritmo ou assimilar o conteúdo. Portanto, sempre há um mínimo de regulação da aula, às vezes das atividades mentais dos alunos e, no melhor dos casos, de seus processos de aprendizagem. A ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens [...]. (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Hoffmann (2014) propõe a prática da avaliação mediadora, por meio da qual professores e alunos estão engajados em um movimento recíproco de busca pela coordenação de pontos de vista e reorganização do saber. Ela afirma, ainda, que o fazer do estudante é fundamental na construção de seu conhecimento, cabendo a avaliação encorajar e orientar os estudantes à produção de um saber superior por meio do aprofundamento das discussões propostas e pela oportunização de experiências enriquecedoras ao tema em questão.

A fim de apontar linhas norteadoras de avaliação na perspectiva mediadora, a autora destaca:

Conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem;

Privilegiar tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas. (Não advogo, em princípio, a não-existência dos registros escolares, mas alerto quanto à subordinação do processo avaliativo a tais exigências);

Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização. (HOFFMANN, 2014, p. 68);

CAPÍTULO 2

ORIENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Lembro-me da época de estudante do ensino médio, quando resolvíamos o famoso “provão” no fim de cada bimestre. O procedimento era rígido e padronizado. Para alguns, era um momento de plena aflição. Ao ansiar em ser professor da rede pública do Distrito Federal, passei a me perguntar sobre como iria proceder à avaliação: e se eu não quisesse utilizar o “provão” com os meus alunos? Ou se eu preferir abordá-lo de forma diferente, como farei? Além disso, questionava quais eram as orientações sobre avaliação fornecidas aos professores atuantes. Nesse sentido, busquei fazer aqui uma sucinta análise das diretrizes de avaliação e das orientações sobre avaliação presentes no atual currículo propostos pela Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEDF).

2.1. As diretrizes de avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Segundo Tiné (2009), as escolas da rede pública do DF constituem as próprias práticas avaliativas de forma particular, devido às diferentes realidades nas quais se encontram e pelos projetos que desenvolvem como parte diversificada de seus currículos. Nesse contexto, as diretrizes de avaliação da rede pública do DF possibilitam ao professor uma orientação sobre como o professor pode proceder à avaliação.

No intuito de organizar diretrizes aos professores do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, um caminho começou a ser percorrido no ano 2000, com a entrega, nas escolas da rede pública do DF, de um documento intitulado Diretrizes para Avaliação. Sua justificativa foi a insatisfação dos docentes perante a orientação vigente e os baixos índices de aprovação (TINÉ, 2009).

Este documento foi construído por uma comissão de professores da SEDF, sem a consulta aos seus pares das escolas, o que ocasionou uma inserção brusca e o abalo da organização pedagógica das escolas. Os professores, independentemente

de suas concepções sobre avaliação, tiveram que adaptar suas práticas avaliativas de acordo com as ideias propostas no documento. Até então, cabia aos professores, sozinhos ou em parceria com os alunos, a definição dos procedimentos e suas características com total autonomia (TINÉ, 2009).

Segundo Tiné (2009), o aspecto que mais causou impacto no documento foi a definição de que, no caso da utilização de testes ou provas, o valor a eles atribuído não poderia ultrapassar os trinta por cento da nota final de cada bimestre, bem como a extinção da semana do provão. A autora relata, baseada na pesquisa de Koslowski (2003) sobre a repercussão dessas diretrizes nas práticas avaliativas de uma escola do ensino médio no DF, que a imposição das novas diretrizes ocasionou a exigência de uma maior quantidade de trabalhos, sobrecarregando os alunos e professores. Podemos observar, a partir de tal constatação, a importância dada à quantificação das aprendizagens pelos professores, e sua influência no planejamento e na própria prática docente.

A autora ainda destaca no documento outras duas passagens importantes que versam sobre o entendimento de que a avaliação deve estar a serviço do estudante, e a lacuna teórica deixada ao propor uma ação formativa interdisciplinar no processo avaliativo:

Outro aspecto a ressaltar é que, segundo o documento, “a avaliação deve assumir um caráter inclusivo, capaz de infundir no aluno a confiança em si mesmo e estimulá-lo a avançar sempre”. Na parte referente à operacionalização, menciona-se a “ação formativa interdisciplinar” (DISTRITO FEDERAL, 2000, p. 3), sem explicitar o seu significado. (TINÉ, 2009, p. 96).

No período de outubro de 2003 ao final de 2005, a SEDF criou o projeto Repensando as Diretrizes para Avaliação, sob justificativa semelhante à que constava no documento de 2000: por demanda dos professores da Rede Pública, desconfortáveis perante as dificuldades de operacionalização da sistemática da avaliação adotada no período; pelo baixo desempenho dos estudantes; crescimento da evasão escolar e elevados índices de reprovação. Tal projeto culminou na formulação de novas diretrizes para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, publicada com título Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2006).

A equipe responsável pelo projeto foi constituída por três comissões: a de coordenação, composta por servidores da Subsecretaria de Educação Pública

(SUBEP), encarregada da elaboração do projeto e acompanhamento das atividades até seu final; a de sistematização, integrada por representantes de cada Diretoria Regional de Ensino (DRE), responsável pela coleta e organização de informações vindas das escolas; e a comissão reelaboração, composta de Professores Regentes, Coordenadores Intermediários e locais, encarregada de redigir a versão final do documento.

Seu início se deu por meio de levantamento de informações contidas em respostas dadas por professores a questões sobre avaliação. Posteriormente, foram promovidos encontros com os atores envolvidos no fazer pedagógico, incluindo

[...] conferências, palestras, seminários, dinâmicas de grupo, vivências e produção de propostas, ancorados por bibliografia de destacados autores nacionais e estrangeiros com reconhecido transido pela questão da avaliação educacional, contando ainda com a participação de pesquisadores da própria casa que contribuíram com a exposição de seus estudos sobre a temática em referência. (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 5).

Tiné (2009) acrescenta que a cada escola foi possibilitada a discussão das diretrizes, bem como o registro das sugestões a serem enviadas à DRE da qual fazia parte. Por fim, foi feito o levantamento das propostas de alteração ao longo do ano de 2004, e, no ano seguinte, foi feita a sistematização e reelaboração do texto. Neste último processo, os textos iam e vinham entre as escolas e as comissões.

Em essência, esse documento se diferenciou do anterior ao determinar o aumento do percentual máximo atribuído a provas e testes, no caso de serem adotados, de trinta para cinquenta por cento (TINÉ, 2009). É possível perceber que a necessidade de quantificar as aprendizagens e a importância da prova ainda permeou as discussões no desenrolar do projeto.

No documento propõe-se o repensar do conceito de avaliação, a partir de concepções da avaliação formativa. Nela, o aluno é considerado como sujeito singular em suas características, que precisa ser tratado com respeito às características de seu desenvolvimento, como no seguinte trecho:

O resgate da função formativa da avaliação pressupõe respeitar o desenvolvimento contínuo do aluno, considerando o seu crescimento individual, suas necessidades e potencialidades. Considerando que a aprendizagem ocorre por meio da aquisição e construção de competências e habilidades úteis a novas experiências, o aluno passa a ser avaliado em relação a si mesmo, pois diferem quanto a interesses, capacidades e aptidões, cabendo à escola

proporcionar oportunidades de ensino e de aprendizagem que favoreçam seu pleno desenvolvimento. (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 9).

A avaliação formativa é descrita no documento como uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento do aluno em prol de seu sucesso, e “fundamental para a melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 9). Outro aspecto importante da avaliação formativa sugerida no texto é o destaque para a dimensão participativa da avaliação, a partir da qual o professor discute com os alunos os estágios de aprendizagem alcançado, o que permite o planejamento de novas situações de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2006).

Quanto aos procedimentos avaliativos, há a seguinte afirmação:

[...] deve-se evitar a adoção da função classificatória da avaliação como única forma de avaliar, porque sua função principal é a classificação, avaliando-se simplesmente para registrar um resultado numérico que determina a aprovação ou reprovação do aluno. (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 12).

O conselho de classe foi considerado como momento constitutivo importante da avaliação. Segundo o documento, ele proporciona a participação de todos os atores do processo educativo, conduzido pela direção da escola com a efetiva participação dos professores (DISTRITO FEDERAL, 2006). A reunião de conselho de classe tem o intuito de

Diagnosticar, aconselhar, realizar prognóstico, analisar rendimento, buscar alternativas, elaborar projetos interventivos, repensar estratégias de trabalho, desenvolver ações coletivas e identificar evidências de mudanças de comprometimento no aluno [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 16).

É de suma importância que se discuta o momento do conselho de classe. Nessas diretrizes, fica clara a ideia de que o conselho de classe é mais uma etapa do ato de refletir sobre as necessidades dos alunos; entretanto, não se mencionou a participação dos próprios estudantes, os atores centrais do processo avaliativo.

A organização de tal projeto, resultando no documento com as novas diretrizes, configurou grande avanço ao considerar a ampla participação dos professores regentes em sua construção. Já nas diretrizes, manteve-se o compromisso com a avaliação formativa, contrárias à avaliação classificatória. Nelas, fica clara a necessidade de tratar os estudantes considerando suas idiossincrasias, procedendo

a avaliação de forma que se obtenha indicadores de suas dificuldades a fim de saná-las, em detrimento de suas classificações perante uma norma. Entretanto, há incompatibilidades conceituais e práticas que revelam “compreensão ainda incompleta da avaliação e da contradição que o professor vivencia no dia-a-dia da escola da rede pública do Distrito Federal” (TINÉ, 2009, p. 103).

No ano de 2008, novas diretrizes foram propostas por meio de um documento intitulado “Diretrizes de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a educação básica”. Nele foram feitas as primeiras considerações sobre avaliação na EJA; entretanto, tais considerações são superficiais, sem a discussão do processo avaliativo em meio às especificidades do ensino em tal modalidade.

Já no início do documento, destaca-se que seu objetivo é possibilitar que a avaliação, por meio da lógica formativa, se torne um procedimento “de crescimento e de avanço individual e coletivo para o aluno e a comunidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 9).

Na seção intitulada “trajetória das concepções de avaliação e sua repercussão no sistema de ensino do Distrito Federal”, os autores tecem considerações quanto a marcos na história da avaliação e suas influências no contexto escolar do Distrito Federal. Consta no documento que a avaliação educacional no Distrito Federal, nas décadas de 1960 e 1970, tinha caráter sistematizado por influência de ideias positivistas de Tyler (1949) e Bloom (1971). Um marco nos anos de 1980 é a adoção, no Distrito Federal, da política educacional intitulada Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Seus objetivos avaliativos eram identificar os avanços e as necessidades dos estudantes, possibilitar a escolha de procedimentos adequados às características desses estudantes e subsidiar a reestruturação da programação do trabalho dos conteúdos curriculares.

Nos anos de 1990 houve a implantação parcial da Escola Candanga, cuja avaliação estava alicerçada em um processo de trabalho mútuo de professores e estudantes na reorientação do fazer pedagógico. Segundo o documento, nesse período foi instituído o Relatório de Turma para os alunos para alunos da Educação Infantil e para os das séries iniciais do Ensino Fundamental, em substituição a notas e conceitos, o que se estendeu às demais etapas e modalidades da Educação Básica.

A avaliação nos anos 2000 foi influenciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, principalmente com a publicação do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF, das Diretrizes de Avaliação e do

Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF. As orientações presentes no Currículo dialogam com as presentes na LDB ao sugerir que a avaliação deve ser

[...] estruturada em função dos objetivos definidos no plano de ensino do professor; ir além do julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno; ser inicial (diagnóstica) e contínua; fornecer indicadores para reorientação da prática educacional; ser utilizada como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas; e ser norteadora por critérios previamente estabelecidos. Os instrumentos de avaliação, elaborados em função da aprendizagem significativa, e as menções, conceitos ou notas deveriam possibilitar a análise qualitativa dos resultados em termos de competências, habilidades, atitudes e valores requeridos. (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 14).

O Regimento Escolar também está de acordo com a LDB ao normatizar a operacionalização dos critérios avaliativos previstos no artigo 24 da lei:

avaliação formativa, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno; aceleração de estudos para aluno com defasagem idade série; avanço de estudos e progressão parcial com dependência, exceto para alunos inseridos nas Classes de Aceleração da Aprendizagem; recuperação paralela e contínua para alunos de baixo rendimento escolar; e aproveitamento de estudos concluídos com êxito e frequência mínima de 75% do total de horas letivas estabelecido para o ano ou o semestre letivo. (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 15).

Na seção “avaliação no contexto escolar” há considerações sobre como se configurava a avaliação no período em que o documento foi publicado, baseando-se, principalmente, em Hoffmann (2003) e Luckesi (1999) para justificar uma visão de avaliação que se contrapunha à aferição de saber. Baseado em Hoffman (2003), afirma-se que a avaliação é indissociável do ensino, e visa a organização do trabalho pedagógico mútuo para a promoção das aprendizagens de estudantes e professores. A partir de Luckesi (1999), destaca-se que a avaliação deve se centrar no desenvolvimento do estudante e considerar não só os aspectos cognitivos, mas também a interação social entre os atores do processo.

Mais à frente, na seção “significados e pressupostos da avaliação formativa” é feita uma breve discussão de ideias norteadoras dessa lógica avaliativa. Nela, reitera-se que a avaliação visa o crescimento do estudante e possibilita a reorganização do trabalho pedagógico, bem como a necessidade de se considerar não só aspectos

cognitivos, mas também afetivos e psicossociais. A avaliação formativa é, então, definida como o processo que

[...] indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos propostos, visto que informa ao professor e ao aluno sobre o resultado do processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo a consciência de ambos acerca do trabalho que vêm realizando, bem como indica, ao professor e à instituição educacional, as melhorias que precisam ser efetuadas no trabalho pedagógico para atender às demandas dos alunos. (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 22).

Posteriormente, constam no documento breves orientações procedimentais para a avaliação de forma geral. Afirma-se que os instrumentos e procedimentos avaliativos escolhidos pelo professor devem possibilitar:

Planejar o trabalho pedagógico para promover aprendizagem; interpretar os indícios visando compreender e intervir respeitosamente e de maneira efetiva nas dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como sistematizar e ressaltar seus avanços; rever metas, estabelecer novas diretrizes, propor outras metodologias de ensino, gerando novas aprendizagens; situar o aluno no processo de ensino e de aprendizagem a partir do diálogo, fazendo-o compreender sua trajetória de aprendizagem; e construir formas de comunicação efetiva para que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem professores, alunos, familiares e gestores – participem do processo avaliativo. (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 26).

Sugere-se, também, que a avaliação valorize múltiplas linguagens a fim de possibilitar a coleta de evidências de aprendizagem de forma mais ampla.

Na penúltima seção, encontram-se algumas orientações procedimentais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Educação Especial. Para o ensino médio, enfatiza-se a utilização de diversos procedimentos, não sendo aceita a utilização de apenas um destes. Para essa etapa, sugere-se a utilização de “pesquisas, relatórios, questionários, testes ou provas interdisciplinares e contextualizadas, entrevistas, dramatizações” (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 30) de forma complementar. Novamente, como nas diretrizes propostas anteriormente, define-se que, se testes e provas forem utilizadas, os valores atribuídos a eles não podem ultrapassar cinquenta por cento da nota bimestral. É interessante destacar que essa informação está grafada em negrito, o que indica, novamente, o papel central de testes e provas na avaliação praticada nessa época, bem como seu forte caráter quantitativo.

Para a EJA, destaca-se que a avaliação deve estar de acordo com as características dos estudantes, bem como do contexto socioeconômico e cultural no qual se insere a escola. Afirma-se, também, que é preciso utilizar a autoavaliação como forma de fomento à autonomia intelectual e valorização da pluralidade de pontos de vista, tanto dos estudantes, como do professor. Para os 2.º e 3.º segmentos também é definido que testes e provas não podem compor mais do que metade da nota bimestral.

Por fim, discute-se o papel do conselho de classe na avaliação. Nessa nova proposta de diretrizes foi inserida a participação dos estudantes, bem como de pais e responsáveis. Entretanto, fica claro que essa presença se refere a ocasiões específicas:

De acordo com o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o Conselho de Classe é um colegiado composto por professores de um mesmo grupo de alunos, ou, no caso do Ensino Fundamental – Séries e Anos Iniciais, por professores de uma mesma série ou ano, o diretor (ou seu representante), o orientador educacional, o coordenador pedagógico e o representante dos alunos, **quando for o caso**. Podem participar, ainda, todos os alunos e os professores de uma mesma turma, bem como pais e responsáveis, quando o Conselho for participativo. (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 37, grifo meu).

No documento, o Conselho de Classe constitui-se como um momento de acompanhamento coletivo do fazer pedagógico que permite a reflexão em um contexto interdisciplinar sobre os avanços em relação às metas estabelecidas, bem como favorece a inter-relação entre profissionais e estudantes:

A participação direta dos profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem com seus diferentes olhares, pautados nas experiências cotidianas vividas, nas informações obtidas por instrumentos e procedimentos avaliativos, permite uma organização interdisciplinar que favorece uma reflexão sobre as metas planejadas, sobre o que foi ensinado e sobre o que foi avaliado, focando o trabalho na avaliação escolar. Além disso, o referido Conselho possibilita a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas, além de favorecer a integração e sequência das competências, habilidades e conteúdos curriculares de cada série/ano e orientar o processo de gestão do ensino. (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 37-38).

Apesar de avançar na discussão sobre as necessidades avaliativas em cada etapa e modalidade da educação básica, o documento ainda demonstra a valorização da prova em relação aos demais procedimentos. Há, também, um avanço substancial

na discussão quanto à função da avaliação e das ideias norteadoras da avaliação formativa em relação ao último documento.

Em 2014, a SEDF elaborou novas diretrizes a partir da análise de “documentos, leis, regimentos, concepções e práticas de avaliação vivenciadas nas escolas públicas do DF” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 9). Essa reformulação das diretrizes apresenta amplo avanço considerando a sistemática de sua construção, a sólida fundamentação teórico-metodológica e a abordagem de diversos novos aspectos da avaliação educacional.

Nesse novo documento, intitulado “Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e Em Larga Escala”, consta que de sua construção participaram profissionais dos diferentes segmentos da rede pública do DF. Houve a participação da sociedade civil por meio de consulta pública na página oficial da SEDF e outros meios de divulgação não especificados. Além disso, foi discutido por profissionais das catorze Coordenações Regionais de Ensino/Gerências de Educação Básica durante a semana pedagógica de 2014. Em 20 de maio de 2014 as diretrizes foram aprovadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, e valem até 2016 (DISTRITO FEDERAL, 2014).

As novas diretrizes estão fundamentadas à luz das concepções da avaliação formativa, como as anteriores. Entretanto, neste documento há profunda discussão sobre a função formativa nos três níveis da avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala (ou de redes).

Há, de forma semelhante ao documento de 2008, considerações sobre a avaliação na EJA. Entretanto, acredito que as reflexões sobre o assunto não tiveram evolução considerável, pois tratam apenas da exclusão história vivida por estudantes dessa modalidade e da necessidade de se avaliar de forma que os conhecimentos construídos a partir da trajetória de vida dos estudantes sejam valorizados.

No documento, destaca-se o caráter processual da avaliação formativa e seu compromisso com a manutenção das aprendizagens, aspectos que contrastam com a mera aplicação de testes ou exames. Podemos observar essas concepções no seguinte trecho:

Nesse sentido, avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames. Também não se confunde com medida. Medir é apenas uma pequena parte do processo avaliativo, correspondendo à obtenção de informações. Analisá-las para promover intervenções constantes é o que compõe o ato avaliativo; por isso, as afirmativas de que, enquanto

se aprende se avalia e enquanto se avalia ocorrem aprendizagens, são válidos tanto por parte do docente quanto do estudante. Esse processo é conhecido como avaliação formativa, ou seja, avaliação para as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2013). (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10).

É importante ressaltar que, em nenhum momento sugere-se uma forma de quantificar o processo avaliativo, tampouco limites percentuais para o valor atribuído a cada um adotado pelo professor. Além disso, não é feita distinção entre procedimento e sua possível função formativa. Em vez disso, afirma-se que

Não são os instrumentos/procedimentos que definem a função formativa, mas a intenção do avaliador, no caso, o docente, e o uso que faz deles (HADJI, 2001). Nesse sentido, apoiamos a utilização de diferentes formas de avaliar que contribuem para a conquista das aprendizagens por parte de todos os estudantes (VILLAS BOAS, 2008). Este é o sentido da avaliação das aprendizagens. A diferença é que a primeira promove intervenções, enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve e a segunda também denominada de avaliação somativa, faz um balanço das aprendizagens ocorridas após um determinado período de tempo, podendo não ter como objetivo a realização de intervenções (VILLAS BOAS, 2013). (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13).

No subcapítulo intitulado “Concepções e práticas: avaliar para aprender nas etapas da Educação Básica e em suas respectivas modalidades” consta profunda discussão sobre as características dos estudantes nas diversas etapas e modalidades, bem como as abordagens mais adequadas para cada grupo dentro da avaliação formativa.

Algumas considerações feitas para a educação infantil e básica são muito pertinentes no presente trabalho. Sobre a avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental, afirma-se que se devem fomentar ações pedagógicas coletivas, contrapondo-se à fragmentação do conhecimento e a postura passiva do estudante frente a ele. Para essa etapa, as melhores atividades pedagógicas e avaliativas em consonância com ao caráter formativo são:

[...] observação, entrevistas, resolução de problemas, criação de documentários, filmagens, trabalhos em grupos, dramatizações, leitura e discussões coletivas, desafios à criatividade, avaliação por pares, portfólios, criação e gestão de blogs, sites, testes ou provas, entre outras. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 16).

No ensino médio, os estudantes ganham espaço na participação da construção dos objetivos de aprendizagem e nos critérios adotados para a avaliação. Há vários

instrumentos/procedimentos com potencialidade de colaborar com a avaliação formativa, como

Os trabalhos individuais, em grupos, debates, júris simulados, produção de texto nos diferentes gêneros, listas de exercícios, testes ou provas, produções orais, relatórios de pesquisas e visitas, entrevistas gravadas ou não, montagem de curtas, documentários, painéis [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

No documento ressalta-se também o valor da autoavaliação e avaliação por pares nessa etapa do ensino, pois contribui para o amadurecimento intelectual e pessoal e, ao mesmo tempo, fomenta o trabalho colaborativo. Outro ponto relevante acontece nas considerações quanto aos exames e simulados com vistas aos vestibulares, devido à importância atribuída a essas avaliações pelos adolescentes que cursam a última etapa da educação básica e suas famílias, já que o ingresso no ensino superior se configura, historicamente, como uma oportunidade de construir uma carreira. Entretanto, afirma-se que é preciso ter cautela para que esses procedimentos não se tornem o centro das atividades escolares, fazendo com que a avaliação retome um caráter classificatório. Segundo o documento,

[...] caso os estudantes aprendam (os conteúdos que não são apenas cognitivos) e desenvolvam valores, entendemos que terão condições de avançar nas escolhas futuras que se seguirão após a conclusão do Ensino Médio. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 18).

Para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sugere-se que é preciso trabalhar de forma a superar a exclusão histórica que esse público sofreu, por meio de encorajamento, orientação, informação e condução dos estudantes em direção à autorregulação de suas aprendizagens. Para o trabalho pedagógico nesta modalidade, sugere-se que sejam utilizados

[...] instrumentos e procedimentos avaliativos que compreendem e reconhecem os saberes adquiridos a partir das trajetórias de vidas dos estudantes e de suas relações com o mundo do trabalho. A maneira como se articulam os novos conhecimentos construídos na escola com aqueles trazidos pelos estudantes sinaliza a importante utilização da avaliação diagnóstica, elemento da avaliação formativa, que pode romper com a lógica autoritária da avaliação classificatória. A construção de memorial analítico-reflexivo que pode ser incorporado ao portfólio ou a outro instrumento que o docente desejar, constitui-se como importante para a construção da autoestima positiva e o desenvolvimento do estudante da EJA, por meio da compreensão da própria história de vida. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26).

Há, também, considerações sobre a participação da família no processo avaliativo; a função do dever de casa em caráter formativo; a recuperação contínua; elaboração e publicação dos instrumentos/procedimentos de avaliação; o regime de Progressão Parcial com Dependência; avaliação formal e informal; o uso de prova ou testes; a autoavaliação e a ética na avaliação.

Destaco o cuidado dos organizadores em acrescentar um subcapítulo no qual se discute a prova ou teste e o uso de notas, visto que esses são os instrumentos mais utilizados no contexto educacional, e historicamente associados ao caráter classificatório da avaliação. Afirma-se que, para que o uso de provas se insira na avaliação formativa, seu uso não pode ser exclusivo, devido as suas limitações em evidenciar as aprendizagens. Seus resultados devem ser analisados e agregados aos provenientes de outros instrumentos. Sua construção deve se basear nos objetivos de aprendizagem, e sua correção deve acontecer por meio de critérios conhecidos pelos estudantes. É importante a emissão de *feedback* rapidamente, para que as intervenções necessárias sejam tomadas. A avaliação é de responsabilidade da escola, não somente do professor, fazendo-se necessário que todo o processo envolvido na utilização da prova seja organizado coletivamente no espaço de coordenação pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2014).

É possível notar a evolução gradual nas diretrizes de avaliação propostas pela SEDF. No último documento, destaco como avanços a ampla fundamentação teórica quanto à avaliação formativa; as considerações quanto aos três níveis da avaliação, bem como sua abordagem nas diversas etapas e modalidades da educação básica; a inclusão dos estudantes e seus familiares no processo avaliativo; o uso formativo do dever de casa; a desmistificação da utilização da prova e a importância da autoavaliação. Entretanto, as considerações tecidas nesses documentos sobre a avaliação na EJA evoluíram timidamente, o que demonstra que ainda há muito o que se discutir sobre a importância dessa modalidade em suas especificidades e de como considerá-las no processo avaliativo.

2.2. Orientações sobre avaliação no currículo em movimento

Outra fonte de informações sobre como proceder à avaliação são os documentos que tratam do currículo para a Educação Básica no Distrito Federal. Segundo Cortês (2015), a proposta curricular da rede pública do Distrito Federal

vivencia interrupções desde o início do século XXI. A SEDF propôs, desde o ano 2000, cinco currículos (2000, 2002, 2008, 2010, 2014). As reformulações se devem às mudanças do poder executivo ocorrida nos últimos anos, já que os últimos três governos buscaram imprimir o próprio currículo para a educação básica do DF.

As considerações sobre o currículo da educação básica, atualmente, estão presentes em um compilado de documentos que constituem o Currículo em Movimento de Educação Básica (SEDF, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d). Tal currículo foi dividido em oito temas: pressupostos teóricos; educação infantil; ensino fundamental, anos iniciais; ensino fundamental, anos finais; ensino médio, educação profissional e à distância, educação de jovens e adultos; e educação especial.

De forma geral, no tocante às concepções avaliativas, os documentos fundamentam-se na abordagem formativa, enfatizando o envolvimento de todos os atores do processo educativo, bem como sua função de promover o sucesso do trabalho pedagógico.

No documento onde constam os pressupostos teóricos, afirma-se que ela tem função de garantir que todos mantenham-se aprendendo, comprometendo-se não só com o produto da avaliação, mas, essencialmente, com o processo vivenciado. Nesse sentido, defende-se a prática da progressão continuada, caracterizada como processo que não permite que os estudantes avancem caso tenham lacunas em suas aprendizagens. (SEDF, 2014a). Segundo o documento, é possível proceder à progressão continuada por diversos mecanismos:

A progressão continuada pode ser praticada por meio de mecanismos como: reagrupamentos de estudantes ao longo do ano letivo, levando em conta suas necessidades de aprendizagens, de modo que possam interagir com diferentes professores e colegas; avanço dos estudantes de um período a outro, durante o ano letivo, se os resultados da avaliação assim indicarem. A escola poderá acrescentar outros mecanismos e estratégias pedagógicas após análise realizada pelo conselho de classe, entre os quais o desenvolvimento de projetos interventivos, autoavaliação, feedback ou retorno, avaliação por pares ou colegas, etc. (SEDF, 2014a, p. 72).

Destaca-se, também, a importância do conselho de classe no processo avaliativo, espaço no qual discutem-se aspectos relacionados às aprendizagens dos estudantes, como “necessidades individuais, intervenções realizadas, avanços alcançados no processo ensino-aprendizagem, além de estratégias pedagógicas adotadas, entre elas, projetos interventivos e reagrupamentos” (SEDF, 2014a, p. 73).

Nos documentos que tratam dos currículos para os ensinos médio e fundamental nos anos finais, foram feitas breves considerações quanto à prática avaliativa. Neste último, destaca-se que, independente da organização escolar — seriada ou em ciclos —, a avaliação formativa é fundamentada na utilização de diferentes instrumentos e procedimentos que atuem de forma a “corroborar avanços, progressos e a continuação de aprendizagens durante toda a trajetória dos estudantes” (SEDF, 2014b, p. 13). No documento referente ao ensino médio há considerações muito semelhantes às feitas para o ensino fundamental. Nele, destaco a afirmação de que a avaliação formativa está a serviço das aprendizagens, da formação para a cidadania e para autonomia (SEDF, 2014c).

No documento que se refere ao currículo da EJA, destaca-se a necessidade de considerar no processo avaliativo os saberes construídos nas experiências de vida dos estudantes, promovendo o diálogo destes com os conhecimentos construídos na escola, a fim de romper com práticas autoritárias e classificatórias (SEDF, 2014d). Destaca-se, também, a importância de considerar na avaliação as diversas dificuldades enfrentadas pelos jovens e adultos trabalhadores, as quais provocam a interrupção do percurso escolar:

Na dinâmica de vida dos jovens e adultos trabalhadores, há a ocorrência de diversos fatores e circunstâncias que provocam a nova interrupção de seu percurso escolar. Sendo assim, é necessário percebermos quando a interrupção não se configura abandono ou irresponsabilidade com a continuidade, mas sim a repetição de uma negação histórica, uma interrupção momentânea da vida escolar com a possibilidade e esperança de um futuro retorno. (SEDF, 2014d, p. 26).

No meu entendimento, as considerações sobre o processo avaliativo feitas nos documentos do currículo em movimento são condizentes e complementares às feitas nas diretrizes de 2014 no que diz respeito à concepção de avaliação formativa e suas especificidades dentro das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Todos estes documentos são importantes para que os atores do processo educativo fundamentem suas discussões sobre como melhorar o trabalho pedagógico e orientem suas práticas.

CAPÍTULO 3

ELUCIDANDO A AVALIAÇÃO FORMATIVA

É frequente a citação da avaliação formativa neste trabalho. Há muitas abordagens, passando pelas ideias precursoras de Bloom e Scriven, até as mais atuais de Luckesi, Perrenoud e Villas-Boas. Faz-se necessário, então, tornar claro esse conceito, na tentativa de avançar na consolidação da compreensão teórica do que seja avaliação formativa.

Ao longo dos meus estudos, deparei-me com diversas abordagens sobre o que seria a avaliação formativa, as quais, de uma forma geral, apontam para uma avaliação focada no progresso do estudante, antagônicas àquela que se prende à classificação dos estudantes a partir de seus resultados em tarefas. Apesar de essas abordagens estarem, em essência, de acordo com a proposta da confecção de portfólios como procedimento avaliativo, surgiu a necessidade de tornar claro o conceito de avaliação formativa que utilizaremos, haja vista a diversidade de designações que acabariam por conferir caráter vago e difuso à nossa abordagem.

Fernandes (2006), baseado em estudos de diversos pesquisadores da avaliação formativa, afirma que as práticas avaliativas conduzidas em sala de aula são, de forma geral, pobres e apresentam inúmeras insuficiências, tais como: a convicção dos professores de que a utilização de testes possibilita uma avaliação profunda das aprendizagens, ao passo que os estudos indicam que o que se testa são, em geral, processos mecânicos e rotineiros; a correção e classificação das tarefas avaliativas dão, em geral, nenhuma ou poucas informações aos estudantes para que possam superar suas limitações; a crença difundida por muitos de que a avaliação formativa é impraticável no contexto real das escolas, o que faz com que suas diferenças com a avaliação somativa ou certificativa sejam cada vez menores. Além disso, a grande confusão entre essas avaliações parece indicar que existirão poucas práticas genuinamente formativas e/ou os professores estão envolvidos em um número excessivo de avaliações para satisfazer às exigências de ambas; a certificação e atribuição de nota estão visivelmente sobrevalorizadas em detrimento da análise das produções dos estudantes que proporcione a identificação dos problemas ocorridos na aprendizagem; a tendência, principalmente na educação

básica, de exigência exagerada de realização de trabalhos sem o cuidado com sua qualidade e relação com o desenvolvimento de processos mais complexos de pensamento por parte dos estudantes; a tendência em comparar os estudantes uns com os outros, dando a ideia de que o propósito da aprendizagem é a competição, o que induz nos estudantes com mais dificuldades a impressão de que não são incompetentes.

Diante desse quadro de dificuldades que permeiam a prática da avaliação formativa, ou, pelo menos, a avaliação apenas de intenção formativa, Fernandes (2006) tece considerações a partir de uma sólida abordagem epistemológica do conceito, a fim de orientar, fundamentar e melhorar a avaliação no processo educacional. Segundo o autor, a avaliação formativa descrita por Scriven (1967) e Bloom, Hastings e Madaus (1971) difere fortemente do que é proposto hoje, por exemplo, nos trabalhos de Earl (2003), Harlen e James (1997), Torrence e Prior (2001). As ideias sobre avaliação formativa nas décadas de 60 e 70 do século XX têm um cunho behaviorista, fundamentada nos objetivos comportamentais e resultados alcançados pelos estudantes, e é realizada, geralmente, no fim de um período de estudos. No segundo caso, sugere-se um processo avaliativo interativo, centrado nos processos cognitivos dos estudantes e associado ao ato de fornecer *feedback* relativo às produções, à autoavaliação e à regulação e à autorregulação das aprendizagens. Então, é preciso, defende o autor, tornar claro tal conceito, visto que, frequentemente, o que se pratica nas salas de aula é uma avaliação de natureza comportamentalista, mal definida e pouco fundamentada teoricamente (FERNANDES, 2006).

O autor destaca que há diversas denominações utilizadas por autores que se referem a algum tipo de avaliação que visa melhorar o ensino e as aprendizagens:

[...] avaliação autêntica (Tellez, 1996; Wiggins, 1989a, 1989b, 1998); avaliação contextualizada (Berlak, 1992a, 1992b); avaliação formadora (Nunziati, 1990; Abrecht, 1991); avaliação reguladora (Allal, 1986; Perrenoud, 1988a, 1988b); regulação controlada dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1998a, 1998b); e avaliação educativa (Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; Wiggins, 1998). (FERNANDES, 2006, p. 25).

Todos os tipos de avaliação descritos nas obras citadas acima “são variações mais ou menos elaboradas de uma avaliação formativa inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem” (FERNANDES, 2006, p. 25), e alternativas àquela que enfatiza a classificação, a certificação e os

resultados obtidos pelos estudantes. Já Villas Boas (2013) relata que, no Brasil, a avaliação formativa pode ser entendida como emancipatória, dialógica, fundamentada e cidadã.

Indicando uma definição para a avaliação formativa, Villas Boas (2013) afirma que ela engloba não só os estudantes, mas também seus professores, e tem como objetivo fornecer informações que sejam usadas como *feedback* que possibilitem a reorganização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, não é o instrumento/procedimento que determina o caráter formativo, mas, sim, a intenção do professor em utilizar os resultados para ajustar as atividades que desenvolve com seus alunos.

O feedback pode ser entendido como primordial na avaliação formativa: é a informação dada ao aluno sobre o quão bem-sucedido ele foi em seu trabalho. É o professor quem conhece as necessidades de seus alunos; na posse de tais informações, ele pode “reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado” (VILLAS BOAS, 2013, p. 40). Ele também indica a distância entre o nível atual e o esperado de um parâmetro sistêmico. Para o professor, o *feedback* fundamenta a “tomada de decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação” (VILLAS BOAS, 2013, p. 40); para o estudante, pode ser utilizado no acompanhamento de suas potencialidades e fraquezas, de modo que os êxitos sejam reconhecidos e reforçados, e que as insuficiências possam ser supridas.

Baseando-se em Harlen e James, Villas Boas (2011) aponta características da avaliação formativa:

É conduzida pelo professor (esta é a principal);
Destina-se a promover a aprendizagem;
Leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo; em outras palavras, não é inteiramente baseada em critérios;
São considerados vários momentos e situações em que certas capacidades e ideias não usadas, os quais poderiam classificar-se como “erros” na avaliação somativa, mas que, na formativa, fornecem informações diagnósticas;
Os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e souberem como se relacionar com elas. (VILLAS BOAS, 2011, p. 20).

Para proceder à avaliação formativa, é preciso considerar diferentes instrumentos/procedimentos que englobem diferentes linguagens e possibilitem que os estudantes se manifestem com autonomia. Para fomentar a expressão na língua escrita, é possível utilizar provas, portfólios, dossiês, relatórios; para oportunizar a expressão oral é possível promover conversas informais e formais, a apresentação de pesquisas, a socialização de produções diversas. As atividades em grupo exigem a avaliação do trabalho grupal e do individual, feito em parceria entre professores e alunos. Na avaliação do grupo, analisa-se todo o processo desenvolvido, a apresentação oral do que foi construído e das conclusões; a avaliação individual é feita a partir da análise das atividades feitas por cada estudante durante o processo. Segundo Villas Boas (2011), “nessa situação e em todo o trabalho pedagógico, a autoavaliação pelo estudante é componente fundamental da avaliação formativa” (p. 36).

CAPÍTULO 4

SITUANDO O PORTFÓLIO

Villas Boas (2012) defende que todos os alunos possuem o direito de aprender e dar continuidade aos estudos, fato que suscita, claramente, a necessidade de a avaliação voltar-se para a compreensão do aluno e seu progresso, e não para as quantificações e atribuições de conceitos. Um procedimento que está amplamente de acordo com a proposta da avaliação formativa é a utilização de portfólios.

É frequente, na literatura, a descrição do portfólio como uma pasta, na qual se compilam as produções de uma empresa ou profissional (*designers*, fotógrafos, cartunistas, desenhistas, modelos etc.) para fins de divulgação (FERREIRA, 1999; HOUAISS, 2001; VILLAS BOAS, 2012). A grafia porta-fólio, reconhecida pelos dicionários Aurélio e Houaiss, refere-se à forma aportuguesada da palavra italiana *portafoglio*, que significa “recipiente onde se guardam folhas soltas” (TORRES, 2008). Há registros, também, dos termos aportuguesados portfólio e portifólio, originadas do termo inglês *portfolio*. Neste trabalho, utilizaremos a grafia portfólio por entender que se trata de um termo mais difundido na literatura.

No contexto da Educação, o portfólio define-se como a coleção das melhores produções do estudante, escolhidas por ele mesmo, as quais proporcionam evidências, para ele e seu professor, de suas aprendizagens e dificuldades. O portfólio vai além da compilação de documentos, pois o aluno participa ativamente da escolha das suas produções mais valiosas em um processo de autoavaliação (VILLAS BOAS, 2008).

Villas Boas (2012) destaca o amplo alcance do portfólio, pois ele favorece os alunos em suas diversas características, capacidades e adversidades.

Em primeiro lugar, cabe destacar que o uso do portfólio beneficia qualquer tipo de aluno: o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta, o mais e o menos motivado ou interessado pelo trabalho escolar, o que gosta de escrever e até o que não gosta – porque ele pode passar a gostar, assim como pode apresentar suas produções usando outras linguagens. (VILLAS BOAS, 2012, p. 41).

O esforço depositado nas produções é reconhecido e valorizado. O estudante, possuindo o portfólio, acompanha o desenvolvimento de seu trabalho, tendo uma

visão panorâmica dos aspectos em bom andamento e os que precisam de intervenção. Nesse cenário, os estudantes com mais dificuldades percebem suas fragilidades e se encorajam a reconstruir o caminho da sua aprendizagem. As notas, menções ou conceitos perdem seu valor primordial na avaliação diante da valorização do progresso do estudante Villas Boas (2012).

Compactuando com avaliação formativa, percebo a confecção de portfólios por parte dos alunos como uma forma de exercitar a escrita, ato que, a meu ver, deveria ser estimulado nos estudos de todas e quaisquer disciplinas. A escrita e posterior leitura das produções possibilitam ao aluno um momento de reflexão sobre todas as discussões promovidas em aula, em seus diversos aspectos, bem como abre espaço para que registre suas opiniões, indagações, sugestões e sentimentos correlatos às suas experiências em sala. Adicionalmente, entrega ao professor detalhes sobre as dificuldades dos alunos que remetem às deficiências no próprio planejamento e execução de sua aula. Esse é o ponto de partida para a melhor compreensão das necessidades de seus alunos e do processo de repensar a sua prática.

A confecção de portfólios surge como uma alternativa para a avaliação das práticas escolares, enaltecendo o estudante e seu direito de aprender. Encontrei nela uma possibilidade de sanar, ou, ao menos, amenizar minhas dúvidas sobre como proceder à avaliação humanizada, diferente da que vivenciei em toda a minha trajetória escolar, e que está amplamente difundida em nossas escolas.

CAPÍTULO 5

CONCEPÇÕES PRÉVIAS E O PERCURSO METODOLÓGICO

Optamos por utilizar o estudo de caso como metodologia de pesquisa na tentativa de responder à questão: como a construção de portfólios pode ser útil na avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências e mais especificamente de Química no contexto do nível médio na EJA? Nossa proposta foi montar dois grupos de discussão, a fim de analisar como foi a experiência vivida pelos meus alunos com a confecção de portfólios a partir de registros de aula, bem como os benefícios e limitações de tal procedimento avaliativo, e, por fim, analisamos alguns registros de aula para fundamentar a defesa de seus usos na proposição.

5.1. O estudo de caso

O estudo de caso caracteriza-se como um estudo “profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 54), e é adequado ao se investigar um fenômeno em seu contexto real, especialmente quando o discernimento entre estes dois não é claro devido às suas correlações. Esse tipo de investigação acontece em situações singulares que proporcionam “mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo [...]” (YIN, 2001, p. 32-33). Segundo Yin (2001), ele surge da necessidade de se compreender fenômenos contemporâneos complexos de caracteres individuais, organizacionais, sociais e políticos, e o faz de forma inigualável.

Gil (2002), tendo como referência Stake (2000), descreve três modalidades de estudos de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. Julgamos que o estudo de caso instrumental é o que melhor se ajusta à nossa investigação. Para o autor, tal modalidade não tem o próprio caso como objeto de pesquisa, mas como meio de auxiliar na resolução ou redefinição de um problema específico (GIL, 2002).

O estudo de caso encontra objeções quanto às possibilidades de generalização, sob o argumento de um ou poucos casos não serem suficientes para sustentar qualquer generalização. Contra-argumentando, Gil (2002) afirma que o

estudo de caso visa proporcionar uma visão global de determinado problema ou a possível identificação de fatores que o influenciam ou são por ele influenciados, em vez de caracterizar precisamente uma população. Nesse mesmo contexto, Yin (2001) defende que, tanto os experimentos, quanto os estudos de caso possibilitam generalizações a proposições teóricas, não a populações ou universos. Assim, o estudo de caso tem como objetivo a generalização analítica, na qual o pesquisador expande e generaliza teorias, em vez de enumerar frequências.

5.2. O grupo de discussão

A formação de grupos de discussão como parte do estudo de caso se deu a partir da necessidade de tentar entender como se deu a experiência com registros de aula e portfólios, bem como algumas características destes, por parte dos principais atores do processo: os estudantes.

A utilização de grupos de discussão teve início na Alemanha, na década de 1950, na pesquisa social empírica realizada por integrantes da escola de Frankfurt, especificamente, e feita nos anos de 1950/1951 por um grupo coordenado por Fridrich Pollok, na qual promoveram grupos de discussão com 1800 pessoas de diversas classes sociais. Até então, em tais estudos, não se explorava a opinião individual, visto que a opinião de um grupo era tida como a soma das opiniões (SILVA, 2009; WELLER, 2010).

No final da década de 1970, os grupos de discussão superaram o status de mera técnica de coleta de opiniões e passou a ser reconhecida como método de pesquisa, fundamentando-se em “contribuições do arcabouço teórico do interacionismo simbólico, da fenomenologia social e da etnometodologia” (SILVA, 2009, p. 40).

Weller (2010) relata que Werner Mangold (1960) foi o primeiro pesquisador a criticar a maneira como se analisava os depoimentos coletados em entrevistas grupais. A partir da análise de pesquisas empíricas realizadas pela Escola de Frankfurt, bem como os procedimentos metodológicos, Mangold deu novo sentido aos grupos de discussão, “transformando o método em um instrumento de exploração das opiniões coletivas e não apenas individuais” (WELLER, 2010). Segundo a autora, Mangold (1960) interessava-se em conhecer não só as experiências e opiniões dos participantes da discussão, mas também as vivências coletivas de determinado grupo,

ou posicionamentos comuns de alguma classe social, independente de se conhecerem. Dessa forma, os entrevistados passaram a serem vistos como “representantes de um meio social, e não mais apenas como detentores de opiniões” (WELLER, 2010, p. 57).

Ainda nesse contexto, Weller (2010) destaca as contribuições de Ralf Bohnsack, colaborador de Werner Mangold, o qual adicionou novos elementos aos grupos de discussão e criou o método de análise conhecido como método documentário. Bohnsack incorpora neste método de investigação dos grupos de discussão

[...] tanto a perspectiva “interna” – que visa reconstruir o modelo de orientação por meio do qual os integrantes do grupo interagem e verificar a emergência e a processualidade dos fenômenos interativos —, como a perspectiva “externa” — voltada para a análise da representatividade desses fenômenos interativos de uma determinada estrutura. (WELLER, 2010, p. 57).

Segundo Weller (2010), os grupos de discussão começaram a ser utilizados como método de pesquisa na década de 1980, principalmente em pesquisas sobre a juventude. Ao ganhar popularidade na Alemanha, o método foi utilizado não só no estudo de experiências vividas por jovens — como, por exemplo, sobre culturas juvenis; jovens de origem turca ou árabe e representações de gênero entre jovens e adultos do sexo feminino e masculino —, mas também em pesquisas sobre crianças e pré-adolescentes no contexto escolar; professoras e professores e com necessidades especiais. No Brasil, o método tem sido utilizado majoritariamente na elaboração de dissertações de mestrado e doutorado que apresentam estudos sobre juventude, educação, culturas juvenis e representações de gênero de professoras e professores.

Meinerz (2011) afirma que a promoção de um grupo de discussão se releva como uma possibilidade metodológica diferenciada diante da necessidade de investigar fenômenos correlatos às dinâmicas sociais presentes na escola. Por meio dela é possível “reconhecer o discurso cotidiano, as opiniões, as atitudes, as motivações e as expectativas dos sujeitos que vivem os fenômenos educacionais” (MEINERZ, 2011, p. 502), a fim de comparar os dados obtidos com os de outras observações. Pensando nos sujeitos envolvidos como constituintes de um grupo, Weller (2010) afirma que o esse método permite a documentação das experiências

coletivas, bem como as características sociais de tal grupo, a fim de reconstruir os contextos sociais e modelos que orientam as ações dos sujeitos.

Weller (2010) ressalta algumas vantagens de se utilizar o método, especialmente em pesquisas com adolescentes e jovens: a) estando em um grupo de mesma faixa etária e mesmo meio social, os jovens se sentem mais à vontade de expressar sua própria linguagem, o que facilita o diálogo que expresse melhor a realidade cotidiana; b) a discussão entre indivíduos de um mesmo meio social possibilita conhecer detalhes desse convívio, que poderiam não ser captados por meio de outra forma de entrevista; c) Os participantes protagonizam diálogos tão interativos quanto aqueles desenvolvidos em outros espaços da vida cotidiana. Mesmo que a presença de um gravador em meio à conversa se constitua como situação distinta à de uma conversa cotidiana, o entrevistador passa a ser um ouvinte, minimizando sua interferência; d) devido ao grau de abstração necessário à discussão em grupo, os jovens podem ser levados à reflexão e conclusão sobre as quais ainda não haviam pensado, ou, pelo menos, não haviam refletido em tal grau de abstração; e) estando em grupo, os jovens dificilmente conseguirão narrar histórias inventadas. A discussão em grupo permite corrigir fatos distorcidos ou visões que não expressam a realidade compartilhada por eles. Dessa forma, é possível atribuir mais confiabilidade aos fatos ao que é narrado coletivamente.

A escolha dos sujeitos a serem entrevistados e a quantidade de grupos não pode ser orientada por parâmetros específicos dos métodos quantitativos, como a definição intuitiva da amostra a partir de critérios de mensuração e representatividade (WELLER, 2010). A seleção dos grupos de discussão, sugere Weller (2010), deve ser feita segundo o critério definido por Anselm Strauss como *theoretical sampling* (amostra teórica), sustentado pela construção de um *corpus* baseado no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema, em vez da representatividade estatística. A amostra teórica não é escolhida previamente, mas no decorrer da pesquisa. Após realizar um grupo de discussão, o pesquisador fará a escolha dos participantes do grupo subsequente baseando-se nas informações obtidas anteriormente. Tal procedimento objetiva “esclarecer, validar, controlar, modificar ou ampliar os resultados obtidos até então, o que implica uma comparação constante dos dados já no momento da coleta” (WELLER, 2010, p. 59). Além disso, possibilita a generalização dos resultados e a teorização fundamentada em dados empíricos.

Para iniciar um grupo de discussão, é necessário criar um tópico-guia que contenha questões que estimulem a discussão entre os participantes. Ele não se constitui como um roteiro a ser seguido à risca, nem deve ser apresentado aos participantes para que estes não se sintam respondendo a um questionário previamente formulado (SILVA, 2009; WELLER, 2010). Bohnsack (*apud* Weller, 2010), destaca alguns princípios para a condução das discussões. Para ele, o pesquisador deve: estabelecer um contato com os participantes fundamentado na confiança; iniciar as discussões com perguntas gerais, dirigidas a todos, de forma a estimular a participação entre os integrantes; garantir a autonomia do grupo, atuando somente quando for necessário ou solicitado, além de deixar com que o grupo organize as próprias falas, bem como a forma e os temas a serem debatidos; elaborar perguntas a fim de gerar narrativas, em vez da simples descrição de fatos. Por isso é importante priorizar as perguntas que se iniciam com *como* em vez de *por que*.

Quando o grupo sinalizar já ter esgotado a discussão sobre algum tema, o pesquisador poderá dar início a uma nova sessão de perguntas imanentes a fim de aprofundar os temas discutidos. Terminada essa etapa, o pesquisador poderá fazer perguntas que tratem de assuntos ainda não discutidos, mas que são relevantes para a pesquisa. Se julgar pertinente, o pesquisador poderá finalizar com perguntas provocativas, desde que ele tenha experiência na condução de entrevista, visto que tal procedimento pode gerar situações controversas ou certo mal-estar entre os participantes e o entrevistador (SILVA, 2009; WELLER, 2010).

5.3. O método documentário de análise

Uma maneira de analisar os dados obtidos em um grupo de discussão é o método documentário, o qual está fundamentado na corrente teórica da sociologia do conhecimento de Karl Mannheim, influenciado, também, pela fenomenologia social de Alfred Schütz, a etnometodologia — que tem como principais pesquisadores Harold Garfinkel e Aeron Cicourel —, e pela escola de Chicago. Mannheim apresenta uma em seu artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, originalmente publicado em 1921/1922, esse instrumento teórico-metodológico utilizado para analisar as visões de mundo de determinado grupo, caracterizadas como experiências ligadas a uma determinada estrutura que se constitui em base comum das vivências de múltiplos indivíduos. A visão de mundo (*Weltanschauung*) não

é, entretanto, algo pensado ou produzido teoricamente: são, na verdade, construídas a partir de ações práticas, campo definido por Mannheim como ateórico. Sendo assim, a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas deve ser feita a partir da conceituação teórica de tal conhecimento. O papel do pesquisador é, então, acessar esse conhecimento implícito, torná-lo explícito e defini-lo teoricamente (SILVA, 2009; WELLER, 2010).

No intuito de entender como se constitui a realidade social, Karl Mannheim sugere que há três níveis de sentido, os quais, segundo Valverde (2008), possibilitaram a sistematização gradativa de um conhecimento teórico. Quanto aos níveis de sentido, Valverde afirma que

[...] o autor considera que todo objeto cultural tem em si três níveis de sentido, um **sentido objetivo** revelado por ele mesmo, na sua essência; um **sentido expressivo**, resultado da observação da prática e da ação e um terceiro que seria o **sentido documentário** resultado da interpretação daqueles dois primeiros sentidos. Portanto, são estágios complementares que permitem uma melhor compreensão do objeto cultural passando de um conhecimento imanente para elaborações teóricas sobre ele (cf. Mannheim, s/d). (VALVERDE, 2008, p. 75, grifo do autor).

Para Mannheim, a compreensão do sentido documentário das visões de mundo ou das orientações coletivas ocorre somente pela postura genética, também chamada de funcional — definida pela troca da pergunta *o que é* uma realidade social por *como* essa realidade está constituída. O entendimento do sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural implica interpretação; é necessária, então, a exploração de caminhos ao subjetivo do outro, além da inserção do pesquisador no contexto social, a fim de compreender as experiências e representações coletivas dos sujeitos de pesquisa (VALVERDE, 2008; WELLER, 2010).

Garfinkel (1967), conhecido por cunhar o termo etnometodologia, foi quem primeiro reconheceu a importância do método documentário de Karl Mannheim para as ciências sociais a partir da análise de visões de mundo. A etnometodologia resgatou o autor e estimulou uma nova abordagem sobre as obras de Mannheim da década de 1920. Contudo, a etnometodologia fez uso limitado do método documentário, utilizando-o apenas para entender as normas e regras que estruturam a vida em certa localidade, o que dificulta a ampla compreensão do sentido documentário de ações ou comportamentos (VALVERDE, 2008; WELLER, 2010).

O método documentário ganhou nova abordagem e aplicação a partir das contribuições de Ralf Bohnsack. O autor, baseando-se na diferenciação dos três níveis de sentido propostos por Mannheim, atualizou a interpretação documentária, transformando-a em um instrumento de análise para a pesquisa social de caráter reconstrutivo (VALVERDE, 2008; SILVA, 2009; WELLER, 2010). Para Bohnsack, a reconstrução do terceiro nível assume papel central na análise empírica, ou seja, em vez de reconstruir o desenvolvimento de uma ação (nível objetivo), analisamos e reconstruímos o sentido dessa ação em seu contexto social (WELLER, 2010).

Bohnsack (1989, *apud* WELLER, 2010) denomina os pontos culminantes da dramaturgia do discurso como metáforas de foco, as quais referem-se aos centros de experiências biográficas e de socialização comuns entre os membros do grupo, centros que Mannheim (1980) chama de espaço de experiências conjuntivas. As metáforas de foco surgem da interação dos participantes da discussão, sem que o pesquisador tenha proposto. Elas são identificadas por momentos de maior interação do grupo, com várias vozes se referindo ao tema, bem como pelo tempo do discurso. Por vezes, o tema da metáfora de foco pode fugir aos objetivos da pesquisa, mas se se mostrar revelador e trazer ricos elementos sobre as experiências de determinado meio social (VALVERDE, 2008).

Considerando os membros de um grupo real que participam de diferentes espaços de experiências conjuntivas, Weller (2010) afirma que “a análise da dramaturgia do discurso e a identificação das metáforas de foco possibilitam a identificação dos espaços de experiência conjuntiva de maior relevância para o grupo” (p. 76).

Para efetuar a interpretação de grupos de discussão, Bohnsack (entre outros, 1989 e 2007, *apud* WELLER, 2010) desenvolveu um método dividido em distintas etapas, descritas a seguir.

A análise tem início com a interpretação formulada, que compreende diferentes estágios: organização dos tópicos discutidos; seleção e transcrição dos temas ou passagens que serão analisados; e análise do sentido imanente das discussões e decodificação do vocabulário coloquial utilizado pelos participantes. Nesse momento, o pesquisador descreve o que foi dito na discussão por meio de linguagem que também possa ser compreendida pelos que não pertencem ao meio social em questão. É importante que não sejam feitos comentários, comparações ou inferências provenientes do campo ou da literatura (WELLER, 2005, 2010).

Terminada a primeira fase, procedemos à interpretação refletida, caracterizada como uma observação de segunda ordem na qual o pesquisador realiza suas interpretações podendo se pautar o conhecimento teórico empírico. Para Weller (2010), essa etapa objetiva a reconstrução do modelo de orientação coletiva, do *habitus* coletivo. A estrutura básica da interpretação refletida é a reconstrução formal dos textos, que possibilita a análise do conteúdo da entrevista e do quadro de referência (frame), “que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (WELLER, 2005, p. 17).

A reconstrução de um modelo de orientação comum só pode ser realizada por meio da comparação com outros grupos. Nesse sentido, o último passo é a escolha de um novo grupo e repetir o procedimento anterior para, então, analisar comparativamente temas comuns, tentando verificar como estes foram discutidos nos diferentes grupos (VALVERDE,2009). Sobre a importância de se proceder uma análise comparativa, Weller (2005) afirma que

Toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente através desse procedimento o(a) pesquisador(a) poderá caracterizar uma fala, comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo ou meio social. (p. 18).

5.4. O percurso metodológico

Atuo como professor de Química em uma escola da periferia de Brasília, a cerca de 25 km da capital. No ano de 2016 ministrei para estudantes da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. Como parte do procedimento avaliativo, sugeri aos estudantes que construíssem registros de aula semanalmente. Foi requisitado que, nestes, relatassem os momentos importantes das aulas, suas dúvidas, os posicionamentos correlatos às discussões e suas sugestões. Nas semanas seguintes às das confecções dos registros, li alguns registros a fim de selecionar trechos que julguei serem relevantes para novas discussões, seja para retomar momentos importantes das aulas anteriores, debater concepções alternativas dos estudantes ou esmiuçar conceitos que não foram bem explicados por mim. Além do ato de registrar suas ideias, os estudantes tiveram espaço para debatê-las com os demais na sala, participando ativamente do processo avaliativo.

Nas primeiras duas aulas do semestre, dediquei-me a discutir o plano da disciplina: as aulas programadas e a proposta de avaliação. Discutimos o porquê de registrar as aulas e como construir os registros. Posteriormente, senti a necessidade de levar registros de aulas, feitos por alunos do semestre passado, para sanar dúvidas recorrentes sobre como construí-los.

No começo, é claro, essa atividade, desconhecida por muitos (diria até que desconhecida por todos os que foram meus alunos pela primeira vez), causa estranheza e resistência. Com o decorrer das aulas, os estudantes se empoderaram do processo e começam a fazer registros cada vez mais ricos.

A partir da leitura semanal de alguns registros, feitas no começo das aulas, percebi várias ideias interessantes para serem rediscutidas, além de dúvidas que suscitaram novas abordagens do que foi tralhado anteriormente.

No fim do semestre, os registros de aula e/ou provas considerados como mais significativos pelos próprios estudantes, segundo critérios determinados por eles mesmos, constituíram seus portfólios. Estes foram analisados por mim e pelos próprios estudantes quanto à clareza na redação, ao zelo com a apresentação do trabalho e quanto aos componentes dos registros: relato dos momentos importantes das aulas, dúvidas e posicionamentos. Além disso, foi constituído um espaço de diálogo e reflexão sobre a experiência com tal tarefa: inquietações, opiniões e sugestões.

Após a discussão dos portfólios, sugeri em duas turmas a formação de um grupo de discussão sobre a experiência na construção de registros de aula/portfólios. A necessidade de realizar dois grupos de discussão remete à possibilidade de comparar os discursos de estudantes que vivenciaram experiências com registros de aula e portfólio em contextos, de certa forma, diferentes. Escolhi uma turma de terceiro ano cujos estudantes, em sua maioria, fizeram esse trabalho no semestre anterior; e uma turma de segundo ano que fez esse trabalho pela primeira vez neste semestre. A escolha dessas duas turmas se deve à possibilidade de cruzar as informações vindas de estudantes que já trabalharam com portfólios com os dos que nunca o fizeram.

Para a escolha dos componentes dos grupos de discussão, expliquei o meu trabalho de mestrado e comentei que precisava de sete a dez estudantes para compormos os grupos de discussão. Deixei que eles mesmos se oferecessem para

participar. Na turma de segundo ano, nove estudantes se ofereceram; na turma de terceiro, oito estudantes.

O primeiro grupo de discussão, feito com os estudantes do segundo ano, foi marcado para o dia 9 de novembro de 2016, quarta-feira. Nesse dia não haveria aula de Química. Ficou acordado anteriormente com a professora de Língua Portuguesa que ela os liberaria da atividade prevista para o dia em sua disciplina. Segundo ela, a participação no grupo de discussão não traria prejuízo aos estudantes liberados. Chegando o dia, recebi a notícia de que haveria apenas os dois primeiros horários de aula, e, a partir daí, os estudantes seriam liberados. Ao tomar conhecimento de tal imprevisto, um dos participantes cedeu sua casa para que pudéssemos realizar o grupo de discussão. Em um momento que me pareceu descontraído, de clima amigável, discutimos por volta de uma hora, até que julguei termos esgotado os assuntos.

O segundo grupo de discussão foi feito com os estudantes do terceiro ano, no dia 23 de novembro de 2016. Novamente, ficou acordado com a professora de Língua Portuguesa (que não é a mesma dos segundos anos) que os liberaria das atividades do dia, sem que isso afetasse o andamento da disciplina. Nos acomodamos em uma sala de um pavilhão que não estava sendo utilizado para evitar ruídos. Da mesma forma como aconteceu com o primeiro, este grupo de discussão foi conduzido em um clima tranquilo, sem tensões. Por volta de uma hora e meia de conversa, esgotamos os assuntos a serem tratados.

Ao fim dos dois grupos de discussão, solicitei que os participantes preenchessem um questionário socioeconômico (Anexo A), adaptado do utilizado na disciplina Contexto Escolar e Ensino de Química, a fim de caracterizá-los no estudo de caso. Deixei claro que o anonimato de todos será preservado.

A análise dos dados obtidos nos grupos de discussão se deu por meio do método documentário. Nem todos os temas e subtemas foram analisados. Restringimo-nos à análise dos trechos mais significativos para a pesquisa, para a comparação com o outro grupo e para reconstrução das orientações coletivas ou visões de mundo dos participantes.

A análise de registros de aula foi feita para fundamentar a defesa da utilização dos registros de aula e portfólios na proposição presente no final da dissertação. A partir da escolha de produções de estudantes das mesmas turmas dos que participaram dos grupos de discussão. A escolha dos trechos foi feita visando recolher

informações que indicassem as características e os benefícios da utilização de tal procedimento para uma avaliação que possibilite a reorganização do trabalho pedagógico.

5.5. Análises dos grupos de discussão e reflexões

Apesar do método documentário sugerir várias etapas para a análise dos grupos de discussão, nesta seção será descrita apenas a interpretação refletida, para uma melhor organização da análise. A divisão temática e a interpretação formulada estão inseridas no apêndice B. Os nomes utilizados nas transcrições são fictícios, a fim de garantir o anonimato dos participantes. Os códigos utilizados para a transcrição estão anexados no fim da dissertação (Anexo B).

No grupo de discussão com estudantes do segundo ano, todos relataram que nunca ter trabalhado com registros de aula/portfólio. De forma geral, foi um choque para eles começar a trabalhar dessa forma, como observamos nos seguintes relatos:

Af¹: Hein, professor: eu achei muito importante essa aula, porque a gente aprende, só que no... assim, eu não lembrava. Eu chegava lá em casa, eu ficava reclamando: “Ah! Fazer essa aula (.) eu não lembro de nada”. Mas aí, depois...

L

Bf²: @Você xingava o professor?@

Af: Não, eu fui dizendo assim... Xingava não. Eu disse: “eu não lembro (.) o que que ele...”. Aí depois eu fui pegando o ritmo (.) aí já tava indo bem. Aí eu tinha que anotar sua aula lá, pra chegar lá eu lembrar, porque, que se não, não lembrava. Mas achei muito importante, que aí a gente aprende.

Arlete, chegado o momento de fazer o registro em casa, não se sentia bem, pois tinha dificuldade em lembrar do que foi discutido na aula. Com o decorrer do semestre, foi desenvolvendo técnicas para poder confeccioná-los. Essa aversão no começo do trabalho com registros/portfólio parece ser recorrente nos estudantes pelo

¹ Arlete tem 50 anos. É auxiliar de serviços gerais com carga diária de 6 horas. Para os estudos, reserva duas horas diárias. Arlete pretende fazer um curso técnico (não especificado), ao terminar o terceiro ano.

² Bruna tem 34 anos. Respondendo sobre suas ocupações, relata ser babá, além de aceitar qualquer outra oportunidade. Sua carga diária de trabalho é de oito horas. Bruna conta que não estuda em casa. Terminando o terceiro ano, espera continuar trabalhando e fazer um curso, o qual não especificou.

choque que o trabalho de forma desconhecida traz. Tal aversão também foi relatada por Carla³:

- Cf: No começo eu não gostei, na verdade.
- Y: Eu Lembro.
- Cf: Porque é muito corrido. Pelo amor de Deus. Nas aulas, a gente, assim (.) ainda mais eu (.) cabecinha. Não gravo muita coisa, e ainda tem que registrar. Eu falei: “isso não vai dar certo, não”. Aí depois eu vi que é bem legal. Apesar de eu fazer mal feito, e tal. Pode deixar que se tiver mais aula no próximo ano eu vou fazer bem feito.

É comum o sentimento de não ser capaz de fazer bons registros entre os alunos entrevistados. Carla teve o começo do trabalho com registros prejudicado pelo entendimento de ter uma “cabecinha” que não permite a memorização de informações e a organização destas em forma de texto, o que gerou aversão à tarefa. Assim como aconteceu com Arlete, e com os demais que expressaram concordar com o discurso delas, o trabalho com registros foi melhorando gradualmente.

A dificuldade em lembrar das informações, a necessidade de anotar enquanto ouve, as adversidades que atrapalham as aulas e o tempo corrido das aulas foram aspectos destacados como limitadores da confecção de registros/portfólio:

- Df⁴ : E às vezes, nesse tempo que a gente tá, lá, anotando, né, no registro...
L
- Af: Você tá aprendendo.
- Df: Não, às vezes você até se perde em muita coisa que (.) que você tá falando.
L
- Em⁵: Que é útil, né? A aula é útil mas você perde muito tempo anotando.
- Bf: Teria que ser registrado logo após ouvir a sua aula.
L

³ Carla, cabelereira, tem 48 anos. Trabalha seis horas por dia, e afirma não estudar em casa. Ela preferiu não relatar quais seus planos após terminar o ensino médio.

⁴ Daniela tem 27 anos e trabalha como manicure e pedicure. Sua carga horária no trabalho é de seis horas diárias. Para os estudos, afirma separar três horas por dia. Ao terminar o ensino médio, deseja cursar Direito em alguma faculdade.

⁵ Emanuel é serralheiro e tem 65 anos. Trabalha oito horas por dia. Quanto ao estudo em casa, relata não fazê-lo. Emanuel não informou quais seus planos após terminar o ensino médio.

- Df: E assim, não tem como você prestar atenção e ouvir. Eu, pelo menos, não consigo anotar e prestar atenção no que a pessoa tá falando.
- Hf⁶: E um ponto negativo é você ter que anotar pra depois você lembrar. No caso, quando eu falei que anotava em sala, foi porque eu não vou lembrar depois.
- Bf: Eu também não lembro.
- Hf: Se eu deixar pra outro dia, eu não lembro depois. Então, eu acho que a forma negativa é essa, de você...
- L
- Df: É corrido, né?
- Bf: Isso. O tempo é pouco. Sem se falar, dentro da sala de aula, que tem algum imprevisto, barulho e tal, né? Atrapalha um pouco.

O ato de anotar enquanto ouve o que está sendo discutido não é fácil para muitos. Além disso, são frequentes as interrupções das aulas por diversos motivos, como o barulho excessivo vindo do corredor, o que dificulta ainda mais o processo. Entretanto, estes sentiam a necessidade de ter alguma anotação, pois, a memória do que foi vivenciado se perdia dias após a aula. Essa dicotomia foi sentida como ponto negativo do trabalho com registros/portfólio.

Destacando que o trabalho com registros/portfólio se assemelha às experiências vividas no ensino superior, Milena defende o seu uso:

- Mf⁷: Eu acho que todo professor deveria fazer isso, porque eu não sei se todos têm a intuição de frequentar uma faculdade. A maioria aqui quer. Então, lá, você não vai ter aquele deverzinho: “professor, o que tá escrito aí?”. Não é isso. É mais ou menos o que o senhor faz com a gente na sala de aula. O problema que a Df mostrou aqui, o vídeo (.) o problema, também, é a falta de organização de alguns alunos. Você vê, só tem Bruna conversando no vídeo.
- Bf: Mas eu converso participando da aula, tá?! Não é, professor?

⁶ Heloísa tem 34 anos e relata trabalhar no lar. Para os estudos reserva uma hora diária. Deseja fazer faculdade de Psicologia.

⁷ Milena tem 36 anos e afirma trabalhar como doméstica. Sua carga diária é de oito horas. Dedicar duas horas diárias aos estudos. Ao terminar o ensino médio, pretende cursar Enfermagem.

Mf: Mas atrapalha. Entendeu, professor? Tipo assim, se realmente parasse (.) eu conseguiria () mais na aula.

Milena não acredita que as dificuldades encontradas por seus colegas ao confeccionar os registros de aula são válidas, pois percebeu que estes são, de certa forma, desorganizados, e atrapalham o andamento da própria aula por meio de conversa excessiva. A argumentação de Milena dá indícios de que o trabalho com registros/portfólio requer seriedade e atenção dos estudantes perante às discussões que permeiam as aulas e que comportamentos inadequados atrapalham os trabalhos dos demais.

Outros problemas em trabalhar com registros são destacados por Nelson e Emanuel:

Nm⁸: Assim, e a gente aprendemos, né? Cada ponto que você anota, aí, é uma participação muito importante. Filmar, gravar. Se tá ali conversando, entendeu. Às quando eu chegava muito cansado do trabalho, você acha que o homem pega alguma coisa porque ele tá cansado demais? Então, a Química tá aí pra você aprender, né? Eu mesmo, eu não sei não, mas eu estou aprendendo. E todos nós estamos aprendendo.

Para Nelson, todo esforço dado na realização de atividades feitas em sala é válido, pois, ao chegar em casa, o cansaço proveniente do trabalho não permite que tenha novos momentos de estudo. Emanuel também diz ter dificuldades ao conciliar trabalho e estudos:

Em: No nosso caso que trabalha de empregado, tem horário de entrar e de sair. Eu entro oito e saio às cinco. () Eu pego duas conduções. Ontem, por exemplo, eu gastei quarenta minutos pra subir aquela subida do torto. Foram quarenta minutos de ônibus ali. Já chega cansado, estressado do trânsito, e ainda tem (gaiato): “isso é hora de chegar”? Ô!

Emanuel relata sua luta diária para estar na escola. Revela a falta de compreensão por parte dos professores quanto aos atrasos provenientes da cansativa

⁸ Nelson, 33 anos, trabalha no ramo da construção, não especificando a atividade que realiza. Relata trabalhar mais de oito horas por dia. Quanto ao estudo em casa, afirma não fazê-lo. Nelson conta que pretende fazer cursos quando terminar o ensino médio, mas não especifica quais.

rotina de trabalho. Emanuel não explicita, mas já deixou claro outras vezes que, por chegar sempre no meio das aulas de Química, seus registros ficavam prejudicados, e que precisava de compreensão por parte do professor. Para fazer bons registros, é preciso assiduidade e pontualidade; logo, os estudantes que apresentam dificuldade em frequentar a escola têm, de certa forma, suas produções afetadas.

Apesar da dificuldade de alguns em anotar enquanto participam da aula, a necessidade de prestar atenção é entendida como aspecto positivo do trabalho com registros/portfólio:

- Hf: Eu achei superinteressante, porque é uma forma da gente entender melhor o que se tá passando (.) é a minha forma de ver, né?
- Df: O meu ponto de vista é a mesma coisa que a Heloísa falou: é um ponto positivo porque você chama a sua atenção. Você presta mais atenção na aula.
- Bf: Eu acho que todos os professores também deveriam fazer isso, só que de uma forma... igual eu te falei, né? ajustando (). Mas é uma forma de, realmente, a pessoa prestar atenção. Porque tem gente que vai lá, dorme, conversa.

O trabalho com registros/portfólio influenciou nos estudos e trouxe benefícios aos estudantes, como podemos perceber a partir das falas de alguns:

- Cf: Eu acho que [influenciou] sim. Eu, pelo menos, acho que @tenho que melhorar muito. Caprichar, porque eu não fiz bem feito@.
- Mf: Quando o senhor exigia que a gente, né (1) é tipo assim, como se fosse uma redação: começo, meio e fim. Foi mais ou menos o que o senhor exigiu da gente. Que a gente tivesse um começo, um meio e um fim.
- Df: Ajudou, também, naquela parte que você falou da escrita, né? Que tem muita gente que não é acostumado, e acabou, assim, de uma certa forma, exercitando a mente, ((Apontando para Isabela⁹)) igual a Isabela falou, pra fazer um registro legal. Colocar as ideias, também, que a gente entendeu, que a gente não entendeu. Ajudou bastante o desenvolvimento.
- Mf: Palavras corretas.

⁹ Isabela, 24 anos, relata não trabalhar. Aos estudos, dedica três horas diárias. Quando terminar o terceiro ano, pretende cursar Jornalismo.

Df: É.

Af: É uma forma da gente ter um compromisso. Sábado eu fazia minhas coisas. Aí eu dizia: “meu Deus, domingo eu tenho que fazer meu registro”.

Carla conscientizou-se de que precisava melhorar na produção dos seus registros. O relato de Milena e Daniela dão ideia do potencial que trabalho com registros/portfólio tem de ajudar na melhora da escrita, com a qual os estudantes não estão acostumados, seja no encadeamento das ideias ou na busca por palavras “corretas”. Já a fala de Arlete revela a seriedade atribuída ao trabalho, a partir do compromisso semanal com a produção.

Os participantes mencionaram o entusiasmo em participar da avaliação do próprio portfólio:

Hf: Eu me senti super à vontade. Eu gosto muito de discutir, de falar.

Af: Eu me senti muito feliz porque eu dei conta de fazer todos.

Mf: @3@

Af: No começo eu reclamava. Eu dizia: “não sei o que esse professor tem que dar essa aula desse jeito. [...] Aí o meu filho dizia: “mãe, ele é o professor, ele sabe o que ele tá fazendo”.

Y: @Mais ou menos@

Af: Mas depois eu fui melhorando. Aí eu já achava era bom.

Em: Você, como professor, além de um cara novo, é um cara “cabeça”

Y: Você acha? @Ah, muito obrigado!@

Em: Além de professor, é amigo e compreensivo. (2) Muito obrigado por me deixar co::::lar

?m Colar?

Em: Colar da colega aqui ((apontando pra Isabela)).

Y: Você colou? Está aberto aqui?!

- Em: Foi! ((Apertando as mãos do entrevistador))
- Tds: @3@
- Y: Até ano que vem, no terceiro ano de novo, viu, seu Emanuel?!
- Em: Se deus quiser! Espero que seja contigo.
- Y: Tô brincando.
- Em: Eu não vou mentir. Eu vou falar que eu fiz? Não, eu coleí.
- Y: Não, mas você teve dificuldade pra frequentar as aulas. Você chegou em algumas. A menina... a s:::ua neta mexeu no seu caderno.
- Af: É, ele ficou sem os negócio.
- Y: Mas você estava lá na escola. Isso é que é importante.
- Em: Muitos professores, que eu não vou citar o nome: “e que que eu tenho a ver com isso?”. Eu disse: “eu estou te explicando”. [Ele repicava]: “E o que eu tenho a ver? Eu quero é saber do meu trabalho”.

A superação da aversão ao trabalho com registros/portfólio, culminando no prazer em fazê-lo influenciou na forma como os estudantes encararam o balanço final sobre todo o trabalho. A sensação de ter feito todos os registros com esmero, despertou em Arlete o bem-estar no momento de analisar com o professor o seu portfólio.

É importante destacar, também, que a boa relação do professor com os estudantes influencia no momento de discutir os resultados alcançados com o trabalho, como no caso de Emanuel, o qual teve, infelizmente, seu caderno estragado pela neta, o que impossibilitou a entrega do seu portfólio. Ele revela abertamente ter colado dos registros da Valéria para compor um novo. Apesar de ficar sabendo do plágio a partir do próprio estudante, o acompanhamento durante o semestre permitiu a mim ter ideia do enorme esforço que fez para participar das atividades propostas em sala. Seu bom relacionamento comigo o possibilitou conversar sobre os pontos positivos e negativos do seu trabalho durante o semestre, o que foi considerado na análise de seu trabalho.

Os participantes relatam, também, que veem com bons olhos a leitura de seus registros em sala feito pelo professor:

- Y: E como vocês se sentiram quando eu li os registros de vocês na sala?
- Em: Eu me senti muito bem. Eu fiz um só. Eu me senti ótimo.
- Y: E porque você se sentiu ótimo?
- Em: É como eu disse: você é um cara, é (1) um exímio professor.
- Tds: @ (2) @
- Em: Eu sou um cara...eu sou um cara sincero. Se você fosse uma pessoa ruim, eu jamais iria () Não, jamais. Eu sou muito honesto no que faço, nas minhas decisões (.) nas minhas atitudes (.) eu sou honesto pra você e com todos os meus amigos, meus colegas.
- Bf: Vote no "Manoel".
- Af: No primeiro dia de aula eu não gostei do professor.
- Y: Mas quando eu tava lendo seus registros, o que você sentiu?
- Af: Eu senti felicidade. Porque você tarra lendo o que tava lá. Se estivesse bom (.) né?! Eu fiz. [...] No começo eu não gostei. Mas depois eu vi que você é amigo. Compreende a gente.
- Y: Os professores leem os trabalhos de vocês?
- Df: Se leem, eu não sei não.
- Hf: A gente nem recebe...
- Df: É um ou outro professor que devolve.
- Y: Então vocês não se importaram de eu ler os registros?
- Af: Você lendo que você vê um erro e ensina a gente.
- Df: A gente é que fica no pé: "professor, o trabalho. Já corrigiu? A gente quer saber quanto que a gente tirou, quanto a gente tem, e tal". Mas é difícil.
- Nm: Isso é importante, professor. Porque, vamos supor, às vezes a gente está com uma dúvida em alguma palavra, o senhor tá ali pra corrigir.

É possível perceber que não é comum, nessa escola, que os professores liam as produções dos estudantes, o que gera um sentimento de descaso nos estudantes.

A leitura dos registros foi bem recebida, pois foi encarada como possível auxílio para superar limitações na escrita. É importante destacar, também, que o bom relacionamento com os estudantes influencia no bem-estar de ter seus trabalhos analisados na própria presença.

No grupo de discussão com os estudantes do terceiro, eles relataram nunca terem trabalhado com registros escritos e portfólio, a não ser no semestre anterior, quando cursaram o segundo ano. Da mesma forma como aconteceu com os do outro grupo, o início do trabalho de tal forma foi uma surpresa:

- Of¹⁰: Eu me senti, assim, nervosa. Eu pensava que não iria dar conta (1) Aí eu pedia ajuda para a minha filha, ela dizia: hoje não tenho tempo (1) aí ela: “entra aí no *google*. Entra aí não sei aonde”. Aí eu entrava. “Tu viu alguma coisa? Tu entendeu o que ele falou?”. Aí umas vezes eu via. Ela falava: “isso aí é o que ele tá falando. Tenta mais uma vez que você acha”.
- Y: Você se sentia nervosa no começo?
- Of: No começo.
- Y: E nesse semestre?
- Of: Não, nesse semestre foi mais *zen*. () mais ou menos o que era, né? [...] O portfólio eu passei a conhecer, né? Porque eu não conhecia. Primeiro o pessoal: “ah, porque isso é coisa de universidade. Porque isso é ‘não sei o quê’”. Eu entrei lá no *google* e falei: “Portfólio. Vou ver o que quer dizer isso”. Aí, fui lendo, né? Porque *google*, hoje em dia, explica tudo, né? (2) Hoje em dia a gente tem ele (.) Aí eu fui tirando minhas dúvidas. Aí eu fazia, igual fazia no colégio. Aí depois eu pegava minha filha: “agora me ajuda a juntar isso daqui”.
- Pm¹¹: Boa noite, Professor! O primeiro ponto negativo que eu tive nos registros (.) já vou logo no ponto negativo (.) é a surpresa que eu tive. Eu nunca tinha participado dos registros. Mas gostei dos registros bastante.
- Y: Semestre passado você tomou um choque?
- Pm: Um choque!
- Qf: É mesmo.

¹⁰ Otília tem 60 anos, e é aposentada como bancária. Uma hora por dia é o tempo que reserva para os estudos. Pretende cursar Psicologia após terminar o ensino médio.

¹¹ Paulo, motorista de ônibus, tem 48 anos. Ele conta que trabalha seis horas por dia, e que separa duas horas para o estudo. Pretende fazer faculdade, mas não especificou qual curso.

- Rf¹²: Eu também.
- Pm: Eu gostei muito dos registros. Até então era uma coisa nova pra mim. O senhor fez uma pergunta aí, se nós já tinha feito o registro em outros ambientes. A gente já trabalhamos com essa situação, mas não com nome de registro. Sim como relatório, como uma comunicação.
- L
- Rf: Mas na vida escolar?
- Pm: Na escola, não. Como você tinha falado: sempre foi prova. Pra poder amenizar os aluno (.) tem professor: “ah, vamo amenizar o aluno. Não vamo falar prova, vamo falar testezinho. Isso é um testezinho. Tá tranquilo”. E ia sendo a mesma prova, dura ((fazendo gesto que indica comportamento rígido)). Então, sempre o colégio foi isso. O registro veio de surpresa, e eu gostei muito.
- Qf¹³: Quando você chegou na sala falando de registro, eu falei: “meu Deus, como é que eu vou conseguir isso?”. Mas quando você começou passar o assunto, aí eu vi que a coisa não era assim, né? Como eu tava assustada...
- L
- Sf¹⁴: De sete cabeças. ((Olhando para Quitéria))
- Qf: Não, era só de uma cabeça, @que é essa@ ((apontando para própria cabeça. Colegas riram)).
- Tds: @2@
- Sf: Fiz o primeiro, e o segundo foi tranquilo. (2) Agora no terceiro semestre, eu já comecei a ficar, assim (.) voltou o medo como se fosse do início.
- Y: Por quê?
- Qf: Porque eu acho que, assim: “nossa, agora eu tô no terceiro o registro vai ser diferente. Vai ser mais difícil” (.) Mas não foi. Foi tranquilo, sabe? Assim, gostei.

Podemos observar que o primeiro contato com registros/portfólio é permeada pelos sentimentos de impotência, incapacidade e medo, os quais, com o decorrer do semestre, são amenizados e até se tornam prazerosos. O relato de Otília mostra que

¹² Rosângela tem 39 anos. Ela não relatou sua profissão no questionário socioeconômico, mas contou no grupo de discussão que trabalha com eventos (não especificados), os quais acontecem, geralmente, aos fins de semana. Para o estudo, Rosângela separa uma hora diária. Quando terminar o terceiro ano, pretende fazer um curso técnico (não especificado).

¹³ Quitéria, 46 anos, é diarista. Ela trabalha mais de oito horas por dia, reservando duas horas para o estudo. Pretende fazer um curso e faculdade quando terminar o ensino médio (não especificados).

¹⁴ Simone preferiu não contar sua idade. Conta não trabalhar. Para os estudos, separa duas horas diárias. Ao terminar o ensino médio pretende cursar faculdade (não especificada)

os estudantes da sua turma, inicialmente, atribuíam a esse trabalho um nível de complexidade alto como os do ensino superior, exigindo habilidades ainda não conquistadas. É interessante o relato de Paulo sobre estar acostumado com provas “duras” como procedimento avaliativo, o que dá a entender que o trabalho com registros foi muito mais tranquilo de realizar.

Como aspectos positivos do trabalho registros de aula/portfólio, integrantes do grupo *Terceiro Ano* relatou:

- Of: Acho legal porque a gente aprende (2), sabia? Porque, às vezes, só você escrevendo a matéria do professor ali no quadro, (1) a gente não dá nem confiança a isso. No registro, a gente tem a preocupação de fazer porque você tem que entregar. Aí você faz. Aí ela¹⁵ fala: “você leu?”. Eu disse: “li!”. “Ah, senão você não vai saber nada”. Aí ela: “é interessante isso, né, mãe?”. Eu falo: “é. (1) Se no colégio tivesse isso, lá, numa matéria”. Realmente mexia muito com a turma, né?
- Rf: É por isso que eu acho bacana no EJA (.) que vocês querem a presença. Por quê? Porque se você tá ali, dentro de sala de aula direto, tá escutando, tá ouvindo, ou tá debatendo com o colega. Às vezes a gente entra naquele conflito de debater um certo assunto que entrou, eu acho que tudo é aprendido. Aí, quando você fica... você pega aquele conteúdo, fica se matando lá o dia inteiro, o dia inteiro, e, às vezes, você chega para fazer a prova, que nem a de história... eu amo história com too meu coração. História, Geografia, tudo. Português, amo. Pergunta o que eu fiz na prova de História. Nada. Entendeu?

É possível que os estudantes atribuam maior importância às aulas a partir do trabalho com registros, como relatado por Otília. Tal afirmação também ocorreu nos relatos de Daniela e Heloísa, do grupo anterior. Podemos ter a ideia de que aulas ministradas de forma unilateral, nas quais os estudantes apenas ouvem e copiam o que é escrito no quadro são desestimulantes. Rosângela, complementando a fala de Otília, dá a ideia de que presença e participação nas aulas são muito importantes para o trabalho com registros/portfólio, o que, para ela, é muito, muito edificante. Chega a comparar tal trabalho com a resolução de provas: para ela, citando a própria

¹⁵ Otília refere-se à ajuda da filha.

experiência em outras disciplinas, o estudante que participa das aulas e estuda exaustivamente, pode não ser bem avaliada por meio das provas convencionais.

De forma semelhante ao que foi relatado por integrantes do grupo *Segundo Ano*, as dificuldades encontradas por participantes desse grupo consistem na dificuldade de conciliar a construção dos registros com os trabalhos fora da escola, bem como no esquecimento das informações captadas durante a aula, as quais, posteriormente seriam necessárias para a composição dos registros:

Tf¹⁶: Aí, o que eu achei negativo foi isso aí. Assim, a dificuldade. Porque, também, assim, pra nós, que somos (2) ((olhando para os colegas e enumerando com as mãos)) Que cuida de família, trabalha fora.... Assim, fica um pouco (.) assim, difícil pra você vir todo dia, reescrever o registro e trazer na semana seguinte. Meu ponto negativo é, assim, acerca de tempo. Só. Porque, assim, em cerca de registrar o que tinha pra registrar, pra mim, não tinha dificuldade. Era cálculo, só. Quando chegava na parte de (.) porque tem, né professor?

Sf: Eu já achei, dos pontos negativos, na hora de pegar as coisas. Porque ali na hora que o senhor tá falando eu tô entendendo tudinho (.) mas, quando chegava em casa pra mim fazer registro, eu já tinha esquecido tudo. Então, por isso que até no semestre agora, no finalzinho, eu comecei a registrar a aula. Botar (3) no celular.

Tânia relata situação vivenciada por muitos estudantes da EJA: a necessidade de trabalhar e cuidar da família toma o tempo necessário para o estudo em casa. Mais além, esses afazeres acabam por exigir que falte algumas aulas. Como perdia os registros das aulas que faltou, também não mostrava os registros feitos na semana anterior. Esse processo acabou por deixar Tânia chateada, o que foi resolvido após conversar comigo sobre suas dificuldades em frequentar a escola. Já Simone faz um discurso comum aos de outros entrevistados, mesmo os do outro grupo: conseguia participar plenamente da aula, mas, ao chegar em casa, já havia esquecido o que foi discutido em sala. Este parece ser um problema vivenciado por muitos que trabalham com os registros: ou você faz anotações durante a aula, ou precisa se lembrar das vivências nas aulas, para, em casa, construí-los. Quem não conseguiu seguir um dos caminhos, optou por gravar as aulas.

¹⁶ Tânia, 32 anos, relata não trabalhar. Por dia, separa uma hora para os estudos. Afirma pretende fazer alguns cursos quando terminar o terceiro ano, mas não os especifica.

A partir dessas dificuldades, os estudantes desenvolverem maneiras de superá-las, principalmente por meio da gravação das aulas por meio de aparelhos celulares:

- Sf: Então, por isso que até no semestre agora, no finalzinho, eu comecei a registrar a aula. Botar (3) no celular.
L
- Y: Gravar?
- Sf: Gravar. Porque eu não tava... não tava conseguindo fazer os registros direito. Porque chegava lá eu fazia um rascunhozinho, mas até... eu tinha vezes que não entendia ao rascunho. Aí eu pegava, chegava em casa e falava: “meu Deus, eu não dou conta de fazer esses rascunhos. Não tô entendendo. Aí eu comecei a gravar a aula. Comecei a prestar mais atenção, também (.) aí foi que eu fui pegando mais. Mas minha dificuldade era essa. @Porque chegava em casa eu esquecia tudo, não entendia mais nada. A cabeça já estava “pra lá de Bagdá”.@
- Tf: @(3)@.
- Sf: @Aí pronto, cuidava de uma coisa, cuidava de outra (.) ia fazer o registro, não entendia mais nada. @
- Gf¹⁷: @O meu é o mesmo delas. Eu gravava as aulas@.
- Y: Por que?
- Vf¹⁸: @Porque esquecia@.
- Gf: Eu chegava em casa, assistia a aula e, quando eu não entendia alguma coisa, aí eu volta o vídeo e assistia de novo, até saber o que eu ia escrever lá no registro.
- Y: Você também, Vitória?
- Vf: É, tinha que fazer os rascunhos, porque, quando chegava em casa, esquecia tudo.
- Y: Mas com o rascunho, não saia nada em casa? Precisava ouvir o que estava gravado?
- Gf: Não. Eu preferia gravar.
- Tf: Eu não precisava.

¹⁷ Gabriele tem 18 anos e afirma não trabalhar. Sua dedicação diária aos estudos é de duas horas. Ela conta pretender cursar Engenharia Civil ao terminar o ensino médio.

¹⁸ Vitória, assim como Gabriele, tem 18 anos e não trabalha. Relata estudar mais de três horas por dia. Quando terminar o ensino médio, pretende cursar Psicologia.

Para alguns, as inquietações da vida cotidiana dificultam a escrita dos registros. Alguns conseguem fazer anotações em sala para, depois, os construírem. Outros, apenas revendo as aulas gravadas conseguem fazer um bom trabalho. Rosângela dá nova perspectiva sobre o assunto:

- Rf: Sabe porque, Ângelo? Eu sentia a mesma dificuldade que a Simone e que as meninas. No início, eu confesso a você, quando você passou essa parte do registro, eu falei: “pô, vai ser mamão com açúcar. De boa na lagoa”. Quando eu tive a primeira aula, eu falei: “caramba, velho, que merda de aula!”. Eu falei: “ferrou”. Por quê? Porque eu ainda não tinha atentado pro tal do gravador. O que acontece? Qual era a minha dificuldade? Era a mesma coisa. Você começava, daqui a pouco a gente debatia o que fulano falava, ciclano falava, e daqui a pouco você pirava o cabeção. Você ia dizer: “bem...” ((fazendo gesto indicando que não estava entendendo nada))
- L
- Gf: Entendendo mais nada
- Rf: É. Aí você vai e faz um rascunho. Eu não sou daquela (.) ao mesmo tempo que a pessoa que está falando, fica meio complicado pra você ir fazendo rascunho. Eu acho que tinham coisas que eram superimportantes, que falava desde o conteúdo que era importante pra mim, pro meu cotidiano (1) pra relatar no registro (.) Só que, o que acontece? Que aí, outra pessoa já entrava, e entrava aquele debate. Porque a gente debatia, e você queria...
- L
- Sf: Cansava. Pra você escrever é difícil com outras pessoas falando.
- L
- Rf: Isso. E como você queria, tanto (.) porque você, no início, o que você passou pra a gente: “olha, a gente vai ter a aula assim e tal, nós vamos falar sobre o assunto, nós vamos debater e você pode colocar até o que o colega falou e tudo mais”. Então eu disse assim: “caraca, é muita coisa ao mesmo tempo”. E como eram dois tempos, que a gente tinha... dois horários (.) aí, então, ainda fica muito mais coisa ainda pra você tá fazendo um rascunho. (1) Então, qual é a questão de gravar... e outra coisa: pra colocar no registro, tinha coisa que, depois (.) quando eu fazia antes de gravar, que eu fazia em casa, é coisa que, de repente, a gente voltava na outra aula. [O professor falava:] “Então, vocês fizeram o registro, aí a gente falou sobre isso e não sei o quê”. Eu falei: “caraca, foi tão importante, realmente. Eu esqueci de colocar e relatar isso no registro”. Às vezes até relatava outra coisa que, de repente, não tinha nem tanta (3)
- Y: Importância.

Rf: Isso. Como aquilo ali que você () e a gente esqueceu.

A densidade dos discursos e a desorganização das falas em uma discussão pode dificultar o registro das informações ali contidas. A partir do relato de Rosângela, complementado por Simone, é possível perceber a confusão que anotar enquanto várias pessoas discutem um assunto pode causar em alguns. Além disso, ela relata que passou a gravar as aulas após perceber que perdia informações valiosas quando o professor revisava o que havia sido discutido em aulas anteriores.

Como benefícios provenientes do trabalho com registros/portfólio, os participantes Tânia e Simone destacam:

Tânia: Então, assim, eu gostei, entendeu? Os registros, foi uma forma, inté pra mim, que tenho dificuldade em escrita, eu acho que também... ((fazendo gesto indicando escrita))

Y: Te ajudou a escrever?

Tf: Ajuda. Incentiva, né? Porque você vai relatar o que foi feito na sala de aula. Então, você vai ter a preocupação com o seu português. Então, assim, eu gostei dessa parte, porque eu tinha uma certa dificuldade... até, assim, pra quando era cerca... tipo uma entrevista. Chegava lá, falava assim: “você tem que fazer uma redação”. Aquilo ali já me travava na hora, professor, porque eu tinha, assim, no meu pensamento que eu não tinha capacidade de escrever. Eu tinha medo do que eu escrevia. Então, a partir que teve esse registros, pra nós registrar a aula, eu gostei, porque... pra mim não foi só em Química, mas desenvolveu pra outras áreas também, né? Serviu pra outras matérias.

Sf: [...] Mas achei muito bom as aulas de registro. Até na escrita ((apontando para Tânia)), ela disse. Porque eu tinha muita dificuldade de escrever ((Tânia mexendo a cabeça indicando concordar com Sandra)). Aí a gente vai pegando mais interesse em saber. Vai no dicionário saber ((Tânia novamente concorda, sinalizando com a cabeça)), se interessar mais como é que é, o que significa aquela palavra que a gente não entende. @É! Ia no dicionário, ia na internet pra tentar (.) pra interessar mais na pergunta... o que é aquela... o que tava escrito que a gente não tava entendendo@. E até pra escrever, a gente tinha dificuldade de escrever. Aí eu: @ “não, eu vou lá no dicionário pra escrever melhor, pra saber o que

é que tem, pra dar um lance melhor na palavra” @. Aí nisso foi melhor (.) nisso também. Eu melhorei muito na minha escrita. ((Tânia concordando, mexendo a cabeça)). Interesse mais em saber o significado da palavra, com é que se escreve melhor. Melhorou muito.

O relato de que o trabalho com registros/portfólio auxilia na melhora da escrita é comum entre os participantes do grupo de discussão. Tal trabalho pode aumentar a confiança dos estudantes em escrever bem quando solicitado em situações tensas, como, por exemplo, em entrevistas de emprego citadas por Tânia. Simone revela um aspecto de igual importância: tal trabalho fomenta a busca por uma escrita cada vez melhor a partir do estudo da linguagem culta.

Para alguns desse grupo, ter os registros lidos nas aulas, na própria presença, consistiam em momentos de agonia:

- Y: Como é que vocês se sentiam quando eu lia os registros de vocês na sala?
- Gf: @ “Afe Maria” @.
- Tds: @(3)@.
- Y: “Afe Maria”? Vai, Gabriele.
- Gf: @ Eu pensava: “ai, que vergonha, tá tudo errado e ele vai falar alguma coisa “. @
- Y: Você também, Quitéria?
- Qf: Não, eu ficava... ((fazendo expressão de agonia))
- Y: Agoniada? Toda vez?
- Qf: ((Confirmando com a cabeça, assim como Gabriele e Vitória)).
- Y: Você também, Vitória?
- Vf: ((balançando a cabeça, concordando)).
- Y: E as outras meninas?¹⁹
- Sf: Semestre passado eu fiquei com mais vergonha. Mas no semestre agora eu já achei que você tinha que ler, debater. Conversar com os alunos na sala. [...]
- Tf: Eu achava um pouco difícil. Dificuldade minha em escrever. Eu falei “eu não sei obedecer esse negócio de vírgula, ponto. O professor não vai entender o que eu tô

¹⁹ Neste momento, Paulo havia se ausentado da sala para ir ao banheiro.

querendo transmitir sobre o registro da aula”, entendeu?
Só isso mesmo. Eu ficava com vergonha.

A vergonha em não ter as produções aprovadas pelo professor desenvolvia nesses estudantes aversão ao processo. Essa é uma etapa do processo na qual o bom relacionamento com os estudantes é crucial, para que o professor possa fazer sugestões quanto a melhorias possíveis na forma como escrevem sobre suas vivências em sala.

Quanto à experiência de analisar o próprio portfólio, eles relatam aspectos positivos e negativos:

- Tf: @ lxe! Professor, pra mim...@
- Sf: @É mais difícil ainda. @
- Tf: É difícil a gente avaliar a gente mesmo. Porque, assim, pra mim, foi o primeiro momento. Eu falei: meu deus do céu. Aí eu ficava colocando na minha ideia assim: “Eu só tenho dois registros. Isso daqui não vai valer nada”. Aí eu: “meu Deus do céu”. Aí depois que você foi explicando se eu tinha relatado... se eu tinha colocado... se eu tinha compreendido. O que eu não compreendi dentro do relatório. Porque pra avaliar, a gente tinha que relatar... se eu não aprendi, eu tinha que relatar no registro. “Eu não aprendi isso. Eu não entendi isso”.
- Rf: [...] Eu não caprichei. Eu não tive a mesma dedicação que eu tive no ano passado. Eu poderia ter feito melhor”. Os registros eu fiz dentro do que eu entendi. Eu coloquei no papel o que eu entendi. Mas eu acho que eu poderia ter caprichado mais (.) que eu tive mais atenção, igual eu tive ano passado.

Para alguns, a sensação pode ser de desespero, como relatado por Tânia, porque não tinha feito muitos registros de aula compondo seu portfólio. A partir do momento que começa a discutir os êxitos e limitações da sua produção com o professor, percebeu que a nota não é primordial na avaliação.

A discussão sobre o próprio portfólio proporcionou a alguns estudantes um momento de reflexão sobre o próprio esforço, e da valorização do trabalho feito:

- Tf: Eu acho que foi uma experiência sobre boa a gente avaliar a gente mesmo porque, assim, eu fico observando (.) assim, não vou citar nome, né? Falta de ética, né? ((Olhando para os colegas)). Mas têm professores que determinam pra a gente fazer um trabalho. (1) A gente dedica, vai à frente do computador, passa horas e horas escrevendo.

- Rf: É, o (fala o nome do professor) é a mesma coisa
- Tf: O professor só faz assim: ((fazendo gesto simulando um professor validando um trabalho sem o ler)). E não lê. Não abre pra ler. Isso aí te desmotiva.
- Rf: Aham.
- Tf: Você fica... você se matou, se deu. E, assim, eu gostei dessa maneira que o senhor...é, Ângelo, né? @Senhor é...@ Do professor trabalhar. [...] Não é porque nós tá fazendo (.) é, estudando à noite, que você quer o mínimo do mínimo que a gente aprende, que ele não deve valorizar o trabalho que a gente faz dedicando. Que é horas que a gente passa escrevendo. Meu dedo chega tá com calo! A gente dedica. O semestre passado a gente fez sobre o direito (3) ((apontando para os colegas, procurando as palavras)) trabalhista, do artigo tanto a tanto. Professor, a gente se matou. Tinha que ser à mão. Manuscrito. ((Sandra concordando com a cabeça)). Aí a pessoa só chegou e fez assim ((fazendo gesto do professor validando o trabalho sem o ler)). Aí você fica motivado com uma situação dessa? Não!
- Rf: Isso daí mesmo que você falou, Rose, eu me senti muito, assim. A pesquisa que foi feita d::::a... de artes (.) eu achei o máximo. Voltar a estudar, pra mim, foi superbacana porque eu sempre tive curiosidade dessa questão da história de saber sobre o nosso (.) sobre a nossa história. E, na aula de artes, a pesquisa foi tão bacana. A gente aprendeu...a gente viu... foi abordado um assunto bacana. Porque, hoje em dia, a gente não sabe porque Caetano Veloso é tão exaltado. [Gilberto] Gil. O mesmo Vandrê, que a gente não sabia nem disso (.) porque foram juventudes que lutaram pela uma liberdade de expressão nossa. Aí você vai lá, você faz uma pesquisa, você descobre. Você fica até feliz de você estar aprendendo. Aí o professor chega e dá visto.

O relato de que os professores não valorizam as produções dos estudantes, principalmente no momento de discutir os resultados alcançados, foi comum nos dois grupos. O momento de sentar com cada um para que digam como foi a própria experiência desperta o sentimento de zelo do professor com o estudante, além de abrir espaço para que este se expresse, comente, desabafe, tomando consciência de suas dificuldades e do potencial que reside em seus acertos. Nesse sentido, o trabalho com registros de aula e portfólio possibilita aos estudantes aprimorem a forma como avaliam o próprio trabalho e o de seus professores.

É possível observar a partir dos grupos de discussão que o trabalho com registros e portfólios é intimidador. Podemos ter ideia de como a avaliação tradicionalmente feita valendo-se quase que exclusivamente de provas, sem a reflexão e discussão das informações ali contidas, está enraizada na prática escolar, pois, até os estudantes de maior idade — os quais iniciaram seus estudos na educação básica há décadas — se sentem intimidados ao lidar com novos procedimentos. De forma geral, os estudantes não estão acostumados a dissertar sobre suas experiências, sentimentos, visões de mundo e fragilidades. É comum o sentimento de impotência diante da tarefa, e, até mesmo, de aversão ao professor. Entretanto, tal trabalho revela-se amigável no decorrer das produções, configurando-se como um procedimento que possibilita o diálogo, a reflexão e a discussão do trabalho pedagógico. Nesse contexto, Villas Boas (2012) afirma que

O envolvimento dos alunos no registro dos resultados lhes dá a oportunidade de acompanhar seu desempenho por meio da autoavaliação contínua. Uma das maneiras de conseguir isso é a construção de portfólios que contenham evidências do seu progresso e reflexões sobre o andamento do seu trabalho. O que se pretende, diz Stiggins (*op. cit.*, p. 196), é usar o envolvimento do aluno na avaliação como um espelho em que ele veja seu crescimento. Isso pode ser um poderoso meio de construir autoconfiança. (VILLAS BOAS, 2012, p. 33).

Por meio dos relatos feitos nos dois grupos, o trabalho semanal foi, para muitos, um estímulo ao estudo sobre como escrever melhor. E, de fato, alguns estudantes afirmam terem sentido uma melhora nas suas produções escritas, bem como a perda do medo de escrever quando há a necessidade de que outros leiam. Outros até demonstram entusiasmo ao perceber que conseguem, sim, produzir bons textos. A dificuldade em se expressar por meio da escrita é comum entre os estudantes da EJA, apresentada, principalmente, pelos de maior idade; nesse contexto, o trabalho com registros e portfólio propicia o exercício e a reflexão quanto à escrita sem deixar de lado as discussões específicas da disciplina em questão. A escrita começa tímida, receosa, o que parece limitar o trabalho, mas, aos poucos, quando os estudantes percebem que têm totais condições de escrever melhor, começam a produzir textos riquíssimos. Acredito que todos os professores, das diversas disciplinas, podem contribuir para a melhora da escrita dos estudantes, por mais que se ache que essa tarefa seja responsabilidade dos estudos em linguagens. Destacando procedimentos com tal potencial, Villas Boas (2011) considera que

É necessário que estudantes de qualquer nível se expressem muito bem na escrita. A prova permite isso, assim como relatórios, portfólios, dossiês, produção de textos em vários formatos etc. (VILLAS BOAS, 2011, p. 35).

Muitos dos estudantes da EJA trabalham duramente para se sustentar. São comuns os relatos de que acordam muito cedo para ir ao trabalho; enfrentem tráfego pesado neste trajeto; são liberados muito tarde, o que faz com que cheguem atrasados nas aulas; e o trabalho é muito cansativo, dificultando a concentração em sala. Além disso, vários dos estudantes também são responsáveis por suas famílias, e, após toda a luta diária em suas ocupações e na escola, ainda precisam cuidar de seus familiares e proceder aos afazeres do lar. Esse quadro foi relatado em ambos grupos de discussão como dificultador do trabalho com registros de aula e portfólio. Outro ponto em comum nos relatos feitos nos dois grupos foi sobre a dificuldade em escrever enquanto ouviam o que se falava nas aulas. Para uns, muita informação era dada em pouco tempo; para outros, as conversas cruzadas ou interrupções externas dificultam o procedimento. Alguns estudantes, na tentativa de contornar tais dificuldades, passaram a gravar as aulas para consultar as informações posteriormente. Isso demonstra a constatação que fizeram de que o trabalho não estava sendo bem feito devido, o que requereu uma busca por soluções. Podemos dizer que os estudantes estavam em processo de monitoramento contínuo da qualidade de suas produções, como descreve Villas Boas (2013):

A avaliação da qualidade do trabalho ou do desempenho do aluno requer que o professor possua concepção de qualidade apropriada à tarefa e seja capaz de julgar de acordo com essa concepção. O aluno, por sua vez, precisa ter concepção de qualidade similar à do professor, ser capaz de monitorar continuamente a qualidade do que está sendo produzido durante o próprio ato de produção e ter repertório de encaminhamentos ou estratégias aos quais possa recorrer. Isso significa que ele tem de ser capaz de julgar a qualidade da sua produção e regular o que está fazendo enquanto o faz. (VILLAS BOAS, 2013, p. 41-42).

O monitoramento contínuo enquanto trabalha é uma característica da autoavaliação. A reflexão constante sobre a própria prática é um caminho para o desenvolvimento da capacidade de avaliar seu desempenho em direção ao sucesso. Tal processo, em parceria com a avaliação feita pelo professor, amplia as

possibilidades de análise das potencialidades e vulnerabilidades (VILLAS BOAS, 2012).

Apesar de o ato de gravar as aulas se apresentar como solução para superar as dificuldades relatadas anteriormente, acredito que tal procedimento pode ir na contramão dos objetivos do trabalho com registros e portfólio, visto que alguns apenas acessam as informações contidas nas gravações e as reescrevem, sem que haja reflexão e o registro do próprio entendimento e das impressões sobre o que foi discutido em sala. O professor precisa se perguntar, então, como adaptar tal procedimento avaliativo a essa realidade. Uma sugestão dada por uma estudante do segundo ano que participou do grupo de discussão foi a de reservar a segunda aula (tínhamos aulas duplas) para a confecção dos registros. Dessa forma, todos os estudantes que tinham dificuldade em fazê-los em casa, seja qual for o motivo, seriam beneficiados. Após ter refletido sobre essa realidade comum a muitos que estudam na EJA, percebo que seria uma adaptação sensata que engrandeceria as aprendizagens dos meus alunos.

A leitura frequente dos registros, seguidos de sugestões para melhorá-los, bem como a discussão dos resultados obtidos após a construção do portfólio, despertou, em membros dos dois grupos, o sentimento de zelo do professor com suas produções. Além disso, caracterizaram-se como momentos nos quais os estudantes valorizaram um trabalho realizado em meio a tantas adversidades. Dessa forma, o trabalho com registros e portfólios culmina no reconhecimento do esforço despendido pelo estudante, ao passo que “Notas, conceitos e menções, se existirem passam a ocupar lugar secundário e, com o tempo, podem até ser abolidos” (VILLAS BOAS, 2012, p. 41).

Considerações Finais

Retomando minha questão inicial, descrita na Introdução desta dissertação, acredito, sim, que é possível conseguir nas aulas de Química (quicá de outras disciplinas) resultado semelhante ao que obtive no trabalho com registros de aula e portfólio na graduação. Para trabalhar com tal procedimento, o professor precisa se questionar: quem são os meus estudantes? Eles trabalham? Frequentar e aproveitar a escola lhes é difícil? Eles dominam a escrita? Muitas das respostas para essas perguntas se encontram nos próprios registros de aula! Como dito anteriormente, é comum que parte dos estudantes da EJA trabalhe em um regime exaustivo e em período que atrapalhe o acesso à escola, cuide das suas famílias e lares e não domine a escrita. Esse quadro dificulta o trabalho com registros de aula e portfólio. É preciso, então, que o professor, ao observar as limitações que permeiam a sua própria prática e a de seus alunos, adapte o procedimento em prol das aprendizagens.

O trabalho com registros de aula pode se constituir como espaço de expressão, a partir do qual os estudantes podem relatar os saberes construídos dentro e fora da escola, suas experiências de vida, seus anseios, bem como demonstrar suas virtudes e limitações. Nesse âmbito, Hoffmann (2014) defende que, para avaliar, o professor precisa perceber os estudantes, seja criança, jovem ou adulto como sujeitos do próprio desenvolvimento, críticos e criativos, inseridos em um contexto de realidade social e política. Considerando tal fato, ao proceder à avaliação, os erros ou as dúvidas são considerados como amplamente significativos para a ação educativa, pois possibilitam ao professor analisar como o aluno encara o mundo e constrói suas verdades. Avaliar, é, então, “dinamizar oportunidades de autorreflexão pelo acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas que este vai formulando” (HOFFMANN, 2014, p. 27).

A construção do portfólio fica a cargo do próprio aluno, permitindo que participe da sua avaliação, reflita sobre sua prática, ao passo que a discussão dos resultados em parceria com professor valoriza o esforço do estudante e dá voz para que o estudante manifeste os sentimentos que permearam o trabalho. Para Villas Boas (2013), tal trabalho está intimamente ligada ao processo de autoavaliação, pois possibilita ao estudante que pense sobre o que faz e sobre o que ainda precisa fazer continuamente, sem imposição e sem hora marcada para acontecer. Possibilita, também, que os estudantes escolham e busquem novas formas de aprender, como

no caso dos meus estudantes que recorriam à internet para pesquisar sobre conceitos de Química, sobre a forma culta da língua portuguesa e, até mesmo, sobre como construir um portfólio.

No primeiro momento, a necessidade de escrever periodicamente sobre suas experiências em aula causa estranheza e relutância por parte dos estudantes. É absolutamente compreensível: é bem provável que a escrita não seja estimulada pelos demais professores, ou que as atividades propostas por estes sejam de resolução mecânica e mais cômoda. É preciso que o professor persista e mostre, aos poucos, a potencialidade do trabalho com registros e portfólios, valendo-se de uma abordagem compreensiva e respeitosa. Dessa forma, os estudantes sentem-se à vontade de compartilhar as produções e empenham-se em escrever melhor.

A nota dada ao portfólio fica em segundo plano. É importante focar-se nas informações contidas nos registros de aula para reorganizar o trabalho pedagógico. Neles, você encontrará vestígios de conceitos que merecem mais atenção e opiniões que valem ser colocadas em discussão com os demais. É preciso, também, abrir-se para as críticas sobre as deficiências da própria prática, a fim de superá-las, propiciando, assim, uma melhor experiência para seus alunos. Nesse contexto, Villas Boas (2013) afirma que o desenvolvimento da autoavaliação também é dever dos professores e demais educadores da escola:

O desenvolvimento da autoavaliação por parte dos estudantes traz a necessidade de também os professores e demais educadores que atuam na escola se autoavaliarem. Certamente os alunos confiarão mais no processo sabendo que seus mestres fazem o mesmo que eles. Resta à escola decidir o que fazer com os resultados dessas avaliações, isto é, como tirar proveito deles, com ética. Que não se entenda essa sugestão como um mero modismo, mas como algo que pode fazer diferença no trabalho escolar. (VILLAS BOAS, 2013, p. 82).

O trabalho com registros de aula e portfólio, se feito com rigorosidade — o que não significa autoritarismo —, ética e carinho, propicia uma relação na qual os estudantes são vistos como seres pensantes, em constante crescimento, que enxergam o mundo de forma singular. Tal processo é, de fato, educativo e emancipador, contrapondo-se às práticas que sugerem a repetição mecânica e o trabalho acrítico. Nesse contexto, Luckesi (2011) defende que o professor, ao proceder à avaliação, necessita perceber e considerar o estudante como um ser capaz de sempre alcançar melhores resultados em suas atividades:

Contudo, para trabalhar com a avaliação na prática pedagógica escolar (assim como em outras), necessitamos de uma pedagogia cujo fundamento seja a compreensão de que o ser humano é um ser em processo de formação, em movimento, sempre com a possibilidade de atingir um resultado mais satisfatório no caminho da vida. Isso quer dizer que, se ele aprende, conseqüentemente se desenvolve; se não aprendeu ainda, pode aprender, se houver investimento para que aprenda. (LUCKESI, 2011, p. 61).

Os registros de aula e portfólios está, então, a serviço do que Luckesi (2011) chama de concepção desenvolvimentista do ser humano: os procedimentos avaliativos têm função de retratar a qualidade da realidade a fim de que se intervenha adequadamente, tendo como objetivo o alcance dos melhores resultados possíveis.

No caso do trabalho com registros de aula e portfólios, ambos, professores e estudantes, têm o potencial de intervir em suas práticas para melhorá-las, pois “só um ser humano que se move em direção ao crescimento pode ser ajudado nesse processo” (LUCKESI, 2011, p. 73). Se eles estão prontos — ou devem estar prontos, como se considera na avaliação tradicional —, nada mais pode ser feito com e para eles. Podemos assumir, então, que tal trabalho possibilita, de fato, a vivência da avaliação formativa, pois permite que professores e estudantes recolham informações valiosas para a transformação das suas práticas em direção ao sucesso.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. M. F. da P. M. A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. **Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.2, n.2, p. 37–50, 1997. Disponível em <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=958](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=958)>. Acesso em 26 Jan 2016.

BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 40, p. 95-133, 2006. Disponível em <educ.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1171/619>. Acesso em 14 Outubro 2016

BARREIROS, D. R. A. **O sistema nacional de avaliação da educação básica: vínculos entre avaliação e currículo**. 2003. 110 p. Dissertação (Pós-graduação em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BARRETTO, E. S. S. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE DOIS MODELOS. **Educação & Sociedade**, n. 75, 2001. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a05.pdf>. Acesso em 2 Fevereiro 2016.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n.39, 2008. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 12 fevereiro de 2017.

CORTÊS, S. A. **A organização e o desenvolvimento curricular pelo professor e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais**. 2015. 300 p. Dissertação (mestrado em Educação — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem*. **Revista Educação e Seleção**, n.19, 1989. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem – Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Para Avaliação da Aprendizagem**. Brasília, 2006. 19p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a educação básica**. Brasília, 2008. 48p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e Em Larga Escala**. Brasília, 2014. 68p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/1_pressupostos_teoricos.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Finais**. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/4_ensino_fundamental_anos_finais.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília, 2014c. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/5_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2014d. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/7_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2017.

DUTRA, R. L. S. **Encapsulamento e utilização de objetos de aprendizagem abertos SCORM para ensinar a avaliação formativa**. 2008. 173 p. Tese (doutorado em informática na educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares de Novas Tecnologias em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.2, p. 21-56, 2006, 2006.

FERNANDES, D. Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In: FIALHO, I. SALGUEIRO, H. **Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos**, p. 81-107, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p.

FERRAZ, A. P. do C. M; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Jan 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GONÇALVES, A. L. LARCHERT, J. M; **Avaliação da Aprendizagem**. Ilhéus: Editus, 2011.100 p.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JÚNIOR, C. T. de LIMA. **Construção de uma matriz de planejamento e avaliação em ensino de Química**. 2009. 289 p. Dissertação (mestrado profissional em ensino de ciências) – Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Física e Instituto Química, Universidade de Brasília, Brasília.

LOCH, J. M. de P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Química Nova na Escola**, n.12, 2000. Disponível em <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf>>. Acesso em: 11 de março 2015.

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

MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, v. 36, n.2, 2011. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957>>. Acesso em 28 agosto 2016.

MIRANDA, M. J. A Docimologia em perspectiva. **Revista da Faculdade de Educação**, v.8, n.1, 1982. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33276/36014> >. Acesso em 26 janeiro 2016.

OLIVEIRA, K. L; SANTOS, A. A. A. Avaliação da Aprendizagem na Universidade. **Psicologia escolar e educacional**, v.9, n.1, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000100004&script=sci_arttext>. Acesso em 25 janeiro 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183 p.

RANGEL, J. N. M. O portfólio e a avaliação no ensino superior. **Estudos em avaliação educacional**, n.28, 2003. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1148/1148.pdf>>. Acesso em 14 junho 2016.

SILVA, C. M. **Escola, Saberes e Cotidiano no meio Rural: um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia**. 2009. 167p. Dissertação (mestrado em Educação — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Idéias**, n. 30, p. 161-174, 1998.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, 1995. Disponível em

<www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/559.pdf>. Acesso em 1 fevereiro 2016.

TINÉ, R. **O processo avaliativo em uma escola de ensino médio do Distrito Federal**. 2009. 354 p. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

TORRES, S. C. G. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, 2008. Disponível em <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2040>. Acesso em: Acesso em 14 junho 2016.

VALVERDE, D. O. **Para além do ensino médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do jovem negro/a na educação**. 2008. 263 p. Dissertação (mestrado em Educação — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

VIANNA, H. M. Impactos dos testes sobre os sistemas e objetivos educacionais: a experiência brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n.27, p. 69-71, 1978. Disponível em <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/389.pdf>. Acesso em 29 Janeiro 2016.

_____. M. Avaliação Educacional: algumas idéias precursoras. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.6, p. 63-70, 1982. Disponível em <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/52.pdf>. Acesso em 28 Janeiro 2016.

_____. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.12, 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1044/1044.pdf>>. Acesso em: 22 de janeiro 2016.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.192 p.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.191 p.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.144 p.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 13. 2005. p. 260-300. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf>>. Acesso em: 12 Janeiro 2017.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-206, 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 28 agosto 2016.

WELLER, W. PFAF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. 336 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questões orientadoras do grupo de discussão

Perguntas iniciais:

1. Apenas para caracterizar este Grupo de Discussão, em termos de vivência do que vamos discutir: algum de vocês já teve a experiência de construir um portfólio a partir de registros de aula?
2. Sobre a experiência que vocês tiveram e/ou estão tendo de construir um portfólio a partir de registros de aula nas aulas de Química, como vocês a avaliam: pontos positivos, negativos e o que sentiu e/ou está sentindo nessa experiência?

Possíveis perguntas posteriores:

1. Como vocês construíam os registros de aula? Qual o procedimento?
2. Como vocês escolheram os registros de aula que compuseram seus portfólios?
3. Quais as maiores dificuldades que vocês sentiram em trabalhar com os registros de aula?
4. A construção de portfólios influenciou, de algum modo, seus estudos, a aprendizagem do que foi trabalhado em sala? Explique, por favor.
5. Para quem teve essa experiência no semestre passado, houve mudança na forma de lidar com a construção dos portfólios no atual?
6. Como vocês se sentiram nos momentos nos quais eu li os seus registros em sala?
7. Como foi a experiência de avaliar o próprio portfólio em parceria com o professor?

APÊNDICE B

Divisão temática e interpretação formulada dos grupos de discussão

Divisão temática - grupo *Segundo Ano*

Linhas: *Passagens*

- 1-5 Apresentação: pesquisa e participantes
- Pergunta inicial: Sobre a experiência que vocês tiveram e/ou estão tendo de construir um portfólio a partir de registros de aula nas aulas de Química, como vocês a avaliam: pontos positivos, negativos e o que sentiu e/ou está sentindo nessa experiência?
- 9-159 A experiência com registros de aula: sentimentos, impressões, pontos positivos e negativos. (Metáfora de foco)
- 160-179 As dificuldades de se trabalhar com registros de aula.
- 180-201 Como foi a escolha dos registros que compuseram o portfólio.
- 202-229 Como foi a experiência de avaliar²⁰ o próprio portfólio.
- 230-253 Como foi a experiência de ter os registros lidos nas aulas pelo professor.

Interpretação formulada - grupo *Segundo Ano*

Obs.: Nem todos os temas e subtemas foram analisados. Restringimo-nos à análise dos trechos mais importantes para a pesquisa, para a comparação com o outro grupo e para reconstrução das orientações coletivas ou visões de mundo dos participantes. Os trechos transcritos e interpretados estão a seguir.

Segmento 6-179: A experiência com registros de aula: sentimentos, impressões, pontos positivos e negativos.

6-42: (Subtema) *Pontos positivos e negativos.*

²⁰ Apesar de mencionar “avaliar o próprio portfólio” nos grupos de discussão, o que foi feito foi apenas uma discussão sobre os resultados obtidos, como um balanço final. Para aprofundamento teórico sobre autoavaliação, sugiro a leitura de Villas Boas (2013).

O entrevistador introduz uma pergunta sobre como foi a experiência de construir os portfólios a partir dos registros de aula. Para Heloísa, a construção de registros facilita o entendimento do que é estudado; entretanto, relata a necessidade de anotar informações no decorrer da aula, pois, posteriormente, precisará delas para fazer o registro, caracterizando este processo como um ponto negativo da tarefa. Bruna e Daniela concordam com esta afirmação.

Para Bruna, a dificuldade em escrever enquanto ouve o que é dito decorre de eventos que atrapalham a aula, como barulhos externos. Como ponto positivo, destaca que a construção dos registros requer atenção e assiduidade por parte dos estudantes. Daniela, em sua fala, mescla informações dadas por Heloísa e Bruna: como ponto positivo, destaca que a construção dos registros exige atenção, mas, se o estudante não fizer anotações imediatas, muitas informações importantes se perdem.

43-81: (Subtema) A necessidade de anotar enquanto presta atenção na aula

Arlete conta sua aversão inicial à tarefa, que, aos poucos, se tornou prazer a partir do momento que passou a fazer anotações que a ajudavam a produzir os registros.

Daniela reitera que, ao anotar enquanto ouve, muitas informações são perdidas. Destaca, também, que não consegue fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Em meio os relatos, Emanuel afirma, rapidamente, que é pouco tempo para anotar muitas informações.

82-93: (Subtema) A gravação das aulas no auxílio da construção dos registros de aula

Após me retratar, afirmando que a forma de construir os registros não tinha ficado clara, fazendo com que eles se preocupassem em anotar muitas informações, Milena afirmou que acredita que não foi o caso, pois eu permitia que os estudantes gravassem as aulas.

Nesse contexto, Bruna relata que só começou a fazer bons registros após gravar as aulas. Entretanto, a quantidade de arquivos em seu celular a confundia no momento de ver os vídeos.

94-111: (Subtema) Pontos positivos e negativos.

Nelson pede a palavra, retomando a este subtema. Ele relata que o ato de anotar informações, participar das discussões da aula e filmá-la tem muita importância para ele que está retomando os estudos. Relata que a construção de registros é algo novo pra ele, que não existia antigamente. Além disso, apenas na aula de Química trabalhou dessa forma, e que isso o ajudará futuramente.

118-128: (Subtema) Sentimentos envolvidos na construção dos registros de aula

Entrevistador pergunta como os participantes se sentiram no processo de construir os registros. Carla relata que não gostava da experiência, pois tem dificuldade, tanto de memorizar, como registrar informações. Com o tempo, se acostumou.

129-137: (Subtema) A construção de registros de aula/portfólios como auxílio nas experiências futuras no ensino superior

Milena relata seu desejo de que o trabalho com registros/portfólios se ampliasse para todas disciplinas, pois, ao seu ver, ele se assemelha à forma como se trabalha na faculdade. Além disso, Milena afirma que as dificuldades relatadas pelos colegas é fruto da desorganização no momento de registrar bem como do descaso com as discussões promovidas em aula.

138-146: (Subtema) A influência dos registros de aula nos estudos: a escrita e o compromisso com o trabalho escolar.

O entrevistador pergunta se o trabalho com registros de aula /portfólios influenciou de alguma forma a aprendizagem e os estudos, e como isso aconteceu.

Milena afirmou que o professor exigia que o texto tivesse a estrutura de uma redação: começo, meio e fim. Nesse contexto, Daniela afirmou que muitos estudantes não estão acostumados a escrever, e que tal tarefa exercita a mente. Além disso, com a ajuda da Milena na argumentação, relata que ela ajuda a escrever melhor a partir da necessidade de escolher “palavras corretas”.

Já Arlete afirma que a tarefa exige um compromisso semanal com os estudos. Segundo ela, domingo era o dia no qual reservava um tempo para construir o registro da semana.

Segmento 160-179: As dificuldades de se trabalhar com registros de aula.

O entrevistador pergunta sobre outras dificuldades encontradas no processo de registrar as aulas.

Valéria destaca sua falta de tempo nas suas atividades fora da escola.

Arlete retoma a ideia de que tinha dificuldade em lembrar o que era dito a aula, mas resolveu esse problema.

Heloísa retoma que a explicação sobre como fazer os registros ficou confusa. Além de ser um choque, pois nunca haviam trabalhado dessa forma, não conseguia conciliar a tarefa com os afazeres em sua casa. Para superar a falta de tempo, ela adiantava o registro na própria aula, pois não tinha dificuldade em escrever em meio a qualquer interferência.

Emanoel destaca a dificuldade enfrentada por quem trabalha com horário rígido. No seu caso, a demora em chegar e voltar do trabalho o estressa. Quando chega na escola, os professores o cobram quanto aos atrasos inevitáveis.

Segmento 202-229: Como foi a experiência de avaliar o próprio portfólio.

O entrevistador pergunta sobre como foi a experiência de sentar ao lado do professor e discutir a própria produção do portfólio.

Heloísa afirmou se sentir à vontade, bem como Valéria.

Arlete destaca sua felicidade em avaliar seu próprio trabalho, pois conseguiu fazer todos os registros. Além disso, reitera a transição da aversão pelo trabalho com registros para satisfação em fazê-los.

Segmento 229-253: Como foi a experiência de ter os registros lidos nas aulas pelo professor.

O entrevistador pergunta qual a sensação de ter os registros lidos em sala.

Emanoel afirma que se sentiu bem, pois o professor faz um trabalho exímio.

Arlete relata que no começo não gostava, mas passou a se sentir feliz ao perceber que o professor era amigo e estava ali para ajudar.

O entrevistador pergunta se os professores costumam ler as produções dos estudantes. Nesse contexto, alguns entrevistados concordam que não é frequente.

Daniela reclama que não faz ideia se eles as leem. Heloísa complementa que, além disso, as produções não são devolvidas após correção. Valéria vai além, afirmando que sequer as provas são devolvidas.

Daniela afirma, ainda, que os estudantes precisam pedir aos professores para que corrijam as produções daqueles e deem um *feedback*.

Marinei retoma sobre a sensação de ter os registros lidos, afirmando que tal procedimento ajuda a verificar erros na escrita. Nelson argumenta da mesma forma.

Divisão temática - grupo *Terceiro Ano*

<i>Linhas:</i>	<i>Passagens</i>
1-30	Apresentação: pesquisa e participantes
	<u>Pergunta inicial:</u> Sobre a experiência que vocês tiveram e/ou estão tendo de construir um portfólio a partir de registros de aula nas aulas de Química, como vocês a avaliam: pontos positivos, negativos e o que sentiu e/ou está sentindo nessa experiência?
36 -191	A experiência com registros de aula: sentimentos, impressões, pontos positivos e negativos. (Metáfora de foco)
192-203	Passagem - comparação da autoavaliação nos processos de aprendizagem escolar e de artes marciais. (Iniciada por Paulo)
204-232	A experiência com registros de aula: sentimentos, impressões, pontos positivos e negativos. (Paulo volta ao tema)
233-247	Passagem - A necessidade de aulas práticas em laboratórios (iniciado por Arlete)
248-272	A experiência com registros de aula: sentimentos, impressões, pontos positivos e negativos. (Paulo volta ao tema)
273-291	Procedimentos desenvolvidos para a confecção dos registros. (Iniciado por Simone).
292-305	A experiência com registros de aula: sentimentos, impressões, pontos positivos e negativos. (Simone volta ao tema)
306-401	Procedimentos desenvolvidos para a confecção dos registros / as dificuldades enfrentadas na confecção dos registros. (Gabriele volta ao tema)

- 402- 420 Como foi a escolha dos registros que compuseram o portfólio.
- 431-440 Passagem – A necessidade de estar presente para registrar as aulas. (Iniciado por Rosângela)
- 441-460 Passagem - Os registros como auxílio no entendimento dos conceitos estudados. (Iniciado por Simone)
- 461-470 Como foi a escolha dos registros que compuseram o portfólio.
- 471-495 Procedimentos desenvolvidos para a confecção dos registros. (Tf volta ao tema).
- 496-519 A mudança na forma de ligar com os registros entre o semestre passado e o atual.
- 520-540 Como foi a experiência de ter os registros lidos nas aulas pelo professor.
- 541-582 Como foi a experiência de avaliar o próprio portfólio.
- 583-627 Passagem – O descaso dos professores com os trabalhos entregues pelos estudantes. (Iniciado por Tf)
- 628-653 Passagem - Benefícios do trabalho com registros de aula (Iniciado por Rosângela)
- 653-665 Passagem – O descaso dos professores com os trabalhos entregues pelos estudantes. (Rosângela retoma o tema)

Interpretação formulada - grupo *Segundo Ano*

Obs.: Nem todos os temas e subtemas foram analisados. Restringimo-nos à análise dos trechos mais importantes para a pesquisa, para a comparação com o outro grupo e para reconstrução das orientações coletivas ou visões de mundo dos participantes. Os trechos transcritos e interpretados estão a seguir.

Segmento 36-410: A experiência com registros de aula: sentimentos, impressões, pontos positivos e negativos.

36-79: (Subtema) Primeiras impressões, pontos positivos e negativos

O entrevistador perguntou sobre quais eram os pontos positivos e negativos do trabalho com registros de aula/portfólio, e como se sentiram no processo.

Otília destaca sua aflição ao ter contato com essa tarefa, imaginando não ser capaz de fazê-la. Para dar conta, Otília relata que recorria à sua filha, que por sua vez, sugeria à mãe que pesquisasse no google. Ela também relata que não conhecia o trabalho com portfólio, e que alguns colegas de turma demonstravam aversão a ele, alegando que “coisa de universidade”. Quanto aos pontos positivos, Otília relata que a necessidade de registrar a aula faz com que os alunos deem valor ao que é discutido na aula, o que não acontece quando os estudantes têm como obrigação apenas proceder a cópia do que é exposto no quadro.

80-107: (Subtema) O pontos positivos do procedimento de construção de registros de aula/portfólio em relação ao uso tradicional da prova escrita.

Rosângela destaca que a construção dos registros requer assiduidade por parte dos estudantes. A forma como é avaliado não estimula o estudo exagerado como acontece com as provas tradicionais, mas, sim, a escuta e debate com os colegas. Rosângela compara essa forma de avaliar com a que vivenciou na disciplina de Português, na qual a qualidade das produções têm mais valor que as notas dadas a elas. Complementando, relata que ama História e Geografia, mas não foi bem na prova (provavelmente a última feita antes do grupo de discussão).

120-132: (Subtema) Benefícios do trabalho com registros: o incentivo à escrita.

Após relatar que gostou das aulas diferenciadas de Química, as quais são bem diferentes das que participou quando estudou no nordeste, Tânia afirma que a confecção dos registros a ajudou a escrever melhor, pois tinha dificuldade. Ela afirma que julgava não saber escrever bem, o que a “travava” em situações nas quais isso era necessário, como em seleções para trabalho. O trabalho com registros a auxiliou nessa questão, visto que para confeccioná-los, era necessária a preocupação com o português.

146-155: (Subtema) A dificuldade de conciliar os afazeres cotidianos com a confecção dos registros.

Para Tânia é muito difícil cuidar da família, trabalhar fora e, ao mesmo tempo frequentar todas as aulas. Isso dificultou na entrega dos registros de aula, visto que o professor conferia semanalmente a realização dessa tarefa.

166-191: (Subtema) Primeiras impressões, pontos positivos e negativos

Paulo relata que o trabalho com registro lhe assustou, mas, com o passar do tempo, passou a gostar. Até então, a única avaliação que vivenciou foi por meio de prova escrita; esta, chamada pelos professores de “testequinho”, era sempre rigorosa. Para Paulo, o trabalho com o registro de aula é como um relato do que se está fazendo, semelhante ao relatório feito por um socorrista em trabalho.

Segmento 248-272: A experiência com registros de aula: sentimentos, impressões, pontos positivos e negativos.

248-253: (Subtema) Os registros como estímulo para continuar os estudos.

Paulo afirma que o trabalho com registros de aula/portfólio dá “o gosto” de continuar os estudos, pois o ensino que estava recebendo era uma base as próximas etapas da vida escolar. Para tal, ele faz a comparação do estágio atual da sua escolaridade com os fundamentos de uma casa, sem os quais, ela não sustenta.

254-272: (Subtema) Primeiras impressões, pontos positivos e negativos

Quitéria retorna ao subtema. Ela relata que, primeiramente, se assustou, pois imaginava que não daria conta de confeccionar os registros. Com o decorrer do semestre (segundo ano), ela percebeu que o trabalho com registros não era um “bicho de sete cabeças”, era apenas uma dificuldade que foi sendo vencida. Já no terceiro ano imaginou que tal trabalho seria mais difícil por se tratar de uma etapa acima da vida escolar, mas acabou não sendo. Ela afirma que terminava os registros ao chegar em casa, ou, até mesmo, na própria aula.

Segmento 273-291: Procedimentos desenvolvidos para a confecção dos registros

Simone destaca sua dificuldade em lembrar o que era discutido em sala. Por vezes, ela fazia pequenos rascunhos, mas não conseguia entendê-los posteriormente. A solução encontrada foi gravar vídeos das aulas por meio de seu aparelho celular, o que possibilitou a ela fazer melhores registros.

Segmento 292-305: A experiência com registros de aula: sentimentos, impressões, pontos positivos e negativos.

292-305: (Subtema) Benefícios do trabalho com registros de aula: a preocupação com a escrita

Concordando com o discurso feito anteriormente por Tânia, Simone relata que tinha muita dificuldade em escrever. O trabalho com registros despertou seu interesse nos significados de palavras que, até então, não compreendia. Ela pesquisava tais palavras em dicionários e na internet. Para ela, depois do trabalho com registros de aula, sua escrita melhorou muito.

Segmento 306-318: Procedimentos desenvolvidos para a confecção dos registros / as dificuldades enfrentadas na confecção dos registros.

Gabriele retoma o subtema. Ela afirma que também gravava as aulas, porque, quando não entendia algo que foi dito em sala, buscava auxílio em suas gravações, repetindo o vídeo em questão quantas vezes fosse necessária para entender. Vit divide o discurso com a Gabriele, confirmando ao chegar em casa, já não lembrava mais das informações que obteve na aula. Sua estratégia era fazer rascunhos durante a aula, para, posteriormente, fazer seus registros em casa.

Rosângela relata que muitas informações eram dadas na aula: além dos conceitos de Química, as discussões eram intensas, com muitos interlocutores, o que a confundia. A saída que encontrou foi, também, fazer vídeos, pois não conseguia anotar enquanto ouvia o que estava sendo dito nas aulas. Rosângela destaca que o ato de gravar a possibilitava, posteriormente, pesquisar na internet e em livros informações que julgava serem interessantes. Nesse processo, começou a fazer registros de aula tão extensos que precisava “colocar um ponto final”.

Outros benefícios da utilização da internet como auxílio para a confecção dos registros são a já citada pesquisa pelos significados de palavras e a possibilidade de rever vídeos e reportagens.

Segmento 431-440: A necessidade de estar presente para registrar as aulas.

Rosângela destaca que um ponto positivo de trabalhar com registros de aula é que o estudante precisa prezar pela assiduidade. Além disso, revela que o trabalho com registros requer zelo por parte dos estudantes em sua construção, e que, diferentemente do que acontece em outras disciplinas, não pode ser construído a partir da cópia das produções dos colegas.

Segmento 441-460: Os registros como auxílio no entendimento dos conceitos estudados.

Simone conta que passava mais de quatro horas para fazer cada registro, entretanto, essas tarefas a ajudaram a compreender o conteúdo de Química Orgânica discutido. Mais tarde, o conhecimento que construiu foi utilizado na resolução da prova para ingresso em um curso técnico. Rosângela reitera que Simone precisou se dedicar na construção de seus registros em vez de copiar da Tânia, o que lhe ajudou em outro contexto.

Segmento 520-540 Como foi a experiência de ter os registros lidos nas aulas pelo professor.

Ao serem perguntadas sobre como se sentiram ao terem suas produções lidas pelo professor, Gabriele e Vitória relatam certa aversão ao processo. Simone conta que no começo se sentia envergonhada, mas se acostumou a partir do atual semestre (terceiro ano). Além disso, afirma que gostaria que houvesse maior discussão sobre o que os estudantes aprenderam e suas dúvidas. Para Tânia, a vergonha vinha do medo do professor não entender o que ela escrevia.

Segmento 541-582: Como foi a experiência de avaliar o próprio portfólio.

Tânia relata que analisar o próprio portfólio com o professor é uma experiência mais difícil que ter os registros lidos. No início da conversa, se sentiu aflita pois não havia feito muitos registros. No decorrer, percebeu que não se tratava de contabilizar os registros para, então, receber uma nota, mas de discutir sobre erros e acertos obtidos no percurso.

Rosângela destaca a importância da discussão sobre o próprio trabalho como forma de valorização do esforço em construí-lo, tanto na vida escolar como na vida profissional.

Segmento 583-627: O descaso dos professores com os trabalhos entregues pelos estudantes.

Tânia relata que é desmotivador a prática dos professores de não corrigirem os trabalhos feitos pelos estudantes. Chega a dizer que aqueles sequer os leem. Dessa forma, a avaliação do próprio portfólio é uma forma de valorizar o trabalho feito com tanto esforço.

Segmento 653-665: O descaso dos professores com os trabalhos entregues pelos estudantes.

Retomando o assunto, no contexto da última fala da Tânia, Rosângela destaca o desânimo que viveu após fazer uma pesquisa muito boa na disciplina de artes, a qual não foi avaliada, recebendo um mero “visto” do professor.

APÊNDICE C – TEXTO DE APOIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Física

Instituto de Química

Faculdade UnB Planaltina

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO: UMA PROPOSTA PARA A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA NA EJA

CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO: UMA PROPOSTA PARA A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA NA EJA
[Texto Didático Produzido como Resultado da Dissertação de Mestrado]

Ângelo Pereira de Carvalho

Brasília – DF

Março
2017

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

MINHA EXPERIÊNCIA COM A CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIOS A PARTIR DE
REGISTROS DE AULA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRESENTAÇÃO

Caro colega docente, este documento é uma sugestão sobre como conduzir o trabalho com registros de aula e portfólios como procedimento avaliativo na Educação de Jovens e Adultos, na disciplina de Química. Apesar da especificidade do meu trabalho, acredito que este seja fundamentado em procedimento universal, adaptável facilmente às demais etapas e modalidades do ensino.

Os registros de aula são documentos confeccionados periodicamente, nos quais os estudantes dissertam sobre momentos importantes da aula, posicionamentos, dúvidas e sentimentos. Já o Portfólio feito pelo estudante é definido por Villas Boas (2012) como “[...] uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem” (p. 38). A construção de um portfólio permite ao estudante que acompanhe seu progresso com o professor. No meu caso, proponho aos alunos que confeccionem semanalmente registros de aula, os quais, no fim do semestre, irão compor seus portfólios.

Para Villas Boas (2012), a construção de portfólio é um procedimento que condiz com a avaliação formativa. Esta caracteriza-se por promover a aprendizagem do aluno e do professor, contrapondo-se à tradicional, que visa a classificação dos estudantes em aprovados ou reprovados, à atribuição de notas ou conceitos, e que utiliza quase que exclusivamente da prova. A construção de portfólios permite aos estudantes refletir sobre sua prática e acompanhar seu desempenho por meio de uma autoavaliação contínua. Ele passa a ser, então, “corresponsável pela organização, pelo desenvolvimento e pela avaliação do trabalho” (VILLAS BOAS, 2012, p. 33).

Espero que a descrição da minha prática, fruto de inquietações anteriores ao exercício pleno da docência, possa ser um norte sobre como proceder, ou, ao menos, um ponto de partida para que você supere degraus que já alcancei. Faço tal afirmação porque, ainda no decorrer do mestrado que cursei, percebi limitações nas minhas concepções sobre avaliação e na maneira como lidava com a construção de portfólios por parte dos meus alunos. Se, por um acaso, quiser manter contato para que possamos compartilhar nossas experiências e discutir novos horizontes para a prática avaliativa na escola, deixarei meu correio eletrônico no fim deste documento.

MINHA EXPERIÊNCIA COM A CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIOS A PARTIR DE REGISTROS DE AULA

Trabalho com registros de aula há um ano, dois semestres letivos na EJA. No primeiro semestre, foi um grande desafio para mim. Eu não tinha noção da reação dos estudantes, nem dos resultados que poderíamos alcançar. Entretanto, encarei sem medo dos erros que cometeria, o que me ajudou a melhorar bastante na proposta desenvolvida no semestre seguinte. Explicarei, então, como procedi nesse último semestre (semestre cursado pelos estudantes participantes do grupo de discussão), aproveitando para fazer sugestões a partir das limitações que tive.

O primeiro momento é o de planejar, para que os objetivos das suas aulas sejam alcançados ao máximo, e para evitar que as adversidades presentes em qualquer escola atrapalhem o bom andamento do trabalho. Faça um plano de unidade para que tenha em mente todos os temas que julga serem importantes de se discutir: quais são os temas? Em quantas aulas serão discutidos? Quais as atividades serão desenvolvidas em sala? Após planejar, consulte o calendário escolar para que não seja pego de surpresa por feriados e atividades extraclasse. É importante, também, que programe a entrega de trabalhos, bem como a realização de provas, apresentações, dinâmicas, entre outros.

A partir do seu planejamento, faça um plano da disciplina para discutir com os estudantes. Certifique-se de que este plano seja acessível para os estudantes: se você tiver uma página na web, e seus alunos acesso à internet, publique-o. Se você atuar sempre na mesma sala, fixe no mural, ou mesmo na parede. A grande maioria dos estudantes utiliza *smartphones* com câmeras boas o suficiente para tirar foto do plano e o compartilhar com os demais, sendo essa outra possibilidade de divulgação. Como exemplo, anexe, no fim deste documento, o de plano da disciplina utilizado por mim no segundo semestre de 2016. Não especifiquei no plano a quantidade de aulas programadas para cada assunto, mas me organizei para discutir um tema em cada encontro semanal (meus alunos tinham duas aulas de Química em sequência por semana, com duração variando de 50 a 40 minutos).

Na primeira semana²¹, esmiúce o plano da disciplina: a programação das aulas e os critérios de avaliação. Dê atenção especial ao trabalho com os registros de aula/portfólio. Reiterando: os registros de aula, na forma como os utilizei, são relatos sobre os momentos importantes da aula, acompanhado das opiniões sobre as discussões, sentimentos e dúvidas; já o portfólio, é a coleção das melhores produções, escolhidas pelo próprio estudante. É bem provável que os estudantes fiquem assustados com a tarefa semanal que terão que fazer; logo, aproveite para tirar todas as dúvidas e dar sugestões.

No próximo encontro julgo ser necessário fazer um registro de uma aula qualquer com seus alunos, ou já levar um pronto para discutir. Faça um registro de uma aula que ministrou há tempos, como se você fosse um estudante que a assistiu. Construa tal registro de acordo com os aspectos que você determinou serem necessários para sua construção, os quais constam no plano da disciplina discutido na aula anterior.

No trabalho na EJA, eu, geralmente, inicio a aula com um vídeo ou uma reportagem para introduzir o tema a ser estudado. Só depois fazemos a relação dessa introdução com os conceitos de Química. Por exemplo, para falar sobre hidrocarbonetos, líamos uma reportagem sobre o porquê do preço da gasolina ser tão alto no Brasil, para, depois, discutir sobre como a Química explica a composição da gasolina e a função orgânica composta por hidrocarbonetos. Quando li os registros sobre essa aula, no primeiro semestre de 2016, foi comum encontrar relatos ótimos sobre o momento no qual discutimos a reportagem, mas nada sobre hidrocarbonetos. Outros, afirmavam que a aula foi sobre o preço da gasolina. A partir dessa experiência, no semestre seguinte, resolvi discutir melhor os aspectos a serem considerados na construção dos registros com meus alunos, mencionando a necessidade de relatar os momentos importantes da aula como um todo. Percebi que a abordagem usando essas palavras dá a impressão de que o estudante deve mencionar todo e qualquer momento da aula, causando medo de perder alguma informação. Comecei a presenciar alunos copiando grandes trechos dos textos lidos e falas dos vídeos que assistíamos, inquietos. É preciso, então, ter cuidado no momento de discutir o que deve ser relatado nos registros, bem como as maneiras possíveis de fazê-lo. Percebendo esse comportamento nos estudantes, senti a necessidade de levar outro

²¹ O encontro semanal aqui descrito refere-se a duas aulas em sequência. Caso suas aulas não sejam distribuídas dessa forma, estude a melhor forma de executar cada passo do processo.

modelo de registro e discutir novamente os aspectos a serem considerados na sua construção, enfatizando que gostaria que ambos os momentos da aula fossem relatados, mas que não era necessária grande quantidade de informações para tal.

No início de cada aula, reserve um tempo para ler as produções de alguns estudantes. Você pode basear-se no tempo que leva para fazê-lo ou na quantidade de registros lidos. Eu escolhi ler com cuidado por volta de cinco registros, na própria carteira do aluno, e os demais rapidamente, sem me prender ao relógio. De qualquer forma, esse momento da aula durava cerca de meia hora, englobando a discussão que o seguia. Acredito que seja necessário revezar a leitura dos registros, de forma que, em algumas aulas, tenha lido, cuidadosamente, a produção de todos os estudantes da sala. No momento da leitura dos registros, faça sugestões sobre como melhorar a escrita: pontuação, forma correta de algumas palavras, estruturação do texto. Mesmo que não seja professor de Português, há sempre algum aspecto no qual você pode ajudar. Ressalto que é importante que faça as sugestões em particular e com carinho, sem compartilhar os erros dos estudantes para os demais.

Após fazer a leitura dos registros, atentando para possíveis erros conceituais, concepções alternativas, o relato de dúvidas e de trechos interessantes, chega o momento de discuti-los. É possível fazê-lo como uma revisão, englobando as informações que julgar serem necessárias para reorganizar o trabalho pedagógico. Se achar que algumas dificuldades dos estudantes são provenientes de falhas suas, não hesite fazer nova abordagem, tentando guiar a explicação por caminho diferente do que fez anteriormente.

No dia da entrega dos portfólios, sente com cada um dos estudantes. Discuta as dificuldades suas e deles, vividas na construção do trabalho, os sentimentos que a acompanharam e impressões. Discuta possíveis sugestões que eles tenham a dar, e, se ainda não se desculpou por algo que acredita ter feito errado, esse é o momento! Sugiro, também, que agradeça a cada um a oportunidade de compartilhar aprendizados, em uma via de mão dupla.

Pensando em ilustrar a minha experiência com registro, fiz uma breve análise do potencial dos registros em permitir a expressão dos estudantes e fornecer informações ao professor sobre o andamento da prática pedagógica.

O registro constitui-se como um espaço a mais para os estudantes expressarem suas opiniões e visões de mundo, como podemos ver no trecho de um registro a seguir²²:

também entendemos como pode ser grave o excesso de álcool, por conta do funcionamento alterado dos rins, por não absorver líquido e consequentemente atinge o coração e se a pessoa tem problema cardíaco pode ter uma parada cardíaca. Ou seja, o excesso da molécula etanol pode ser trágico.

O vídeo que assistimos aqui super bem elaborado, com explicações importantíssimas e fáceis de entender. É o aprendizado dessa aula vamos levar para todo sempre, e não ultrapassamos os limites do nosso próprio corpo.

O pior é que a bebida alcoólica mesmo oferecendo tanto risco, é liberada de fácil acesso a qualquer pessoa, inclusive os jovens.

A partir da aula sobre o grupo funcional dos álcoois, na qual discutimos o consumo de etanol em bebidas alcólicas, o(a) autor(a) revela sua opinião sobre o tema: é necessário fazer uso moderado destas bebidas. Além disso, menciona, com certa indignação, o fato de produtos cujo consumo pode ser muito prejudicial à saúde terem distribuição tão facilitada. Outro ponto interessante é a conclusão de que o excesso do consumo de etanol pode ser trágico, o que indica o entendimento de que o que se chama comumente de álcool, é descrito, na Química, como a substância etanol.

Em outro registros, um(a) estudante conta sua experiência com o preparo de soro caseiro:

²² Os trechos aqui analisados referem-se a registros de estudantes do segundo semestre de 2016, com exemplares de estudantes dos segundo e terceiro anos.

O soro caseiro serve para quando ficar desidratado que perde massa e água e provoca vômito e diarreia, frequência e tontura adicionando 1 colher de açúcar, 2 colheres de sal e 2 litros de água.

com 2 dias tomando o soro já vai melhorando e recuperando a massa e água do corpo.

Eu faço meu soro caseiro com 1 colher de tapioca, meio limão, 1 colher de chá de sal, 1 colher de sopa de açúcar em 1 litro de água.

Nessa aula, sobre concentração em massa, discutimos sobre as aplicações e o preparo de soro caseiro a partir de uma reportagem que trata do assunto. Lembre-me desse(a) estudante, na aula seguinte, contar entusiasmado que havia contado no registro sua receita "infalível" de soro caseiro, o qual utilizava frequentemente para tratar as crianças da sua família.

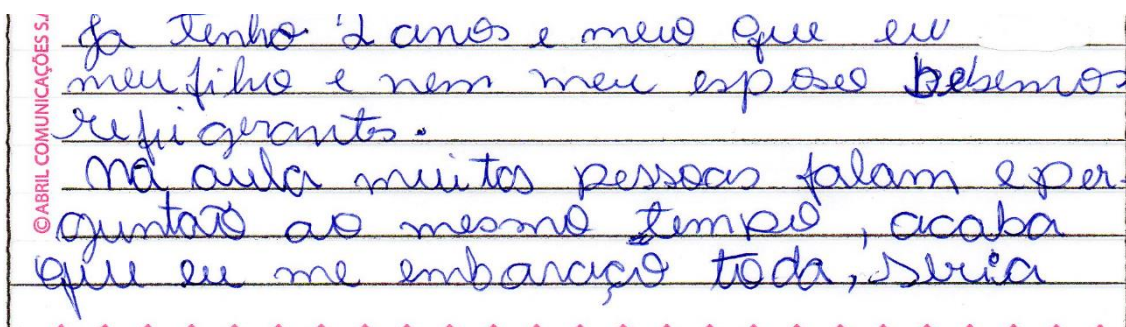
Após uma aula, ainda sobre concentração em massa, na qual discutimos sobre rótulos de refrigerantes e sucos industrializados, calculamos a concentração em

Sobre a pirâmide alimentar, eu já tinha visto, mas acho difícil uma pessoa de baixa renda, fazer essa dieta. Eu também concordo com o professor sobre cortar alguns alimentos, porque o nosso corpo necessita de todas as substâncias que contém em todos alimentos. Só que devemos consumir com moderação, para não termos nenhum problema futuro, eu mesma não tinha nada, e por causa da má alimentação já dois anos, sou hipertensa e não posso comer sal.

massa dos carboidratos presentes, e, posteriormente, discutimos uma pirâmide alimentar, um(a) estudante relatou em seu registro:

Ela expressa a opinião de que ter uma alimentação saudável, a partir da qual consumimos todos nutrientes, em determinadas quantidades, não é acessível às pessoas de baixa renda. Isso poderia ter sido tema de novas discussões: qual a qualidade das nossas alimentações? Porque nos alimentamos dessa forma? Quais os problemas associados ao consumo de alimentos com alto teor de açúcares, sódio, vitaminas ou gorduras?

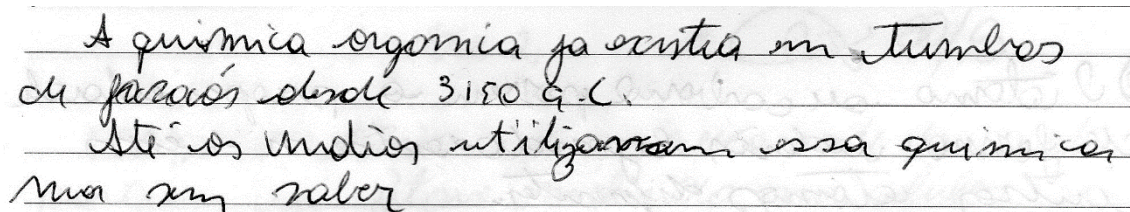
Os registros podem indicar que é necessário reorganizar o trabalho pedagógico. Veja o que uma estudante escreveu sobre a aula:



Ja tenho 2 anos e meio que eu meu filho e nem meu esposo bebemos refrigerantes. Na aula muitas pessoas falam e perguntam ao mesmo tempo, acaba que eu me embarcaço toda, sério

Foi preciso organizar melhor o encadeamento das falas nas discussões. Eu estava permitindo que vários estudantes falassem ao mesmo tempo, o que fazia com que ela ficasse muito confusa. Esse relato me fez atentar para tal fato. Nas aulas seguintes procurei organizar as falas, pedindo atenção às falas dos colegas e que quem quisesse falar, levantasse a mão. Parece trivial, mas, para mim, as discussões não se aparentavam desorganizadas dessa forma. Já li, também, que eu falava muito rápido, o que dificultava o entendimento por parte dos estudantes. Temos limitações na nossa forma de ministrar aulas que não percebemos, mas os estudantes o fazem. Os registros nos ajudam a ter consciência delas.

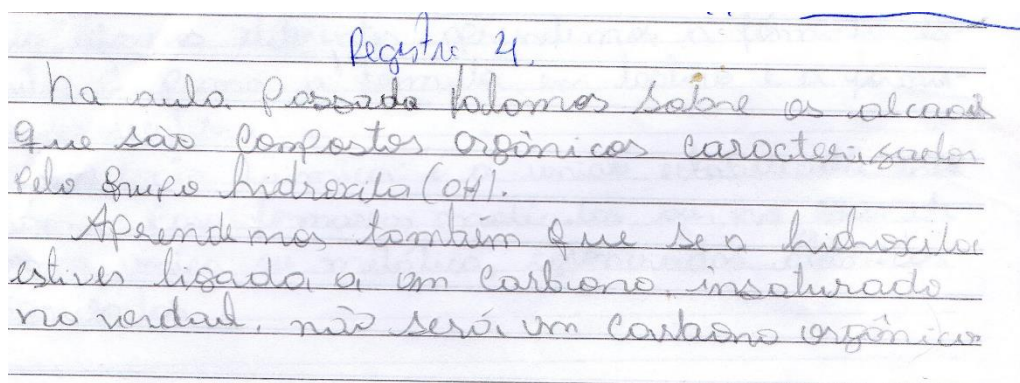
É possível, também, perceber erros conceituais, ou interpretações equivocadas, os quais indicam a necessidade de retomar algumas discussões, como nesse trecho de um registro:



A química orgânica já existia em Tumbros de parais desde 3150 q.C. Até os índios utilizavam essa química para fazer

Nessa aula, comentei que a história da Química Orgânica passa pela manipulação das substâncias contidas em seres vivos. Os egípcios manipulavam a uva para produzir vinho, os romanos manipulavam as plantas que continham os corantes índigo e alizarina. Desde muito tempo, também, o homem manipula plantas para fins medicinais. Entretanto, não tinha conhecimento da composição das substâncias contidas nesses materiais até meados do século XVIII. Foi preciso, então, rediscutir esse aspecto da história da Química Orgânica.

Em outro registro, há um erro conceitual que precisou de atenção:



Registro 4.
Na aula passada falamos sobre as alcóóis que são compostos orgânicos caracterizados pelo grupo hidroxila (OH).
Apesar de nos também que se a hidroxila estiver ligada a um carbono insaturado no verdade, não será um carbono orgânico.

Apesar de não estudarmos a função orgânica composta pelos enóis, comentei com os estudantes dessa turma que, se a hidroxila não estiver ligada a um carbono saturado, a substância passa a ser classificada como um enol. Permeando a explicação, fiz a ilustração de estruturas propostas pela Química para álcoois e enóis genéricos. A partir desse registro, fiz uma nova discussão a fim de reorganizar o entendimento sobre a estrutura dos enóis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência que tive, acredito que o trabalho com registros de aula e portfólios pode se tornar uma via a mais para acessar informações que, normalmente, ficam guardadas com os estudantes: o que ele sente; o que ele acha da aula; como ele percebe a realidade; ideias que não consegue expressar oralmente, ou aquelas que teve após a aula; suas dúvidas e fraquezas. Não só isso, mas as informações que indicam os êxitos nas aprendizagens também são registradas, e têm igual importância para o professor. Entretanto, de nada adianta tal trabalho se você não se comprometer a utilizar essas informações em prol do desenvolvimento do seu aluno que, assim como você, pensa, opina, sente, socializa, sofre, conquista.

Defendo aqui a utilização de registros de aula e portfólios como procedimento avaliativo, mas não se trata da exclusão dos vários outros existentes, muito pelo contrário. Essa é uma possibilidade a mais, com características próprias, para recolher informações sobre o andamento do seu trabalho. Outros procedimentos devem ser usados. Nesse contexto, Villas Boas (2011) afirma que:

O professor experiente e imbuído do interesse de praticar a avaliação formativa seleciona os procedimentos adequados aos seus estudantes. Não se descartam procedimentos/instrumentos tradicionais, como a prova, nem se utiliza um único procedimento/instrumento, porque cada um constata diferentes evidências da aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2011, p. 35)

Destacando a intenção do professor como ponto chave na prática de uma avaliação verdadeiramente formativa, Villas Boas (2011), afirma que

Os resultados obtidos em uma prova podem ser usados para propósitos formativos ou somativos. Não é a natureza da prova que recebe o rótulo formativo ou somativo, mas o uso que se faz dos seus resultados. Se o propósito da prova X é oferecer a professores e estudantes as evidências necessárias para que se façam ajustes, ela se insere no processo de avaliação formativa, ilustra o autor. (VILLAS BOAS, 2011, p. 18)

Por fim, sugiro a leitura de Villas Boas (2013), obra que traz, dentre várias outras contribuições, discussões interessantes sobre autoavaliação e avaliação por colegas, que podem ser incorporadas à sua prática com registros de aula e portfólios.

Torço para que o presente documento tenha utilidade na sua busca por uma avaliação mais humana! Grande abraço! Meu contato via *e-mail* é angelop.carvalho@hotmail.com.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 40, p. 95-133, 2006. Disponível em <iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1171/619>. Acesso em 11 fevereiro 2016.

DEPRESBITERIS, L., (1989). *Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem*. **Revista Educação e Seleção**, n.19. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.2, p. 21-56, 2006.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183 p.

SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Idéias**, n. 30, p. 161-174, 1998.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011. 192 p.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. 191 p.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2013. 144 p.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário socioeconômico

Olá, sou estudante da UnB e realizo uma pesquisa para compreender o contexto que você vivencia nesta escola. Para isso peço a você um enorme favor, pelo qual desde já agradeço. Trata-se de responder este questionário e me entregar até o fim da aula. É importante que seja sincera(o) nas respostas! Pode responder a lápis ou utilizar caneta. Qualquer dúvida, estarei à disposição! **Valeu pela colaboração!**

Questionário socioeconômico

Idade _____ **Sexo:** F M **Série** 1.º Ano 2.º Ano 3.º Ano **Turno** Matutino Vespertino Noturno Integral

Trabalha: sim não

Atividade de trabalho exercida: _____

Quantidade de horas de trabalho diário:

4 h mais de 8 h
 6 h somente finais de semana
 8 h não trabalha...

Quantidade de horas de estudo regular fora da escola, POR DIA:

1 h mais de 3 h
 2 h não estuda
 3 h

Por que razão escolheu estudar nessa escola?

Proximidade da residência Para ficar perto de amigos
 Melhor qualidade de ensino Proximidade do trabalho
 Outra: _____

Vida escolar

Cursou o Ensino Fundamental em escola pública particular

Ano em que ingressou no Ensino Médio: _____

O que pretende fazer quando terminar o Ensino Médio:

Faz algum curso além do Ensino Médio: Língua Estrangeira Informática outro(s)

Situação familiar

Possui computador em casa? sim não

Tem acesso à Internet? sim não

Como você acessa a internet? _____

Lê regularmente: (marque com um "X" tantas vezes quantas necessárias)

- a) Jornal.
- b) Revista de informação (Isto é, Veja, Época...).
- c) Revista de informação científica (Ciência Hoje, SuperInteressante,...).

- d) Livros de Literatura.
 e) outros.
 Especifique:

f) não leio.

Frequência com que vai à Biblioteca: (marque com um "X")

a)	<input type="checkbox"/> diariamente
b)	<input type="checkbox"/> semanalmente
c)	<input type="checkbox"/> quinzenalmente
d)	<input type="checkbox"/> mensalmente
e)	<input type="checkbox"/> semestralmente
f)	<input type="checkbox"/> não vou

Material didático para estudar Química (marque com um "X" tantas vezes quantas necessárias)

a)	<input type="checkbox"/> A escola fornece o livro.
b)	<input type="checkbox"/> Utilizo exemplares da Biblioteca.
c)	<input type="checkbox"/> Não tenho acesso a livros de Química.
d)	<input type="checkbox"/> Meu professor elabora uma apostila.
e)	<input type="checkbox"/> Tenho livro em casa.

De que conteúdo já estudado em Química você mais gostou?

Para estudar Química você tem o apoio (marque com um "X" tantas vezes quantas necessárias)

a)	<input type="checkbox"/> de familiares.
b)	<input type="checkbox"/> de amigos da escola.
c)	<input type="checkbox"/> de monitor na escola.
d)	<input type="checkbox"/> de ninguém.
e)	<input type="checkbox"/> de outro(s), especifique:

ANEXO B

Códigos de transcrição²³

Y: Abreviação para entrevistador;

Am/Bf: Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino. Em uma discussão de grupo com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo.

?m ou ?f: Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo);

(.) Pausa inferior a um segundo;

(2) O número entre parênteses expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos);

L Utilizado para marcar colocações iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que iniciaram em seguida;

exem- Palavra foi pronunciada pela metade;

exe:::mplo Pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo da pronúncia);

exemplo Palavra pronunciada enfaticamente;

²³ Adaptado de Weller (2005).

°exemplo° Palavras ou frase pronunciada em voz baixa;

exemplo Palavras ou frase pronunciada em voz alta;

(example) Palavras cuja compreensão não está totalmente clara são colocadas entre parênteses;

() Parênteses vazios expressam a omissão de uma palavra ou

frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parênteses varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);

@exemplo@ Palavras ou frases pronunciadas entre risos;

@(2)@ Número entre sinais de arroba expressa a duração dos risos;

((bocejo)) Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida));

[...] Supressões que não alterem o sentido do texto.

[exemplo] Interpolações: acréscimos ou comentários inseridos nos discursos.