



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CLAUDIA FABIANA ORFÃO GAIOLA

PERCEPÇÃO E ATITUDE DOS PROFESSORES DE
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM RELAÇÃO À
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.

CAMPINAS
2015

CLAUDIA FABIANA ORFÃO GAIOLA

PERCEPÇÃO E ATITUDE DOS PROFESSORES DE
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM RELAÇÃO À
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

Orientadora: Dra. Márcia Regina Ferreira de Brito Dias

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA CLAUDIA
FABIANA ORFÃO GAIOLA, E ORIENTADA PELA PROFA
DRA MÁRCIA REGINA FERREIRA DE BRITO DIAS.

CAMPINAS
2015

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G128p Gaiola, Claudia Fabiana Orfão, 1974-
Percepção e atitude dos professores de ensino fundamental e médio em relação à avaliação em larga escala / Claudia Fabiana Orfão Gaiola. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Márcia Regina Ferreira de Brito Dias.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Psicologia. 2. Avaliação. 3. Escala de atitudes. 4. Professores - Formação. I. Dias, Márcia Regina Ferreira de Brito, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Perception and attitude of teachers of elementary and middle in relation to assessment in large scale

Palavras-chave em inglês:

Psychology

Evaluation

Attitude scale

Teacher training

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Márcia Regina Ferreira de Brito Dias [Orientador]

Nelson Antonio Pirola

Maria Helena Carvalho de Castro Gonzalez

Data de defesa: 16-12-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PERCEPÇÃO E ATITUDE DOS PROFESSORES DE
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM RELAÇÃO À
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.

AUTOR : CLAUDIA FABIANA ORFÃO GAIOLA

COMISSÃO JULGADORA:

Márcia Regina Ferreira de Brito Dias

Nelson Antonio Pirola

Maria Helena Carvalho de Castro Gonçalez

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2015

Dedico este trabalho ao meu marido Edilson e as minhas queridas filhas, Larissa e Letícia, que tanto me apoiaram nesse caminhar.

AGRADECIMENTOS

À professora Márcia Regina Ferreira de Brito Dias, que muito contribuiu com a minha formação.

Aos professores da banca de qualificação e de defesa, Nelson Antonio Pirola, Soely Polydoro, Maria Helena Carvalho de Castro Gonzalez e Marta Santana Comério, pelas valiosas orientações.

Às colegas do PSIEM, em especial à Telma Assad de Mello, pela amizade e apoio.

Aos professores e funcionários da Escola Municipal Profa. Odete Emídio de Souza pela compreensão, carinho e incentivo.

Ao meu marido e filhas pela confiança, paciência, parceria e incentivo.

À CAPES, que por algum tempo auxiliou nas minhas despesas educativas.

RESUMO

Este estudo teve como objetivos aferir as percepções dos professores em relação à avaliação em larga escala e elaborar vinte itens de uma escala de atitude em relação a essa mesma avaliação educacional. Esta investigação trata de uma pesquisa exploratória, de levantamento de dados com análise estatística descritiva, que ocorreu em duas etapas: a aplicação de um questionário e a construção de uma escala de atitude. Participaram do estudo 47 professores de escolas públicas e uma escola particular, com formação em pedagogia ou licenciatura para o magistério, que ministravam aulas no ensino fundamental e/ou médio, de ambos os gêneros. Os resultados indicaram que o componente com maior carga foi o cognitivo e permitiram identificar que os professores consideram a avaliação em larga escala importante, necessária e se posicionam favoráveis a sua aplicação. Contudo, entendem que esse instrumento tem ficado restrito aos efeitos político-econômicos e os sentimentos foram direcionados mais negativamente. Os significados que os professores atribuíram à avaliação em larga escala possibilitaram o desenvolvimento de uma escala de atitude para futuramente identificar a atitude dos professores em relação à avaliação em larga escala.

Palavra Chave: Psicologia e avaliação em larga escala

ABSTRACT

This study had as goals assess the perceptions of teachers in relation to evaluation in large-scale and elaborate twenty items of an attitude scale in relation to the same educational evaluation. Consists of an exploratory search, lifting the information with descriptive statistical analysis and the developing two studies, with an application of quiz and construction scale of attitude. Forty-seven teacher of public and private school participated, graduates in degree in pedagogics or for teach, which had lessons ministered in elementary school and/or high school, both gender. The results indicate the component with higher burden was the cognitive and that permitted identify teachers who considered the large scale evaluations important and necessary, and their position favorable in application. However, they understand this instrument which has been limited to economics politics and the feelings were negatively directed. The meanings found possible to develop a scale of attitude to further identify the attitude the teachers in relation a large scale evaluation.

Keyword: Psychology e Assesment in large scale

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

Tabela 1. Significado dos professores em relação à avaliação em larga escala

Figura 1. Etapas da análise dos dados coletados

Quadro 1. Avaliações em larga escala do Estado de São Paulo

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
AYP	Adequate Yearly Progress
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
EMAI	Educação de Matemática nos Anos Iniciais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de SP
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PISA	Programa Internacional de Avaliação
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSIEM	Psicologia da Educação Matemática
RJ	Rio de Janeiro
ROSE	Relevance of Science Education
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
TEP	Teacher Evaluation Profile
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1. ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE PERCEPÇÃO E ATITUDES	17
1.1 Percepção	17
1.2 Atitude.....	21
1.2.1 Valores, Opiniões, Crenças e Atitudes.....	24
1.2.2 Construção e validação de instrumentos de medida.....	26
1.2.2.1 Construção da escala.....	27
1.2.2.2. Tipo de escala	28
2. ALGUNS ASPECTOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	30
2.1 Avaliação formativa	36
2.2 - Avaliação dinâmica	39
3. REVISÃO DA LITERATURA.....	43
3.1 - Política de avaliação em larga escala	43
3.2 - Atitude.....	51
3.3 Construção de escala	57
4. PROBLEMA, SUJEITO, MÉTODO E METODOLOGIA.....	58
4.1 - Sujeitos.....	58
4.2 - Método.....	58
4.3 - Procedimento	61
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	62
5.1 - Caracterização dos sujeitos.....	62
5.2 - Categorização das respostas.....	62
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	72
REFERÊNCIAS.....	75

INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala são aplicadas a um grande número de estudantes com o objetivo de aferir suas habilidades, competências e conhecimentos. Os dados coletados, geralmente por etapas de escolaridade, possibilitam algumas inferências e permitem, a partir dessas análises, estabelecer ações e políticas públicas que possam auxiliar a melhoria da educação. Este tipo de avaliação diferencia-se das aplicadas no cotidiano escolar que têm por finalidade aferir a aprendizagem dos alunos para intervir e novamente avaliar, utilizando-se para isso diversos instrumentos e sendo realizada em vários momentos.

A importância atribuída à avaliação em larga escala aumentou nas últimas décadas e fez com que além da avaliação realizada pelo governo federal por instrumento do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica alguns estados elaborassem a própria avaliação, como ocorreu no Estado de SP em 1996, com o SARESP.

Posteriormente, em 2005, outras avaliações foram criadas e o SAEB foi dividido em Avaliação Nacional da Educação (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também denominada Prova Brasil e mais recentemente, em 2013, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) formulou o (IDEB) - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para medir a qualidade do aprendizado nacional e para isso estabeleceu dois indicadores, o fluxo escolar (aprovação dos alunos, avaliado pelo programa Educacenso) e o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática (que é aferido pelas avaliações do INEP: SAEB e Prova Brasil). Ambas têm como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira e se diferenciam porque a ANEB ocorre por amostragem e a ANRESC é uma avaliação censitária, utilizada como diagnóstica, em que a correção é realizada pelos membros da própria escola ou de acordo com a orientação da Secretaria de Educação do Município e o resultado permanece na escola (Ministério da Educação).

Atualmente um considerável número de avaliações é aplicado nas escolas. Dentre os estados brasileiros cita-se as avaliações aplicadas no Estado de São Paulo como o Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo – SARESP e também o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Programa Internacional de Avaliação – PISA, a Prova

Brasil, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. Conforme Quadro 1.

QUADRO 1- Avaliações aplicadas no Estado de São Paulo

Avaliações	Medida	Disciplinas	Séries
SARESP	Censitária	Língua Portuguesa, Matemática, Ciência Humana, Ciência da Natureza e Redação.	2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º anos do ensino médio
ENEM	Censitária	Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação.	Final da educação básica
		Matemática e suas tecnologias.	
		Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrangem os conteúdos de Química, Física e Biologia.	
		Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrangem os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais.	
PISA	Censitária	Leitura, Matemática e Ciências. A avaliação é formada por unidades temáticas, em que há um conjunto articulado de itens que partem de texto, quadro, tabela, gráfico e figura.	Idades entre 15 e 16 anos
ANEB –	Amostral	Língua Portuguesa, Matemática.	5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º anos do ensino médio
Anresc – Prova Brasil e Provinha Brasil	Censitária	Língua Portuguesa, Matemática.	2º, 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental
ANA	Censitária	Língua Portuguesa, Matemática.	3º anos do ensino fundamental

As avaliações em larga escala têm sido acompanhadas por diversos estudos e estes têm apresentados várias críticas envolvendo os interesses político-econômicos, as informações consideradas insuficientes para subsidiar mudanças pedagógicas, o ensino restrito ao desempenho dos estudantes na prova, o ranqueamento das escolas e dos professores e as políticas de responsabilização (Oliveira, 1997; Rosar, 1997; Fonseca, 1997;

Barreiros, 2003; Gatti, 2012; Kawauchi, 2001; Hernandez, 2003; Werle, 2011, Bonamino e Souza, 2012; Souza e Arcas, 2010; Sordi e Ludke, 2009 e Peixoto, 2011).

Para esses pesquisadores, a política da avaliação em larga escala tem enfatizado o resultado da aprendizagem e não o seu processo; apontando que o impacto produzido por estas avaliações tem sido mínimo, uma vez que a linguagem utilizada nos relatórios é técnica e dificulta a interpretação dos professores, impossibilitando que os interessados se apropriem desse conhecimento. Além disso, atribui-se às escolas e aos professores a responsabilidade pelo baixo desempenho dos estudantes. Por outro lado, muitos professores têm limitado o ensino às propostas dessas avaliações, elaborando treinamentos para melhorar o desempenho dos estudantes. Assim, a educação segue a lógica da globalização, tornando-se classificatória e excludente.

Observa-se que as experiências com a avaliação em larga escala também trazem impactos afetivos a esses profissionais, os quais, de acordo com Neves e Andrade (2014) tornam-se onerosos podendo causar, inclusive, uma aversão à prática educativa; uma vez que o aspecto afetivo se desenvolve a partir de experiências do sujeito com o objeto, que resulta em determinados comportamentos. Essas experiências podem desenvolver nos professores sentimentos positivos ou negativos que impulsionam ações implicadas na aprendizagem dos estudantes.

Os pesquisadores (Neves, 2002; Dobarro, 2007; Paula, 2008; Loos, 2003; Brito, 1996, 1984, 1977; Gonzalez 2000 e Gonzalez & Brito, 2005) estudaram a possível relação entre atitude, desempenho do professor e aprendizagem do aluno e verificaram que, em algumas circunstâncias, as atitudes negativas dos professores podem desencadear ou reforçar as mesmas atitudes em seus alunos, visto que as atitudes se desenvolvem por relações circunstanciais que são aprendidas com o meio e com o outro. Desta forma, ao mediar conhecimento o professor transmite a atitude que tem em relação ao conteúdo que está ensinando, a disciplina ministrada ou a avaliação, favorecendo que os alunos desenvolvam atitude positiva ou negativa sobre esses mesmos objetos. No entanto, vale destacar que alguns estudos (Brito, 1996) evidenciaram que as atitudes dos alunos não podem ser claramente relacionadas à atitude e desempenho do professor.

A atitude envolve os aspectos cognitivo, afetivo e conativo. O aspecto afetivo corresponde a sentimentos positivos, como a satisfação, alegria, tranquilidade ou a sentimentos negativos, como medo, tristeza, etc. O aspecto cognitivo refere-se às informações

perceptuais, crenças e valores pessoais (Brito, 1996; Eagly e Chaiken, 2007). As experiências fazem com que os sujeitos julguem a própria capacidade, sendo que os valores sociais relacionados e o resultado direcionam a atitude. O aspecto conativo trata do comportamento e da intensão decorridos dos aspectos cognitivos e afetivos. Para Brito (1996) a atitude é um fator emocional, de persistência e esforço, um valor subjetivo que a pessoa direciona ao objeto.

É possível entender que todos os fatores envolvidos no contexto escolar podem afetar as atitudes dos professores. Assim a inclusão das avaliações em larga escala, somada a outras variáveis, leva os envolvidos a desenvolverem atitudes em relação a esse tipo de avaliação.

A partir dos estudos realizados percebeu-se que as avaliações em larga escala são importantes e polêmicas. Percebeu-se também que suas ações trouxeram várias mudanças para a escola e para toda a equipe pedagógica, desenvolvendo nos professores determinadas atitudes, conforme os julgamentos que fazem das capacidades que possuem para ensinar, a importância dada a essa avaliação e os sentimentos de sucesso ou fracasso frente aos resultados. As atitudes são relevantes em relação ao ensino e a aprendizagem e podem, dessa forma, influenciar os resultados nas avaliações em larga escala.

Diante disso, o presente estudo foi elaborado tendo como um dos objetivos contribuir para o entendimento sobre a maneira como os professores se posicionam em relação à avaliação em larga escala e desenvolvem situações voltadas à aprendizagem, visto que os resultados obtidos poderiam ser usados para auxiliar na tarefa de melhorar o ensino. Elaborou-se assim a seguinte questão de pesquisa:

Quais as percepções dos professores do ensino fundamental e médio a respeito da avaliação em larga escala?

Trata-se de um estudo de caráter exploratório, que usa a análise estatística descritiva em duas etapas: (1) aplicação de um questionário com questões informativas e abertas baseado em Brito (1991) e (2) levantamento dos significados atribuídos pelos professores para, a partir, daí elaborar um protótipo de escala. Na primeira etapa do estudo participaram 47 professores de seis escolas públicas e uma escola particular, com formação em pedagogia ou licenciatura para o magistério, que atuam no ensino fundamental e ou médio, de ambos os gêneros. O questionário (anexo) é composto por doze questões abertas e uma fechada, visando explorar e identificar a percepção e o significado dos professores em

relação à avaliação em larga escala para, em seguida, ser usado na construção da escala de atitude em relação à avaliação em larga escala.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro deles trata de conceituar percepção e atitude e distinguir estes de valores, opiniões e crenças – termos usados no estudo. É relevante compreendê-los uma vez que foi necessário identificar valores, opiniões e crenças dos professores sobre a avaliação em larga escala para a proposta de construção de uma escala de atitude em relação aos exames.

O segundo capítulo trata da avaliação em larga escala e, sucintamente, de como esta tem sido desenvolvida no Brasil e no Estado de SP. Esse tipo de avaliação é tratado juntamente com a avaliação formativa, buscando identificar as diferenças entre as mesmas. O capítulo seguinte é referente à revisão da literatura, apresentando estudos sobre as políticas públicas, atitudes de professores e estudantes com o objetivo de fundamentar alguns aspectos do presente trabalho.

O problema, os métodos e os procedimentos utilizados constituem o quarto capítulo e a apresentação dos resultados e discussões dos dados analisados ocorrem no último capítulo, seguido das conclusões e implicações do estudo.

CAPÍTULO I

ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE PERCEPÇÃO E ATITUDES

Neste capítulo apresenta-se a conceituação dos termos percepção e atitude, sendo o primeiro termo utilizado para aferir os significados atribuídos pelos professores em relação à avaliação em larga escala e o segundo para elencar os itens de uma escala de atitude desses sujeitos sobre essa avaliação educacional.

1.1 PERCEPÇÃO

É através das percepções sensoriais (sensações) que as pessoas se relacionam com os objetos e fatos, atribuindo-lhes significados e organizando-os em categorias. Os significados são constituídos de características distintivas e identificativas que permitem que os objetos sejam agrupados por sua semelhança, memorizados e acessados de maneira rápida e eficiente.

Acrescenta-se à percepção sensorial os aspectos afetivos experienciados durante o contato do sujeito com o objeto, sendo que, relacionados ao conceito do objeto, estão emoções e sentimentos desenvolvidos durante a experiência com o mesmo. Nessa compreensão, as motivações, os valores e as expectativas são fatores que influenciam a percepção, assim como a atitude e a ansiedade (Forgus, 1971).

A percepção é a impressão do objeto social ocasionada não apenas por características do próprio objeto, mas também devido aos aspectos afetivos que o sujeito desenvolveu sobre o mesmo. A percepção é um “conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações que recebemos dos estímulos ambientais” (STERNBERG, 2008, p. 115). Em outras palavras, a percepção é interpretada e organizada à luz da crença, do valor e do sentimento do sujeito em relação a algo e por isso é subjetiva.

Bartlett (1932 apud Alves, 2005) considerou que a percepção trata de conhecimentos e de expectativas ocorridos por processos inferenciais, sendo a perspectiva

direcionada e determinada por interesse e atitude. O referido autor também destacou que a percepção ocorre em esquema organizado por similaridade de experiências vividas anteriormente. Greenwald (1989) explicitou que os processos perceptivos e cognitivos são influenciados pelas atitudes, existindo dois princípios para isso, a busca de informações que está de acordo com as próprias atitudes do sujeito e a lembrança de atitude agradável.

Greenwald (1989), Forgas (1971) e Bartlett (1932 apud Alves, 2005) consideraram que a atitude influi na percepção de modo que as pessoas podem se afastar ou se aproximar do objeto, favorecendo o aprofundamento das informações e estas podem suscitar mudanças perceptivas. À medida que o conhecimento se amplia, as percepções se transformam.

POSTMAN E BRUNER (1948, p. 318) tiveram a mesma interpretação dada posteriormente por autores como Greenwald (1989), Forgas (1971), Bartlett (1932 apud Alves, 2005) e sobre as emoções positivas ou negativas que surgem com a percepção, e acrescentaram que as experiências anteriores podem prejudicar ou não a nova percepção. Os autores apontaram a frustração como uma delas e afirmaram que as emoções negativas afetam “não só a capacidade de perceber um estímulo complexo na sua totalidade, mas a capacidade para estruturar os componentes menos complexos”. Day (1974) identificou que a percepção é influenciada pelos efeitos da motivação, tais como: impulso primário que está relacionado à fome e à sede; motivos aprendidos e adquiridos, necessidade de prestígio social e de realização e motivos derivados de medo e ansiedade, reforçando a relevância biológica, social, afetiva e cognitiva na percepção de um objeto.

Para Bartley (1969) e Forgas (1971) a concepção social e os julgamentos sociais sobre determinados objetos influenciam a percepção do indivíduo e esta influencia a sociedade, uma vez que o poder exercido socialmente forma e transforma as percepções. Alloprior (1955, apud Bartley, 1969) descreveu seis tipos de percepção social, sendo: 1) as necessidades corporais que determinam a percepção do sujeito; 2) a recompensa e o castigo, que são fatores determinantes da percepção do sujeito; 3) os valores, representados nas pessoas; 4) a percepção de quantidades de estímulos, que está relacionada aos valores implicados socialmente; 5) a característica da personalidade, que predispõe à percepção, de uma maneira que é consistente com algumas características e 6) as reações de reconhecimento externo, que são estímulos pessoais perturbadores.

Para Postman e Bruner (1948) e DAVIDOFF (2001, p. 143) “perceber requer seletividade”, entendendo que o organismo seleciona suas percepções entre os estímulos recebidos. Isso acontece pelas experiências anteriores, por necessidades ou determinadas situações, sempre com um dado significado.

A percepção é “um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão” (LÚRIA, 1990, p. 37). É a partir dessa complexidade que os significados dos objetos podem ser reconstruídos, originando novos significados.

Ausubel (1980) clarifica que a percepção sensorial antecede o significado. Segundo ele primeiramente se percebe e depois se compreende o que foi percebido, pois a percepção incorpora-se a estrutura cognitiva que avalia, estabelece relações com os conhecimentos adquiridos, organiza e reestrutura, transformando-a em um significado. Trata-se da teoria da aprendizagem significativa, em que a estrutura cognitiva está em constante mutação.

Nessa perspectiva teórica a linguagem é entendida como uma facilitadora da aprendizagem significativa, pois é por meio dela que se tem a representação das palavras, a aquisição de conceitos e proposições, se desenvolve e se transmite valores e opiniões. A aquisição de conceitos acontece pela percepção dos objetos, eventos ou situações e a eles se designam os respectivos símbolos. Entre a percepção e o significado estão a análise discriminativa, a abstração, a diferenciação, a formulação e o teste de hipóteses sobre os objetos que propicia a generalização do mesmo, isto é, a representação da ideia, o conceito, que são os atributos essenciais comuns existentes num símbolo (Ausubel,1980).

Para o autor citado a aquisição da aprendizagem significativa está relacionada à disposição para aprender e ao conteúdo, que deve ocorrer de forma não arbitrária e substantiva para que a aprendizagem seja incorporada a estrutura cognitiva e o significado do objeto seja transformado em um significado idiossincrático. Ausubel (1980) afirmou tratar de um processo perceptivo cognitivo, em que a percepção e aprendizagem significativa são resultados de uma interpretação a partir dos conhecimentos já obtidos.

Para Ausubel (1980) assim como Bartlett (1932 apud Alves, 2005) os fatores sociais e afetivos influenciam a aprendizagem e a retenção significativa. Segundo o autor:

[...] uma vez que o componente cognitivo das atitudes em questão está bem estabelecido, os indivíduos possuem ideias básicas claras, estáveis e relevantes para a incorporação de material novo. Entretanto, quando suas atitudes com relação ao material controvertido são desfavoráveis, todos esses fatores operam precisamente na direção oposta (AUSUBEL, 1980, p. 356).

De um modo bastante simplificado, é possível entender que a percepção ao incorporar-se na estrutura cognitiva é que emerge o significado. Este se refere às características do objeto, os sentimentos vivenciados na interação e nas experiências anteriores que tivera, desenvolvendo um conjunto de componentes (cognitivo, afetivo e social). As novas experiências são interpretadas e organizadas gerando atitudes positivas ou negativas em intensidades variadas, bem como motivações. Isso desencadeia ações que levam a outras experiências, percepções e significados. É uma complexidade de variáveis que se inter-relacionam entre as tendências biológicas e aquelas aprendidas no sistema social.

Observa-se que é a partir do contato com o conceito¹ que surge as percepções e entendimentos sobre ele, fazendo com que o sujeito desenvolva atitudes em relação ao mesmo. A percepção trata da impressão causada por um objeto, um evento ou um fato, que incorporada a estrutura cognitiva, obtém-se seu significado, que é transformado à medida que o sujeito mantém e desenvolve contato com o objeto. Assim, os professores ao iniciar o contato com as avaliações em larga escala começam a perceber vários aspectos e características da mesma, atribuindo a ela (avaliação) diferentes significados, o que leva à formação de diferentes atitudes que podem ou não se cristalizar ao longo do tempo.

Nessa investigação, o conceito de percepção aqui apresentado serviu para subsidiar a montagem do primeiro questionário e a análise das respostas obtidas dos sujeitos quando perguntados sobre o significado da avaliação (Brito, 1996) e aspectos correlatos (anexo 1).

¹ O conceito é definido por AUSUBEL (1980, p. 47) como “objetos, eventos, situações ou propriedades que

1.2 ATITUDE

Vastos são os estudos relacionados à atitude permitindo encontrar a origem e os diversos conceitos tecidos ao longo do tempo pelos pesquisadores. A análise de trabalhos anteriores, como o de Reich e Adcock (1976) e Brito (1996), mostraram que os estudos sobre atitude surgem a partir de 1920 com W. Thomas e F. Znanieck na área de sociologia.

A literatura mostra que os fatores das atitudes foram caracterizados no decurso das pesquisas, e que o declínio dos estudos “mentalistas” favoreceu o progresso dos estudos sobre atitudes motoras, que se tornaram populares, seguidas do surgimento da atitude emocional. Nas décadas de 1960 e 70 do século passado, estudos como os de Calder, Ross e Insko (1973), Ajzen e Fishbein (1977) mostraram que as atitudes motoras tornaram-se um fator de discordância, pois alguns pesquisadores verificaram que as medidas de atitude possuíam pouco valor para a previsão do comportamento manifesto ou apresentavam correlações fracas entre as medidas de atitude e de comportamento em relação aos objetos.

Esses estudos ressaltaram a importância da atitude, não apenas para a previsão do comportamento imediato, mas também como esta se relaciona com o comportamento futuro, o que levou Calder, Ross e Insko (1973) a listarem três possíveis variáveis-chave que podem levar à mudança de atitude: (1) incentivo, (2) escolha para realizar a atividade, (3) consequências. ALLPORT (1935, s.p.) já havia afirmado que as atitudes “se relacionam não para o passado, nem mesmo para o presente, mas, em regra, para o futuro”. Em concordância com esses autores está Brito (1996), que explicitou que a atitude influencia a escolha profissional e desta forma é possível, prevendo escolhas possíveis, influir e modificar as atitudes atuais.

ALLPORT (1935, s. p.) realizou uma revisão histórica sobre as atitudes e apresentou algumas definições desse conceito, dentre elas: 1) “prontidão para atenção” (Baldwin, 1901-1905); 2) “um complexo de sentimentos, desejos, medos, convicções, preconceitos ou outras tendências para a prontidão de uma pessoa a agir, por causa de experiências variadas (Chave, 1928); 3) ” uma tendência a agir na direção ou contra algo no ambiente. Tornando-se, assim, um valor positivo ou negativo (Bogardus, 1931, p. 62); 4) “como tendências adquiridas para atuar em maneiras específicas em relação a objetos (Krueger e Imprudente, 1931, p. 238); 5) “ uma forma mais ou menos permanente, duradoura,

estado de prontidão da organização mental , o que predispõe o indivíduo a reagir de um modo característico de qualquer objeto ou situação com o qual é relacionado” (Cantril, 1934)².

Ross, McFarland e Fletcher (1981) apontaram que as atitudes podem ser influenciadas pelas lembranças do comportamento passado e que aspectos negativos possuem uma influência forte sobre as atitudes. O estudo evidenciou que a seletividade é dada pela recordação baseada na experiência.

Autores como INSKO (1965, p. 623) mostraram que mudanças de atitude podem ocorrer por reforço verbal, não apenas por modificações transitórias como a “generalidade ao longo do tempo”, dada pela mudança de opinião. Isto é, uma atitude seguida de reforço verbal produz uma mudança, que não pode ser atribuída ao fator tempo.

Eagly e Chaiken (2007 apud Eagly e Chaiken, 1993) determinaram três fatores essenciais das atitudes: (1) atitude de avaliação, (2) atitude sobre o objeto e (3) tendência, os quais são elementos individuais providos de avaliação subjetiva, resultando em atitudes positivas e negativas. A atitude de avaliação é um julgamento e envolve o fator cognitivo, afetivo e conativo, incluindo também aspectos de crenças, pensamentos, sentimentos, emoções e intenções. Essas reações nem sempre são conscientes³.

A revisão de literatura na área evidencia que o desenvolvimento da atitude em relação a determinado objeto ocorre pela associação dos significados vividos com a nova experiência, surgindo novos significados e estes são propulsores de ações.

O aspecto afetivo da atitude é determinado pelo contato do sujeito com o objeto, o evento, a situação ou o fato ocorrido e gera uma repulsa ou uma aproximação. A evitação refere-se às atitudes negativas que podem levar ao desenvolvimento da ansiedade. Brito (1996), Gonzalez e Brito (2005) explicitaram que a ansiedade é a falta de confiança na própria habilidade em aprender algo e, por isso, alertaram para a necessidade de os professores manterem-se atentos às atitudes que os aprendizes podem estar desenvolvendo. A aproximação do sujeito com o objeto pode se referir, de forma simplificada, ao sentimento *de gostar de*. Segundo as pesquisas, isso ocorre, principalmente, pelas habilidades e desempenhos alcançados, mas também por persuasões, como as realizadas pela família e

² Todas as definições e os sinônimos apresentados nesse parágrafo foram extraídas de Allport (1935).

³ As crenças e os valores estão relacionados ao conhecimento que o sujeito possui do objeto, as percepções sobre ele e a importância que dá ao mesmo.

educadores. Pesquisas como as desenvolvidas por Kazempour (2008), Brito (1996) e Dwyer (1993) demonstraram que as atitudes podem ser relativamente duráveis, aprendidas, sujeitas às mudanças e suscetíveis às influências culturais.

A presença de um objeto, evento ou situação produz uma reação avaliativa que, por sua vez, leva à atitude e à ação. O comportamento pode ser difuso por não estar diretamente relacionado ao objeto de atitude. Segundo Eagly e Chaiken (2007), a atitude ocorre por meio da reação de um indivíduo a uma determinada categoria de objetos e situações. Essas reações deixam resíduos mentais que, em maior ou menor grau, irão predispor a pessoa à determinada ação. As autoras explicitaram que as diferenças entre as atitudes internas podem estar sobre a influência do processo situacional devido às normas fomentadas em respostas politicamente corretas. Afirmaram ainda que entre a relação atitude-comportamento aparecem os julgamentos avaliativos que não são expressões puras de atitude por serem decorrentes da própria tendência avaliativa.

Eagly & Chaiken (1993 apud Eagly & Chaiken, 2007, p. 585) definiram atitude como ‘uma tendência psicológica que é expressada avaliando uma entidade particular em graus favoráveis ou desfavoráveis’. No presente trabalho será utilizada a definição de atitude proposta por BRITO (1996, p. 11) apresentada a seguir: “Atitude é uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, evento ou pessoas e que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo”.

Em relação ao estudo que se apresenta, entende-se que o contato com o objeto desenvolve atitudes em relação ao mesmo. Desse modo é possível supor que a experiência dos professores com a avaliação em larga escala desenvolva nesses sujeitos, sentimentos e entendimentos sobre esse objeto, desencadeando ações que podem estar favorecendo ou não a aprendizagem dos estudantes.

Estudos como os de Jesus (2014), Souza e Arcas (2010), Werle (2011), Cossio (2014), Neves e Andrade (2014) mostraram que a avaliação em larga escala é vista pelos sujeitos como um instrumento de controle e transferência de responsabilidade, suscitando sentimento de desconfiança, de culpabilização e de ameaça.

Os estudos de Fernandes, Soares, Pena e Cunha (2010), Mendes e Matos (2014) e Wiebusch (2012) apontaram que os professores estão mais informados e receptivos à avaliação e que utilizam os resultados das avaliações no planejamento escolar.

1.2.1 Valores, Opiniões, Crenças e Atitudes

Bain (1928) fez uma revisão dos estudos (Watson, 1928; Ellwood, 1925; March, 1927; Hornell & Hart, 1927; Allport, 1924; entre outros) sobre atitudes e sinalizou a confusão do termo com valores, como muitas vezes aparece nos dias atuais. Como apontado por ele,

[...] a análise anterior pode ser resumida da seguinte forma: 1) Existe uma confusão geral no significado do termo atitude 2) Decorre da ênfase em fatores subjetivos hipotéticos, de tentar diferenciar atitudes e valores, e de identificar opiniões com atitudes... (BAIN, 1928, p. 956).

Diante a confusão entre os termos “valores” e “atitude”, esta seção inicia-se pela definição de valor dado por Jones e Gerard (1967 apud Reich & Adcock, 1976) que, de forma ampla, referiram-se a valor como expressão dos sentimentos emocionais de uma pessoa em relação à determinada categoria cognitiva, exemplificando que ‘a guerra (categoria cognitiva) é má (expressão de sentimento emocional)’, como um valor negativo e, ‘o alimento é bom’, como valor positivo.

ROKEACH (1973 apud Reich & Adcock, 1976, p. 24) não se distanciou dessa definição e especificou que o valor ‘é uma crença duradora’ no qual estão presentes os componentes cognitivo e afetivo. O emocional relaciona-se ao sentimento de bem ou mal estar, e o cognitivo ao aspecto motivacional, que propicia a ação para o alcance dos objetivos. O mesmo autor identificou, como funções servidas pelos valores, os padrões que orientam a conduta através da capacidade do homem em avaliar e julgar as ações. O fator motivacional refere-se aos esforços despendidos. Esse autor apontou que os valores podem ser instrumentais e terminais. Nessa mesma ordem, o primeiro trata da moralidade e da competência como, por exemplo, a honestidade, bem como da lógica para conduzir ações, enquanto o segundo trata de valores mais elevados assinalados como intrapessoais, como paz de espírito, e interpessoais, como fraternidade.

Allport (1935) apontou os valores como sendo de natureza social (dinheiro, fama, religião,...) sendo compartilhados entre uma determinada sociedade. A caracterização empregada por Katz e Stolland (1954 apud Reick & Adcock, 1976) entre atitude e valor é que o valor não se refere a objeto e a indivíduos específicos, a atitude sim; esta pode estar associada a um único ou a vários valores; o valor é mais central, fazendo parte da estrutura da personalidade da pessoa, sendo mais duradouro e mais difícil de ser detectado nos padrões de comportamentos.

Koballa et al (1988) diferenciou valores, atitude, opinião e crença, apontando que os valores são de ordem moral – certo e errado, o que os torna mais resistentes à mudanças, a atitude é a avaliação afetiva e as opiniões são variáveis de expressões verbais. As opiniões estão entre a atitude e a crença, isto porque são mais cognitivas que atitude e mais afetivas que crença. O autor afirmou que a crença é cognitiva gerando a auto crença, que é a crença que a pessoa possui de si mesma em relação a algo.

Para Bandura (1999) a auto crença refere-se ao termo crença de autoeficácia, que permite a pessoa organizar-se para a execução de ações em busca dos objetivos traçados. Dessa forma, os desafios encontrados são enfrentados frente à crença que o sujeito tem de si mesmo e em relação aos objetos e essa por sua vez influenciaria o desenvolvimento da atitude sobre o objeto.

Segundo Brito (1996) as escolhas das pessoas frente a determinadas situações são realizadas fundamentadas em valores, crenças e sentimentos que possuem sobre o objeto, considerando os resultados que lhes serão mais favoráveis. No que se refere à atitude o fator com maior carga é o afetivo.

Frente à discussão realizada acerca dos fatores cognitivo e afetivo pertencentes à atitude, considera-se que o entendimento dos professores em relação à avaliação em larga escala, a crença sobre o próprio desempenho como professor, sobre como e quanto essa avaliação favorece ou não o ensino e os sentimentos gerados pelas cobranças dessa aprendizagem e consequências desse ensino, são os aspectos que direcionam e intensificam a atitude dos professores sobre esse objeto (avaliação em larga escala).

É importante frisar que a atitude negativa dos professores pode influenciar os educandos, como afirmaram GONÇALEZ E BRITO (2005, p. 226):

[...] os professores com atitudes negativas não encorajam os alunos a desenvolver e a atingir esta autonomia, limitando muito o desenvolvimento do pensamento crítico. Isto é, os professores com atitudes negativas teriam maior probabilidade de estimular a submissão, desencorajando o envolvimento e a participação do aluno nas atividades propostas.

Ressalta-se ainda que a autonomia na aprendizagem e a capacidade do estudante de autorregulá-la buscando maior eficiência e criatividade, perpassa pelas intervenções dos

professores, que podem ou não propiciar situações motivadoras, desafiadoras e interessantes de ensino.

1.2.2 Construção e validação de instrumentos de medida

A atitude pode ser percebida através de observação do comportamento manifesto ou através de instrumentos - escala de atitude. Dwyer (1993) alertou que qualquer destas medidas é passível de problemas. Existe a possibilidade de inferir imprecisamente as características afetivas do comportamento; determinar os comportamentos que devem ser observados e registrá-los com precisão; e de fazer má interpretação do comportamento observado. Além disso, existem as influências sociais, podendo o sujeito não ser verdadeiro em suas respostas, uma vez que pode ocorrer discrepância entre as atitudes expressas socialmente e as 'íntimas' (ANASTASI, 1977, p. 578).

Para a solução desses problemas Anderson (1981 apud por Dwyer, 1993) afirmou ser possível fazer várias observações do mesmo comportamento, desde que sejam definidas de início as características afetivas e se observem apenas os comportamentos apropriados nesse contexto e, ainda, se treine cuidadosamente o observador para não interpretar erroneamente o comportamento. Por outro lado, a escala tem uma referência científica mais confiável, pois são técnicas utilizadas com a preocupação e a efetividade do instrumento, isto é, se a escala explorará mesmo os sentimentos existentes nos sujeitos pesquisados ou apenas contribuirá para afirmar o desejável pela sociedade.

A validade da escala está relacionada com a magnitude dos atributos, ou seja, quanto o fenômeno é explicado pelo fator e como os fatores se correlacionam. São medidas realizadas no campo da psicometria com parâmetros de caráter matemático e estatístico, como a análise fatorial. Para a construção de uma escala deve estar presente a preocupação que Bandura (2006) explicitou como sendo a correlação entre os itens.

1.2.2.1 Construção da escala

Para Bandura (2006) e Simms (2008) a construção de uma escala deve ser iniciada pela revisão da literatura, pois isso possibilita refletir sobre os principais constructos investigados, identificando assim um conjunto de itens para a validação da escala. Simms (2008) afirmou que o conjunto de itens deve compor os limites que conceitualmente e empiricamente envolva o constructo alvo, sendo eles de fácil entendimento, pois caso contrário podem resultar em medidas menos confiáveis e válidas.

No caso da atitude é necessário ter em mente que se trata de uma avaliação que envolve aspectos afetivos e os itens teriam que ser elaborados levando em consideração os sentimentos em relação ao objeto de atitude. Além disso, envolve aspectos cognitivos e comportamentais.

O desenvolvimento das atitudes está relacionado ao julgamento que o sujeito faz sobre sua capacidade de executar determinada ação, os valores aprendidos socialmente e as opiniões do grupo, que são aspectos cognitivos. Explicita-se, ainda, que o sujeito, ao julgar sua capacidade de executar ações, avalia as expectativas de resultados, que é o julgamento sobre os resultados e suas consequências. Esses fatores em conjunto são avaliados e resultam na direção e intensidade da atitude (Brito, 1996 e Eagly & Chaiken, 2007).

Nos estudos desenvolvidos pelo grupo Psiem – Psicologia da Educação Matemática, da Unicamp, o objeto da atitude está relacionado ao conceito próprio da atitude, que nesse caso está relacionado à avaliação em larga escala. Para conhecer como os professores se relacionam com esse tipo de situação (avaliação em larga escala) usou-se de entrevista e questionário abertos. De acordo com Simms (2008), para construir uma escala é importante agregar as informações coletadas às teorias e estudos científicos possibilitando que ocorra a homogeneidade.

Em se tratando de uma escala de atitude em relação à avaliação em larga escala isso significa incluir as crenças sobre a avaliação, os conhecimentos que os professores possuem sobre a avaliação em larga escala e como diferenciam essa avaliação em classe, a utilidade da avaliação, as expectativas e o uso que é feito da mesma.

1.2.2.2. Tipo de escala

Stevens, 1946 (apud Cunha, 2007) discorreu sobre a taxinomia que classifica as escalas de medida em nominal, ordinal, intervalar e de razão. As escalas nominal e ordinal referem-se às variáveis qualitativas e as outras às variáveis quantitativas.

A escala de Thurstone é ordinal e realizada por um grupo de juízes que atribui pesos diferentes a cada item e o grau de proximidade entre os diferentes itens, ou seja, os juízes estabelecem uma ordem, classificam as frases numa escala de 11 pontos com intervalos sucessivos; ou fazem julgamento comparativo, até ordenar todos os pares. Com a atribuição dos pesos se obtém a distribuição normal e desvio padrão 1, em que os pontos ocorrem ao longo do contínuo da escala.

A escala Likert se diferencia da escala de Thurstone por ser intervalar e por isso respeita a ordem e designa-se por concatenação ou aditividade. Assim, os diferentes pesos que são atribuídos aos itens possibilitam que a escala de Likert seja ordinal e fidedigna, sem possíveis influências de atitudes dos juízes (Cunha, 2007). Trata-se de uma ferramenta elaborada por Likert em 1932, em que a soma da pontuação total de cada sujeito, representa o grau de atitude (favorável ou desfavorável) sobre o objeto. O método utilizado refere-se ao cálculo de coeficiente de correlação de item, sendo eliminado o item que se aproximar de 0. Verifica-se, no conjunto final de itens, se as vertentes da atitude estão presentes.

A escala de Likert é constituída por resposta graduada a cada afirmação, contendo cada uma delas cinco categorias, sendo: acordo total (AS), acordo (A), indeciso (U), desacordo (D) e desacordo completo (SD). Cada uma das afirmações é claramente favorável ou claramente desfavorável, e as respostas compostas nas categorias já citadas possuem valores de 5, 4, 3, 2, 1 para as respostas das extremidades favoráveis às desfavoráveis, isto é, a resposta “acordo total” receberia valor 5 na afirmação favorável e valor 1 na desfavorável. A soma dos itens representa o resultado final, que deverá ser interpretado de acordo com as normas empiricamente estabelecidas.

Essas categorias, por sua vez, não são acordadas por todos. Há autores, como Brito (1996), que sugerem a supressão de uma delas (indeciso), sendo utilizado o método de escolha forçada.

Desta maneira a escala do tipo Likert tem sido muito usada em pesquisas atuais (Dwyer, 1993; Roberts, 1997; Scoaris, Pereira & Santim Filho, 2009) e compreendida como o método menos trabalhoso, mais eficiente e eficaz para medir atitude. Scoaris, Pereira e Santim Filho (2009) consideraram-na de aplicação objetiva, homogênea e com maior probabilidade de medir atitudes unitárias. Brito (1996) afirmou ser este um instrumento de alta eficiência e confiabilidade, adequado para várias idades. Porém, destacou o cuidado que deve ser dado à quantidade de questões, pois o excesso de instrumentos longos pode levar os sujeitos à fadiga.

CAPÍTULO II

ALGUNS ASPECTOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

No Brasil, a avaliação em larga escala teve início por volta de 1990, com o sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e trouxe relevantes transformações à escola, em seu currículo e programas (Viana, 2000). Simultaneamente, ocorriam as transformações técnico-científicas, ocorridas pela era da modernidade. Esta estreita relação fez com que pesquisadores (Oliveira, 1997; Fonseca, 1997 e 2009; e Rosar, 1997) entendessem que as iniciativas e transformações educacionais estavam a serviço de interesses e necessidades das políticas econômicas mundiais.

Oliveira (1997) afirmou que a relação entre a educação, o progresso técnico e a equidade social eram demandados pelos novos processos de globalização, pois nessa mesma década (1990) a educação do Brasil recebia uma intensa influência de organizações, tais como BIRD – Banco internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, UNICEF– (Fundo das Nações Unidas para a Infância) Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas⁴. Além do mais, a Conferência Mundial da Educação para todos e a Conferência de Nova Delhi propuseram “os novos modelos de gestão de ensino público, calcados em formas flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e das responsabilidades”. Estabeleceram assim, o Plano Decenal Brasileiro para a educação em 1994, onde se conferiram metas como a universalização, qualidade e equidade de oportunidades às crianças, jovens e adultos. (OLIVEIRA, 1997, p. 90)

Para Oliveira (1997), a educação passaria a ser controlada por uma lógica globalizante, em que se tenta estabelecer novas interpretações à Constituição Federal regulamentando resoluções. Fonseca (1997) e Rosar (1997) entenderam que se tratava da minimização do poder do Estado. Fonseca (1997) enfatizou que o combate à pobreza, com os

⁴ Quando foi criado, em 1946, o UNICEF chamava-se Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em Inglês, United Nations International Children's Emergency Fund. Ao tornar-se parte permanente da ONU, foi rebatizado Fundo das Nações Unidas para a Infância; no entanto, a sigla original UNICEF foi mantida, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

princípios de igualdade e eficiência, referia-se ao interesse dos setores econômicos pela mão de obra da população pobre. Para Rosar (1997):

A globalização [...] através da integração econômica geral da economia tem possibilitado a constituição dos blocos econômicos da Comunidade Europeia, [...], mais recentemente, da América Latina, com o Mercosul, pretendendo se estabelecer como a via necessária ao aperfeiçoamento de um sistema econômico e político capaz de dispensar a regulamentação do Estado. Estariam [...], segundo análise das políticas de desenvolvimento econômico dos países centrais e o neoliberalismo, se constituiria como a única alternativa para todas as sociedades... (ROSAR, 1997, p. 107).

Ainda segundo Rosar (1997) a descentralização ocorria desde 1960, com a estratégia de expansão econômica e a integração do capital produtivo internacional da América Latina. Segundo a autora, o processo de municipalização, induzida pelo governo federal, desagregou as redes municipais e afetou a expansão e a qualidade do ensino, havendo um “progressivo processo de desorganização do próprio MEC” (ROSAR, 1997, p. 122). A descentralização ocorreu entre 1980 / 81, com o Programa Regional de Desenvolvimento Educativo, com o projeto Multinacional.

Vieira e Fernandes (2011) relataram que a padronização dos processos (currículo unificado e regularidade das avaliações em larga escala), a ampliação dos atendimentos dos alunos e a diminuição de custos, propiciaram uma complexificação da atuação dos profissionais - gestor e docente, que passaram a se responsabilizar pelo desempenho dos alunos. Segundo os autores:

Os professores encontram-se sobrecarregados, com pouco tempo para realizar suas tarefas, auto intensificando-se na busca por melhorias no seu trabalho, tentando atender as demandas das políticas educacionais [...] (VIEIRA e FERNANDES, 2011, p. 124).

Para Assunção e Oliveira (2009) a complexidade da atuação dos professores está em atender a singularidade de seus alunos, controlar a disciplina no coletivo, em salas de aula superlotadas, além de preencher inúmeros documentos e responder a “dispositivos regulatórios” – avaliações externas. As autoras explicitaram que os fatores sociais potencializam as demandas de atividades aos professores no que referem às disciplinas, exigindo dos mesmos que estejam preparados para dominarem a sala de aula e para responderem aos problemas, tanto em suas diversidades quanto em suas urgências. Segundo Assunção e Oliveria (2009), essa multiplicidade de deveres, o desinteresse e a desmotivação dos alunos em aprender propicia aos professores uma sobrecarga de atividades acompanhadas

de desgastes emocionais. Em decorrência desse acúmulo de trabalho e responsabilidades, os professores têm adoecido e, conseqüentemente, propiciado prejuízos à qualidade do ensino.

Essa percepção não se restringe ao Brasil, pois Broderick (1997) do Canadá relatou em sua pesquisa que as reformas educacionais e a avaliação quantitativa solicitada pelo governo têm pressionado os professores a fazer cada vez mais, sendo eles apontados como os principais responsáveis pelo ensino e interesses dos estudantes.

Outros estudos têm apontado que o sistema de avaliação tem sido usado como política de racionalização voltada para resultado e transferência de responsabilização (Werle, 2011; Barreiros, 2003; Souza, 1997). Pesquisas como de Neves e Andrade (2014) explicitaram que a eficiência e a eficácia da educação estão relacionadas aos poucos investimentos e aos desempenhos satisfatórios dos estudantes nas avaliações em larga escala, referindo que a qualidade de ensino está baseada na lógica do mercado. Esta qualidade de ensino é mensurada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o resultado da aprovação e das médias de desempenho nas avaliações do SAEB e Prova Brasil, sendo o primeiro para avaliar as unidades de federação e o país, e o outro utilizado para avaliar os municípios (Assis e Amaral, 2014; Amaro, 2013).

A literatura na área indica que tem se buscado o nível de qualidade educacional internacional e, para tanto, são desenvolvidas análises restritas, controle, vigia e políticas de responsabilização, desencadeando um ranqueamento entre as escolas, uma vez que as informações divulgadas pelo IDEB contribuem para que as instituições sejam comparadas entre si e entre os dados fornecidos por ela ano a ano. A exposição do resultado do IDEB propicia a vulnerabilidade da escola e assim, professores e gestores são julgados como incapazes, minimizando as responsabilidades do governo e sistemas (Amaro, 2013).

O estado de São Paulo, por meio do SARESP, tem usado uma política semelhante a exposta por Amaro e que também tem sido muito criticada. O recebimento da bonificação baseia-se nas metas estabelecidas para a escola e no índice (nota) alcançado pela escola no IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo⁵. Tornando, dessa forma, uma política que valoriza o cumprimento de metas e não o conhecimento ou

⁵ O IDESP é um indicador de qualidade da escola e seu resultado ocorre a partir do desempenho no SARESP e os indicadores de aprovação e reprovação (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo).

aprendizagem dos alunos, uma vez que reafirma a relevância proporcionada para os resultados da avaliação em larga escala (Alcantará, 2010).

Vidal e Vieira (2011) delinearão seis intervenções realizadas para persuadir os professores no cumprimento das mudanças educacionais, (1) capacitação dos professores e gestores; (2) avaliação dos alunos; (3) aperfeiçoamento dos sistemas de dados; (4) políticas e leis educacionais; (5) revisão de normas e currículos e (6) recompensas e punições aos professores.

Com relação às punições dos professores, Bonamino e Souza (2012) entenderam tratar das políticas de responsabilização, que podem ser de forma indireta e direta. A responsabilização de forma direta é a que recaiu sobre professores e diretores pela divulgação dos resultados aos pais e comunidades escolares; e indireta, por recompensas, como o Bônus Mérito, em que são responsabilizados pelo resultado coletado da avaliação. Essas ações geraram o ranqueamento das escolas.

Coaduna-se com essa reflexão SORDI e LUDKE (2009, p. 320) quando ressaltam que o ranqueamento das escolas e dos professores propiciou a “cultura da ‘avaliação-medida’, produto-centrada e sujeita à recompensas e punições”, estimulando, dessa forma, a avaliação da nota e não a do saber, bem como responsabilizando os professores pelo fraco desempenho dos alunos em tais avaliações. BRITO (2008, p. 847) explicita que o ranqueamento é utilizado na mídia como meio “propagandístico”. Segundo a autora os indicadores das avaliações são meios para evidenciar a realidade escolar, contudo o uso que fazem do mesmo é que tem distorcido seu benefício.

Com base nesses autores (Bonamino e Souza, 2012; Sordi e Ludke, 2009) os professores são responsabilizados pelo desempenho satisfatório dos alunos nas avaliações em larga escala e utilizam o modelo mecanicista com a perspectiva de treinar os alunos para alcançar tal desempenho.

Os estudos desses autores vêm ao encontro da pesquisa de Jesus (2014) que investigou e analisou as implicações do SARESP no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz / SP. Os resultados indicaram que o Estado encontra-se na posição de controle enquanto Estado-avaliador, transferindo a responsabilidade pela tomada de decisão em relação a seus significados para professores e unidades escolares. Esses por sua vez, têm aceitado e incorporado tais responsabilidades, mobilizando e direcionando ações para o alcance das metas pré-estabelecidas com vistas à adequação ao padrão de educação de

qualidade. Esse movimento, segundo o pesquisador, se constitui pelo pagamento do bônus e pela associação dos resultados do SARESP à qualidade de ensino oferecido pela escola.

SOUZA e ARCAS (2010, p. 196) verificaram a “tendência [...] de responsabilizar alunos e professores pela sua não aprendizagem ou pelo seu despreparo profissional”. Para os mesmos autores, o Saresp tem propiciado descrença e desconfiança, bem como fortalecido práticas menos formativas, posturas competitivas e valorização da exclusão. A pesquisa baseou-se em iniciativas de política pública do Estado de São Paulo, nas eventuais repercussões e nos estudos ocorridos na rede estadual paulista.

Para os pesquisadores (Felipe, 1999; Kawauchie, 2001; Hernandes, 2003) a desconfiança e a resistência em relação à avaliação em larga escala se deve ao não acesso aos treinamentos, que seria a preparação dos profissionais da educação para interagirem com a avaliação e por se sentirem ameaçados.

Estudos como os de Vianna (2003, 2000) mostram que embora fossem implicadas na avaliação múltiplas variáveis – sociais, políticas e econômicas, há a influência do desempenho do professor no desempenho do estudante; porém, não se pode afirmar que o inverso é necessariamente verdadeiro, isto é, o baixo desempenho do estudante é resultado da qualidade de ensino, pois há outros fatores que implicam na avaliação dos alunos, como a dedicação para os estudos, a persistência para superar as dificuldades, a crença que consegue aprender e outros.

Para Vianna (2003, 2000) as definições e implicações políticas educacionais geradas pelas avaliações em larga escala não chegam até os professores e, ainda que chegassem, os mesmos teriam dificuldades para entendê-las devido à linguagem técnica utilizada. Isso poderia desenvolver a desmotivação para avaliação, tornando-a monótona, cansativa, geradora de tensões e conflitos.

Nesse contexto, o que se percebe é que existe uma educação voltada para os resultados, numa teia de transferência de responsabilidades. O governo responsabiliza professores, alguns destes limitam a educação numa prática de aprendizagem reprodutiva e quando os resultados alcançados não são os esperados, transferem a responsabilidade aos estudantes e ao sistema de progressão continuada, em que os estudantes são promovidos sem necessariamente estarem preparados para o conteúdo da série seguinte.

De acordo com Freitas (2007), Dias Sobrinho (2008) e Amaro (2013) é necessário que a política de responsabilização seja substituída pela política de qualidade negociada, em

que os diferentes agentes, professores, estudantes, gestores, membros da sociedade, responsáveis pelas políticas públicas e outros, se relacionem e se responsabilizem por uma educação de qualidade e equidade, transformando assim em “política participativa, reflexiva, processual e transformadora” (FREITAS, 2007, p. 975). DIAS SOBRINHO (2008, p. 200) explicita que:

[...] os processos avaliativos devem construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação dos problemas, enfim, sobre o que importa conhecer e o que precisa ser feito para melhorar o cumprimento das finalidades essenciais da educação.

Na vertente da gestão verticalizada vale citar a pesquisa de Arcas (2009). A autora aponta que embora os estudos sobre progressão continuada⁶ favoreçam a ideia de avaliação formativa, na prática, isso não ocorre devido à falta de participação dos profissionais no debate sobre a proposta. Segundo a autora, o sistema de progressão continuada não é aceito pelos professores, pois estes não a entendem e permanecem na lógica da meritocracia, em que a avaliação é para punir e premiar. Os professores reclamam que os alunos têm se dedicado menos aos estudos e não têm aprendido. Nesse sentido Fernandes e Freitas (2007) indicaram que a permanência da classificação e da seleção, que ocorrem na avaliação, é cultural.

Segundo Luckesi (1983) e Brito (2001 e 1984) a avaliação formativa é uma reflexão sobre os significados dos conteúdos apreendidos pelo estudante de modo que ele consiga regularmente dar continuidade ao percurso de sua aprendizagem, organizando e dando sentido ao que é novo. Para Fernandes e Freitas (2007) a avaliação formativa permite que a responsabilização da educação seja compartilhada entre professores e estudantes, sendo importante que seja explicitado para os alunos os conteúdos que serão ensinados, seus objetivos e critérios que serão usados na avaliação.

É possível entender que as avaliações em larga escala enfatizam o desempenho dos alunos e muitas vezes responsabilizam professores, o que parece aumentar a tensão dos professores. Já a avaliação formativa preocupa-se com o processo educativo, assim aferi os conhecimentos e estabelece ações que propicie o alcance dos objetivos traçados.

⁶ A progressão continuada é uma política que foi constituída na LDB de 1996, possibilitando uma proposta de trabalho escolar numa concepção formativa e que restringe as reprovações (Arcas, 2009; Mota, 2014).

Para esclarecer e entender as diferenças entre as avaliações encontra-se sequencialmente a esse e de modo sucinto o conceito sobre avaliação formativa.

2.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa, segundo afirmaram Bloom, Hastings e Madaus (1983), foi utilizada pela primeira vez por Scriven, em 1967, que acreditava que essa mostraria as evidências da elaboração e da experimentação, possibilitando-o a finalização do programa. Anos mais tarde, Cardinet (1977, citado por Perrenoud, 1999) afirmou que a avaliação formativa contribuiu muito para a regulação da aprendizagem em curso dos domínios⁷ objetivados.

Trata-se de regulação as interferências realizadas pelo professor durante alguma dificuldade do estudante possibilitando ao aluno superar e alcançar a aprendizagem almejada nos planos estabelecidos pelo professor. PERRENOUD (1999, p.82) afirmou que o professor precisa conhecer os domínios objetivados e estabelecer condições para que os estudantes apreendam os conceitos, caso contrário suas intervenções não propiciarão a regulação de aprendizagem, mas ações que levam os estudantes ao cumprimento de tarefas.

A regulação da aprendizagem ocorre à medida que o educador, preocupado com os efeitos de sua ação, fica atento à aprendizagem do estudante e o redireciona sempre que for necessário. É relevante que o aluno adquira, entre as informações recebidas, os conceitos mais importantes, possibilitando-o a aprendizagem de seus princípios (Gagné, 1971).

Perrenoud (1999) afirmou que:

Ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definitivo, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar. Essa regulação passa por intervenções corretoras, baseadas em uma apreciação dos progressos e do trabalho dos alunos (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Ausubel (apud Klausmeier, 1977) afirmou que a aprendizagem é decorrente de processos e estruturas cognitivas. Explicitou que o conhecimento específico refere-se às primeiras informações adquiridas sobre o objeto e como são novas não estabelecem conexões

⁷ Domínio refere o conhecer os conteúdos, seus conceitos e princípios.

com outras aprendizagens. Quando essas informações passam a ser conectadas com outras informações forma-se uma rede de conhecimentos que permite que a aprendizagem seja significativa. Isto ocorre através da subsunção, que pode ser derivada, correlativa ou combinatória. A subsunção derivada é aquela que procede de outra aprendizagem por meio de inferência, e a subsunção correlativa é a ampliação ou modificação da aprendizagem anterior. Esta última ocorre por discriminação múltipla, isto é, por diferenciações e semelhanças dos objetos, fazendo com que os novos conhecimentos sejam comparados a outros já adquiridos e a aprendizagem aconteça por indução, partindo de conhecimentos particulares para as proporções mais gerais. A subsunção combinatória refere-se à formulação e a relação estabelecida entre os conceitos. Neste nível o aprendiz está apto a solucionar problemas, relacionando conceitos novos e antigos e elaborando novos conceitos, ampliando-os ou transformando-os em nova aprendizagem.

A aprendizagem significativa possibilita que o estudante apreenda o conteúdo de modo a usá-lo em outros momentos, inclusive para novas aprendizagens. Para PERRENOUD (2000, p. 64) esse tipo de aprendizagem é um “trabalho de ampliação, recombinação de generalização, de extrapolação, de correspondência ou de invenção a partir daquilo que o indivíduo já sabe”. Neste contexto, a avaliação é usada para verificar o conhecimento dos significados mais relevantes, possibilitando aos aprendizes compreenderem outros aspectos que serão apresentados de forma mais complexa. A avaliação deve conter “a utilidade e a relevância daqueles dados do conhecimento (conteúdo) para o seu futuro profissional”, oportunizando-o reconhecer o que de fato precisam saber (BRITO, 1984, p. 117).

PINTO e ROCHA (2011, p. 572) analisaram 20 artigos e encontraram as seguintes características em relação ao estudante e avaliação formativa: 1) “importância desta ser um processo contínuo e progressivo”; 2) “orientador da atividade educativa”; 3) “autoavaliação”; 4) “tomar consciência do processo de aprendizagem e de seus resultados”; e 5) “melhorar a eficácia de sua ação”.

Ainda a avaliação formativa é um instrumento usado pelos professores para aferir o conhecimento de seus alunos e potencialidades, elaborando estratégias que os levem à superação de dificuldades e à aquisição de habilidades.

Para Arcas (2009) as avaliações formativa e somativa são opostas e a aplicação da avaliação formativa exige que os professores reconstruam a forma de avaliar. Nesse tipo de avaliação são necessárias mudanças no modelo de avaliação, no comportamento do professor

e no entendimento do processo educacional, o que implicaria em mudança de valores e crenças dos educadores.

A avaliação somativa também testa o conhecimento e potencialidade, mas atende o modelo mecanicista, em que o estudante precisa conceber os objetos de conhecimento proposto para aquele momento. Esta avaliação é estática e o conhecimento é aferido em momentos específicos do processo de aprendizagem, servindo para quantificar o resultado (Allal, 1986). Villas Boas (2008) relatou que esse tipo de avaliação era usado nas práticas escolares para classificar os alunos. Era realizada por meio de notas ou menções, por agrupamentos de níveis de aprendizagem e por rotulação, dividindo-os em forte, fraco e médio. Dias Sobrinho (2002 e 2003) assegura que a concepção de avaliação como seleção e com significado político-social, num caráter quantitativo ocorre desde a antiguidade.

Em relação à avaliação somativa e formativa, Dias Sobrinho (2008) considerou que um tipo de avaliação não substitui outro, pois entende que a complexidade da educação permite que o todo seja compreendido a partir do relacionamento de suas partes e sugere a avaliação dinâmica. Propõem que as informações e significados atribuídos às avaliações possam permitir a reflexão nas diferentes dimensões da educação, desde a mais ampla, que é o sistema, até a mais específica, que é o ensino, e possam contribuir com o estabelecimento de metas e de ações para a melhoria da qualidade dessa educação. Para tanto, é necessário que a análise seja quantitativa e qualitativa e “reflita sobre processos, contextos, produtos, estruturas, causalidades e metas”, que compõem a educação (DIAS SOBRINHO, p. 2008, p. 203).

Entende-se que as diferenças existentes entre as avaliações expostas, formativa e somativa, possam ser utilizadas de modo a complementar uma a outra e permitir a ampliação do campo da visão, atendendo a diversos interesses. É possível que, desta forma, ocorra a dinamização dos resultados das avaliações, visualizando a educação geral do Brasil e, numa ordem decrescente de proporcionalidade, conheça-se suas partes, isto é, os resultados por região, por estado e por município. Também, que se conheça as relações entre escola e comunidade; estudantes, professores e gestores; fatores sócio-econômico, currículo, planejamento pedagógico, habilidades e competências. A análise e articulação dos resultados gerados por essas avaliações poderiam ser indicativas de reflexões e de ações políticas mais eficazes, uma vez que as informações quantitativas e qualitativas possibilitariam

entendimentos mais efetivos sobre o complexo processo educativo, desde o seu sistema mais amplo ao mais específico.

Dessa perspectiva, considera-se que a avaliação dinâmica, apresentada a seguir, atenda os diferentes interesses, uma vez que a análise da avaliação possa ser qualitativa e quantitativa.

2.2 - AVALIAÇÃO DINÂMICA

A avaliação dinâmica tem como finalidade aferir as habilidades e competências, medindo a aquisição de conceitos adquiridos até o presente e o que está latente, por se desenvolver, considerado como zona de desenvolvimento proximal (Grigorenko and Sternberg, 1998, Brito, 2008) A avaliação dinâmica foi elaborada para conhecer o potencial de crianças com problemas de aprendizagem e tratá-las de maneira mais eficaz. As bases teóricas desta avaliação são de Vygotsky e Feuerstein, os quais sustentam que as estruturas cognitivas se modificam perante as mediações (Salami e Sarmiento, 2011; Brito, 2008).

Os autores supracitados, Vygotsky e Feuerstein, têm a concepção que o cérebro é como um sistema funcional de estruturas complexas e dinâmicas, que sofrem influência da sociedade e da cultura.

Lúria (sem data) esclarece que as funções cognitivas ou funções mentais superiores, que são construções cognitivas, como pensamento, linguagem e aprendizagem, não possuem uma localização cerebral específica, integrando-se no funcionamento das áreas cerebrais. A linguagem é considerada como “fator fundamental de formação da consciência”, pois através dela é possível “discriminar”, “dirigir atenção” e manter os objetos na memória. Também é possível abstrair e generalizar. As funções cognitivas se complexificam ao longo do tempo em maturação e desenvolvem habilidades (Bastos e Alves, 2013; Novaes-Pinto, 2012, LÚRIA, sem data, p. 80). Lúria (sem data) descreve o funcionamento do cérebro, compondo-o em cinco áreas ou regiões (parietal, occipital, temporal, subcortical e frontal) que são organizados em unidades funcionais (o recebimento do estímulo, a compreensão da informação e a organização das ações no controle da execução) que se integram de modo complexo.

A zona de desenvolvimento proximal possui dois níveis de desenvolvimento real e potencial. O desenvolvimento real refere-se às habilidades adquiridas e o desenvolvimento

potencial às funções cognitivas que estão em maturação, precisando de mediação para realizar determinadas atividades (Chaiklin, 2011). O desenvolvimento cognitivo pode ocorrer pela experiência do sujeito com o objeto ou através da mediação, realizada por uma pessoa capacitada para mediar os conhecimentos (Salami e Sarmiento, 2011).

Reforça-se que a habilidade é latente e pode ser observada por meio de ações e atividades que são realizadas, como avaliações no caso de estudantes e a capacidade dos professores em ensinar, mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos (Brito, 2005).

Gagné e Briggs (1977) referiram-se às habilidades intelectuais como a capacidade do sujeito em representar o mundo por meio de símbolos, ou seja, a linguagem que possibilita recordar, pensar, relacionar informações, expressar os conhecimentos e sentimentos sobre objetos, pessoas e situações. Os mesmos autores explicaram que a complexidade cerebral permite classificar as habilidades intelectuais em: 1) Tipos de discriminações; 2) Conceitos concretos e definidos; 3) Princípios simples e de ordem superior; 4) Resolução de problemas; 5) Estratégia cognitiva.

Segundo os autores citados as discriminações ocorrem a partir das relações aprendidas, que são associações construindo cadeias, sendo essas verbais e motoras. As cadeias verbais referem-se às associações verbais que formam o repertório de uma pessoa. Com a discriminação formam-se os conceitos, isto é, caracterizam-se os objetos por sua propriedade e posição. É relevante indicar que é na identificação da classe de propriedade do objeto que se tem o conceito do objeto, caso contrário consegue-se apenas diferenciá-lo. A posição do objeto refere-se a relação entre os objetos (em cima, em baixo...). O conceito definido se faz quando consegue “expressar o ‘significado’ de certa classe” (GAGNÉ e BRIGGS, 1977, p. 9).

Os princípios são as regras que regem as relações dos conceitos apreendidos e são usados para resolver problemas. A solução de problema propicia a aprendizagem de um novo princípio, denominado princípio de ordem superior. Para a resolução do problema é necessário que se tenha uma estratégia cognitiva, que é a habilidade interna organizada, a qual “seleciona e orienta os processos internos que operam ao definir e resolver os problemas complicados [...] uma habilidade com a qual o educando governa sua própria conduta de pensar” (GAGNÉ e BRIGGS, 1977, p. 16). Gagné e Briggs (1977) afirmaram que é possível

aprender a pensar. Na literatura existem estudos sobre a técnica de pensar em voz alta (Dobarro, 2007).

Para Brito (2008) a competência relaciona-se com o desempenho, com a execução de um trabalho realizado com sucesso, tendo como influência motivadora a crença de autoeficácia. Simões Dias (2010) clarifica o entendimento sobre competências:

[...] a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. Podemos, pois, afirmar que a competência se caracteriza por ser complexa, projetada no futuro (numa aposta nos poderes do tornar-se). Exerce-se em situação, é completa, consciente e transferível para outros contextos (SIMÕES DIAS, 2010, p. 75).

Faz-se entender a relevância em trabalhar o desenvolvimento de habilidades e competências e avaliá-las, possibilitando aferir as aquisições e as aprendizagens que estão em desenvolvimento, favorecendo um ambiente propício para a continuidade desse desenvolvimento. Nesse contexto, os conteúdos deixam de ser tão relevantes como já foram na educação (Simões Dias, 2010).

SIMÕES DIAS (2010, p. 76) explicitou que a incorporação das competências nas diretrizes e currículos fez com que o processo ensino-aprendizagem fosse ressignificado de modo a considerar “os saberes como recursos a serem mobilizados”. Em outras palavras, a aquisição de informações tornou-se insuficiente para o bom desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, exigindo que soubessem usar essas informações de forma criativa e estratégica nas novas experiências. Os fatores afetivos e cognitivos tornaram-se relevantes para a aprendizagem, havendo a valorização do método de ensino, a atenção para o desenvolvimento da atitude, a crença de autoeficácia, autonomia, a capacidade para resolução de problemas e outros.

O desenvolvimento das funções cognitivas ocorre por meio de atividades e interações, não sendo o sujeito passivo, mas seletivo, dinâmico e subjetivo. Esse entendimento propõe que a sala de aula deve ser diversificada, com diferentes motivações, interesses e conhecimentos, desafiando professores e sistema educativo para avaliar e intervir nas habilidades e nas competências dos alunos. Em consequência, faz-se importante

compreender a avaliação em seu processo e produto de aprendizagem (Lantolf e Poehner, 2008).

Desse modo, compreende-se que a avaliação dinâmica por interpretar os dados utilizando a análise qualitativa e / ou combinatória, quantitativa e qualitativa, possibilita aferir o produto e o processo da aprendizagem. Assim, a avaliação do produto da aprendizagem é realizada pela análise fatorial e comparação de resultados, como na avaliação em larga escala; e a avaliação do processo da aprendizagem verifica o desenvolvimento das capacidades.

Brito (2008) apontou que a avaliação dinâmica pode ser utilizada nas instituições para que potencialize a eficácia no ensino, organizando-as e envolvendo seus profissionais de modo que fiquem comprometidos com as transformações sociais e direcionem suas atividades para o alcance das metas desejáveis.

A avaliação dinâmica tem como propósito propiciar aos atores educativos (estudante, professor, gestor, responsáveis de políticas públicas, membros da sociedade) uma visão ampla de educação, pois permite reunir informações sobre o desempenho do aluno e a produção de conhecimento; as práticas institucionais e o sistema educacional, possibilitando uma análise decorrente do macro para o micro, mapeando os resultados e estabelecendo ações de modo que todos os interessados fossem capazes de interpretar e participar das ações.

Limana & Brito (2006) discorreram sobre a necessidade da análise articular suas partes ao todo, isto é, que os componentes da(s) habilidade(s) avaliados fossem recompostos, visto que a capacidade para realizar determinada atividade com facilidade e rapidez faz-se pela interação desses elementos. Deve-se ainda, atentar-se às variáveis que podem levar a uma interpretação errônea da eficácia escolar, destacando-se, entre elas, o fator sócio econômico, as crenças, atitudes, entre outros, entendendo-se que a educação é um processo de interação sócio-cultural.

Por fim, parece que a avaliação dinâmica é a que melhor atenderia a avaliação em larga escala, podendo aferir as habilidades, competências e conhecimentos atuais e latentes dos alunos e oferecer informações sobre a realidade do complexo sistema educacional. Os dados gerados possibilitariam reflexões e ações públicas que poderiam auxiliar a melhoria da qualidade da educação.

CAPÍTULO III

REVISÃO DA LITERATURA

Buscando contextualizar o problema apresentado, realizou-se a revisão da literatura centrando-se na percepção e atitude de professores em relação à avaliação em larga escala.

De maneira geral, observou-se que as pesquisas sobre as avaliações em larga escala desenvolveram críticas na maneira como têm sido realizadas as avaliações e seus fins. Em relação às atitudes dos docentes e discentes sobre o processo ensino e aprendizagem percebeu-se que a formação e a metodologia usada, assim como o interesse e o sentimento influenciam o desenvolvimento da atitude desses sujeitos e em consequência a qualidade da educação. A construção de escala de atitude em relação à avaliação em larga escala foi encontrada em dois estudos, um referente aos alunos universitários e outro aos educadores universitários, ambos sobre o ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

3.1 - POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Werle (2011) discutiu o panorama da educação brasileira, analisando os processos de avaliação em larga escala de 1990 a 2000 nas esferas federal, estadual e municipal, desde os segmentos da educação básica até a pós-graduação, concluindo que as políticas de avaliação respondem às estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para o resultado.

Constatações semelhantes à de Werle (2011) são encontrados por Barreiros (2003), que evidenciou haver no sistema de avaliação da educação básica (SAEB) influências e efeitos políticos, como a presença do Banco Mundial e a reconfiguração da prática e da avaliação como um instrumento que orienta decisões. O autor assinalou que tais avaliações têm provocado concorrências, já que as informações permitem comparações entre regiões e estados, dados anuais, aproveitamento por disciplina, escolas com distintas características e outros, levando desta forma, à ideia de competências cognitivas e habilidades instrumentais, valorizando o saber-fazer. Trata-se de um estudo de análise documental que subsidia a

política de avaliação e de entrevistas realizadas em quatro escolas, na secretaria municipal da educação do RJ e com a diretora do SAEB.

Para SOUZA (1997, p. 281), a política de avaliar a qualidade de ensino no âmbito técnico-individual “pode significar, no limite, um descompromisso do poder público com suas responsabilidades na área educacional” e enfatizou que “gerir o sistema de educação de acordo com a lógica da economia de mercado tende a promover, não a sua democratização, mas o seu desmonte”.

Bonamino e Souza (2012) a partir de uma revisão bibliográfica sobre avaliação em larga escala afirmaram que entre as três gerações do tema proposto, a primeira enfatizou a qualidade educacional no Brasil, enquanto as duas posteriores articularam os resultados as avaliações públicas de responsabilização. Na segunda geração, os resultados foram divulgados na Internet e não tiveram recursos materiais; e, na terceira, a política de responsabilização ocorreu diretamente por sanções ou recompensas, como o bônus.

Outros estudos bibliográficos também têm retratado que as avaliações em larga escala têm sido usadas como controle e transferência de responsabilização. Dessas cita-se Cossio (2014), que baseado em pesquisas teóricas de Ball (2004, 2005), Barroso (2006), Afonso (2009), Moroy (2008, 2011), Newman e Clarck (2012) e Ferrão (2012) analisou o modelo de gestão pública. Afirmou que as políticas públicas governamentais têm responsabilizado escolas e professores pelas performances de seus alunos nos exames nacionais, desencadeando ranqueamento que produz uma pressão dos sistemas/redes e comunidade no sentido de melhoria dos indicadores, o que incide sobre currículos e trabalho docente.

Colombo (2015) realizou uma pesquisa de mestrado, que buscou investigar as percepções de professores e gestores de escolas públicas estaduais no município de Campinas sobre repercussões da Prova Brasil e SARESP na construção da qualidade da educação. Foi realizado uma entrevista semi-estruturada com quatro professores e dois gestores de duas escolas públicas estaduais, de ensino fundamental e médio, do município de Campinas. O autor constatou que as avaliações em larga escala (SARESP e Prova Brasil) têm sido usadas como regulador e controlador por meio do IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de SP e IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Entendeu que estes tipos de avaliações pouco tem contribuído para a educação de qualidade. Afirmou que a Prova Brasil e SARESP consolidaram-se como prestadoras de conta e no sentido de

punição/recompensas. As bonificações praticadas no Estado de SP (Bônus Mérito) têm levado os professores a perceberem o controle e a discursarem que o trabalho pedagógico tem se pautado no Currículo Oficial do Estado de SP, objetivando garantir bons resultados.

Para Neves e Andrade (2014) o conhecimento dos professores e gestores em relação à avaliação em larga escala apenas se refere ao julgamento de seus trabalhos, responsabilizando-os pelo fracasso dos alunos. Segundo os autores o medo do impacto oneroso faz com que os professores se subordinem a aceitem tais avaliações. As conclusões foram extraídas a partir de uma pesquisa bibliográfica abrangendo estudos publicados entre os anos de 2003 e 2013. O objetivo foi identificar a relação entre as avaliações em larga escala e o contexto escolar, e entender as influências causadas às práticas docentes e aos currículos escolares. Concluíram que as críticas dos autores em relação à avaliação em larga escala estão sobre a competição entre as escolas, as punições aos professores e a conformação dos currículos escolares à matriz de referência dessas avaliações.

Em geral, os sentimentos de ameaça dos professores podem estar relacionados aos efeitos da culpabilização que as escolas e estes profissionais têm recebidos pelo mau desempenho dos estudantes. A respeito dessa culpabilização, MINHOTO (2012, p. 6) descreve que isso ocorre por um pensamento lógico e não aprofundado, desconsiderando:

[...] o contexto socioeconômico do município e das crianças atendidas nas diferentes escolas; os hábitos culturais e percurso escolar dos estudantes; o tempo de experiência dos docentes, o número de escolas em que lecionam, suas jornadas e condições de trabalho [...]; o atendimento a crianças com necessidades educacionais [...]; o número de alunos por sala de aula; [...] a estabilidade da equipe e a cooperação entre seus membros; acesso à cultura e lazer; combate a qualquer tipo de preconceito e violência.

Os aspectos relatados por Minhoto (2012) são relacionados à aqueles que dificultam que as escolas tenham condições adequadas para atingir um alto grau de qualidade. Bem como o currículo unificado que apesar de relevante na constituição de uma qualidade nacional, parece ficar em oposição à inclusão, visto que as crianças com necessidades especiais possuem diversos graus de comprometimento e apresentam níveis de aprendizagem muito diferenciados, desta forma exigem do professor um trabalho diversificado. Como consequência, devido às dificuldades encontradas para ensinar e da responsabilização que recai sobre si, o professor poderia desenvolver um sentimento negativo, como incompetência e outros.

A pesquisa de Minhoto (2012) foi baseada em diversos estudos e teve como objetivo analisar os efeitos da política nacional para a qualidade do ensino, como o IDEB. Buscou também analisar as relações que foram estabelecidas com a organização do currículo da escola e redes de ensino; com o trabalho do professor e das equipes gestoras de diferentes escolas; com a definição política e a organização administrativa de algumas redes de ensino. O referido autor concluiu que ocorre um enrijecimento e redução dos programas de ensino, práticas de treinamento e premiação de alunos, exclusão dos alunos com baixa proficiência, responsabilização dos professores e escolas.

Frente às dificuldades que têm vivenciado nas escolas, Lammoglia e Bicudo (2014) concluíram que os professores estão propensos a “se auto-avaliarem e assumirem os resultados da avaliação; criarem e desenvolverem atividades que se mostram importantes para alavancar o ensino esperando melhorias na aprendizagem”. Os resultados do estudo dos autores indicaram que a escola é:

complexa e caótica; que o SARESP não faz sentido para os professores; que os educadores sentem-se desvalorizados e acham que o aluno é descomprometido; que a escola não possui um projeto educacional de modo responsável e político com a qualidade do ensino; para os alunos há baixa qualidade de ensino, sendo um dos motivos o desinteresse de muitos alunos pelos estudos; e que os professores sentem-se culpados por não atingirem a meta estabelecida pelo sistema (LAMMOGLIA e BICUDO, 2014, p. 229).

O estudo foi do tipo qualitativo fenomenológico, desenvolvido em duas escolas, das quais participaram dois diretores, quatro coordenadores, sete professores de matemática, dezoito alunos do ensino médio e dezesseis do 9º ano do ensino fundamental. As entrevistas aconteceram individualmente com os professores e gestores e em grupo de quatro alunos, as quais foram gravadas e transcritas. A análise foi através da interpretação hermenêutica, núcleos de ideias e literatura sobre o tema.

As pesquisas supracitadas entendem que a avaliação em larga escala tem defendido a qualidade do ensino numa perspectiva produtiva, estabelecendo pressões para o alcance de metas numéricas, responsabilizando professores e escolas pelo fracasso no desempenho dos alunos, o que direciona a desvinculação da avaliação com a metodologia e esta a aprendizagem, havendo “uma série de reducionismo técnico sobre o saber pedagógico” (DÍAZ BARRIGA, 2003, p. 52). Observa-se que essa responsabilização influencia a atitude do professor em relação à avaliação em larga escala, visto que recai sobre ele a culpa do desempenho dos alunos.

Ressalta-se que o ensino muitas vezes tem sido levado a limitar-se a um treinamento das práticas de avaliação em que o necessário é a obtenção de respostas corretas, reforçando a relevância de estratégia de memorização de conteúdos específicos e desfavorecendo o uso de metodologias que proporcionam a aprendizagem significativa.

Nesse contexto, Souza e Arcas (2010) salientaram como ponto negativo a aplicação do Saresp, pois está atrelado ao currículo unificado e ao reforço tradicional, preparando os alunos para terem êxitos nesse tipo de instrumento, tornando cada vez mais distante a perspectiva formativa e a garantia do aprendizado. Souza e Arcas (2010) basearam seu estudo na pesquisa de Arcas (2009) e Freire (2008) e analisaram o currículo oficial e as matrizes do SARESP. O resultado desse estudo indicou que o SARESP tornou-se norteador de currículo e do planejamento escolar e que possui uma concepção de avaliação classificatória e competitiva, responsabilizando os professores e os alunos pelo desempenho insatisfatório.

Sabe-se que a preocupação em ensinar todos os conteúdos presentes no currículo unificado em um tempo pré-determinado pode comprometer uma das noções mais elementares que norteiam o trabalho pedagógico, a de que os alunos podem apresentar ritmos diferenciados de aprendizagem. A flexibilidade curricular, necessária para atender as necessidades e ritmos diferenciados dos alunos, ficaria comprometida (SOUZA e ARCAS, 2010, p. 195).

Barreiros (2003) estudou a relação existente entre o funcionamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o vínculo entre avaliação e currículo. Segundo a pesquisadora, os professores demonstram descontentamento diante da ausência de discussão dos resultados da avaliação no âmbito escolar e questionam a utilidade pedagógica da avaliação que não informa sobre os resultados de cada escola, de cada sala de aula e de cada estudante em particular. Apontou que o SAEB no município do RJ propiciou poucas mudanças no panorama educacional brasileiro devido ao fato de haver pouca efetividade dos seus resultados à prática escolar. Frente à entrevista realizada com os membros da Secretaria Municipal de Educação do RJ observou-se que há uma heteronomia quanto à avaliação realizada na rede de ensino do RJ pelos processos de avaliação em larga escala, pois o processo utilizado pela secretaria segue os mesmos padrões estabelecidos pelo SAEB.

Mota (2014) realizou uma pesquisa qualitativa, de observação direta, entrevista semi-estruturada, conversas e análises de documentos e indicou que os professores e os

gestores ignoraram os resultados da Provinha Brasil, sendo que os professores mostraram ressentimentos pela desconsideração de seus saberes e pela perda de sua autonomia. A pesquisa investigou os impactos das políticas públicas de ciclos e das avaliações no município de Duque de Caxias na Baixada Fluminense.

Para Souza (1997) as consequências dessas avaliações no âmbito escolar são definidas como:

[...] a esperança de premiações e o temor às punições podem resultar em fortalecimento do processo seletivo [...] levando à ‘expulsão’ dos alunos que não revelam probabilidade de sucesso nos testes, em nome de comprometer a classificação da escola e, conseqüentemente, possíveis ganhos decorrentes da obtenção de melhor pontuação (SOUZA, 1997, p. 279-280).

No âmbito internacional, por meio de pesquisa bibliográfica, Tomás e Costa (2011) realizaram uma análise no modelo de avaliação de professores da rede pública portuguesa de 2007 a 2011 por meio de pesquisa bibliográfica e constataram que se tratava de um processo de aspecto tecnicista e classificatório, não favorecendo oportunidade aos professores de desenvolverem uma adequada avaliação de desempenho e da qualidade de ensino visando à melhoria dos estudantes, dos educadores e da escola.

Logue-Belden (2008) desenvolveu um estudo com 79 professores sobre o resultado (baixo, médio e alto) da avaliação de escolas do Estado da Pensilvânia e dos padrões acadêmicos divulgados pelo Estado. O autor fez uma revisão da literatura e verificou que a eficácia dos professores é fortalecida quando estes possuem as mesmas concepções que os diretores. Verificou também que os sistemas de avaliação de professores não favoreciam o seu desempenho profissional. Os instrumentos utilizados foram um questionário para a coleta de dados pessoais (sexo, idade, tempo de experiência e formação), o banco de dados do Adequate Yearly Progress (AYP) de alunos do ensino médio de 2005; e o TEP (Teacher Evaluation Profile), que foi modificado e aplicado. O AYP é um teste utilizado anualmente para aferir o desempenho de aluno e o TEP trata-se de uma lista com o perfil de avaliação dos professores, nos seguintes itens, maneira interpessoal e experiência docente; pessoa que avaliou o docente; avaliação obtida pelo desempenho; feedback recebido e contexto da avaliação. O resultado mostrou que os professores das escolas submetidas ao AYP, que tiveram desempenho adequado, estavam menos preocupados com o processo de avaliação do que os professores das escolas não-AYP que estavam centrados diretamente no desempenho dos alunos, como os registros escolares e o papel da avaliação. Segundo o pesquisador, o processo de avaliação foi percebido pela maioria dos professores pesquisados como sem

utilidade e sem relevância, além de não propiciar crescimento profissional devido à falta de tempo junto aos administradores para a realização de um planejamento cooperativo.

Esses estudos mostraram que os professores anseiam por um trabalho pedagógico qualitativo com ênfase na aprendizagem significativa e não um ensino voltado para provas. Os docentes se mostraram insatisfeitos com os resultados que apontaram fracasso e responsabilidades. Essas percepções dos professores de descrença, desconfiança, sentimento de ameaça, tensão e conflito podem estar relacionados a poucas e ruins informações oferecidas pelo sistema. Consequentemente, os professores podem estar desenvolvendo atitudes negativas sobre a avaliação em larga escala e, em decorrência, os mesmos podem estar desmotivados para ensinar, comprometendo as práticas de ensino, o processo de aprendizagem e da própria avaliação.

BARBOSA (2014, p. 11) pesquisou a respeito do conhecimento dos professores do 5º ano do ensino fundamental a respeito da Prova Brasil. Foi feita uma análise qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental e também através de questionário aplicado a quatro professores. A autora ressaltou ser relevante os professores perceberem que as avaliações em larga escala podem e devem ser usadas para a melhoria do ensino, sendo importante “criar uma cultura de reflexão e análise das avaliações externas no ambiente escolar”. Segundo Barbosa (2014) a escola estudada não se aprofundava nas informações específicas da Prova Brasil porque faltava tempo e as pessoas responsáveis não possuíam conhecimento adequado sobre a prova.

Mendes e Matos (2014) analisaram a utilização que os professores e gestores de escolas públicas de Ouro Preto fazem dos resultados da Provinha Brasil e investigaram também o nível de conhecimento dos professores e gestores sobre essa prova. Através de uma entrevista semi-estruturada com duas professoras do segundo ano do ensino fundamental e duas gestoras de duas escolas com perfil semelhante, concluíram que nessas escolas as professoras utilizaram os resultados interpretando os erros dos alunos e tomando decisões considerando a realidade em sala de aula, propiciando um aprendizado significativo. Como esses estudos foram com poucos sujeitos os resultados não são confiáveis, mas servem como indicativo de algumas opiniões.

Wiebusch (2012) analisou quais os fatores e ações contribuíram para duas escolas estarem entre as cem melhores escolas estaduais no SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul nos anos de 2007 e 2008.

Os fatores encontrados por Wiebusch (2012) foram o trabalho coletivo, o comprometimento da equipe gestora, a supervisão indicada como a mediadora das ações pedagógicas, a integração da escola com a comunidade, o interesse dos alunos na busca de conhecimentos não só dentro como fora da escola, a infraestrutura física e a estrutura da sala de aula acrescidas dos recursos didáticos e de multimídia, as escolas de tempo integral, o acesso à biblioteca para pesquisar, o uso de sala de informática, as atividades complementares por meio de diferentes oficinas, o trabalho integral do professor na mesma escola. As ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula foi apontada como um fazer pedagógico diferenciado que desperta expectativas nos alunos, por meio de atividades diversificadas e significativas, numa abordagem interdisciplinar, privilegiando leitura, interpretação, produção textual e resolução de situações-problema, organização de diversos eventos, diferentes projetos pedagógicos, envolvendo a participação coletiva, por meio de múltiplas atividades. Para o autor,

As mudanças exigem novos olhares para as avaliações externas e seus resultados, conscientes de que a verdadeira transformação começa em cada um de nós, mediados pelas relações que estabelecemos, para que, num esforço coletivo, possamos construir uma escola melhor. Nós somos os construtores desse tempo, um tempo oportuno para que os sonhos se tornem realidade, renovando com esperança o nosso compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora e comprometida com a vida. (WIEBUSCH, 2012, p. 12).

Ainda, segundo o autor, tais escolas parecem ser privilegiadas quando comparadas às muitas outras existentes no Brasil, porque elas possuem recursos que talvez sejam inexistentes na maioria das escolas. Percebe-se a relevância do desenvolvimento de atividades diversificadas e significativas que os educadores, em sua maioria, talvez não as realizem.

Através dos estudos de Wiebusch (2012) e Mendes e Matos (2014) é possível perceber que os poucos professores participantes possuíam conhecimentos sobre as avaliações em larga escala e disseram tomar decisões sobre o resultado das avaliações.

O que se observa é que, em geral, o conhecimento sobre a avaliação em larga escala e seu uso e aplicação podem afetar a percepção e a atitude dos professores sobre ela. Assim, os gestores e os professores deveriam se apropriar melhor desse objeto, estabelecendo discussões e reflexões sobre seu uso de modo a possibilitar que o professor elabore estratégias para o desenvolvimento de um aprendizado significativo.

Destaca-se entre os estudos as pesquisas de Cóssio (2014), Colombo (2015), Neves e Andrade (2014), Minhoto (2012), Lammoglia e Bicudo (2014), Bonamino e Souza (2012),

Souza e Arcas (2010), Barreiros (2003), Mota (2014), Barbosa (2014) que discorrem sobre os efeitos da avaliação em larga escala em relação à educação e aos professores, ou seja, como os professores têm sentido e entendido esse objeto.

3.2 - ATITUDE

Broderick (1997) realizou um estudo sobre as atitudes e percepções dos profissionais da educação em relação às políticas das avaliações em larga escala. É uma pesquisa qualitativa, realizada por entrevista semiestruturada, organizada em oito categorias: o olhar dos profissionais da educação sobre a avaliação; o propósito da avaliação e seus atributos positivos; identificação das barreiras percebidas como inibidoras da avaliação eficaz; superação das barreiras identificadas; políticas avaliativas e o impacto na prática de ensino; ingredientes para um modelo avaliativo, padrão das práticas das políticas avaliativas e outros comentários. O estudo aconteceu nas áreas rurais em Newfoundland e Labrador - Canadá, visto que nessas áreas os professores e estudantes tinham características semelhantes aos dos centros urbanos. Foram 14 professores entrevistados, sendo que seis deles ministravam aulas no nível intermediário e oito professores no ensino médio. Os professores eram recém-contratados e atuavam como substitutos e titulares. Os encontros para as entrevistas ocorreram em grupo e individual, com duração de 1h30. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Broderick (1997) concluiu que os professores possuem motivação e atitude positiva em relação à avaliação em larga escala. Para o pesquisador o obstáculo da avaliação em larga escala refere-se ao desenvolvimento e a implantação do sistema de avaliação aplicado pela política, que enfatizou o instrumento de avaliação (quantitativo) e o progresso profissional, dessa forma, a educação foi influenciada pela política e pela economia social. Afirmou que tal influência foi intensificada em nível mundial a partir da era industrial, com a revolução tecnológica e a globalização que, por sua vez, tem pressionado os professores como os responsáveis pelo ensino e pelo interesse e melhor desempenho dos alunos. O autor concluiu que a avaliação pode tanto estimular os professores a um crescimento ainda maior de competência ou levá-los a compreenderem como uma ameaça excessiva, mal conduzida e mal comunicada, que possibilita a resistência à mudança. Assim, para os professores entrevistados, a avaliação precisava ser somativa e formativa, diminuindo a responsabilidade

dos professores. Ou seja, os educadores não discordavam da política atual de que a avaliação é necessária, mas discordavam da forma como a avaliação era conduzida.

Também foi encontrada na literatura pesquisas sobre a atitude do professor em ensinar e o conhecimento que ele tem sobre o conteúdo, os quais podem influenciar a atitude do estudante em relação ao que está aprendendo, seu interesse e dedicação aos estudos e isso pode implicar no desempenho nas avaliações.

Karr (2011) realizou uma pesquisa com o objetivo de conhecer a atitude dos professores secundários sobre o ensino de leitura nas áreas de conteúdo. A pesquisa foi feita com 55 professores, que responderam um questionário com sete itens, tendo questões abertas e fechadas. Este foi usado para fornecer dados sobre a formação pedagógica, sexo, disciplina e anos de experiência. Depois foi usada a escala desenvolvida por Vaughan (1977) para medir a atitude dos professores em relação ao ensino da leitura nas áreas de conteúdo. O resultado indicou que os professores desta escola possuíam uma atitude média para o ensino da leitura nas áreas de conteúdo; não houve diferença significativa das atitudes em relação a esse objeto entre os formados e não formados, entre feminino ou masculino, nem entre as diferenças das disciplinas (ciências naturais, história, geografia, sociologia, disciplinas técnicas, artes e matemática), com exceção da linguagem, que possuiu uma atitude mais positiva em relação à leitura na área de alfabetização. A pesquisa foi realizada no sul de Trindad, em uma escola com oitenta e um professores e os dados foram analisados com testes estatísticos – t-teste e anova, do software SPSS. O autor concluiu que a formação dos professores que entrevistou não possibilitou aos mesmos o desenvolvimento de uma atitude positiva fortalecida com relação ao ensino da leitura nas áreas de conteúdo e afirmou que a formação influenciava as atitudes dos professores.

Woodcock (2013) realizou uma pesquisa sobre a atitude dos professores estudantes em relação às crianças especiais. Participaram 652 estudantes de licenciatura em ensino primário (pedagogos) e secundário (professores de áreas específicas). Observou que os participantes de ensino primário possuem um currículo com formações voltadas para a educação especial e atitudes mais positivas do que os participantes do ensino secundário. A escala de atitude utilizada foi do tipo Likert do Centro Nacional de Pesquisa Gifted e Talented (NRCGT).

Resultado parecido a de Woodcock foi apresentado por Santana (2013) que afirmou que os estudantes do curso de pedagogia, equivalente ao professor estudante de

ensino primário, possuem atitudes mais favoráveis em relação à inclusão do que em outros cursos de graduação. Para os alunos do curso de ciência da computação as atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão ocorreram nas salas onde há alunos com deficiências matriculados; e nos cursos de geografia e educação física não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos que possuíam ou não alunos especiais matriculados. Além da escala Likert de atitudes sociais em relação à inclusão, foi aplicado um questionário para investigar o sentimento de acolhimento dos alunos com deficiência e foi compreendido o acolhimento pelos amigos de sala e no campus, e os entraves em relação à acessibilidade física do estabelecimento. Trata-se de uma pesquisa sobre as atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na Unesp de Presidente Prudente.

As pesquisas de Woodcock (2013) e de Santana (2013) concluíram que os estudantes de pedagogia possuem atitudes mais favoráveis do que os alunos matriculados em outros cursos. É necessário considerar, como importante variável, a existência de uma disciplina voltada para a educação especial, como informou Woodcock (2013), visto que o conhecimento propiciado nessa disciplina influencia a atitude, uma vez que o conhecimento é um componente cognitivo da atitude.

Jesus e Esteves (2006) analisaram as atitudes dos estudantes de cursos superiores em relação à estatística e o desempenho nesta disciplina. Os resultados indicaram uma baixa coeficiência na correlação entre desempenho e atitude e explicaram que o desempenho está também relacionado com outros fatores, como o hábito de estudar, assiduidade às aulas e outros. Participaram desta pesquisa um total de 253 estudantes, sendo 110 de administração de empresa, 122 de farmácia e 21 de licenciatura em matemática, todos da cidade de Santos/SP. Aplicaram a escala de atitudes em relação à estatística, e o desempenho foi verificado pela média alcançada pelos alunos na referida disciplina.

Lindner, Rayfield, Briers e Johnson (2012) fizeram um estudo em sete escolas, com 588 estudantes entre as séries 6^a, 7^a e 8^a. Aplicaram um pré e um pós-teste e, entre os testes, acontecia um programa de educação ambiental e saúde rural, em que os alunos da pós-graduação desenvolviam um trabalho com os estudantes a fim de verificar se serviria como modelo e aumentaria o interesse e a atitude positiva em relação à ciência. Aplicaram duas escalas, uma para a atitude e outra para o interesse e concluíram que não houve alterações significativas nem na atitude nem no interesse em relação à ciência quando comparados o pré e o pós-teste, porém, verificaram que os alunos das 6^a e 8^a séries possuíam atitudes e

interesses mais positivos em relação à aqueles da 7ª série. Os gêneros não se diferenciavam e o modelo, segundo os estudiosos, não serviu para melhorar a atitude ou o interesse dos alunos.

Gouw (2013) com o objetivo de conhecer as opiniões, interesses e atitude dos jovens que participaram do projeto ROSE – Relevance of Science Education, sobre a disciplina de ciência e tecnologia, aplicou o questionário ROSE. Esse questionário é composto por afirmações expressas em uma escala tipo Likert. Participaram dessa pesquisa 2365 alunos de 15 anos de idade, de 84 escolas públicas localizadas em todos os estados brasileiros. Os resultados indicaram o interesse dos jovens pelos temas científicos, dentre os quais se destaca o conhecimento do corpo humano e atitude positiva em relação à disciplina de ciência. O questionário ROSE foi desenvolvido pelos organizadores do projeto na Noruega e adequado ao contexto brasileiro por Tolentino Neto.

Moura (2008) realizou um estudo das atitudes dos estudantes do ensino fundamental II e médio em relação à disciplina de geografia. Participaram do estudo 288 estudantes de uma escola particular no município de Bauru/SP a escala utilizada foi uma adaptação da escala de atitude em relação à matemática, validada por Brito (1996). Concluiu que as atitudes dos estudantes eram mais positivas do que negativas, precisando ser maximizadas as atitudes positivas.

Entre os grupos de estudos que pesquisaram sobre as atitudes está o grupo de psicologia da educação matemática (PSIEM) da Unicamp que tem afirmado que as experiências escolares propiciam, além do conhecimento formal, o desenvolvimento de crenças, valores e atitudes em diferentes intensidades (Brito, 1991, 1996; Pontes, Fonseca, Fonseca & Rocha, 2012; Silva, Brito, Cazorla e Vendramini, 2002, entre outros). Desse modo, vale citar alguns dos estudos realizados no PSIEM .

Pontes, Fonseca, Fonseca e Rocha (2012), usando a escala de atitudes em relação à matemática validada por Brito (1996), verificaram a atitude dos estudantes ingressantes de engenharia da UFPA – Universidade Federal do Pará, bem como o desempenho deles, através de uma prova envolvendo os conteúdos básicos da disciplina de cálculo I. Quanto ao desempenho, verificou que as dificuldades encontradas estavam relacionadas aos déficits de conteúdos do ensino fundamental e médio e não aos novos conteúdos. Na análise das atitudes, (79%) gostavam das aulas de matemática, achavam-na interessante e tinham por ela um sentimento bom; 29% possuíam um sentimento de indecisão, que é interpretado pelos estudiosos como medo de não ser capaz associado à obrigação de resolver problemas que

resulta no sentimento de nervoso. Na análise feita por curso, os estudantes de engenharia mecânica e naval obtiveram atitudes positivas em relação à matemática enquanto que os da engenharia de alimentos apresentaram uma média mais próxima do valor de indiferença, que foi identificado como sentimento de incerteza. Com relação às notas e atitudes, foi observada pelos mesmos autores que houve influência das atitudes sobre as notas, em que cada unidade de atitude explica um aumento de nota de 1,4648, com um fator determinante de 25,65%, para a maior nota obtida nessa prova.

A atitude em relação à matemática também foi estudada por Hirota (2012) em crianças entre 8 e 10 anos. Aplicou a escala de atitudes proposta, adaptada e validada por Brito. Em sua análise, a maioria das crianças gostava de matemática, mesmo as repetentes. Afirmou que a média dividida por gênero em relação à atitude em matemática mostrou que os meninos (54,27) possuíam um escore maior que as meninas (53,59), porém, no comparativo das notas, a dos meninos era inferior ao das meninas.

A pesquisa de Brito (1996) concluiu a “desmistificação” existente de que a matemática gerava medo e ansiedade. A autora analisou 2007 estudantes de escolas públicas, desde a 3ª série (4º ano) do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, em três cidades do interior de SP, e verificou que a matemática era a matéria favorita para 23,5% deles e que, para 22,7% dos alunos, era a disciplina de que menos gostavam. Afirmou ainda que os estudantes entre as 3ª e 4ª séries possuíam atitudes mais positivas e que os que cursavam a 7ª e 8ª série tinham atitudes menos positivas.

Cazorla, Utsumi, Santana e Vita (2008) encontraram resultados semelhantes aos encontrados por Hirota (2012). A maioria (56,5%) dos estudantes do ensino fundamental respondeu gostar muito de matemática e apenas 9,3% disseram não gostar. Não houve diferença significativa entre os gêneros. A análise concluiu que os alunos da 2ª série afirmaram gostar mais de matemática do que os que cursavam a 3ª série; havia uma forte correlação entre as tarefas extraescolares e o gosto pela matemática, e tinha uma tendência linear e crescente entre desempenho e gosto pela matemática. Porém, constatou um baixo desempenho no teste de matemática, composto por 15 problemas de adição e subtração, além das 4 questões de matemática.

As pesquisas e os estudos encontrados na literatura demonstram que a atitude permeia a relação entre o conhecimento do professor e a aprendizagem do estudante, pois envolve a formação do professor, que precisa dominar os conceitos para que estes sejam

ensinados por ele de forma significativa. Observou-se também que a aprendizagem está atrelada aos interesses e ao sentimento de gostar, principalmente para a aquisição dos conceitos mais complexos e de menos habilidades, exigindo do aprendiz mais persistência nos estudos.

O processo de ensino e aprendizagem é de responsabilidade do professor, do estudante, da família e de todo o sistema de educação. É possível observar nos estudos que as atitudes dos professores influenciam na maneira como ensinam e a confiança que possuem sobre o que ensinam, desta forma, os que possuem atitudes positivas tendenciam encontrar menos dificuldades de ensinar. Greenwald, 1989; Forgas, 1971 e Bartlett (1932 apud Alves, 2005) afirmaram que a atitude possibilita o afastamento ou a aproximação e o aprofundamento das informações.

É importante os professores manterem-se atentos às percepções e expectativas que possuem sobre os estudantes, pois estas são as variáveis que influenciam no desenvolvimento do aprendiz, uma vez que os que conquistaram um melhor desenvolvimento acadêmico eram os mesmos que os professores demonstraram percepções e expectativas favoráveis ao sucesso (Neves, 2002).

Enfim, os estudos sobre atitudes demonstraram a relevância das atitudes sobre os educadores e os educandos, que compartilham o mesmo objeto, os “conceitos formais”, porém, com distintas responsabilidades, ensinar e aprender. Seguidamente há a avaliação, que não se finaliza nela mesma, mas possibilita intervenções e estabelece novos processos.

Ressalta-se ainda que a avaliação em larga escala visa aferir os desempenhos dos estudantes para desenvolver políticas para a educação de qualidade e equidade, contudo, tem sido criticada pela maneira como vem sendo analisada e utilizada. Mesmo na avaliação em larga escala, embora não seja o professor quem elabore e faça as correções⁸, é ele que permanece com o atributo de ensinar e, portanto, os resultados das análises dessas avaliações são relevantes para o professor, pois o permite direcionar o ensino. Factualmente intrínsecas e relevantes estão as atitudes dos professores e dos estudantes; a direção e a intensidade dessas atitudes podem fazer a diferença na qualidade que tanto se busca.

⁸ A única avaliação em larga escala que é corrigido pelos professores na escola é a Provinha Brasil.

3.3 CONSTRUÇÃO DE ESCALA

Foram encontrados dois estudos sobre a construção de escala de atitudes em relação às avaliações em larga escala. Um deles é de Steffens (2014) que construiu uma escala de atitude docente em relação ao ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. A escala inicial foi construída com 45 itens, avaliada por dez mediadores para julgarem a análise semântica e por cinco juízes especialistas para realizarem a análise de conteúdo. A escala em versão final foi constituída por 21 itens do tipo Likert de cinco pontos, que foi aplicada a 127 docentes, de ambos os sexos, em instituições de ensino superior privadas e públicas do estado de São Paulo. A escala foi validada através do coeficiente de concordância entre os juízes, da análise fatorial confirmatória com predominância unidimensional, TRI - Teoria de Resposta ao Item - ao modelo de Rasch adequada e de fidedignidade alfa de Crombach.

A outra escala de atitude foi construída por Lopes (2014) que buscou conhecer a atitude de estudantes do ensino superior em relação ao ENADE. Aplicou uma escala tipo Likert de cinco pontos em 714 estudantes, sendo que a escala, em versão preliminar, foi aplicada a 245 estudantes e em versão final em 469 estudantes. O modelo inicial foi analisado por cinco juízes e a validação da escala com 28 itens ocorreu pela análise fatorial exploratória, pela confiabilidade de alfa de Crombach, análise fatorial confirmatória e pelo TRI, no modelo de Rasch.

CAPÍTULO IV

PROBLEMA, SUJEITO, MÉTODO E METODOLOGIA

O presente estudo buscou verificar as percepções (significado) de professores a respeito da avaliação em larga escala, procurando identificar os componentes cognitivos, afetivos e comportamentais (conativos) dessas atitudes. Buscou ainda elaborar uma escala de atitude dos professores em relação a esse tipo de avaliação. O problema tratado no presente estudo foi elaborado da seguinte maneira:

Qual a percepção (significado) e os possíveis componentes das atitudes de professores sobre a avaliação em larga escala?

O estudo também procurou responder a outras duas questões decorrentes da primeira, elaboradas de modo a permitir o esboço de uma escala de atitudes, de acordo com o modelo proposto por Likert (1932):

1. O entendimento que se tem da avaliação em larga escala é o mesmo da avaliação (prova)?

2. A avaliação em larga escala influencia o trabalho realizado em sala de aula? Como?

4.1 - SUJEITOS

Participaram da pesquisa 47 professores, sendo 45 de escolas públicas e 2 professores de uma escola particular, com formação em pedagogia ou licenciatura para o magistério, atuando no ensino fundamental e/ou médio, sendo eles de ambos os gêneros.

4.2 - MÉTODO

O presente estudo é de caráter exploratório e tem como finalidade familiarizar o pesquisador com o fenômeno estudado ou “obter nova percepção do mesmo e descobrir novas

ideias”; o que “requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação” (CERVO e BERVIAN, 1983, p. 57). Procurou desta maneira, inferir as opiniões, os entendimentos, as crenças, os sentimentos dos professores, isto é, os componentes das atitudes sobre a avaliação em larga escala.

A investigação possui caráter descritivo, realizada a partir de dados obtidos em uma amostra de conveniência. O trabalho foi dividido em duas etapas, a primeira foi a aplicação de um questionário com o objetivo de identificar os significados que os professores atribuem à avaliação em larga escala. A segunda levantou os elementos (itens) para a elaboração de uma escala de atitudes em relação à avaliação em larga escala.

Bandura (2006) e TRIVIÑOS (1987, p. 146) afirmaram que o questionário “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Em posição semelhante, Sampieri, Collado e Lucio (2006) salientaram que o questionário é um instrumento mais utilizado para a coleta de dados, sendo as perguntas abertas úteis quando não há informações ou quando são insuficientes e objetiva-se aprofundar em opinião ou motivos de um comportamento.

Em outros termos, esse instrumento permite ao pesquisador identificar o significado que os professores têm em relação à avaliação em larga escala, uma vez que propicia discorrer sobre a percepção que os mesmos têm da avaliação. A pesquisa exploratória e o uso do questionário favoreceram o conhecimento sobre o tema estudado tal como se apresenta para os sujeitos os significados atribuídos e o contexto onde estão situados.

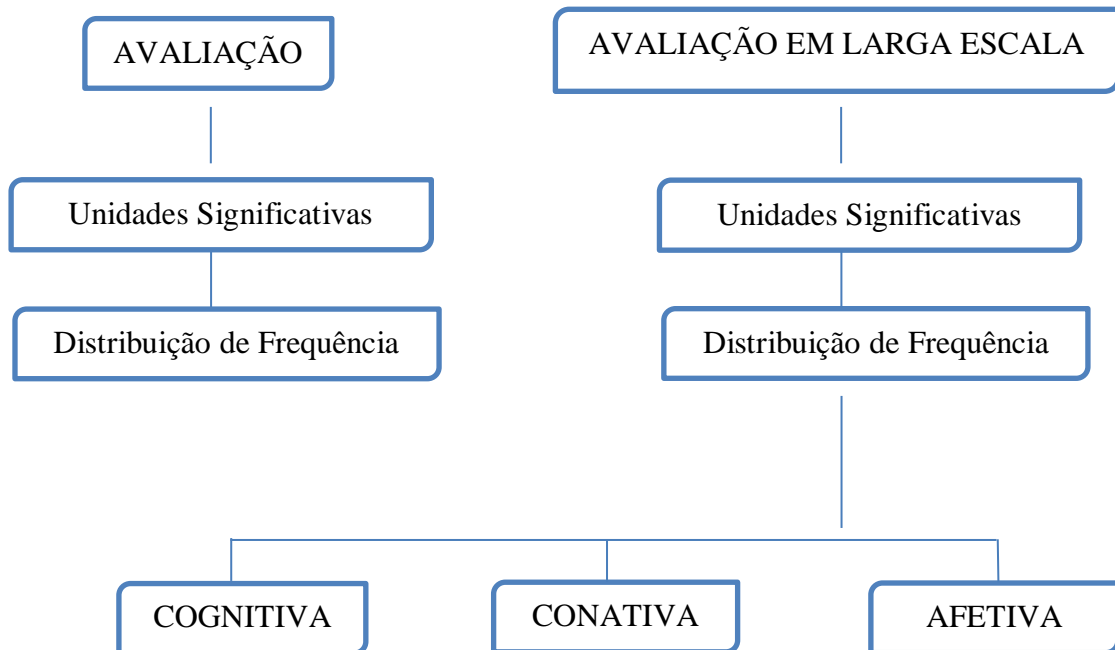
Diante do proposto, a análise exploratória dos dados coletados no questionário ocorreu por meio de etapas, dividida em duas categorias, como proposto na Figura 1.

Explicita-se que as categorias de avaliação (provas escolares) e avaliação em larga escala foram elaboradas para conhecer os significados que os professores pesquisados têm atribuído a elas, e deste modo as respostas do questionário foram analisadas sob cada uma dessas categorias.

Primeiramente foram realizadas diversas leituras sobre as avaliações em larga escala e foi aplicada a decomposição das respostas dos professores para a inferência de significado e a classificação por equivalência. Assim, foram agrupados e distribuídos por frequência de palavras, através de estatística descritiva. A etapa seguinte ocorreu apenas na categoria da avaliação em larga escala, que foi à reclassificação pela associação de palavras, constituindo as subcategorias cognitiva, conativa e afetiva.

Baseada no modelo de Lopes (2014) elaborou-se as etapas de análise dos dados coletados. Conforme Figura 1.

Figura 1 – Etapas da análise dos dados coletados



Esse estudo, a partir dos significados aferidos no questionário aplicado nos professores e da escala de atitude de matemática adaptado e validado por Brito (1996), elaborou uma escala de tipo Likert que, como mostrado anteriormente, tem sido muito usado para a mensuração de atitudes. Optou-se por dispor das alternativas concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente, atribuindo a cada item positivo a pontuação 4 e 3 e aos negativos, 1 e 2, sendo um total mínimo de 20 e máximo de 80, à ausência de resposta atribui-se 0 (zero) porque possibilita averiguar o quanto de atitude positiva e negativa os professores têm em relação à avaliação (Brito, 1996).

As alternativas das afirmações que exprimem sentimentos positivos devem pontuar da seguinte forma: concordo totalmente = 4, concordo = 3, discordo = 2 e discordo totalmente = 1 e, quando a expressão for de sentimento negativo, esses pontos devem ser invertidos, em que o concordo totalmente será equivalente a 1 e o discordo totalmente, a 4. Devem ser aplicados desta maneira porque a atitude possui uma intensidade e direção; o sujeito com atitude positiva concordará com as afirmações positivas e discordará das negativas, e a soma dos pontos resultará em uma nota que indica se ele possui atitude mais positiva ou negativa em relação à avaliação em larga escala. Os resultados mais próximos da

pontuação 80 indicam atitudes mais positivas, e quanto mais distantes deste número estiverem, indicam atitudes menos positivas em relação ao fator estudado.

Em um estudo posterior, após a conclusão deste, a escala deverá ser validada utilizando a análise fatorial sobre as correlações entre os itens para verificar se o instrumento mede o que se propõe medir, ou seja, atitudes em relação aos exames em larga escala.

4.3 - PROCEDIMENTO

A pesquisa e seus objetivos foram apresentados à direção da escola que, ao aceitar sua aplicabilidade no local, poderia optar pela explicação e a aplicação do instrumento ao professor fossem realizadas pelo diretor - coordenador ou pesquisador.

Os professores que aceitaram participar da pesquisa receberam, além do questionário, o consentimento livre e esclarecido. Clarifica-se no instrumento de consentimento livre que a pesquisa está vinculada ao grupo de Psicologia da Educação Matemática (PSIEM) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Conforme anexo 1.

Após a coleta de dados, as informações foram digitadas para as análises estatísticas, tendo sido feita inicialmente a distribuição de frequências de acordo com as características dos sujeitos. Os dados foram organizados em categorias e subcategorias, como foram explicitados no método.

A proposição da escala seguiu os cuidados e as orientações apresentadas por Brito (1996), Bandura (2006), Simms (2008) e Pasquali (2003), iniciando com a análise do questionário com a finalidade de se verificar o significado que era atribuído pelos professores, à avaliação em larga escala.

Foi feita a distribuição de frequência e foram verificadas as subcategorias da avaliação em larga escala. Percebeu-se a relevância que os professores deram a essas informações, possibilitando a construção da escala de atitude em relação a esse objeto.

A escala foi construída com os dados coletados e com base na escala de atitude de matemática que se tinha como modelo. A escala de matemática foi um instrumento elaborado por Aiken (1961), revisada por Aiken e Dreger (1963), adaptado e validado por Brito (1996).

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação do questionário foi realizada em sete escolas, com a devida autorização dos diretores e, em quatro delas, o diretor e coordenador optaram por explicar e entregar os questionários para ser respondido pelos professores. Destes, poucos foram os questionários devolvidos. De um total de 100 questionários entregues nas escolas, apenas 47 professores devolveram os mesmos e são estes que constituem os sujeitos do presente estudo.

5.1 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

O estudo foi realizado com 47 sujeitos, dos quais vinte atuam no ensino fundamental I; onze (23,4%), no ensino fundamental II; sete (14,9%), no ensino fundamental II e médio; e nove (19,1%) no ensino médio. 42,6% são pedagogos e 57,4% são professores especialistas por áreas (português, matemática, história, geografia, artes, química, pedagogia, filosofia, ciências físicas e biológicas). Com relação à categoria administrativa, 31,9% (15) são do ensino municipal, 63,8% (30) estadual e 4,3% (2) particular. Dessa amostra, 36 sujeitos são do gênero feminino.

Entre os sujeitos da amostra, dezenove professores estão no magistério há mais de 16 anos, onze estão entre 1 e 5 anos, cinco entre 6 e 10 anos e sete entre 10 e 15 anos.

5.2 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS

Qual o significado de AVALIAÇÃO?

O conceito de avaliar é sinônimo de “aferir, verificar” (11), “observar, perceber, identificar, conhecer”, “diagnosticar, analisar, investigar” (18), “Grau e medida” (4), “organização”, “instrumento” (4), “prova”, “extrair”, “seriedade” e “retorno” (4).

Outros termos, como “diversificado” (8), “decidir” (3), “sanar lacunas” (2), “amplo”, “progresso”, “capacidade”, “talento”, “exercício”, “diariamente”, “intervir” e

“constante” (8) indicam que aferir para o professor está relacionado ao processo de aprendizagem e assim a prova visa conhecer a evolução do estudante, suas capacidades e talentos, os quais não podem ser medidos apenas por um instrumento, mas vários e de várias formas e níveis de dificuldades.

Melo e Bastos (2012) encontraram resultados semelhantes a esses, visto que verificaram que as avaliações têm sido realizadas de forma contínua e diagnóstica, com instrumentos variados e usadas como forma de aprendizagem. Arcas (2009) evidenciou que os discursos dos professores sobre as concepções e práticas formativas elencados com a progressão continuada não correspondiam as práticas formativas, mas adequações que fizeram. Para Villas Boas (2008) as práticas escolares permanecem para classificar por meio de notas ou menções.

No estudo de Arcas (2009) observa-se que o regime de progressão continuada (ciclo) influencia no discurso dos professores. Vale citar que a proposta de ciclo ressignificou a avaliação e propôs que fosse realizada no aspecto formativo, finalizando com as reprovadas nas séries/anos escolares, exceto no término do ciclo, como 3º, 5º, 7º e 9º ano do fundamental e 3º ano do ensino médio. Em 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que intensificou essa prática, tendo como consequência um discurso que valoriza a avaliação formativa.

Os professores também empregaram como significado para a avaliação a “responsabilidade” deles próprios – “professores” (2) e dos “alunos” (2).

Porém, os professores atribuíram aos alunos características como “resistentes”, “interessados” (2), “despreparados e defasados”, “sem objetivos”, “influenciados negativamente”, “alheios” e “desinteressados” (5), “desmotivados” e “motivados” (1) o que pode significar a dificuldade que os professores estão encontrando para ensinar. Relaciona-se a essas dificuldades de ensinar as estruturas físicas e as relações estabelecidas nesse ambiente.

Lammoglia e Bicudo (2014) consideram que a escola possui espaços inadequados, impossibilidades de atendimento as demandas, como deficiências de vários tipos, classe sem professores, sentimento de desvalorização do trabalho do professor, da educação e até do processo avaliativo, os descomprometimentos dos alunos e pais e a progressão continuada, que tem recebido diversas críticas.

Entende-se que entre os depoimentos dos professores pesquisados e o estudo de Lammoglia e Bicudo (2014) o processo educativo é influenciado por diversos aspectos, dos quais cita-se os afetivos e sócio-econômicos.

O termo avaliação apresentado pelos professores parece significar uma preocupação com o produto e com o processo, visto que “procuram” medir o que foi aprendido e “intervir” no que não foi aprendido, considerando as responsabilidades dos que ensinam e dos que aprendem. Demonstraram ficar incomodados com os desinteresses dos estudantes, uma vez que a responsabilidade do resultado do desempenho escolar é transferido apenas para o professor. Reforça-se que tanto para ensinar quanto para aprender como para avaliar, encontram-se presentes os aspectos afetivos, cognitivos e conativos dos professores e dos estudantes, envolvidos num sistema sócio-econômico.

Em virtude desses aspectos, a avaliação dinâmica parece ser uma boa indicação, visto que tem como paradigma teste – intervenção – reteste, possibilitando aos aprendizes que conheçam o teste e desenvolvam competências para adquirir sucesso no reteste. Deste modo, a prova deve ser instigante, motivando quem a realiza; deve contemplar níveis (baixo, médio e alto) de dificuldades e as diferentes formas de aprendizado; deve favorecer ao estudante que perceba, pensa, aprenda e resolva e ao professor condições para inferir os conhecimentos, prever futuros desempenhos e estabelecer novas ações para o ensino (Limana & Brito, 2006 e Malbran & Villar, 2002). Mais do que um tipo de avaliação, parece também ser relevante que os professores se apropriem e acreditem na importância da avaliação formativa para o desenvolvimento de habilidades e competências de seus estudantes, mudando assim, as atitudes e os comportamentos que possuem em relação ao ensino.

Qual o significado de AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA?

A análise das respostas à essa questão mostraram que os professores atribuem a definição de avaliação como prova, isto é, “testar, diagnosticar e verificar” (17), “devolutiva para o aluno” (4) e “retorno das provas” (2). Porém, são diferenciadas as avaliações em larga escala das provas quando os professores afirmam que as avaliações em larga escala referem-se aos “aprimoramentos dos professores” (8), “bônus e rendimento escolar” (5), “ingresso a faculdade” (4), “ideia geral de educação” (3), “estrutura física e materiais didáticos” (2) e “devolutiva para a escola” (2).

Embora reconheçam as diferenças entre as avaliações, percebe-se que a ideia de avaliação está relacionada à aprendizagem, cuja análise qualitativa permitiria inferir e intervir nesse processo. Em outras palavras, os professores parecem permanecer com o conceito de

que avaliação deve ser usada como diagnóstico e intervenção, porém, compreendem que a avaliação em larga escala possui um sentido mais amplo, em que o foco não é mais uma sala de aula, mas um conjunto de cidades, com diversas escolas e múltiplas salas de aula, cada qual com suas especificidades.

De acordo com Broderick (1997) os professores também entendem que a avaliação em larga escala precisaria ser qualitativa e quantitativa. Para o autor a ênfase quantitativa na análise da avaliação em larga escala foi um obstáculo para a aceitação deste tipo de avaliação.

O obstáculo encontrado para a utilização da avaliação em larga escala refere-se à falta de conhecimento e reflexão sobre essa avaliação. Segundo Arca (2009) o conhecimento pode propiciar que as concepções sejam alteradas, o que beneficia a aplicabilidade das mudanças propostas na prática escolar. Para Barbosa (2014) é relevante estabelecer reflexões e análise das avaliações em larga escala no ambiente escolar, se aprofundando em informações e especificidade de cada prova.

Apesar da relevância apresentada pelos autores citados, têm-se como hipótese que os resultados contraditórios das opiniões a respeito das avaliações em larga escala e seu uso sejam indicadores do desconhecimento e da ausência de diálogos que promovem informações e reflexões sobre esse tema (avaliações em larga escala).

Entre as opiniões dos professores observam-se:

- 1) existem “vínculos entre os objetivos da avaliação em larga escala e da disciplina. Estes vínculos acontecem através dos conteúdos, bimestres, temas atuais e exigência do coordenador” (17) e outros que consideram que os “conteúdos” são “incompatíveis” com a avaliação em larga escala (16);
- 2) a avaliação “não propiciou” mudanças no currículo escolar (14) e outros que “propiciou mudanças no currículo escolar” (13);
- 3) a avaliação em larga escala é considerada “adequada” (19) e outros que a considera “inadequada” (13); “favorável” (14) e “desfavorável” (8);
- 4) o “programa de ensino está atrelado a avaliação em larga escala” (9) e outros “que não está atrelado a avaliação em larga escala” (2);
- 5) a atualização e aprimoramento dos professores “contribuem para o desempenho em sala de aula” (2) e outros que “não contribuem para o desempenho em sala de aula”(7).

Os dados coletados também permitiram compreender que os professores consideraram como aspectos negativos na avaliação em larga escala a “padronização de ensino” (10); a “desconsideração das diferenças regionais, individuais e entre as escolas” (7); “não tem o efeito desejado” (5); pode haver “falhas” (3); é “instrumento político-econômico” (2), “nivela os alunos” (2), “pouco efetiva” (2), precisa de “resultados mais precisos” (2), a “prova é muito longa” (2); “não possui calendário pré-determinado para a aplicação da prova” (1), é “genérica”, “ineficaz” (1), traz “discórdia entre docentes e alunos” (1). Com efeito, esses significados parecem estar relacionados à concepção de que a qualidade da educação está vinculada ao desempenho do IDEB / IDESP.

Colombo (2015) e de Cóssio (2014) constataram que o uso desses dois índices (IDEB e IDESP) serve para controlar e regular a educação. Segundo Colombo (2015) o trabalho pedagógico está pautado no currículo do Estado de S.P. objetivando garantir bons resultados, a bonificação intensifica o ranqueamento e a prestação de contas. Ainda de acordo com os estudos (Werle, 2011; Diaz Barriga, 2003; Souza e Arcas, 2011) a avaliação em larga escala tem propiciado a concorrência entre as escolas e estimulado o saber-fazer. Garcia (2010) apontou o interesse mercadológico e a dificuldade da avaliação ter um uso social.

Outro aspecto considerado negativo refere-se ao resultado da avaliação em larga escala não ser “incorporado no planejamento” (4), inviabilizando a regulação da aprendizagem. É relevante apontar os estudos de Vianna (2013 e 2002) que indicaram que o uso da linguagem técnica nos relatórios, impossibilitando que os professores se apropriem das informações.

Desse modo, pode se compreender com base em Werle (2011), Barreiros (2003), Souza (1997), Assis e Amaral (2014), Amaro (2013), Bonamino e Souza (2012), Sordi e Ludke (2009) que o impacto da avaliação em larga escala tem sido mínimo em relação à melhoria na educação.

Têm-se como significado positivo das avaliações em larga escala os relatos dos professores de que esses tipos de avaliações “incentivam” (5), “estimulam a prática de estudo e propiciam saberes” (5). Reconhecem que essa avaliação é um “parâmetro de ensino” (4), que tem “pontos positivos” (2) como a “organização” (1), e é “compromisso de todos” (1).

Encontra-se também como aspectos positivos os “resultados que são incorporados no planejamento” (14), e que a avaliação em larga escala propicia “reflexões para planejar” (3), “reflexões de práticas” (3), “discussões em equipe” (2) e “auxílio docente”. São ações

que buscam rever as práticas e superar as dificuldades, o que requer conhecimento sobre a avaliação em larga escala.

Os professores entraram em contradição sobre as opiniões que tem dos alunos. Alguns dos professores pesquisados caracterizam os estudantes como “interessados” (3), enquanto outros consideram “descomprometidos e desinteressados” (27). Também categorizaram a avaliação em larga escala como “necessário” (13) e “importante” (4) como fator favorável, e “injusto” (4) e ruim (1) como fator desfavorável.

Novamente os professores demonstram o incomodo que sentem com o desinteresse dos estudantes e entendem como injusto o fato de a avaliação em larga escala medir o desempenho dos estudantes e usar isso como avaliação do desempenho do docente.

As expectativas de 4 professores são de “melhores desempenhos dos alunos” e “melhor elaboração” das provas; “melhor investimento” (2), o que inclui “materiais e subsídios que auxiliam o ensino” (2) e “igualdade de ensino” (2); “discussões sobre as dificuldades dos alunos” (1); e “aperfeiçoamento” (1) e “maior transparência” dessa avaliação (1).

Constata-se nas expectativas que a avaliação em larga escala é aceita pelos professores e que esperam a sua contribuição para a qualidade e equidade do ensino. Para isso sugerem mudanças na elaboração da mesma, clareza em seus resultados, aplicabilidade no ensino tanto de recursos econômicos como na capacitação de professores pela obtenção de mais informações que sejam úteis na sala de aula.

Ao analisar aspectos considerados mais vinculados ao fator afetivo foi verificado que os professores sentem-se “prejudicados, punidos e rotulados” (7) ao relacionar a bonificação dada pelo Estado de SP e o desempenho dos alunos. Outros sentimentos mencionados foram a “insegurança e tensão” (2), “agonia” (1), “não gostar” (1) e “tristeza” (1). Os professores entendem que os alunos também sentem ansiedade e insegurança. Os únicos sentimentos positivos declarados pelos professores foram “gostar” e “estimulante” (3).

Pode se inferir que a responsabilização aplicada aos professores (Colombo, 2015; Jesus, 2014; Cóssio, 2014; Bonamino & Souza, 2012; Souza e Arcas, 2010; Alcantará, 2010; Sordi e Ludke, 2009), associada aos problemas sociais representados nos desinteresses dos alunos, as salas de aula cada vez mais numerosas, estruturas físicas e didáticas precárias, tem propiciado o desenvolvimento dos aspectos afetivos na direção negativa.

Tratando ainda dos aspectos afetivos dos professores em relação à avaliação em larga escala, coletados especificamente no item 10 do questionário, que é composto por doze

alternativas sendo seis de sentimentos positivos e seis de sentimentos negativos, em que os professores teriam a opção de assinalar quantas alternativas desejassem e que expressassem seus sentimentos sobre a avaliação, conforme disposta na TABELA 1, constatou-se que os resultados indicaram que entre os sentimentos negativos estão “ansiedade” (19), “tensão” (15), “não gostar (10) e “insegurança” (7), “medo” (4) e aversão (3) e os sentimentos positivos: “interessante” (16), “tranquilidade” (10), “segura” (8), “gostar” e “estimulante” (6), e confiança (5). Dentre os professores dois assinalaram todos os sentimentos negativos, dois assinalaram 5 sentimentos positivos e dois 5 sentimentos negativos. Apenas 2 professores não responderam.

Tabela 1 – Significado dos professores em relação à avaliação em larga escala (item 10 do questionário)

Atitude Positiva	Frequência	Atitude Negativa	Frequência
Acha interessante	16	Ansiedade	19
Tranquila	10	Tensão	15
Gosta	6	Não gosta	10
Faz sentir-se segura	8	Faz sentir-se insegura	7
Estimulante	6	Medo	4
Confiança	5	Aversão	3
Total	51	Total	58

Pode se inferir que os significados dos professores para a avaliação em larga escala direcionam-se mais para o sentimento negativo do que para o positivo. Os desinteresses dos estudantes podem intensificar os sentimentos negativos dos professores, e frente à compreensão de seus limites, leva-los ao baixo desempenho para ensinar e até o desenvolvimento de doenças ocupacionais.

Constatações semelhantes foram encontradas em outras pesquisas. Neves e Andrade (2014) apontaram que os professores sentem medo e se responsabilizam pelo fracasso dos alunos. Para Freitas (2013) a avaliação em larga escala é malvista, rejeitada e

ignorada pelos professores. Mota (2014) discorda de Freitas (2013) sobre a rejeição dos professores, porém, afirmou que os mesmos são afetados e mostram ressentimentos por desconsiderar seus saberes e a perda de sua autonomia. Souza e Arcas (2010) afirmaram a descrença e desconfiança dos professores em relação à avaliação em larga escala. Carvalho e Macedo (2011) trouxeram como contribuição a necessidade dos profissionais sentirem-se inseridos e usarem as avaliações oficiais para a aprendizagem.

Vale ressaltar que o ranqueamento também pode desenvolver nos professores tensão, ansiedade e outros sentimentos negativos em relação à avaliação em larga escala, visto que houve uma distorção na mídia em relação ao ranqueamento, evidenciando o escores obtidos pelas escolas e a responsabilização dos professores pelo desempenho insatisfatório dos alunos (Brito, 2008).

Os aspectos cognitivo, afetivo e comportamental são componentes do desenvolvimento das atitudes. Foi observado que 7,5% das respostas deste estudo referem-se aos aspectos comportamentais.

Os resultados da análise do instrumento mostrou que as percepções dos professores pesquisados são de que a avaliação em larga escala é mais adequada, favorável, necessária e importante do que inadequada, desfavorável, injusta e ruim. Os resultados das avaliações em larga escala têm sido usada por alguns professores no planejamento. Contudo o aspecto afetivo se direciona mais negativamente.

Deve-se considerar que o desagrado em relação à avaliação em larga escala situa-se sobre: 1) o desconhecimento; 2) a falta de clareza dos resultados, 3) ter efeito político-econômico.

Os professores do presente estudo apontaram que a avaliação em larga escala deve ser um instrumento formativo, de diagnóstico e intervenção, num sentido de ações do governo que possibilite melhorar a qualidade do ensino, e esta não tem sido ou tem sido pouco aplicada nas políticas da avaliação em larga escala, o que traz uma discordância da finalidade sobre esta avaliação. Salienta-se que o modelo da avaliação dinâmica, por integrar a dimensão quantitativa e qualitativa, poderia, como uma lente fotográfica, favorecer diversos alcances de aferição, desde informações das instituições escolares, dos cursos e estudantes, e atender as escolas possibilitando subsídios que lhes permitam elaborar ações em prol da qualidade educativa (Limana e Brito, 2006). Ressalta-se como importante considerar a atitude, crenças e valores dos envolvidos nas avaliações – professores e estudantes, sendo os professores os propulsores de ação e pode favorecer as mudanças desejadas.

Baseados na escala de Brito (1996) em relação à matemática e modificados para atender os objetivos do presente trabalho, tendo em vista a análise dos questionários dos professores foram elaboradas 20 (vinte) itens. Os itens propostos são:

1. Gosto de participar das avaliações em larga escala porque é um bom instrumento para avaliar os estudantes
2. Fico insatisfeito/a com a avaliação em larga escala porque mostra o desempenho da série/ano e não dos estudantes.
3. Fico insatisfeito/a com a avaliação em larga escala porque não é um bom instrumento para avaliar o desempenho de meu trabalho.
4. Fico realizado/a quando meus alunos/as têm um bom desempenho nas avaliações em larga escala.
5. Considero a avaliação em larga escala da maneira como é feita inadequada.
6. Considero a avaliação em larga escala adequada para medir o desempenho dos estudantes.
7. A avaliação em larga escala me deixa descontente porque os efeitos das políticas públicas não favorecem a escola.
8. Não gosto da avaliação em larga escala porque os alunos ficam ansiosos e com medo, por ser uma prova demorada.
9. Fico tenso/a com a avaliação em larga escala por ter alunos que são alheios e resistentes aos conteúdos ensinados
10. Entendo que as políticas de avaliação em larga escala têm propiciado capacitação aos professores.
11. Acredito que a avaliação em larga escala contribui para a aprendizagem dos estudantes.
12. Acredito que é inadequada a maneira como a política pública analisa a avaliação em larga escala.
13. Considero que a avaliação em larga escala é importante para a educação brasileira.
14. Acredito que a avaliação em larga escala resulte em melhoria da qualidade de ensino.
15. Os resultados da avaliação em larga escala não são incorporados no planejamento escolar.
16. Penso que a premiação, resultante da avaliação em larga escala, é estimulante para os professores.

17. Entendo que a avaliação em larga escala é um instrumento político e econômico.
18. Sou desfavorável à avaliação em larga escala pela grande defasagem dos estudantes em relação à aprendizagem.
19. Acho que a avaliação em larga escala propicia que os professores reflitam as práticas pedagógicas.
20. O resultado da avaliação em larga escala é utilizado no planejamento escolar.

As frases foram elaboradas de modo que o professor concorde ou discorde delas alicerçado na avaliação que faz do objeto atitudinal – avaliação em larga escala. Com base nas respostas emitidas é que se poderá inferir a direção e intensidade da atitude.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

A presente investigação teve como objetivo conhecer os significados que os professores que participaram do estudo atribuem à avaliação em larga escala e, a partir disso, elaborar possíveis itens de uma escala de atitude em relação à avaliação em larga escala. Para tanto, aplicou-se um questionário aos professores de ensino fundamental I, fundamental II e /ou médio. Foi realizada uma análise descritiva e elaborado um quadro com as opiniões, os significados, os sentimentos e os comportamentos relativos à esse tipo de avaliação.

Mediante a aplicação do questionário verificou-se que para os sujeitos deste estudo a avaliação escolar tem o significado mais frequente de medir e intervir, havendo uma responsabilidade compartilhada entre o professor e o estudante. Nas respostas dos professores pode ser percebido que a responsabilidade do estudante não tem sido observada pelos professores, o que acarreta dificuldade para ensinar.

Verificou-se que o significado para as avaliações em larga escala atribuídos pelos professores foi semelhante aquele conferido à avaliação de sala de aula, os quais consideram que ambas referem-se à medida, embora compreendam que a avaliação em larga escala ocorre numa abrangência maior. Apesar dos professores evidenciarem a importância da clareza dos resultados da avaliação em larga escala por entender que este pode influenciar a qualidade da educação, afirmaram que os relatórios permanecem obscuros e o uso desse instrumento fica restrito apenas ao seu efeito político-econômico, como a responsabilização do professor que é reforçada pelo bônus.

Foram observados sentimentos negativos dos professores como “punição”, “agonia”, “ansiedade”, “insegurança”, “medo” e “de não gostar”, que devem estar relacionados ao modo como a avaliação em larga escala vem sendo analisada e exposta na mídia, por meio do ranqueamento das escolas, que é utilizado para a responsabilização do professor pelo despreparo dos estudantes.

Os professores consideram relevante que a avaliação em larga escala seja discutida e pensada de modo a agregar mais conhecimento e seja utilizada no planejamento escolar. Para Barbosa (2014), Matos (2014) e Wiebuch (2012) o conhecimento da avaliação em larga escala pode propiciar reflexões e práticas e em consequência a melhoria da qualidade educacional.

O significado da avaliação em larga escala para os quarenta e sete professores pesquisados é de que ela é: 1) importante para aferir os conhecimentos dos alunos; 2) deveria

servir de suporte para elaborar ações que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem; e 3) as responsabilidades do processo educativo deveriam ser compartilhadas. Contudo, as informações sobre as avaliações em larga escala têm sido usadas para divulgar o desempenho da educação como sofrível, propiciando o ranking e a responsabilização das escolas e dos respectivos profissionais.

Percebe-se que entre os componentes da atitude dos professores frente à avaliação em larga escala que o de menor carga foi o conativo, devido ao fato dos professores entenderem que esta avaliação está desconectada da realidade escolar e da aprendizagem do aluno e por isso não contribui para a melhoria do desempenho do mesmo na sala de aula. Por meio do componente cognitivo, que obteve a maior carga, foi possível observar que a avaliação em larga escala é importante e necessária, e se posicionaram favoráveis a sua aplicação. O incômodo parece ser a responsabilização que lhes é atribuída mediante os resultados, dado pelos vínculos ao IDEB e IDESP e a bonificação. Consideraram que a padronização do ensino e o desinteresse dos estudantes dificultam a aprendizagem e conseqüentemente o desempenho na avaliação. Os sentimentos foram direcionados mais negativamente.

Embora, com um pequeno número de sujeitos pesquisados, os resultados encontrados parece estar em concomitância com os estudos (Broderick, 1997; Werle, 2011; Barreiros, 2003; Souza, 1997; Assis e Amaral, 2014; Amaro, 2013; Jesus, 2014; Bonamino e Souza, 2012; Cóssio, 2014) que indicaram que a avaliação em larga escala influencia o trabalho realizado em sala de aula e pouco contribui para a qualidade educacional. Os 47 professores pesquisados consideram que a análise da avaliação em larga escala deveria resultar em ações que contribuíssem com o ensino e não que fosse atrelada ao desempenho dos professores e aplicada a eles a responsabilidade da educação.

Cabe salientar que os significados encontrados permitiram identificar os principais elementos para a construção de uma escala de atitude dos professores em relação à avaliação em larga escala. Em pesquisas futuras, mediante a aplicação e validação desse instrumento é que será obtida a direção e intensidade da atitude dos mesmos sobre esse objeto, a avaliação em larga escala.

Concorda-se com Salami e Sarmiento (2011), Dias Sobrinho (2008) e Brito (2008) que o modelo da avaliação dinâmica seria uma possibilidade de obter mais informações de modo que as ações seriam mais eficazes. A avaliação dinâmica é constituída de atividades diversificadas e de níveis de dificuldades graduais, aferindo as diversas habilidades e

competências desenvolvidas e latentes. Consequentemente, os resultados coletados podem ser lidos e analisados de diversos modos, desde uma análise somativa, como ocorre atualmente, em que é possível conhecer e comparar os dados coletados numa ampla dimensão, até uma análise formativa, o que permite conhecer as especificidades da escola.

A utilização da avaliação dinâmica nesse contexto, certamente propiciaria aos professores conhecer melhor as habilidades dos alunos e predizer o potencial a ser desenvolvido, estabelecendo ações de intervenção. Assim seria ofertada aos estudantes a oportunidade de aprender com a própria prova, visto que ela estabelece desafios graduados.

REFERÊNCIAS

AJZEN, I.; FISCHBEIN, M. **Attitude – Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research.** Psychological Bulletin, 84, 5, p. 888-918, 1977. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/bul/84/5/888>

ALCANTARA, M. S. A. **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, SP, 2010.

ALLAL, L. **A avaliação formativa num ensino diferenciado: actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra,** março de 1978. Coimbra: Almedina, 1986.

ALLPORT, G. W. **Attitudes.** Article in C. Murchison (Ed.), Handbook of Social Psychology, Clark University Press, Worcester, Mass, 1935.

ALVES, E. V. **Um estudo exploratório das relações entre memória, desempenho e os procedimentos utilizados na solução de problemas matemáticos.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

AMARO, I **Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades.** Est. Aval. Educ., 24, 54, p. 32-55. São Paulo, 2013.

ANASTASI, A. **Testes Psicológicos.** Tradução de Dante Moreira Leite. 2ª ed. SP: EPU, 1977.

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, S.P., 2009.

ASSIS, L. M.; AMARAL, N. C. Avaliação da educação brasileira: um balanço crítico. IV **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação** Porto, Portugal, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, 30, 107, p. 349 – 372, 2009. Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>

AUSUBEL, D.P. (Org). **Psicologia educacional.** RJ: Ed. Interamericana, 1980.

BAIN, R. **An Attitude on Attitude Research**. Amer. J. Sociol, 33, p. 940-957, 1928. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/bul/47/1/15> e <http://www.jstor.org/stable/2765988>

BANDURA, A. **Auto-eficácia**: como afrontamos los cambios de la sociedad actual. Madrid: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 1999

BANDURA, A. **Guide for constructing self-efficacy scales**. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, 307–337, 2006. Information Age Publishing.

BARBOSA, J. K. (2014). Conhecimentos de professores do 5º ano do ensino fundamental sobre elementos da Prova Brasil. CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONAVE, 3, Bauru, 2014. **Anais**. Bauru: CECEMCA/UNESP.

BARREIROS, D. R. A. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Vínculos entre Avaliação e Currículo**. Dissertação (Mestrado de Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, R.J, 2003.

BARTLEY, S. H. **Principios de percepcion**. México: F. Trilhas, 1969.

BASTOS, L. de S.; ALVES, M. P. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. **Revista Práxis**, 10, 2013.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, G T.; MADAUS, G. F.. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Ed, 1983.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. (2012). Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Interfaces com o Currículo da/na Escola. **Educação e Pesquisa**, 38, 2, p. 373 – 388, 2012.

BRITO, M. R. F. de. **Estudo Comparativo entre Aprendizagem Significativa e por Tentativa e Erro**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, S.P., 1977.

BRITO, M. R. F de. **Uma Análise Fenomenológica da Avaliação**. Tese (Doutor em psicologia da educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S.P., 1984.

BRITO, M.R.F. de. Avaliação: Projeto ou Processo? **Pró-Posições**, 4, p. 60-63, 1991.

BRITO, M. R. F de. **Um Estudo sobre as Atitudes em Relação à Matemática em Estudantes de 1º e 2º graus.** Livre Docência (Aprendizagem de Psicologia Educacional) Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, S.P., 1996.

BRITO, M.R.F. de. In: Brito, M.R.F. de. (org). **Psicologia da Educação Matemática: Teoria e Pesquisa. A Aprendizagem Significativa e a Formação de Conceitos na Escola.** Florianópolis, SC: Insular, 2001.

BRITO. M.R.F. de. **O SINAES e o ENADE:** da concepção à implantação. *Avaliação*, 13, 3, p. 841-850. Campinas; Sorocaba, SP, 2008.

BRODERICK, G. B. **A Study of the Attitudes and Perceptions os Educational Personnel Towards Evaluation.** Master (Education) University of Newfoundland, Newffoundland, Canadá, 1997.

CALDER, B. J.; ROSS, M.; INSKO, C. A. Attitude change and attitude attribution: effects of incentive, choice, and consequences. **Journal of Personality and Social Psychology**, 25; 1, p. 84-99. Universitye of North Carolina at Chapel Hill, 1973.

CARVALHO, G. F. da S.; MACEDO, M. do S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, 37, 3, p. 549 – 564. São Paulo, 2011.

CAZORLA, I. M. *et al.* Relação entre o Domínio Afetivo e Desempenho em Matemática de Estudantes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **RBEP**, 89, 221, p. 145-161. Brasília, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica:** para uso dos estudantes universitários. 3ª ed, SP: MacGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, 16, 4, p. 659-675, Maringá, 2011.

COLOMBO, B. **Prova Brasil e SARESP: Repercussões na construção da qualidade da educação na percepção de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2015.

CÓSSIO, M. de F. (2014). Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional. CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONAVE, 3, Bauru, 2014. **Anais.** Bauru: CECEMCA/UNESP.

CUNHA, L. M. A. **Modelos Rasch e escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes.** Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística). Faculdade de ciência da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia.** 3ª ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

DAY, R. H. **Psicologia da Percepção.** 2ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

DIAS SOBRINHO, J. **Campo e Caminhos da Avaliação: A Avaliação da Educação Superior no Brasil.** In: FREITAS, L. C. (org.) **Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica.** Florianópolis, SC: Insular, (2002).

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** SP: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação.** *Avaliação*, 13, 1, p. 193 - 207. Campinas; Sorocaba, S.P., 2008.

DIAZ BARRIGA, A. **Uma polêmica em relação ao exame.** In: *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* R.J.: DP & A, 2003.

DOBARRO, V. R. **Solução de Problemas e Tipo de Mente Matemática: Relações com as Atitudes e Crenças de Auto-eficácia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, S.P., 2007.

DWYER, E. E. Attitude Scale Construction: A Review of the Literature. **ERIC - Educational Resources Information Center**, 1993. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359201.pdf>

EAGLY, A.; CHAIKEN, S. The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social cognition*, 25, 5, **ProQuest Central**, p. 582-602, 2007.

FELIPE, J. P. (1999). **Uma Análise Crítica do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: SARESP.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S.P., 1999.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. In: *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.* **Currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, N. DA S.; SOARES, T. M.; PENA, A. C.; CUNHA, I. C. (2010). O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. **Est. Aval. Educ.**, 21, 47, p. 569-590. São Paulo.

FONSECA, M. In: OLIVEIRA, D. A. (et al). **O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira**. Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, 29, 78, p. 153-177. Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FORGUS, R. H. **Percepção: O Processo Básico do Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo, Herder, Brasília, Ed. Univ. de Brasília, 1971.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, 28, 100 - Especial, p. 965-987. Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREITAS, D. N. T. In: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. **Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos**. Florianópolis, SC : Insular, 2013.

GAGNÉ, R. M. In: Como se realiza a aprendizagem. **Aprendizagem e conteúdo de ensino**. RJ: Ao Livro Técnico, p. 155 -172, 1971.

GAGNÉ, R. M.; BRIGGS, L. J. In: La planificación de la enseñanza. Sus principios. **Variedades de aprendizagem, habilidades e estratégias intelectuais**. México: Editora Trillas, 1977.

GARCIA, A. L. **Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, S.P, 2010.

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, 2012.

GONÇALEZ, M. H. **Relações entre a Família, o Gênero, o Desempenho, a Confiança e as Atitudes em Relação à Matemática**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, S.P., 2000.

GONÇALEZ, M. H.; BRITO, M. R. F. In: *Psicologia da educação matemática. A Aprendizagem de Atitudes Positivas em Relação à Matemática*. Florianópolis: Insular, 2005.

GOUW, A. M. S. **As opiniões, interesses e atitudes dos jovens brasileiros frente à ciência: uma avaliação em âmbito nacional**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, S.P., 2013.

GREENWALD, A. G. In: Pratkanis, A. R., Breckler, S. J., & Greenwald, A. G. *Attitude Structure and Function. Why are Attitudes Important?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 1 – 10, 1989a.

GREENWALD, A. G. In Pratkanis, A. R.; Breckler, S. J. & Greenwald, A. G. *Attitude Structure and Function. Why Attitudes are Important: Defining Attitude and Attitude Theory 20 Years Later*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 429 – 440, 1989b.

GRIGORENKO, E. L.; STERNBERG, R. J. (1998). Dynamic Testing. **Psychological Bulletin**, 124, 1, p. 75-111, 1998.

HERNANDES, E. D. **Os Propósitos e os Impactos Causados em uma Escola na Região de Assis, pela Implantação e pelas Mudanças de Rumo do Saresp 2001**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

HILL, M. M. e Hill, A. **Investigação por Questionário**. Lisboa: Silabo, 2005.

HIROTA, V. B. Avaliação de Atitudes em Relação à Matemática de Crianças de 8 a 10 anos de Idade do Terceiro Ano do Ensino Fundamental. **Revista Polidisciplinar eletrônica da faculdade de Guairacá**, 04, 02, Caderno de ciências humanas, p. 41 – 54, 2012.

INSKO, C. A. Verbal Reinforcement of Attitude. **Journal of Personality and Social Psychology**, 2, 4, p. 621-623, University Hawai, 1965.

JESUS, J. C. de (2014). O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz. CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONAVE, 3, Bauru, 2014. **Anais**. Bauru: CECEMCA/UNESP.

JESUS, M. A. S.; ESTEVES, I. In: **Anais do SIPEMAT. Análise das Atitudes em Relação à Estatística de Alunos dos Cursos de Administração de Empresas, Farmácia e**

Licenciatura em Matemática. Recife: Programa de Pós-Graduação em Educação-Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 5p, 2006.

KARR, C. **The Attitude of Teachers Towards Teaching Reading in the Content Areas.** Dissertação (Mestrado em educação) University of the West Indies , St. Augustine, 2011.

KAWAUCHI, M. SARESP e Ensino de História: **Algumas Questões.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, S.P., 2001.

KAZEMPOUR, M. (2008). **Exploring attitudes, beliefs, and self efficacy of pre-service elementary teachers enrolled in a science methods course and factors responsible for possible changes.** Doctor (Philosophy) School of Education Indiana University. Acesso em: <http://search.proquest.com/docview/304606872?pq-origsite=summon>

KLAUSMEIER, H. **Manual de Psicologia Educacional:** Aprendizagem e Capacidades Humanas. São Paulo: Haper e Row, 1977.

KOBALLA, T. R. et al (1988). A summary of research in Science education. **ERIC - Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.**

LAMMOGLIA, B.; BICUDO, M. A. V. Cotidiano escolar e SARESP. **Est. Aval. Educ.**, 25, 58, p. 210 – 241. São Paulo, 2014.

LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. In: Encyclopedia of Language and Education, 7, p. 273–284. **Dynamic assessment.** Springer Science+Business Media LLC, 2008.

LIMANA, A.; BRITO, M. R. F. de. In: Enade: perspectiva de avaliação dinâmica e análises de mudanças. **O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências:** algumas considerações a respeito do ENADE. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção: Educação superior em debate, v. 2, 2006.

LINDNER, J. R. *et al.* Graduate Student Fellowship Program Effects on Attitude and Interest Toward Science of Middle School Students. **Journal of Natural Resources & Life Sciences Education**, 41, 2012.

LOGUE-BELDEN, J. **Teachers' Attitudes Toward Teacher Evaluation in High and Low-Achieving Middle Schools as Measured by the Pennsylvania States System of Assessment.** Doctor (Educational Leadership) Duquesne University, Pennsylvania State, 2008.

LOOS, H. **Atitude e desempenho em matemática, crenças autorreferenciadas e família: uma path-analysis.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LOPES, F. L. **Construção de uma escala de atitudes discente frente ao ENADE.** Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação Educacional: para Além do Autoritarismo.** 10. ed., Rio de Janeiro: Cortez, 1983.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo: Seus Fundamentos Culturais e Sociais.** São Paulo, SP: Ícone, p. 221-223, 1990.

LURIA, A. R. **Atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais.** Curso de Psicologia Geral. Civilização brasileira, vol. 01, 2ª edição, (s.d.).

MALBRAN, M. D. C.; VILLAR, C. M. (2002). **La evaluación del potencial de aprendizaje: um procedimiento.** Orientación y Sociedad, 3.

MELO, E. S. de; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Est. Aval. Edu., S.P.,** 23, 52, 2012.

MENDES, D. A.; MATOS, D. A. S. (2014). Provinha Brasil: apropriação pedagógica no processo ensino-aprendizagem de duas escolas da rede pública de Ouro Preto. CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONAVE, 3, Bauru, 2014. **Anais.** Bauru: CECEMCA/UNESP.

MOTA, O. M. (2014). Os desafios das políticas de avaliação e ciclos de alfabetização no combate ao fracasso escolar. CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONAVE, 3, Bauru, 2014. **Anais.** Bauru: CECEMCA/UNESP.

MOURA, G. R. S. (2008). As atitudes dos estudantes com relação à disciplina de geografia. **Travessias, 2,** ISSN 1982-5935.

MINHOTO, M. A. P. (2012). IMPACTOS DA “EDUCAÇÃO DE RESULTADOS” NO OFÍCIO DOCENTE. **ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO,** 16, UNICAMP. CAMPINAS, SP: JUNQUEIRA & MARIN, LIVRO 2.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2007) **Primeiros Resultados: Médias de**

Desempenho do SAEB/2005 em Perspectiva Comparada. Acesso em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/saeb2005.pdf>

NEVES, L. F. **Um Estudo sobre as Relações entre a Percepção e as Expectativas dos Professores e dos Alunos e o Desempenho em Matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, SP, 2002.

NEVES, K. C. R.; ANDRADE, D. (2014). Uma revisão bibliográfica sobre a relação existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONAVE, 3, Bauru, 2014. **Anais.** Bauru: CECEMCA/UNESP.

NOVAES-PINTO, R. do C. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. **Letras de Hoje**, 47, 1, p. 55-64. Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos.** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PASQUALI, L. **Psicometria:** Teoria dos testes na psicologia e na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAULA, K. C. M. **A Família, o Desenvolvimento das Atitudes em Relação à Matemática e a Crença de Autoeficácia.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UNICAMP, S.P., Campinas, 2008.

PEIXOTO, J. S. **Políticas Públicas de Avaliação do Estado de São Paulo e as Repercussões na Prática: SARESP em Foco.** Dissertação (Mestre em educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S.P., 2011.

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

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PINTO, R. de O.; ROCHA, M. S. de M. L. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. **Est. Aval. Educ.**, 22, 50, p. 553-576. São Paulo, 2011.

PONTES, P. C.; *et al* Atitudes que Influenciam o Sucesso ou Fracasso na Aprendizagem do Cálculo. **Cobrange Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, 15. Belém, PA, 2012.

POSTMAN, L.; BRUNER, J. S. Perception Under Stress. Harvard University. **Psychological Review**, 55(6), Nov., p. 314 – 323, 1948. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/>

REICH, B.; ADCOCK, C. **Valores, Atitudes e Mudança de Comportamento**. Tradução de Eduardo D’Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ROBERTS, J. S. **Comparative Validity of the Likert and Thurstone Approaches to Attitude Measurement**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago: IL, p. 24 – 28, 1997.

ROSAR, M. de F. F. In: Oliveira, D. A. (org). **A Municipalização como Estratégia de Descentralização e de Desconstrução do Sistema Educacional Brasileiro**. Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos. 10 ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSS, M; MCFARLAND, C.; FLETCHER, G. J. O. The Effect of Attitude on the Recall of Personal Histories. **Journal of Personality and Social Psychology**, 40, 4, p. 624 - 634, Waterloo, Canada: University of Waterloo, 1981.

SALAMI, M.; SARMENTO, D. F. Interfaces conceituais entre os pressupostos de L. S. Vygotsky e de R. Feuerstein e suas implicações para o fazer psicopedagógico no âmbito escolar. **Rev. Psicopedagogia**, 28, 85, p. 76 – 84, 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTANA, E. da S. **Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na Unesp de Presidente Prudente**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SCOARIS, R. C. de O.; PEREIRA, A. M. T. B.; SANTIN FILHO, O. (2009). **Elaboração e Validação de um Instrumento de Avaliação de Atitudes Frente ao uso de História da Ciência no Ensino das Ciências**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 8, 3.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. (1996). **SARESP: Documento de Implantação**. São Paulo: FDE.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. (2010). **10 Metas para uma Escola Melhor**. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br.

SILVA, C. B.; *et al.* Atitudes em Relação à Estatística e à Matemática. **Psico-USF**, 7, 2, p. 219 – 228, 2002.

SIMMS, L. J. Classical and Modern Methods of Psychological Scale Construction. **Social and Personality Psychology Compass** 2, 1, p. 414–433, 2008.

SIMÕES DIAS, I. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 14, 1, p. 73 - 78. SP, 2010.

SORDI, M. R. L. DE; LUDKE, M. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias. **Avaliação**, 14, 2, p. 253-266, 2009.

SOUZA, S. M. Z. L. In: Oliveira, D. A. (et al). *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos*. **Avaliação do Rendimento Escolar como Instrumento de Gestão Educacional**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUSA, S. Z. L.; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: Revelações de Escolas Estaduais de São Paulo. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, 20, 35, p. 181-199, 2010.

STEFFENS, L. V. S. **Construção de uma escala de atitudes docente frente ao ENADE**. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

STERNBERG, R. J. (2008) **Psicologia Cognitiva**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed.

TOMÁS, I.; COSTA, J. A. (2011). Avaliação de Professores nas Escolas Públicas Portuguesas. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, 19, 72, p. 457- 484, Rio de Janeiro.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. **Avaliações Nacionais em Larga Escala: Análises e Propostas**. São Paulo: DPE, 2003.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: Teoria-Planejamento-Modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Est. Aval. Educ.**, 22, 50, p. 419-434, São Paulo, 2011.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VIEIRA, R. A.; FERNANDES, C. P. (2011). Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. **Educação em Perspectiva**, 2, 1, p. 119-132, Viçosa, 2011.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: Do Controle de Resultados à Intervenção nos Processos de Operacionalização do Ensino. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educação**, 19, 73, p. 769-792, Rio de Janeiro, 2011.

WIEBUSCH, E. M. Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. PUC. IX ANPED SUL, **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, RS, 2012.

WOODCOCK, S. Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. **Australian journal of teacher education**, 38, 8, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org>

ANEXO

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

Questionário

Nome: _____ () feminino () masculino

Idade: _____ Formação: _____

Tempo de atuação no magistério: () 1 - 5a () 6 - 10a () 10 -15a () acima de 16a

Série/ano que leciona: () 1 ano () 2 ano () 3 ano () 4 ano () 5 ano

() 6 ano () 7 ano () 8 ano () 9 ano

Escola: () Estadual () Municipal () Particular Ensino: () Fundamental () Médio

Nome da escola: _____

1) O que significa avaliação?

2) Você é favorável ou desfavorável a avaliação em larga escala? (Saresp, Saeb, Prova Brasil e Provinha Brasil) Favorável () Desfavorável () Justifique.

3) Como você percebe a avaliação em larga escala (Saresp, Saeb, Prova Brasil e Provinha Brasil)? Considera adequada ou inadequada?

4) Quais são suas expectativas em relação a avaliação em larga escala (Saresp, Saeb, Prova Brasil e Provinha Brasil)? Explique:

5) É possível relacionar avaliação a aprendizagem? Como:

6) Os objetivos de sua disciplina estão vinculados aos objetivos da avaliação em larga escala? () Sim
() Não Justifique:

7) A avaliação em larga escala é adequada para seus alunos? Por quê?

8) Como as atuais avaliações em larga escala contribuem para o desempenho em sala de aula?

9) Houve mudanças no currículo escolar depois do início da avaliação em larga escala? () sim () Não. Justifique.

10) Quais os sentimentos que você tem em relação a avaliação de larga escala? Explique:

1.() tensão 2.() ansiedade 3.() gosta 4.() acha interessante 5.() faz sentir-se segura
6.() tranquila 7.() não gosta 8.() faz sentir-se insegura 9.() aversão 10.() confiança
11.() medo 12.() estimulante

11) Como você avalia seus alunos?

12) Como você incorpora os resultados das avaliações em larga escala ao seu planejamento?

13) As políticas públicas de avaliação produzem efeitos na sua escola? E no desempenho dos estudantes? Explícite: