



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM ENSINO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Raimundo Coelho Vasques

Lajeado, julho de 2022

Raimundo Coelho Vasques

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na área de concentração Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nélia Maria Pontes Amado

Lajeado, julho de 2022

Raimundo Coelho Vasques

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A Banca Examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação:

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nélia Maria Pontes Amado

Orientadora Universidade do Vale do Taquari,  
Univates

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marli Teresinha Quartieri  
Examinadora Universidade do Vale do Taquari,  
Univates

Prof.<sup>a</sup> Dra. Susana Paula G. Carreira  
Examinadora Universidade do Vale do Taquari,  
Univates

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Luísa M. Quintas,  
Examinadora Universidade do Algarve, UALG

Lajeado, julho de 2022

Aos meus pais Eurico Araújo Vasques e Francisca Coelho Vasques, in memoriam, que, sabendo do valor da educação, sempre nos incentivaram para prosseguirmos nossa jornada de estudante.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida e por ter possibilitado que eu chegasse ao final desta desafiadora caminhada acadêmica.

À Lourdes Martins, minha companheira, pelo apoio incondicional nessa empreitada.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Nélia Amado, por ter compartilhado sua experiência e conhecimentos, suas sugestões e orientações na elaboração e concretização desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado da Univates com os quais tive o privilégio de compartilhar (mesmo de longe) tantos conhecimentos e aprendizados.

À escola-campo da pesquisa, que, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, abriram as portas nos dando o apoio necessário.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as concepções sobre avaliação da aprendizagem que influenciam as práticas avaliativas dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. O enquadramento teórico evidenciou as tendências internacionais sobre avaliação da aprendizagem, sua evolução histórica e os principais instrumentos e estratégias avaliativas a serviço das aprendizagens exploradas nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Foi adotada uma metodologia qualitativa/interpretativa e estudo de caso. Para a coleta de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada dos professores participantes e à pesquisa documental. O estudo envolveu três professoras de uma escola pública do Município de Santana, no Estado do Amapá. Os dados foram tratados e analisados na perspectiva da análise de conteúdo e revelaram evidências do esforço coletivo das professoras para implementarem em suas práticas avaliativas uma perspectiva emancipatória e qualitativa de avaliação da aprendizagem, realizada de forma contínua e não somente no final do processo, baseada nas perspectivas das concepções diagnóstica e formativa. Na operacionalização da avaliação que os professores propõem aos seus alunos, consideram alguns aspectos fundamentais: utilização do processo avaliativo como referência para reorientação das tarefas do aluno e do professor, por meio da autoavaliação e *feedback*, em que a observação e o registro escrito são utilizados para o acompanhamento dos alunos; exploração de diversos tipos de instrumentos avaliativos sistematizados em atividades escritas e outras de cunho prático, como jogos e atividades para o aluno resolver no quadro; compreensão do erro como elemento informacional não só para identificação de dificuldades, mas para embasar a tomada de decisão para intervir visando a superação; de forma sutil, resistem ao controle do sistema e reinventam o currículo por meio de adaptação dos conteúdos abordados nos livros didáticos por não considerarem as experiências, ritmos de aprendizagem diferentes, contexto social e cultural dos alunos. Em contraposição a esse enfoque, os resultados revelaram, também, que, na seleção de alguns instrumentos retirados de *blog's* e *sites* da internet, os professores precisam de mais cuidado devido à exploração de atividade com predomínio de ações mecânicas, memorização e com exercícios repetitivos; apesar de importante, a aplicação das atividades avaliativas de natureza prática devem ter um equilíbrio com as sistematizadas, para que se evite fragilidades nas observações e registros das etapas e dificuldades de aprendizagem, em face de não ser sempre possível armazenar informações suficientes; ao promoverem o *feedback* avaliativo, é necessário ir além da correção de atividades, propondo ações para transpor os obstáculos e garantir a aprendizagem; as anotações feitas nos cadernos e atividades dos alunos com caráter motivacional precisam ser utilizadas para reorientar e demonstrar especificamente o não aprendido, evitando informações generalistas para toda a turma. Por fim, este estudo constatou que é preciso a mobilização de toda a comunidade escolar, para que os professores possam compartilhar suas práticas e deixem de ser vistos como os únicos responsáveis pelo processo avaliativo e, assim, de atividade individual, a avaliação passe a ser considerada como institucional.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação da aprendizagem. Concepções de avaliação. Ensino fundamental. Instrumento avaliativo.

## ABSTRACT

This research aimed to know the conceptions about learning assessment that influence the assessment practices of teachers who work in the early years of Elementary School. The theoretical framework highlighted international trends in learning assessment, its historical evolution and the main assessment tools and strategies at the service of learning explored in classes in the early years of Elementary School. A qualitative/interpretive methodology and a case study were adopted. For data collection, semi-structured interviews with participating teachers and documental research were used. The study involved three teachers from a public school in the Municipality of Santana, in the State of Amapá. The data were treated and analyzed from the perspective of content analysis and they revealed evidences of the collective effort of the teachers to implement in their evaluative practices an emancipatory and qualitative perspective of learning evaluation, carried out on a continuous basis and not only at the end of the process, based on the perspectives of diagnostic and formative conceptions. In the operationalization of the assessment that teachers propose to their students, they consider some fundamental aspects: use of the assessment process as a reference for reorienting the tasks of the student and the teacher, through self-assessment and feedback, in which observation and written records are used for monitoring students; exploration of different types of evaluation instruments systematized in written activities and others of a practical nature, such as games and activities for the student to solve on the board; understanding the error as an informational element not only to identify difficulties, but to support decision-making to intervene with a view to overcoming them; in a subtle way, they resist the control of the system and reinvent the curriculum by adapting the contents covered in the textbooks because they do not consider the experiences, different learning rhythms, social and cultural context of the students. In contrast to this approach, the results also revealed that, in the selection of some instruments taken from blogs and internet sites, teachers need more care due to the exploration of activity with a predominance of mechanical actions, memorization and repetitive exercises; although important, the application of evaluative activities of a practical nature must have a balance with the systematized ones, in order to avoid weaknesses in the observations and records of the stages and learning difficulties, given that it is not always possible to store enough information; when promoting evaluative feedback, it is necessary to go beyond the correction of activities, proposing actions to overcome obstacles and guarantee learning; the notes made in the notebooks and activities of the students with a motivational character need to be used to reorient and specifically demonstrate what has not been learned, avoiding general information for the whole class. Finally, this study found that it is necessary to mobilize the entire school community, so the teachers can share their practices and stop being seen as the only responsible ones for the evaluation process and, thus, from an individual activity, evaluation becomes considered as institutional.

Keywords: Assessment. Learning Assessment. Assessment Concepts. Elementary School. Assessment Instrument.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 - Demonstrativo de Teses e Dissertações publicadas nas bibliotecas digitais BDTD e CAPES

Quadro 02 - Modalidades de avaliação

Quadro 03 - Registro do acompanhamento da aprendizagem

Quadro 04 - Exemplo de anedotário

Quadro 05 - Comparação dos componentes do IDHM de Santana nas últimas décadas

Quadro 06 - IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental em relação Brasil/ Amapá

Quadro 07 - Demonstrativo do quantitativo de alunos matriculados em 2021

Quadro 08 - Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa

Quadro 09 – Categorias de análises

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 01 - Localização geográfica do Estado do Amapá

Imagem 02 - Localização geográfica do Município de Santana

Imagem 03 – Atividade avaliativa 01

Imagem 04 – Atividade avaliativa 02

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFA	Avaliação Formativa Alternativa
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDM	Índice de Dinamismo Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
L D B	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PMS	Prefeitura Municipal de Santana
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SISPAEAP	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
1.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PESQUISADOR	16
1.2 JUSTIFICATIVA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO	17
<b>2 TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b>	22
2.1 ESTUDOS CORRELATOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS	22
2.2 EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	30
2.3 BREVE DISCUSSÃO SOBRE O CONCEITO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	38
2.3.1 Avaliação Diagnóstica	41
2.3.2 Avaliação Formativa	48
2.3.2.1 Avaliação Formativa Alternativa	54
2.3.3 Avaliação Somativa	61
2.4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	67
2.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS DAS APRENDIZAGENS	81
2.5.1 Prova	92
2.5.2 Autoavaliação	98
2.5.3 Portfólio	103
2.5.4 Observação	108
<b>3 METODOLOGIA</b>	113
3.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA	113
3.2 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA	118
3.2.1 Técnicas e instrumentos da coleta de dados	118
3.2.2 Procedimentos da análise dos dados	120
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	122
3.3.1 O Município	122
3.3.2 A Escola	125
3.3.3 Os participantes	129
<b>4 DESVELANDO AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO</b>	131
4.1 As concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem	132
4.2 As práticas avaliativas aplicadas	138
4.3 Procedimentos adotados na elaboração e definição dos critérios nos instrumentos avaliativos	148
4.4 Os encaminhamentos dos resultados das práticas avaliativas	154
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	164
<b>REFERÊNCIAS</b>	170

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre esclarecido

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem, com características múltiplas e complexas representa atualmente um dos desafios para os teóricos e para os profissionais da educação, por suas diversas transformações no decorrer dos tempos. Como tema clássico, frequentemente vem sendo objeto de investigação de várias pesquisas nas últimas décadas. Esses estudos, visam contribuir para esclarecer seu real significado, com vistas à proposição de novas perspectivas, no sentido de subsidiar as ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Embora seja uma temática que tem despertado o interesse da comunidade acadêmica, ainda se mantém imersa em problematizações advindas de um novo modelo de sociedade, que se transforma aceleradamente e que exige da escola, dos professores e de todos os envolvidos no processo educacional uma postura mais adequada ao contexto social e político atual.

Para atender às novas demandas, escolas e professores precisam estar comprometidos com o sucesso do aluno, orientando-o não só a buscar informações, mas adquirir habilidades para construir o conhecimento de forma competente. Os procedimentos metodológicos explorados por alguns professores, fundamentados no instruir-ouvir-repetir, precisam ser substituídos pelo hábito do questionamento, pela pedagogia do pensar e do aprender a aprender.

Porém, é preciso considerarmos que essas exigências educacionais vão muito além da garantia do acesso e da permanência do aluno em sala de aula. Não basta estar na escola, é preciso assegurar que o aluno esteja tendo acesso ao conhecimento de forma consistente. Dessa maneira, o ensino com melhor qualidade possibilitará diminuir a precariedade do processo de alfabetização e a fragilidade da aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental, revelada nos baixos índices de aprendizagem na avaliação externa como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A superação desses problemas na fase inicial da vida escolar do aluno, é condição primeira para evitarmos a perpetuação, em nosso país, do ciclo da pobreza e do analfabetismo. Um dos caminhos que pode contribuir para essa melhoria é o questionamento sobre a forma como a avaliação da aprendizagem vem sendo trabalhada em nossas escolas nas últimas décadas. Porém, as discussões atuais acerca dessa temática têm apontado, que mesmo fazendo parte do cotidiano das

nossas escolas, não é uma tarefa fácil e isso tem frequentemente provocado controvérsias entre técnicos, professores e pais de alunos.

Além disso, há constatação de que as evoluções teóricas ocorridas não têm impactado de forma significativa as propostas avaliativas de alguns professores. Muitas práticas ainda são frutos das tradições pedagógicas enraizadas no cotidiano de algumas escolas, que exercem mais influências nas ações avaliativas dos professores que as próprias recomendações teóricas existentes.

Como consequência, enquanto alguns professores percebem a avaliação como um meio, um instrumento norteador do processo de ensino e de aprendizagem, outros ainda estabelecem uma função própria para ela, pautada na pedagogia do acerto e do erro, na aprovação e reprovação, conferindo-lhe um viés classificatório, disciplinador, seletivo e, conseqüentemente, de exclusão do aluno.

A gravidade dessas informações sempre nos inquietou e estimulou nossa curiosidade quanto ao desvelamento do que acontece na sala de aula em relação à avaliação. Essa curiosidade está atrelada ao nosso encontro com a temática que vem sendo fortalecida a partir da nossa trajetória como professor, gestor escolar e coordenador pedagógico.

Diante do exposto, é imperativa a necessidade da ampliação das discussões sobre a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, por concebemos como uma fase que possui características especiais, que marca a vida escolar do aluno devido à transição da educação infantil para a educação básica. Nessa fase, é implementada novas dinâmicas e novas formas e espaços de aprendizagens. Além disso, por não ser um fenômeno que acontece de forma isolada no ambiente escolar, é preciso compreender quais circunstâncias contribuem para essa realidade, em que o professor, como se sabe, não é o único integrante desse contexto.

Essa necessidade despertou nosso interesse em propor uma investigação partindo do seguinte problema de pesquisa: Como as concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre avaliação da aprendizagem influenciam suas práticas avaliativas?

Com o intuito de buscarmos resposta ao problema, estabelecemos como objetivo geral: conhecer as concepções sobre avaliação da aprendizagem que influenciam as práticas avaliativas dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse objetivo, desdobraram-se os objetivos específicos:

identificar as concepções de avaliação da aprendizagem que subsidiam a prática avaliativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental; conhecer as práticas avaliativas utilizadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para avaliarem as aprendizagens dos seus alunos, e analisar como as concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre avaliação da aprendizagem se refletem nas suas estratégias avaliativas, nomeadamente, no que se refere aos instrumentos e critérios utilizados no cotidiano escolar.

Com os apontamentos aqui expostos, a relevância social da investigação está no fato de não se limitar à apresentação de uma realidade educacional embasada nos resultados empíricos e em concepções sobre avaliação da aprendizagem, mas em oportunizar a reflexão crítica sobre a forma como os professores concebem a avaliação e como esta influencia suas condutas e, conseqüentemente, a qualidade de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Com base nessas perspectivas, a pesquisa foi realizada em uma escola pública do Município de Santana, no Estado do Amapá. Como principais contribuições para efetivação dessa investigação, utilizamos sustentação teórica em: Arredondo e Diago (2013), Dalben (2004), Depresbiteris e Tavares (1989), Fernandes (2009), Hadji (2001), Haydt (2002, 2006), Hoffmann (1993, 2002, 2005, 2008, 2010), Libâneo (2004, 2013), Luckesi (2000, 2011, 2018), Méndez (2002), Moretto (2001), Perrenoud (1995, 1999), Salinas (2004), Sant'Anna (2010), Santos Guerra (2007), Silva (2003), Teixeira e Nunes (2014), Vasconcellos (2000, 2003, 2014), Villas Boas (2007, 2009, 2019), assim como em estudos de outros autores que contribuíram com a construção teórica.

Além dos entraves e tensões já elencados, um fato que precisa ser destacado é que a pesquisa foi realizada durante o período da pandemia da Covid-19, causada pelo coronavírus. Tal como todo o processo de ensino e aprendizagem, os procedimentos avaliativos também sofreram alterações e registaram-se dificuldades na sua operacionalização.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento, em linhas gerais, a temática, justificativas, a questão que orientadora da pesquisa, os objetivos traçados, a delimitação do objeto de estudo, os caminhos percorridos pelo pesquisador, a justificativa e a relevância da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento uma revisão teórica sobre a avaliação, algumas tendências internacionais, assim com os resultados de estudos realizados sobre a temática no Brasil, a evolução e suas diversas concepções. Destaco também

aspectos específicos da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental e, por último, apresento alguns instrumentos e estratégias avaliativas auxiliares que podem ser utilizados em sala de aula.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia adotada neste estudo, com a definição da caracterização do método de abordagem, as técnicas e procedimentos para análise dos dados e o contexto onde o estudo foi realizado.

No quarto capítulo, é apresentada a análise dos dados da pesquisa, a partir das entrevistas individuais com as professoras participantes. Por último, no quinto capítulo, apresento as principais conclusões deste estudo.

## 1.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PESQUISADOR

A pesquisa que se desenha, subordinada à temática da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, resulta de um conjunto de vivências ao longo do meu percurso como aluno, professor, coordenador pedagógico e gestor escolar, com atuação desde a educação infantil ao ensino superior.

Nessa trajetória, o tema sempre me causou certa inquietação, e isso me estimulou a investigar as práticas de avaliação e a forma como os professores as refletem. Tal preocupação me levou a alguns questionamentos, nomeadamente: a partir de qual base teórica os professores implementam suas práticas avaliativas? O que consideram na hora de escolher um determinado instrumento avaliativo? Como justificam as suas opções? Que experiências estão construindo a partir da forma que avaliam? Qual a sua postura frente aos resultados obtidos?

Como aluno, convivemos quase sempre com uma experiência, por vezes, negativa, pautada pela utilização rigorosa de provas que privilegiavam a avaliação da quantidade de conteúdo memorizado. Ensinar quase sempre era a simples transmissão de conhecimentos prontos e acabados. Aprender, a partir dessa visão, era gravar informações para devolvê-las fielmente ao professor no dia da prova.

Como professor, a partir do referencial teórico da licenciatura, fui motivado a construir uma trajetória diferente da que convivi como aluno. Porém, logo no início desta caminhada, percebi que as práticas avaliativas de um certo número de colegas professores eram pautadas nos mesmos fundamentos que tínhamos experienciado como aluno durante a educação básica. Existia um predomínio da utilização de prova como principal instrumento avaliativo, com sua aplicação ao final dos bimestres,

assumindo basicamente a função de atribuir uma classificação. As provas eram aplicadas, corrigidas, devolvidas e o ciclo findava.

Enquanto coordenador pedagógico numa escola de educação infantil, observei que existiam professores que apresentavam algumas dificuldades em elaborar atividades para os seus alunos. Como gestor escolar, atuando em escola dos anos iniciais do ensino fundamental, presenciei a utilização de dever de casa com enunciado explorando a memorização, outros com redação que não permitia compreensão da mensagem devido a falta de clareza.

Ao atuar como gestor escolar no ensino médio, deparei-me com a prática de utilização de banco de questões já utilizadas nos vestibulares e em concursos de várias instituições de todo o país. Era interessante ver os professores utilizando questões bem formuladas, sob o ponto de vista dos padrões técnicos. Porém, essa prática trazia uma certa inquietação pela incerteza das aulas ministradas pelos professores, estavam com o mesmo padrão de qualidade do instrumento avaliativo proposto pelos mesmos na hora de avaliar.

## 1.2 JUSTIFICATIVA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Nos últimos anos, a avaliação da aprendizagem tem gerado constantes debates e pesquisas no mundo acadêmico com o propósito de estabelecer novos olhares para que não seja encarada como uma simples tarefa burocrática para atribuição de notas como mecanismo de controle, de certificação e de validação. Não se pode fazer desse momento apenas uma atividade de apuração de resultado; mesmo que essa apuração de resultado seja importante, mais importante são os processos que geram esse resultado. Os dados coletados pela avaliação, devem fornecer informações tanto aos alunos sobre a sua aprendizagem como, e principalmente, aos professores e às escolas sobre o nível do ensino ofertado, permitindo-lhes fazer adequações e ajustes necessários para ajudar a projetar e oferecer ensino eficiente, gerando, assim, aprendizagens significativas.

Perrenoud (1999) evidencia, que a teoria avaliativa já avançou muito, mas o fazer avaliativo no cotidiano da escola ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva. Tal pressuposto nos alerta sobre a forma como esse fazer está sendo produzido face à constatação dos baixos índices de desempenho dos alunos. Isso pode ser um forte indicativo de que não basta qualquer instrumento para

avaliar e garantir mais qualidade das aprendizagens. É necessário aprimorar as técnicas e vislumbrarmos outras possibilidades, e não somente as que estão enraizadas em nossas práticas.

Acerca deste assunto, Luckesi (2011) enfatiza que o problema está na forma como alguns professores a concebem, valendo-se da função classificatória e não do diagnóstico. Ou seja, o juízo de valor, que deveria possibilitar uma nova tomada de decisão sobre aquilo que está sendo avaliado, passa a ter uma função apenas de classificar o aluno em um padrão predeterminado. Diferente do que está sendo proposto, deveria servir para uma ação de observação, de coleta de dados e de análise que permita ao professor e aos demais envolvidos no processo as informações sobre os resultados das suas respectivas atividades.

Ao reportar-se também sobre esta questão, Hoffmann (2005a) infere que essa problemática tem sido acentuada pela precariedade da formação dos professores e isso tem contribuído com prejuízos à educação do país. Segundo a autora, muitos instrumentos propostos por alguns professores atualmente seriam reprovados devido à forma equivocada em que alguns são elaborados.

Nessa perspectiva, é necessário recorrer a vários instrumentos de avaliação de forma a obter informação diversificada sobre as aprendizagens dos alunos (SILVA, 2006). É importante que o professor, enquanto mediador, considere que suas opções afetarão diretamente a aprendizagem e o destino dos seus alunos, pois elas conduzirão ao sucesso ou ao fracasso. Porém, a diversificação de instrumento só faz sentido quando o professor recorre a diferentes formas de trabalho em sala de aula.

Refletir como os instrumentos são utilizados no processo de ensino e de aprendizagem oportuniza ao professor perceber de forma mais precisa o que pretende alcançar, bem como fazer a escolha de instrumento que poderá contribuir mais significativamente com a aprendizagem, a partir das informações extraídas dos mesmos, como, por exemplo, as preferências, dificuldades e habilidades que o aluno possui.

Nos anos iniciais do ensino fundamental há uma tradição de maior utilização de estratégias como as observações que são registradas em fichas de acompanhamento. Porém, logo após o aluno desenvolver as habilidades de leitura e escrita, as provas passam a ser utilizadas com mais frequência. É necessário sensibilizar os professores para a importância de avaliar diferentes competências dos estudantes, e que tal só é possível por meio do uso de diferentes instrumentos de avaliação.

Ressaltamos que não estamos propondo um discurso contra a utilização da prova como instrumento avaliativo, mas defendemos uma maior reflexão sobre a necessidade de sua ressignificação, haja vista, a forma como ela tem sido utilizada em sala de aula. Busca-se a construção de uma nova postura que trate os alunos como partícipes e atuantes de um movimento constante de construção do conhecimento.

Um dos caminhos possíveis para a construção dessa nova postura talvez seja o postulado por Moretto quando enfatiza a necessidade de “[...] professores e pesquisadores precisamos estudar mais, debater com profundidade e conceituar com segurança o papel da avaliação no processo de aprendizagem” (MORETTO, 2001, p. 93). A recomendação do autor advém da resistência de muitos professores em mudar suas práticas avaliativas. Seguramente, essa resistência tem colaborado de forma prejudicial para a aprendizagem dos alunos, haja vista, os baixos índices de qualidade revelado nos índices estatísticos da educação do país. Porém, a questão não pode ser estudada apenas a partir da perspectiva do trabalho do professor isoladamente. Por esse motivo, Hoffmann propõe que precisa ser vista e analisada também

[...] do ponto de vista das concepções construídas por eles ao longo de sua vida enquanto estudantes e em termos das influências teóricas sofridas. É preciso respeitar o professor em suas concepções, promover estudos e espaços de discussão nas escolas e universidades, porque é através do aprofundamento teórico que os professores poderão tomar consciência do significado de determinados procedimentos avaliativos (HOFFMANN, 2005a, p. 72).

Parece evidente que a mudança seja urgente e necessária. Um passo que poderá ser dado na direção dessa mudança é a transformação do ambiente da escola em uma comunidade de aprendizagem. Assim, a escola assume o papel de corresponsável pela continuidade da formação do professor. Dessa forma, cria-se oportunidade para que todos os envolvidos reflitam e compreendam, com base no contexto histórico e teórico, os motivos desta propensão classificatória que se manifesta no desejo de alguns professores em classificar os alunos, mesmo esses professores tendo uma situação de classe muito próxima à do aluno. Para Vasconcellos (2014, p. 35), isso concretiza a ideia do “[...] oprimido hospedando em si o opressor [...] o que torna a avaliação uma questão “ideológica”. Por esse motivo, o autor enfatiza, que a forma de pensar do professor não pode simplesmente ser desqualificada, porque talvez seja por esse motivo a defesa apaixonada que muitos deles fazem pela reprovação, utilizando o discurso de não querer baixar o nível do

ensino, e de querer preparar o aluno para a vida.

Para compreendermos melhor essa questão, é necessário movimento e deslocamento de foco; ou seja, é preciso nos colocarmos na perspectiva do professor para entendermos qual é a sua lógica, pois ele tem um papel importante na efetivação do trabalho concreto que acontece no chão da sala de aula. Assim, é de fundamental importância reconhecer “[...] o perigo de, ao se apontar a centralidade do professor na mudança, esquecer-se de analisar seu contexto objetivo, partindo-se para um ataque feroz de suas contradições e limites” (VASCONCELLOS, 2014, p. 36). Porém, por vezes, quando nos deparamos com algumas práticas de professores que julgamos distorcidas “[...] encontramos um ser fragilizado, cheio de boas intenções, que mal sabe o que está fazendo, que está atirando para todo lado para ver se sobrevive num momento tão difícil como o atual” (VASCONCELLOS, 2014, p. 38). Ao ser questionado sobre suas atitudes, alguns se utilizam do discurso de defesa com falas como “tudo agora é culpa do professor, mas sempre fazemos o melhor para os alunos”. Ocorre que essa fala defensiva nos leva a uma problematização: se a decisão do professor é carregada de boa intenção, em que está fundamentada essa boa intenção?

Se não temos como solucionarmos os problemas educacionais por meio da avaliação, podemos construir pontes alternativas de superação dos equívocos apresentados na elaboração técnica dos instrumentos. Uma demonstração dessa possibilidade é mencionada por Ferreira quando analisa a insatisfação de alguns alunos sobre a qualidade dos instrumentos dos seus professores:

- Os professores deveriam parar de dar provas com elaboração complicada.
- Podiam melhorar os tipos de perguntas.
- Os professores podiam mudar a forma de elaborar as questões.
- Os professores podiam fazer questões com mais lógica.
- As provas não deveriam ser de decorar, pois eu acho que assim o aluno não aprende nada.
- Fazer mais questões abertas.
- Avaliações com nossas palavras não só como o que está no livro.
- Acho que deveria avaliar o aluno em dias normais não como um dia específico. Só para testar o aluno. (FERREIRA, 2002, p. 81)

Os enunciados acima, que expressam o descontentamento dos alunos e o seu desejo de mudança, revelam o quanto o professor precisa tomar cuidado com o que está propondo em termos de instrumentos para a avaliação da aprendizagem. Além disso, é preciso ficar atento para garantir a principal característica que um instrumento deve ter que é a sua “[...] capacidade de coletar dados de que o avaliador necessita para configurar e qualificar a realidade com a qual está trabalhando” (LUCKESI, 2011,

p. 337). Ou seja, o professor precisa ter muito claro aquilo que deseja investigar, do que está desejando diagnosticar. Se precisa investigar se o aluno possui habilidade para redigir um texto, deve formular instrumento específico que contemple esse objetivo.

Diante do exposto até aqui acerca da problemática envolvendo a avaliação na escola, é inevitável constatar que investigar o tema em tela é um imperativo. Portanto, importa realizar estudos que se debrucem sobre as práticas avaliativas na ponta do processo, como este que ora se apresenta. Dessa forma, engajado a essa agenda importante de investigação, este estudo situa-se no campo das práticas avaliativas dos anos iniciais do ensino fundamental e tem como propósito conhecer as concepções de avaliação dos professores e como influenciam as suas práticas avaliativas.

Sua razão principal é a possibilidade de contribuir com a ampliação da discussão sobre esta temática. Nossa esperança é que este trabalho seja um dos instrumentos que permitam às escolas e aos seus professores refletirem sobre as suas práticas avaliativas.

## 2 TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Neste capítulo, apresentamos os aportes teóricos que sustentam esta pesquisa que tem como foco as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sabe-se que a avaliação da aprendizagem é uma temática que assume diversos significados, os quais estão imbricados a diferentes contextos políticos, econômicos e sociais. Por essa razão, suas discussões não podem ser realizadas de forma isolada, por estarem iligadas a questões mais amplas do campo educacional e, conseqüentemente, à estrutura social e às concepções de educação e sociedade.

Em vista disso, a avaliação da aprendizagem constitui-se em um ato político e de poder que pode ser utilizada como instrumento de regulação, emancipação, controle, seleção, classificação, inclusão ou exclusão.

Dessa feita, em um primeiro momento, apresentamos um breve enquadramento histórico da avaliação educacional bem como as suas transformações no decorrer dos tempos. Nas seções seguintes, apresentamos os princípios da avaliação e as diferentes modalidades: Diagnóstica, Formativa, a Avaliação Formativa Alternativa e, por último, a Avaliação Somativa.

### 2.1 ESTUDIOS CORRELATOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, apresentamos uma seleção de produções acadêmicas, que nortearam a presente investigação, auxiliando na compreensão da forma como as concepções influenciam as práticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental - que representa o objeto de estudo deste trabalho - vêm sendo discutidas no campo da pós-graduação no Brasil.

Esse movimento de coletar, organizar e analisar trabalhos produzidos sobre um determinado objeto do conhecimento, que representam grande importância para o aprimoramento da pesquisa em uma determinada área de estudo, é realizado com a finalidade de

[...] mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>

<sup>2</sup> Disponível em: [catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/)

em que condições têm sido produzidas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Para elaborar este levantamento bibliográfico, realizou-se uma busca no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD<sup>1</sup>) e Biblioteca Digital da CAPES<sup>2</sup> no Catálogo de Teses e Dissertações para levantamento dos trabalhos realizados no período de 2010 a 2020. Foram utilizados esses dois bancos de dados por disponibilizarem maior número de pesquisas da realidade científica do país acerca do que vem sendo pesquisado na área da educação em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Ao usar como palavras-chave “avaliação da aprendizagem” e “anos iniciais do ensino fundamental” com o filtro “assunto” e “título” na área de educação, encontramos 18 trabalhos publicados, com objeto da pesquisa orientado para a construção de instrumentos avaliativos, percepção e prática avaliativa dos professores, e outros tratando da avaliação da aprendizagem de uma forma mais abrangente.

Destacamos que após a leitura de diversos trabalhos publicados, selecionamos dez dissertações de mestrado. Para tal, foram considerados dois critérios: o primeiro foi selecionar pesquisas que fossem produzidas nas diversas regiões para que tivéssemos a oportunidade de observar como a temática é discutida em todo o país. Outro critério foi selecionar pesquisas que apresentassem maior afinidade com o objetivo deste trabalho. No Quadro 01, apresentamos as informações dos trabalhos que foram selecionados para dar suporte a este estudo, com as seguintes informações: sequência, título; nome do autor; ano da defesa; e nome da instituição onde foi defendido.

### Quadro 01: Demonstrativo de Teses e Dissertações publicadas nas Bibliotecas digitais BDTD e CAPES

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
01	Avaliação da aprendizagem: concepções e características	Cláudia Fátima de Melo Favarão	2012	UEL
02	Avaliação em dois momentos nos anos iniciais do ensino fundamental: estudo de caso de uma escola eficaz	Rúbia Mara Schattner	2012	UFJF
03	A relação entre as concepções e as práticas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem	Thalita Haber Faleiros	2013	UNIUBE
04	Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções docentes no ciclo de aprendizagem	Viridiana Alves de Lara	2014	UEPG
05	Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: registros avaliativos e práticas de professores	Denise de Souza Gomes Latta	2015	UNIFESP
06	Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS	Tatiana Duarte Noguecio	2015	FURG
07	Educação e avaliação integral de crianças: um desafio para o ensino fundamental de escolas públicas do Estado do Piauí	Sara Façanha Bessa	2016	UFC
08	"Me ensina o que você vê?": Avaliação da Aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Priscila Bier da Silveira	2016	UFRGS
09	Práticas Avaliativas no contexto dos anos iniciais: acontecimentos, circunstâncias e significados para refletir sobre a própria prática	Noêmia das Graças Rodrigues dos Santos	2016	UFPA
10	As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães	2018	UFPE

Fonte: Organização pelo autor

A primeira investigação, de Favarão (2012), analisou a avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, a partir das concepções e características expressas por professores que atuam no ensino fundamental. Os resultados demonstraram que apesar da concepção classificatória de avaliação ainda estar presente em sala de aula, há movimentos de mudanças, dado o interesse em transformar a ação avaliativa como meio de promoção da aprendizagem. Porém, a autora destaca que é preciso que o erro tenha outro significado além de falha e incorreção, deve servir como elemento norteador da aprendizagem. Para isso, é necessário oferecer subsídios aos professores para que possam repensar suas práticas.

A segunda investigação, da autoria de Shattner (2012), fez um estudo sobre aplicação de duas avaliações em momentos distintos na mesma escola e na mesma turma. Os resultados evidenciaram que o sucesso alcançado nas avaliações da escola perpassa pela forma como a escola é gerenciada, pela forma como o planejamento é construído, e pela maneira como as ações de intervenções pedagógicas são

executadas, que estão agarrando melhores qualidades nas aprendizagens dos alunos.

A terceira investigação, foi realizada por Faleiros (2013); nela, a autora analisou a forma como as concepções dos professores de duas escolas sobre avaliação se manifestam nos instrumentos avaliativos que utilizam. Os resultados evidenciaram que apesar de os documentos das escolas expressarem conhecimento das novas concepções de avaliação, essas ideias ainda não foram incorporadas nas práticas diárias, ao ser a avaliação quantitativa ainda a mais exploradas por ambas escolas pesquisadas.

A quarta investigação, realizada por Lara (2014), estudou as concepções de avaliação da aprendizagem de professores dos anos iniciais. Os resultados mostram que apesar de ainda existirem alguns resquícios da concepção tradicional de avaliação, mas a maioria dos professores revelam uma concepção de avaliação baseada nos princípios da avaliação formativa, numa perspectiva emancipatória com ênfase no papel do professor e aluno por meio do *feedback* e com utilização variada de instrumentos avaliativos.

A quinta investigação, realizada por Latta (2015), analisou as contribuições dos registros avaliativos e a prática dos professores para o acompanhamento do aprendizado dos alunos. Quanto aos resultados, a avaliação da aprendizagem e o uso dos registros avaliativos com base nos pressupostos de concepções contra hegemônicas refutam a classificação do aluno. A formação colaborativa contribui para o desenvolvimento de práticas autônomas e emancipatórias por parte do professor, devido à possibilidade de questionar de forma crítica a sua postura frente às influências hegemônicas. Porém, a formação docente não pode ser considerada como a única possibilidade diante das inúmeras problemáticas educativas existentes. Outros elementos devem estar articulados com o cotidiano da escola, oferecendo melhores condições para que as práticas pedagógicas possam ser eficientemente desenvolvidas.

A sexta investigação, realizada por Noguecio (2015), pesquisou as concepções de avaliação dos professores alfabetizadores no ciclo da alfabetização. Os resultados evidenciaram que os professores participantes da pesquisa concebem a avaliação da aprendizagem dentro da perspectiva da avaliação formativa, ou seja, como processual, diária e contínua. Porém, na operacionalização do processo avaliativo, nem sempre a avaliação é desenvolvida dentro desses parâmetros. Há ênfase nos

resultados e não no processo, estando em caminho contrário àquilo que pregam as políticas avaliativas de progressão continuada.

A sétima investigação, desenvolvida por Bessa (2016) realizou um estudo sobre as práticas de avaliação da aprendizagem com alunos do 2.º ano do ensino fundamental, em contextos de educação integral. Os resultados mostram que os professores não dão muita importância ao desenvolvimento da oralidade, ao concentrarem-se em atividades de desenvolvimento da leitura e escrita, cujos conteúdos são cobrados nas avaliações.

No que se refere ao trabalho com leitura e escrita, há muita preocupação com variedade de atividades e, por vezes o principal objetivo é localizar informações explícitas em textos. Nem sempre são exploradas atividades com diversidade de gêneros textuais, limitando-se aos exercícios de ortografia.

Os instrumentos mais explorados são as provas, rodas de leitura e leitura coletiva compartilhada. Observou-se uma tendência de valorização da nota para a classificação do aluno, com exploração dos aspectos cognitivos, distanciando-se das propostas de educação e avaliação integral.

A oitava investigação, realizada por Silveira (2016), analisou como as práticas de avaliação da aprendizagem de professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização dialogam com o PNAIC. Como resultados, foi constatado que ainda existe um distanciamento entre o discurso e a prática avaliativa. Ao propor o PNAIC, o MEC defende uma concepção de avaliação com perspectiva formativa para que contribua com a construção de mudanças na qualidade da educação. Foi possível perceber que a cadeia formativa está contribuindo com a renovação de práticas avaliativas, ao potencializar a reflexão sobre a cultura avaliativa tradicional.

Há uma preocupação dos docentes com a diversificação do monitoramento da aprendizagem do aluno e com a ruptura da prova como registro mais importante a ser utilizado no processo avaliativo. Mesmo com os aspectos positivos da articulação das universidades responsáveis pela rede de formação com os desafios e valorização dos saberes da experiência, os professores demonstram enfrentar uma solidão pedagógica, com construção de práticas avaliativas por meio do compartilhamento de experiências.

Apesar de a orientação do programa propor estratégias e instrumentos avaliativos para garantir os direitos de aprendizagem do aluno, ainda não parece claro aos professores o que fazer com os resultados da avaliação, nem como utilizar os

instrumentos na perspectiva desses direitos. Dessa forma, apesar de as propostas do PNAIC aparecerem nos discursos dos professores, na prática são reveladas algumas ações vinculadas a estratégias avaliativas que historicamente serviram à avaliação classificatória.

A nona investigação, de autoria de Santos (2016), pesquisou sobre as práticas avaliativas no contexto dos anos iniciais. Como o trabalho reflete a própria prática da autora, é apresentada como resultado da mudança de paradigma pedagógico e do seu desenvolvimento profissional. Antes, com uma visão distorcida de educação e, por conseguinte, de avaliação, entendia o ensino centrado nas tarefas do professor; a aprendizagem era desenvolvida como ato mecânico, com valorização da memorização; a avaliação com tarefas centradas no professor.

Atualmente, sua visão de ensino é um exercício de compartilhamento de conhecimentos, com elaboração coletiva; quanto à aprendizagem, defende a concepção de que é uma elaboração dialógica; a avaliação deve ser um registro diário e processual, ao proporcionar crescimento por meio da comunicação como eixo articulador. Porém, defende que o debate sobre avaliação da aprendizagem não deve ser feito de forma isolada, descontextualizada e desarticulada do projeto pedagógico da escola. A mudança necessária é um processo que se dá de forma lenta. Práticas seletivas, individualistas, com olhar único, com respostas que não permitem outras possibilidades devem dar lugar à construção de um movimento autorreflexivo e formativo.

A décima e última investigação, realizada por Magalhães (2018), pesquisou sobre o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e as táticas fabricadas pelos professores no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. Como resultado, foi constatado que há diferenças entre os documentos oficiais e as práticas avaliativa dos professores. Apesar da defesa de valores mais democráticos e formativos, ainda existem prática avaliativa orientada para a promoção, classificação, mensuração, controle e poder.

Nesse processo, há os discursos dos agentes influenciadores do sistema (secretários, gestores, coordenadores) que os professores não os rejeitam ou modificam diretamente. Utilizam-se de estratégias para driblar as regras do jogo de poder para que possam (re)inventaram-se por meio de práticas sutis. Por não se conformarem com prescrições, do controle exacerbado, resistem a ele como podem. Porém, se há tanto tempo os professores cotidianamente inventam e reinventam a

avaliação, por que ainda são percebidos como meros aplicadores de modelos pré-fabricados de currículo-avaliação ou, ainda, no trato dos técnicos da secretaria de educação, como “serviçais que têm que cumprir tudo que o mestre mandar”?

Ao fazermos a leitura das pesquisas, percebemos haver alguns pontos convergentes entre os trabalhos selecionados acima para fazermos o estado da arte. Em vários resultados, os autores demonstraram que, nos documentos oficiais das escolas, nas falas de alguns gestores e professores, está expresso que as práticas avaliativas utilizadas são pautadas na perspectiva da avaliação formativa. No entanto, na operacionalização do processo avaliativo, existem ainda alguns resquícios da concepção tradicional de avaliação, marcada pelos princípios da avaliação orientada para a promoção, classificação, controle e poder, com ênfase nos resultados e não no processo.

Foi observado, que no trabalho com o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais, não há preocupação com a variação de atividades e, por vezes, o principal objetivo da tarefa dada ao aluno é a localização de informações que estão explícitas no texto explorado. Essa visão de avaliação concebe o ensino centrado nas tarefas do professor; a aprendizagem é desenvolvida como um ato mecânico, com a supervalorização da memorização, em detrimento da aprendizagem contextualizada.

Ao fazerem referências à formação dos professores para atuarem nos anos iniciais, explicitam que os professores demonstram enfrentar uma certa solidão pedagógica no desenvolvimento de experiências construídas em sala de aula. Esse fazer solitário acontece à revelia dos aspectos positivos da articulação das universidades responsáveis pela rede de formação para a efetivação do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa-PNAIC.

Nesse processo, há movimentos discursivos nas políticas públicas que acenam para discursos explícitos sobre qualidade, equidade e eficiência e, também, para discursos implícitos e silenciados como regulação e controle. Dessa forma, os agentes propagadores e influenciadores das políticas públicas avaliativas (secretários de educação, gestores escolares e coordenadores pedagógicos) prestam um serviço de tradutores dessas políticas diretamente aos professores, que se fazem às vezes de disseminadores de modelos pré-fabricados de avaliação.

Entretanto, há professores que, mesmo que não confrontem esse discurso, discordam dele e preferem demonstrar suas insatisfações ao driblarem o sistema com suas regras impostas, escolhendo outros caminhos por meio de criações anônimas,

longe dos olhares reguladores; dessa forma, escapam do controle, às vezes exacerbado, a eles impostos. Cabe lembrar que essa imposição quase sempre acontece em meio a um agitado processo de embates entorno das criações e recriações das avaliações propostas nos cotidianos das escolas. Em meio a essa situação, uma das pesquisas levanta uma questão: se os professores, em suas tarefas pedagógicas cotidianas, criam e recriam processos avaliativos, por que ainda são vistos como meros executores de modelos fabricados pelo sistema?

Esse questionamento pode ser um indicativo vivo da existência de um movimento que já se faz presente em algumas escolas que estão impulsionando a construção de outros caminhos, de outras possibilidades. Nesse contexto, existem grupos de professores que estão trilhando um caminho contra hegemônico, que refutam a simples classificação do aluno, a construir experiências avaliativas a partir de uma perspectiva emancipatória.

Esses caminhos alternativos utilizam-se de processo de investigação da realidade educativa, com análise detalhada de como o aluno aprende certo conhecimento considerando os diversos contextos. É dado ênfase no *feedback*, com ênfase no papel do professor e do aluno, com exploração variada de instrumentos avaliativos.

Dessa forma, apesar de sua grande importância, a formação em serviço dos professores não pode ser considerada como a única possibilidade diante das inúmeras problemáticas avaliativas existentes em nossas escolas. Certamente, outros elementos devem estar articulados com o cotidiano das escolas, com disponibilização de melhores condições para efetivação das práticas pedagógicas. Além disso, para que se possa produzir melhores resultados, é preciso também que haja mais engajamento dos gestores escolares, com proposição de planejamento e execução de intervenções pedagógicas mais eficientes.

Efetivamente, isso demanda uma visão de ensino e de aprendizagem, com compartilhamento de conhecimentos elaborados de forma coletiva, com registros diários que proporcionem crescimento, ao fazer da comunicação um eixo articulador dessas ações.

Assim, o debate sobre a avaliação da aprendizagem não deverá ser feito de forma isolada, descontextualizada e desarticulada do projeto pedagógico da escola. Com isso, as práticas seletivas, individualistas, com olhar único que não consegue vislumbrar outras possibilidades, serão substituídas por meio da construção de um

esforço de formação e de reflexão.

## 2.2 EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O sistema de avaliação que hoje conhecemos tem as suas origens nas práticas sociais da antiguidade que tinha como principal propósito o controle e a preservação das tradições dos diferentes povos. Isso nos ajuda a compreender a avaliação como uma construção histórica e como uma prática humana. A realização de exames como forma de seleção dos adolescentes para o meio adulto em tribos primitivas é um exemplo disso.

Depresbiteris e Tavares (2009) destacam que em 2205 a.C. o imperador chinês Shum já recorria a exames com o propósito de selecionar os seus oficiais para os promover ou demitir. Os exames serviam de instrumento de controle social por meio de apropriação de cargos, como forma de evitar o clientelismo e impedir a formação de monopólio dos notáveis na China Imperial.

Afonso (2005) destaca que os exames são exemplos de uma modalidade de avaliação que surge com propósitos não-pedagógico, e que é fora do ambiente escolar que encontra a sua maior razão de existir. Por estarmos habituados no estabelecimento da relação entre exame e sistema de ensino, é muito difícil de imaginarmos que um possa existir sem o outro. Porém, mesmo em algumas sociedades ocidentais “[...] que já há muito tempo utilizavam a escrita e dispunham de escolas, não houve exames regulares antes da Idade Média e antes do aparecimento da Universidade medieval de tipo escolástico” (AFONSO, 2005, p. 29).

João Comenius foi um dos primeiros defensores do exame como instrumento de auxílio da prática pedagógica. Para ele, se o aluno não aprendesse, era necessário rever o método utilizado. O medo era uma forma de conseguir a atenção do aluno às atividades escolares. Depresbiteris e Tavares (2009, p. 29) mencionam que “com o tempo outras funções foram agregadas ao exame, como certificar e promover, que provocaram a dissociação dos exames do método e do ensino, ao dar origem à denominada Pedagogia do exame”.

A concepção de prova e de exame era levada tão a sério que seu nome era docimologia, “[...] que era considerada a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas, porque *dokimé* é palavra grega que indica nota” (DEPRESBIRETRIS; TAVARES, 2009, p. 30).

Somente com o status de cientificidade centrado na Modernidade é que a avaliação passou a ser considerada como objeto de estudo. A sua maior expressão foi ter sido atrelada como aferição de mudança de comportamento, com isso o exame passou a ser um instrumento de medida por excelência. Fernandes (1976) *apud* Afonso (2005, p. 30) ao referirem-se a essa questão, destaca que “[...] o apogeu dos exames coincide com um período de ascensão e consolidação da burguesia que procura substituir os privilégios garantidos por nascimento e fortuna na sociedade aristocrática pela competência alicerçada mediante o estudo e a ação”

Com a expansão do capitalismo, o exame continuou a ser uma importante peça do sistema a objetivar que a força de trabalho fosse reproduzida na quantidade e com as devidas qualificações pleiteadas pelo aparelho de reprodução. Para Afonso (2005, p. 30), foi no século XIX que se chegou “[...] à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação”. O exame, torna-se assim, uma ferramenta fundamental de certificação para medição com objetividade de um determinado nível de qualificação de um indivíduo. A manutenção do exame no sistema é entendida como o nascimento do Estado burguês e do capitalismo.

Na segunda metade do século XIX, foi criado na Inglaterra, um sistema de exames oficiais para selecionar indivíduos para os degraus superiores da administração pública, que antes era feita por indicação. Este processo era denominado de “patronage” que significa a utilização de critérios pessoais para empregar pessoas no serviço público e privado que perdurou até a utilização dos exames como critério de seleção. Este novo processo de seleção, realizado por meio da utilização de exames, foi adotado por várias organizações não estatais como critério para seleção de mão de obra. Cabe lembrar que, as Universidades de Oxford e Cambridge já tinham utilizado exames como instrumento de seleção acadêmica (AFONSO, 2005).

Nos Estados Unidos, seguido o exemplo inglês, criaram por meio da promulgação do Pendleton Act em 1883, uma forma de recrutamento para o serviço público fundamentado no mérito, apoiado em exames neutros. Esta ação objetivou responder as fortes críticas sobre a inadequação da seleção baseada nos critérios pessoais e atender às pressões de algumas associações de funcionários públicos.

As críticas aos exames tradicionais que eram considerados ineficazes e subjetivos, ocorreram juntamente com as primeiras manifestações da psicologia

científica que contribuiu com a psicologia dos testes que promoveu grande impacto social nos Estados Unidos. Para a Psicologia, era possível atingir, com a utilização de testes, um conhecimento das características dos indivíduos e “[...] que isso permitiria estabelecer a forma ideal da sua inserção na estrutura social e ocupacional” (AFONSO, 2005, p. 31).

Os estudos sistematizados sobre avaliação da aprendizagem tiveram os Estados Unidos como local das primeiras produções sobre a temática. Segundo Depresbiteris (1989), Horace Mann foi o pioneiro no estudo dos testes educacionais. Esse pioneirismo foi atribuído a Horace Mann pelo fato de ter criado, no século XX, um sistema de testagem com o objetivo de uniformizar os exames para que as provas orais fossem substituídas por exames de forma escrita. Essa uniformização contribuiu para aumentar o controle da escola sobre o comportamento dos alunos, particularmente sobre suas ideias.

Outro estudioso pioneiro na área de testes escolares foi George Fishe, responsável pela criação do primeiro teste objetivo de escolaridade, a partir de uma escala de caligrafia para classificar a escrita das crianças. Haydt (2002) considera também Rice como pioneiro por ser defensor da adoção de medidas para avaliação da aprendizagem como forma de controle da interferência da subjetividade do professor em seu julgamento.

As duas primeiras décadas do século XX são vistas por Haydt como o marco da criação de testes de aproveitamento, tendo como um dos principais responsáveis Edward Lee Thorndike (1874-1949), que foi o precursor do aumento da utilização dos testes e medidas educacionais. Foi o primeiro a utilizar testes padronizados para aproveitamento escolar e para aptidão intelectual para ingresso na Universidade. Em 1904, escreveu o primeiro livro sobre aplicação de métodos estatísticos na medida de habilidades e de outros traços do comportamento humano onde afirma que tudo que existe, existe em certa quantidade, e por isso mesmo pode ser medido.

Diversos teóricos influenciaram na utilização da avaliação como medida. Entre eles, Tyler, que, com Smith em seu “Estudo de oito anos,” foi responsável por incluir alguns procedimentos para serem utilizados na avaliação, como “[...] inventários, escalas, listas de registro de comportamentos, questionários para coletar informações referente ao desempenho dos alunos” (SOUSA, 1991, p. 28). Para a autora, esses procedimentos destinados aos objetivos curriculares até hoje se fazem presentes em processos avaliativos.

Outra produção de Tyler sobre esta temática foi publicada em 1949 com o título “Princípios básicos de currículo e ensino”, que pretendia fornecer informações sobre o desempenho dos alunos com objetivos preestabelecidos. Esta obra provocou mudanças na forma de ver a avaliação, não como um momento exclusivo de testes, mas como um meio para ajudar a estabelecer comparações entre os desempenhos para que possa efetivar objetivos instrucionais.

Para Tyler, a avaliação deve servir, em primeiro lugar, para verificar “[...] a eficiência de uma instituição como agente promotora da educação” (VIANNA, 2005, p. 29). Deve servir também para levantar evidências para o aprimoramento do programa instrucional, ao dar oportunidade de reformulações. Além disso, deve fornecer elementos para que o professor demonstre o que pretende conseguir junto aos alunos, e os alunos, por sua vez, deriam ser habilitados a apresentar suas reivindicações à escola.

Não obstante, os avanços que foram creditados a Tyler, entre os quais se destacam a utilização de diversos instrumentos e a própria denominação “avaliação da aprendizagem”, tida como sua criação, em 1930 (LUCKESI, 2000). Nos dias atuais, estas ideias têm recebido muitas críticas pelo caráter comportamentalista, positivista e tecnicista. Ao posicionar-se sobre os motivos dessas críticas, Depresbiteris (1989) argumenta que essa visão resulta em uma avaliação como atividade em final de período que se limita a atingir objetivos preestabelecidos, e não como uma ação sistemática e contínua.

Com a obra “A formulação dos objetivos de ensino,” publicada nos Estados Unidos da América, em 1962, Mager contribui para consolidar as ideias de Tyler, ao dar destaque à formulação dos objetivos educacionais. Esta obra, com característica de manual, foi traduzida para o português, em 1980, tendo tido grande influência na educação brasileira. Depresbiteris resume as principais ideias:

- a) Medir é um processo de determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou a uma pessoa. Avaliar então é o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre essa comparação.
- b) Um teste é um processo de medir uma determinada característica. Um item de teste é uma amostra de conduta ou de um desempenho. Existem itens de verificação e de diagnóstico.
- c) Objetivos são descrições de resultados almejados, isto é, dos padrões que se deseja que os alunos alcançassem ou ultrapassassem.
- d) Todo objetivo deve conter as condições, as ações e os critérios explícitos, para permitir uma avaliação que realmente detecte em que o aluno está tendo sucesso ou falhando (DEPRESBITERIS, 1989, p. 9).

Para a autora, é possível identificar a ideia de diagnóstico como uma tendência investigativa, ultrapassando o simples clareamento de evidências por buscar quais foram as causas de não ter se alcançado o padrão desejado.

Outro autor que contribuiu para imputar à avaliação o sentido de tomada de decisão foi Cronbach, que concebeu a avaliação como uma oportunidade para que o aluno aprenda por si mesmo. Porém, registra-se ainda uma forte influência do caráter instrumental da avaliação, que se mantém nos nossos dias ligada à tomada de decisão de aprovação ou reprovação Depresbiteris (1989).

O norte americano Benjamim Bloom, também foi um forte influenciador dos educadores brasileiros. Na sua obra, defende que o domínio da aprendizagem é acessível a todos, desde que existam os meios para ajudar cada aluno. O autor enfatiza que o aluno é capaz de aprender ao seu ritmo, pois “[...] a maioria dos estudantes eventualmente chegam a dominar cada tarefa de aprendizagem, alguns estudantes atingem esse domínio muito mais cedo do que outros” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 10). A autora infere que Bloom faz uma distinção entre o processo de ensino e aprendizagem, pois sua intenção maior é a preparação do aluno para a avaliação final. Assim, a ideia era levar o aluno “[...] sentir que estão sendo avaliados em termos de nível de desempenho e não em termos de uma curva normal ou de outro conjunto de padrões arbitrários e relativos” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 10).

Como se percebe, Bloom separava o momento de aprender, do momento de avaliar, contrariando o que atualmente se considera como um processo, em que é fundamental a articulação entre os vários momentos.

A obra mais difundida de Bloom foi “Taxionomia dos objetivos educacionais” publicada na década de 1950. Nela, o autor, identificou três domínios educativos: o cognitivo, o emocional e o psicomotor, descritos por Depresbiteris

A taxionomia dos objetivos educacionais para o domínio cognitivo compreende seis classes, onde o nível mais simples é o de conhecimento: avaliação, síntese, análise, aplicação, compreensão e conhecimentos; e a taxionomia dos objetivos para o domínio afetivo compreende cinco níveis, sendo o nível mais elementar o de acolhimento: caracterização por um valor ou complexo de valores, organização, valorização, resposta, acolhimento. Taxionomia (do grego taxis = ordem e nomos = lei) é definida como uma classificação de comportamentos do aluno que representam resultados esperados do processo educacional (DEPRESBITERIS, 1989, p. 11-12).

Em 1983, a obra “Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar” de Bloom, Thomas Hastings e George Madaus foi traduzida para o português. Segundo Haydt (2002), traz em seu bojo um reforço da concepção positivista de Tyler

com disseminação de técnicas e é fortemente influenciada pela concepção de Scriven referente ao conceito de avaliação formativa e somativa.

Outra importante contribuição para a compreensão do pensamento avaliativo centrado na objetividade é referida por Glaser, que segundo Depresbiteris (1989) apresentou a diferença entre teste referente a norma e teste referente a critério. Para Scriven (1991) *apud* Afonso, (2005, p.34),

Enquanto a avaliação criterial verifica a aprendizagem de cada aluno em relação a objetivos previamente definidos, a avaliação normativa – que presume que as diferenças individuais tendem a distribuir-se de acordo com a curva normal de Gauss – toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente seletiva e competitiva.

Depresbiteris (1989) acredita que essa perspectiva criterial como base para análise do caminho individual do aluno, simboliza um passo na construção da avaliação formativa. Primeiramente definido por Scriven, o conceito passou a ter uma significação para a tendência progressista de avaliação, e também foi ressignificado por vários outros autores, servindo como um divisor de águas entre as perspectivas tecnicistas, com natureza cumulativa, e o que se designa de avaliação qualitativa.

No Brasil, a sistematização dos exames foi iniciada pelos primeiros educadores jesuítas, nos séculos XVI e XVII, por meio da produção de um documento denominado de *Ratio Storium*. A função educativa e avaliativa era baseada em metodologias excludentes que,

[...] possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos alunos, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuridões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão 'sabatina' utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação (ARANHA, 1989, p. 51).

Há registro de que as aulas eram ministradas de forma expositiva e repetitiva em que o aluno era obrigado a decorar e reproduzir o conteúdo tal como apresentado. Quem conseguisse reproduzir melhor obtinha a melhor classificação e era considerado melhor aluno. A avaliação era feita com o objetivo de ver quem reproduzia melhor os conteúdos.

A partir do século XIX, com a consolidação do poder da burguesia, a avaliação tornou-se um instrumento indissociável do ensino e da aprendizagem, com foco na verificação dos resultados e no alcance dos objetivos estabelecidos pela escola. A demanda de mão de obra trazida pela revolução industrial foi um fator preponderante

para a institucionalização da escola. Estruturada a partir da racionalidade econômica, seu principal objetivo era capacitar o indivíduo para ajustá-lo aos processos de urbanização. Nessa perspectiva, a avaliação assumiu um caráter puramente seletivo, classificatório e excludente, pois apontava os indivíduos que eram mais hábeis para trabalhar no chão das fábricas. Já os que eram considerados menos hábeis sujeitavam-se aos subempregos na cidade ou no campo (GADOTTI, 1995).

Este período foi marcado também por ideias revolucionárias trazidas da Europa e da América do Norte. Na década de 1930, surge o movimento denominado de Escola Nova, cujo propósito divergia do modelo de escola herdado das instituições religiosas; pregava uma renovação pedagógica com fundamentos filosóficos e científicos capazes de modificar a prática pedagógica de forma que contribuísse para a formação democrática do cidadão. A ênfase era no aluno, que deveria aprender a fazer. A aprendizagem tinha como significado não só o acumular conhecimentos, mas, também, e principalmente, desenvolver capacidades que levassem o aluno a utilizar, em outras circunstâncias da sua vida prática, aquilo que ele aprendeu (ARANHA, 2006).

Com o chamado Estado Nacional Desenvolvimentista, instituído no Brasil na década de 1930, surge a preocupação com a promoção do desenvolvimento do país. Essa política desenvolvimentista era realizada por meio da institucionalização dos mecanismos para viabilizar o capitalismo. Para Silva (2002, p. 120), “o Estado desenvolvimentista emergiu contra o domínio oligárquico e a favor de uma centralização de poder considerada indispensável para a unificação da sociedade e economia brasileira”. Nessa conjuntura, para financiar e estruturar o parque da indústria nacional, o Estado contraiu do Banco Mundial (um dos agentes centrais na expansão do capitalismo e na política externa dos Estados Unidos) expressiva dívida para sustentar o que se chamou de milagre brasileiro, que foi o período de pujança da política desenvolvimentista atrelado também ao maior endividamento externo do país.

Com o processo de industrialização do país, financiado principalmente pelos Estados Unidos, como estratégia de expansão do mercado internacional, a escola brasileira começa a se estruturar para atender às demandas da política econômica e para isso, passa a incorporar a perspectiva de ensino e de avaliação dentro dos moldes tecnicistas. De acordo com Saul (2010), esse modelo de ensino e de avaliação foi implementado por brasileiros que estudaram nos Estados Unidos e que trouxeram estas novas ideias sobre avaliação da aprendizagem para o Brasil. Para a autora,

essas influências foram consolidadas por meio de acordos internacionais entre as duas nações, que serviram para solidificar a interferência na política educacional do Brasil.

Na década de 1960, a educação brasileira esteve sujeita a influências das contradições entre ideologia, política e o novo modelo econômico tecnicista, oriundo principalmente dos Estados Unidos, o que contribuiu para que os ideais da Escola Nova perdessem seu vigor (ARANHA, 2006). Apenas a partir dessa época é que o tema avaliação da aprendizagem passou a fazer parte de forma contundente das discussões educacionais no Brasil. Porém, com a instauração do golpe militar de 1964, as discussões tomaram outros rumos (LUCKESI, 2011).

Face ao período da intervenção militar, houve o fortalecimento das relações do Brasil com os Estados Unidos em vários setores, inclusive no educacional. Para Saviani (2012), as orientações ressaltavam o pressuposto da neutralidade científica, com inspiração nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com forte tendência ao fordismo induzindo a educação à objetividade e à operacionalidade.

Submetendo-se cada vez mais a educação brasileira à nova configuração do capital para atender aos interesses do mercado, foram feitas duas reformas educacionais propostas pelas leis 5.540/68 (reforma do ensino superior) e a 5.692/71 (reforma do ensino de 1.º e 2.º graus), que traziam em sua essência a orientação para a educação tecnicista, com avaliação ocorrendo no final do processo, dando ênfase para a realização de exercícios programados com o objetivo de constatar se o aluno internalizou o que fora previsto (SAVIANI, 2012).

No início da década de 1980, em plena dinâmica da educação tecnicista, surge um movimento de transição democrática do país, embasados nas teorias críticas que provocaram novas discussões e propostas quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. A prática avaliativa que classifica e exclui não estava alinhada à função social da escola. Assim, deixou de ser utilizada como uma ferramenta inquisitória e começou a fazer parte da ação pedagógica que se efetiva na relação entre o ensino e a aprendizagem (SAVIANI, 2012).

A década de 1990 foi marcada por grandes mudanças políticas e econômicas em razão da crise provocada pelo ideário socialista e da crise do estado de bem-estar social, o que provocou a abertura para políticas conservadoras e neoliberais. A educação passa a ser entendida como “[...] investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI,

2010, p. 430.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, alguns setores da sociedade têm criticado o seu intrínseco conteúdo neoliberal e por ter transferido para a iniciativa privada responsabilidades que são do Estado. Entre as críticas principais, está a alegação de que as mudanças promovidas pela lei não corresponderam às expectativas da sociedade sobre a democratização da educação brasileira conjuntamente com a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Para Saviani (2010), essa perspectiva traz um novo direcionamento educacional, por meio da implementação da ideia da qualidade total na escola, a pedagogia das competências com controle a partir dos resultados. Como consequência, tornou o processo avaliativo um instrumento de padronização e controle apoiado pelo discurso oficial de políticas educacionais baseadas em evidências científicas. A obrigatoriedade dessas evidências contribuiu para a criação das avaliações em larga escala, no Brasil, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras.

### 2.3 BREVE DISCUSSÃO SOBRE O CONCEITO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Diante das variadas definições de avaliação educacional apresentadas, observa-se que cada uma traz uma contribuição para o entendimento do seu significado. A princípio, pode parecer que todas entendem o conceito de avaliação de forma diferente, mas, na realidade, constata-se uma característica comum a todas elas: considerar a avaliação como um componente fundamental do processo de ensino e de aprendizagem (ARREDONDO; DIAGO, 2013).

Os autores destacam que, na base do conceito de avaliação, há sempre uma estrutura característica que, sem ela, não é possível ser identificada como a avaliação autêntica. Em primeiro lugar, consideram a avaliação como processo dinâmico, aberto e contextualizado que é desenvolvido em um certo período de tempo e não como uma ação pontual e isolada. Em segundo, são cumpridos passos durante o processo educativo para que possam dar as três características irrenunciáveis de toda avaliação:

1º Obter informação: Aplicação de procedimentos válidos e confiáveis para conseguir dados e informação sistemática, rigorosa, relevante e apropriada que fundamente a consistência e a segurança dos resultados da avaliação.

2º Formular juízo de valor: Os dados obtidos devem permitir fundamentar a análise e a avaliação dos fatos que se pretende avaliar, para que se possa formular um juízo de valor o mais acertado possível.

3º Tomar decisões: De acordo com os juízos emitidos sobre a informação relevante disponível, será possível tomar as decisões cabíveis a cada caso (AREDONDO; DIAGO, 2013, p. 39).

Nesse sentido, Perrenoud (1999) menciona que o legado das diversas abordagens que compõem os estudos sobre avaliação nos deixam o desafio de criar uma cultura de avaliação que integre os elementos presentes no processo de ensino e de aprendizagem que dê suporte eficiente para o acompanhamento e o desenvolvimento do aluno. Para o autor, por várias razões, muitos professores, sem o pleno domínio de técnicas e estratégias de avaliação, continuam realizando essa ação de forma mecânica, preocupam-se apenas com os resultados finais, que se transformam em dados numéricos para as estatísticas dos sistemas de ensino.

Em função disso, Libâneo (2013) destaca a importância de se perceber a diferença existente entre a avaliação de sistema e do conjunto de escolas com a avaliação das aprendizagens do aluno. Segundo o autor, devido às relações cada vez mais estreitas entre educação e desenvolvimento econômico, a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas estão em evidência devido aos efeitos da globalização da economia e a revolução tecnológica; as organizações financeiras internacionais, entre elas o Banco Mundial, estão direcionando o planejamento das políticas educacionais dos países, com intuito de adequar às exigências do mercado, da produção, do consumo e da competitividade.

As avaliações realizadas pelos sistemas, assessoradas pelos organismos internacionais, por meio de testes padronizados, têm como objetivo fazer o diagnóstico do sistema e do conjunto de escolas. Sobre esse tipo de avaliação, alguns autores afirmam que

Embora sejam os alunos que respondem a provas e questionários, na realidade não são os alunos que são avaliados. O que se avalia é o rendimento do sistema por meio das respostas dos alunos. Então, as interrogações dos estudos deveriam consistentemente orientar-se, não às pessoas que são os alunos, mas ao sistema no qual estão inseridos esses alunos (CASSASSUS, 1997, p. 135 *apud* LIBÂNEO, 2013, p. 198).

A avaliação externa está voltada para a disponibilização de dados e de informações para ajustar as políticas educacionais implementadas pelos sistemas. Devido à forma como vem sendo conduzida, está ajudando a construir um caminho para a “[...] subordinação do trabalho dos professores e, portanto, da avaliação que fazem, aos critérios da avaliação do sistema” (LIBÂNEO, 2013, p. 199). Assim, não

são os objetivos do ensino que estão determinando as práticas avaliativas, mas essas práticas é que estão determinando os objetivos que são direcionados pelos sistemas, apoiados pelas agências externas.

Por outro lado, a avaliação interna da aprendizagem escolar, elaboradas pelos professores devem estar “[...] a serviço das funções sociais da escola, dos objetivos do ensino, do projeto pedagógico da escola, do currículo, das metodologias” (LIBÂNEO, 2013, p. 199). Porém, somente terá sentido, na medida que for assegurado o direito a todos os alunos o acesso a um ensino de qualidade para poder ter sua inserção social de forma produtiva e criativa na sociedade. Essa avaliação, sob nenhuma hipótese, deve ser substituída pela avaliação realizada pelo sistema. Pelo contrário, Libâneo (2013) sugere que a avaliação do sistema é que deve buscar critérios de relevância na avaliação elaborada pelo professor, ao serviço da melhoria do desenvolvimento do aluno.

Ao ser a avaliação um componente indispensável no processo educativo, que acontece nas escolas, a intenção aqui é a de abordar alguns dos conceitos mais presentes no âmbito educacional, especialmente aqueles ligados à avaliação da aprendizagem, em paralelo com as práticas que se desenvolvem nos meios escolares e as concepções que as norteiam.

Para Haydt (2002), existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. No quadro 02, a seguir, apresentamos um resumo dos três tipos de avaliação com os seus respectivos propósitos e momentos de sua aplicabilidade.

## Quadro 02– Modalidades da avaliação

Modalidade (Tipo)	Propósito (Para que usar)	Época (Quando aplicar)
Diagnóstica	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens.  Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos.  Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.
Somativa ou Classificatória	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre letivo, ou ao final de uma unidade de ensino.

Fonte: Raydt (2002)

### 2.3.1 Avaliação diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica deve ser realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino com a finalidade de constatar os conhecimentos prévios e as habilidades básica que os alunos possuem para as novas aprendizagens. Para cumprir com esse papel e constatar esses conhecimentos prévios, busca

Investigar seriamente o que os alunos ‘ainda’ não compreendem, o que ‘ainda’ não produziram, o que ‘ainda’ necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as práticas de recuperação (HOFFMANN, 2010, p. 68).

A Avaliação Diagnóstica é uma ferramenta para “[...] informar ao professor sobre o nível de conhecimento e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo” (HAYDT, 2002, p. 20). Por meio de uma análise minuciosa, contribui para detectar as necessidades e dificuldades que ocorrerem durante todo o processo. Com base nos dados relevantes observados, vai tomar decisões e proceder às intervenções que forem necessárias.

Além de ajudar a revelar os conhecimentos prévios que são indispensáveis

para assimilar os novos conhecimentos, esse tipo de avaliação permite, também, “[...] identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas” (HAYDT, 2002, p. 23). Mesmo com a sua importância, é preciso que o professor haja com prudência ao detectar os pré-requisitos das aprendizagens dos alunos devido à diversidade e às maneiras diferentes com que cada um aprende.

Dessa forma, caberá ao professor

Descobrir que bagagem os alunos trazem, seus conceitos espontâneos e científicos, esquemas de aprendizagem, formas como resolvem problemas, fatores atitudinais, motivacionais e afetivos, curiosidade, estilo cognitivo, crenças, torna-se importante para proposição de atividades de aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (ALVARENGA, 2002, p. 13).

Como se percebe, no decorrer da execução do processo de ensino e de aprendizagem, é possível diagnosticar as habilidades e as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam. Mesmo não sendo uma tarefa simples, o diagnóstico só terá importância, se, ao perceber as dificuldades, o professor buscar alternativas apropriadas para fazer intervenções de forma que produza resultados melhores.

Para que esse processo se efetive, é necessário auxiliar o aluno para que construa habilidades necessárias para o seu desenvolvimento contínuo. Isso implica, na visão de Luckesi (2000) ir além da perspectiva classificatória de avaliação, ao utilizar o diagnóstico como meio auxiliar na construção da aprendizagem, e não como uma ferramenta apenas para estabelecer resultado final de aprovação ou reprovação.

Dessa maneira, a avaliação será utilizada como um recurso para promover a aprendizagem de acordo com os conhecimentos que o aluno possui. Isso ajudará o professor tomar decisões adequadas, contribuindo para que o aluno possa avançar cada vez mais, ao apropriar-se de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico (LUCKESI, 2000).

Tal pressuposto significa que quanto mais informação se tem sobre o aluno, mais condições o professor terá de compreendê-lo e auxiliá-lo (HOFFMANN, 2008). Desse modo, o diagnóstico será utilizado para guiar os caminhos em direção de resultados positivos da ação pedagógica do professor, pois há “[...] sempre uma nova possibilidade de intervenção na realidade [...]”, à medida que a ação pedagógica, que está em curso, tenha possibilidades de produzir os resultados satisfatórios e desejados (LUCKESI, 2018, p. 92).

Nesse sentido, é fundamental tirar o foco da transmissão de conteúdo,

avançando em estratégias que promovam a aquisição de conhecimentos significativos com investimento em ações que sejam construtivas, tendo em vista o crescimento do aluno até o padrão de qualidade necessário e desejado (LUCKESI, 2018).

Além disso, é importante que o professor se posicione no sentido de buscar a superação dos entraves, para compreender que

Algumas dificuldades são de natureza cognitiva que têm sua origem no próprio processo ensino-aprendizagem, e dele são decorrentes, devem ser sanadas através de um trabalho contínuo e sistemático de recuperação, pois sua solução é da estrita competência do professor (HAYDT, 2002, p. 24).

Em razão da multiplicidade como se apresentam as dificuldades de aprendizagens, a avaliação diagnóstica auxilia o professor a captar as prováveis causas que impossibilitam o desenvolvimento da aprendizagem; e, ao aluno, irá propiciar a autocompreensão para compreender seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Luckesi (2011) destaca que para se fazer a avaliação diagnóstica, é preciso desenvolver duas condições prévias. A primeira é acolher a realidade como ela é; isso significa que, para compreender como ocorre a construção do conhecimento do aluno, o professor não pode distorcer a realidade, mas precisa aceitar a forma como ela se apresenta, pois somente a realidade poderá nos dar informações concretas sobre ela mesma. Esse conhecimento da “[...] realidade e seus meandros é condição para agir eficientemente com ela. Caso contrário, podemos até agir, mas não com eficiência” (LUCKESI, 2011, p. 266).

Dessa forma, o professor deve estar atento não apenas ao que acontece com o aluno, no dia a dia, durante as aulas. Muito antes de o aluno chegar à escola, é possível que se obtenha muitas informações sobre ele, mas, é imprescindível, que tenha em mente que a busca de informações sobre a realidade do aluno

[...] não se inicia com o ano letivo, mas antes de o professor iniciar com os alunos, pesquisando nos arquivos das instituições, resgatando suas histórias de vida, a partir de entrevistas com eles, de conversa com seus professores de anos anteriores e familiares, da análise de tarefas e da leitura de registro de avaliação (HOFFMANN, 2005a, p. 21).

Para colher dados sobre a realidade do aluno de modo a compreendê-la, é necessário um olhar que se transforme em muitos outros olhares e, para isso, precisará de tempo e de várias estratégias diferentes que servirão de suporte para “[...] principalmente, projetar o futuro, em olhar para frente, compreendendo-lhe, para isso, as circunstâncias de vida, a sua história e as suas possibilidades cognitivas” (HOFFMANN, 2005a, p. 22).

A autora atenta para o fato de que a observação deve ser em tom de

curiosidade sobre o pensamento do aluno e dos seus próprios. Para isso, é preciso prestar atenção em cada um, individualmente, buscando ampliar o máximo possível a visão sobre sua história de vida, seus jeitos de aprender para poder interpretá-los. Porém, é preciso questionar sempre o ângulo de visão de suas observações, de suas interpretações.

Seguramente, apesar de ser importante, sabemos que não é fácil compreender pessoas de culturas diferentes, e que essa compreensão só é possível se for mediada pelo diálogo. Um olhar não se realiza sem que estejam todos os outros olhares juntos, por isso é necessário que o olhar do professor esteja em sintonia com o olhar de todos os outros integrantes da comunidade escolar.

Para Luckesi (2011), tal ação exige que o professor reveja seus julgamentos prévios para que seu foco de atenção possa ser ampliado. Caso não atente para essa questão, poderá contribuir para a exclusão do aluno. Abandonando as crenças do que acha certo ou errado, terá mais possibilidade de acolher o aluno da forma como está. Para isso, deve explorar as ações pedagógicas a partir da realidade concreta, ao nível de aprendizagem e das informações que o aluno tem naquele momento, e não como gostaria que ele tivesse, na medida em que o aluno precisa do acolhimento do professor e não do seu julgamento.

Esse ato de acolhimento é denominado de “[...] ato amoroso que primeiro inclui, para depois (e somente depois) verificar as possibilidades do que fazer. Dispor-se a acolher a realidade significa que há um desejo de buscar solução para os impasses e não simplesmente constatá-los” (LUCKESI, 2011, p. 270). Para que cumpra o seu papel, a avaliação da aprendizagem exige disposição do professor em acolher a realidade à luz de um planejamento apropriado, para que tenha condições de buscar soluções adequadas que gerem melhores resultados.

A segunda condição prévia recomendada por Luckesi é a de que o professor precisa estar seguro da concepção teórica que escolheu para desenvolver sua ação avaliativa. O processo exige uma sustentação teórica que dê forma para o projeto pedagógico ao qual está servindo, por isso deve “[...] saber qual teoria dá os contornos de seu agir, a fim de que sua ação não se dê de forma alienada e descomprometida” (LUCKESI, 2011, p. 274).

As decisões que o professor toma para sustentar as suas ações educativas, simples ou complexas, necessitam ser compreendida à luz da ciência. Se estiver fundamentada no comportamentalismo, que preconiza que o homem age a partir dos

condicionamentos externos de suas condutas, toda sua proposta avaliativa estará a serviço dessa concepção. Porém, se a concepção teórica for emancipatória, sua prática avaliativa estará a serviço dessa vertente teórica. Por isso, a definição por um caminho teórico requer que seja de forma consciente, para que tenha condições de fazer escolhas das melhores estratégias avaliativas.

Não há como fazer ciência sem se fazer a descrição da realidade que se está investigando, assim como não há possibilidade de procedermos à avaliação de algo sem fazermos a sua descrição.

Nessa perspectiva, Luckesi infere, que avaliar a partir desses pressupostos é

[...] diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada (LUCKESI, 2011, p. 277).

Para o autor, para se fazer um diagnóstico, é necessário seguirmos dois passos, em que o primeiro é descrever a realidade. Dessa forma, quando o professor utiliza um instrumento de coleta de dados para avaliar, como redações, provas, exercícios, entre outros, está almejando descrever a realidade da aprendizagem dos alunos. As respostas que os alunos derem nos instrumentos utilizados permitirá fazer uma leitura do seu desempenho e investigar o que funcionou ou não no processo de ensino e de aprendizagem.

A descrição da realidade não pode ser feita de qualquer dado, deve conter somente os que sejam relevantes e, efetivamente, mais significativos possíveis. Esses dados relevantes “[...] são os conteúdos essenciais definidos por ocasião do planejamento do ensino” (LUCKESI, 2011, p. 281).

Nesta proposição, Hoffmann enfatiza que não é fácil fazer a análise desses dados relevantes sem abandonarmos nossas velhas posturas de encontrarmos justificativas para os casos difíceis de questões atitudinais e emocionais. E que também não podemos buscar respostas imediatistas e superficiais para todas as dificuldades que surgem na caminhada com os alunos. Porém, é imprescindível

[...] viver o presente da escola, entendendo o passado e projetando o futuro em estreita relação com as necessidades e complexidades do contexto que envolve os indivíduos, para que sua aprendizagem seja significativa hoje, neste presente contínuo que liga passado e futuro nas aspirações, nos sonhos e nos sofrimentos atuais (HOFFMANN, 2005a, p. 29).

Esta posição requer que o professor se torne um pesquisador e observador inquieto, e se disponha a buscar novas informações e conhecimentos. Porém, é

necessário ter clareza que não existem dados e observações infalíveis, daí ser indispensável o comprometimento com a ética, com o respeito à boa formação e à dignidade do aluno enquanto cidadão.

Essas considerações permitem observar o quanto é importante que o planejamento seja elaborado de forma consciente devido estar envolvido com decisões políticas, no momento que se decide o que ensinar. De decisões científicas, que orientarão as competências e habilidades que serão desenvolvidas e, por último, de decisões técnicas, que definem os recursos técnicos que serão mais adequados para a socialização dos conteúdos.

É necessário destacar também que para fazermos o diagnóstico com intenção de orientação para as tomadas de decisões, não basta apenas coletar as informações relevantes, é preciso considerar também os fatores que estão interferindo nesse ou naquele resultado.

Para isso, é preciso buscar informações sobre os materiais, os livros, a estrutura física da escola, as atividades, a forma como as aulas são conduzidas; é necessário saber, também, se a gestão da escola atua de forma adequada, entre outros. Ademais, é imprescindível, ainda, que a coleta dos dados relevantes sobre a aprendizagem dos alunos seja feita com cuidado por parte do professor, para que sua observação não seja distorcida ou inadequada, para que não prejudique o aluno, a cometer injustiças.

O segundo passo para se fazer o diagnóstico, segundo Luckesi, é estabelecer a qualificação da realidade. Esse momento representa “[...] o núcleo central do ato de avaliar. Em si, o ato de avaliar encerra-se com a qualificação, que expressa a qualidade atribuída pelo avaliador ao seu objeto de estudo, seja ela positiva ou negativa” (LUCKESI, 2011, p. 286). Na medida que o professor avaliador tiver os dados da realidade, a qualificação irá ocorrer no momento que ele fizer a comparação entre o que foi observado na realidade e o critério estabelecido para a qualificação. Quanto mais o aluno atingir o critério estabelecido, mais qualidade a aprendizagem terá. Por outro lado, quanto menor for o alcance do critério, menos qualidade o processo apresenta. Nesse sentido, “[...] o olhar avaliativo exige especificá-lo, aprofundá-lo, ao observar o aluno em relação a todos os aspectos que possam dar origem ou ser reflexo de novos conhecimentos ou manifestações [...]” (HOFFMANN, 2005a, p. 31- 32). Dessa maneira, tanto a escola quanto o professor precisam aprofundar os conhecimentos sobre seus alunos para não haver perigo de projetar

expectativas ilusórias e fora da realidade, com atribuição de critérios em atividades que estejam além ou aquém de suas potencialidades.

Após a conclusão do diagnóstico, construído a partir da realidade captada com os dados relevantes para a qualificação, Luckesi aponta que o próximo passo a ser feito é o acompanhamento de todo o processo. Esse acompanhamento levará a uma tomada de decisão que poderá ser uma intervenção quando for necessária. Essa decisão vai permitir a escolha do caminho: aceitar a realidade como está ou intervir nela. Porém, “[...] assim como a qualificação da realidade, a tomada de decisão não se faz num vazio teórico” (LUCKESI, 2011, p. 291). Por isso, precisa partir das orientações dos critérios de qualidade, estabelecidas no projeto pedagógico da escola.

A utilização da avaliação como um instrumento de diagnóstico que almeja o crescimento do aluno, deve estar a serviço de uma pedagogia que seja engajada com a “[...] transformação social e não com a sua conservação” (LUCKESI, 2000, p. 42). Para tanto, o professor precisa saber que sua prática não é neutra e deve ser consciente sobre o direcionamento que está tomando, pois, não basta “[...] saber que ‘deve ser assim’, é preciso fazer com que as coisas ‘sejam assim” (LUCKESI, 2000, p. 42). O autor destaca que não basta a boa vontade tão somente, pois o mundo não se transforma por via idealista, é preciso que a vontade se torne um caminho de unidade na ação para que haja transformação. Dessa forma, a escola tem o dever de contribuir “[...] para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá competência e crescimento para a autonomia” (LUCKESI, 2000, p. 44).

Nessa perspectiva, a avaliação passa a ser vista como um instrumento de diagnóstico circunstancial da aprendizagem que direciona as ações pedagógicas, visando a superação de uma prática avaliativa centrada apenas no produto final. Como refere Luckesi

Autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser um instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser um instrumento de reconhecimento de caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos (LUCKESI, 2000, p. 43).

Proporcionar uma avaliação em um processo contínuo, diagnóstico, com a intenção de acompanhar o desenvolvimento do aprendizado do aluno, mesmo que de forma difusa e em momentos informais, como geralmente são realizados nos anos iniciais do ensino fundamental, não significa que essa avaliação terá um tratamento

sem rigor, pois,

Ao contrário, para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento. Pois que os rigores técnicos e científicos no exercício da avaliação garantirão ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação (LUCKESI, 2000, p. 44).

Essa proposição defende a ideia de que o processo avaliativo deve ser pautado por um rigor técnico e científico. Para tal é necessário um conhecimento teórico e prático, que os professores devem adquirir no seu campo de atuação, ou seja, devem conhecer as especificidades do fazer pedagógico e o objeto de conhecimento que está sendo desenvolvido. Além disso, a proposição acima indica, ainda, a necessidade de processos de planejamento para a análise e sistematização desses conhecimentos.

### **2.3.2 Avaliação Formativa**

Introduzida por Scriven, a expressão Avaliação Formativa, nos últimos 30 anos tem sido uma das concepções de avaliação que mais tem evoluído e sofrido alterações, ao procurar sempre enaltecer o papel do aluno. Fernandes (2009) afirma que essa concepção de avaliação traz em sua essência a tarefa de regular os processos de ensino e de aprendizagem, diferente da avaliação somativa que é utilizada para seleção e certificação.

Muitos estudos brasileiros sobre avaliação da aprendizagem também têm sido inspirados nos fundamentos teóricos da avaliação formativa. Apontam para a necessária substituição do paradigma tradicional, ainda utilizado por vezes em algumas escolas, voltado para a aprovação-reprovação, para o paradigma que almeja um processo avaliativo com fundamentação na

[...] avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã, etc. Todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa. [...] Esses adjetivos indicam que seu campo de atuação é mais amplo do que tem sido considerado (VILLAS BOAS, 2009, p. 35).

Para Perrenoud (1999), apesar de o conceito de avaliação formativa não ser um termo recente, ele tem sido abordado no meio educacional sob outras denominações, como avaliação contínua, por exemplo. Para o autor, a prática de avaliação formativa é uma estratégia para

[...] orientar o processo de aprendizagem para domínio de um currículo definido, 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).

Para avaliar nesse contexto, exige-se aceitar o desafio e o compromisso de realizar uma ação solidária entre quem ensina e quem aprende. Será formativa toda avaliação que ajudar o aluno a aprender, ou melhor, que participa da regulação das suas aprendizagens e do desenvolvimento do projeto educativo. Ao abordar a questão da regulação das aprendizagens no espaço de sala de aula, o autor traz a ideia de construção, de processo, na relação entre o ensino e a busca da produção do conhecimento. A avaliação formativa é apresentada como forma de sistematização do funcionamento desse processo de regulação, em que a observação metódica dos alunos e a sua interação com o conhecimento são tidas como garantias e conseqüentemente como os meios mais eficazes de intervenção no processo de ensino.

A regulação, nas palavras de Perrenoud (1999), pode ser entendida como otimização de uma trajetória, de um processo dinâmico finalizado. No caso específico da ação docente e dos processos avaliativos empreendidos na escola, a regulação das aprendizagens passa a ser vista como um componente permanente dessa ação, em que a avaliação formativa passa a ser encarada como uma entre muitas outras estratégias de regulação. Para o autor, outras estratégias de regulação podem também

[...] surgir das interações entre alunos, tal como permitida e delimitada pelo dispositivo e pela sequência didática, ou então surgir da atividade metacognitiva do aluno, quando este toma consciência de seus erros ou de sua maneira de confrontar-se com os obstáculos? (PERRENOUD, 1999, p. 89).

A avaliação formativa desenvolvida por via da regulação é considerada como uma ação intencional que tem como objetivo permitir que os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos desempenhem um papel importante na regulação e autorregulação das suas aprendizagens. Assim, todo processo de regulação exige necessariamente o papel ativo do aluno, de forma que nenhuma ação externa possa agir sem que seja percebida pelo próprio aluno.

A avaliação formativa desenvolve-se durante todo o decorrer do ano letivo. Por não ser “[...] episódica, não tem momento certo para acontecer e não se limita à aplicação de procedimentos/instrumentos. Avaliação e aprendizagem estão sempre

atreladas. Estão sempre presentes em todos os momentos e espaços escolares” (VILLAS BOAS, 2019, p. 15). Tem que estar sobre o controle do professor, e sua finalidade principal é verificar se o aluno está atingindo os objetivos que foram previstos em termos de informações, habilidades e atitudes. Por isso “[...] pode ser utilizada como um recurso de ensino e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos, ao evitar as tensões que usualmente a avaliação causa” (HAYDT, 2002, p. 18). Para a autora, pode ser utilizada também para orientação do professor como meio de aperfeiçoamento de sua atuação pedagógica, para o aluno como forma de evidenciar informações sobre o seu processo de aprendizagem e para o desenvolvimento geral da escola.

Dentro desse mesmo panorama, Villas Boas destaca que a “[...] avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada formativa, em oposição à avaliação tradicional, que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale exclusivamente da prova”. (VILLAS BOAS, 2009, p. 30). Se desejar ser formativa, deve estar continuamente a serviço de melhoria da prática e a serviço dos que dela participam e se beneficiam (MÉNDEZ, 2002).

Como se percebe, a base da fundamentação da avaliação formativa é o oposto da avaliação classificatória com seus autoritarismos e caráter seletivo e excludente. Essa modalidade de avaliação não só propicia informações e dados para que o professor possa aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também possibilita oportunidade ao aluno de superar as suas dificuldades na medida que percebe “[...] seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático”. (HAYDT, 2002, p. 16-17).

Nessa perspectiva, é necessário orientação e oportunidade para que o aluno participe efetivamente da construção dos processos e dos resultados como meio de compreender o que precisa ser efetivado para a melhoria constante do seu desempenho. Esse estreitamento das relações para Zabala é importante porque

Difícilmente podemos conceber a avaliação como formativa senão nos desfizemos de algumas maneiras de fazer que impedem mudar as relações entre aluno e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que levem em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades [...] um clima de cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa (ZABALLA, 1998, p. 210).

É importante destacar, também, as afirmações de Villas Boas (2019) quando menciona que esse tipo de avaliação é uma conquista dos próprios alunos, que não ficam apenas assistindo à aula dada pelo professor; ao contrário, há sua participação efetiva durante todo o processo. Se o processo for imposto, não será formativo e, provavelmente, as aprendizagens serão passageiras; servirão apenas para devolver em algum momento por meio de um determinado procedimento de avaliação.

Ao acompanhar o processo avaliativo, recolhendo e registrando informações, o professor passa a conhecer melhor as expectativas e o contexto sociocultural do aluno. Assim, a avaliação torna-se um instrumento pedagógico auxiliar para a promoção da igualdade de oportunidades na medida que o professor utilizar os espaços da relativa autonomia que a escola possui para viabilizar a sua ação docente no sentido de promover uma ação pedagógica com ações mais democráticas e participativas.

Nesta proposição, Hoffmann também é defensora da avaliação como mecanismo que seja utilizado para mediar o processo educativo com o intuito de

Acompanhar o aluno em ação-reflexão-ação. Acompanha-se o aluno em processos simultâneos: de aprender (buscar novas informações), de aprender a aprender (refletir sobre procedimentos de aprendizagem, de aprender a conviver (interagir com os outros), de aprender a ser (refletir sobre si próprio enquanto aprendiz) (HOFFMANN, 2002, p. 20).

Com o pressuposto avaliativo implementado, espera-se que a prática avaliativa possa promover ações em benefícios do sucesso dos alunos. É justamente por meio desse tipo de prática que o professor poderá selecionar uma forma mais adequada possível para promover a construção do conhecimento. Utiliza-se, para isso, a observação como sua aliada para identificar as habilidades e dificuldades apresentadas pelos alunos. Com isso, irá requerer que, ao mesmo tempo em que o professor reflete sobre a aprendizagem do aluno, ele avalia também, sua própria atividade docente.

Todavia é necessário cuidado com os caminhos que estão sendo percorridos e com aqueles que ainda serão, pois, seguramente, o aluno será o protagonista desse processo, desde que lhe seja permitido consolidar os seus conhecimentos prévios e construir os novos.

Essa prática só tem chance de ser efetivada, quando o professor construir um caminho de diálogo junto aos alunos, dando chance da sua participação ativa. Precisa ser transformado em um momento prazeroso para o aluno construir experiências

significativas. Para o professor, precisa ser um momento de repensar sobre suas concepções e práticas com vistas à superação da visão que julga, classifica e pune o aluno no final do processo.

Nessa mesma perspectiva, Vasconcellos (2000) considera que a avaliação é um processo abrangente que provoca uma reflexão sobre sua prática, ao objetivar diagnosticar seus avanços e dificuldades. Com base nos resultados do diagnóstico, planeja a tomada de decisão sobre as atividades didáticas que serão realizadas em seguida. Assim, o autor propõe um conjunto de propostas para que o processo avaliativo possa ter um encaminhamento que sirva para dar sustentação ao trabalho do professor e funcione como ferramenta para análise do desenvolvimento do desempenho do aluno. Essas propostas têm por base:

- 1ª Proposta: Alterar a metodologia de trabalho em sala de aula
- 2ª Proposta: Diminuir a ênfase na avaliação Classificatória
- 3ª Proposta: Redimensionar o conteúdo da avaliação
- 4ª Proposta: Alterar a postura diante dos resultados da avaliação
- 5ª Proposta: Trabalhar na conscientização da comunidade educativa (VASCONCELLOS, 2000, p. 55-80).

As propostas para a reformulação da ação avaliativa deixam claro que a dificuldade em mudar a avaliação tem relação com o fato de que essa mudança envolve diretamente a concepção de sociedade, educação e, por conseguinte, de avaliação. Assim, é imprescindível tomar consciência dos fins da educação, dos problemas políticos envolvidos com o processo avaliativo, e não somente dos seus problemas de caráter pedagógico.

Sobre a necessidade dessa mudança de atitude por parte do professor, Villas Boas (2019) menciona que alguns professores querem praticar a avaliação formativa, mas dizem que a necessidade de atribuição de nota torna-se um empecilho. A autora infere que a vocação da avaliação é ser formativa. Se a escola for comprometida com a aprendizagem, não pode curvar-se à avaliação somativa, pois nesse processo, não há lugar para a classificação, punição e exclusão. Porém, se a dificuldade for em relação ao tipo de instrumento que deve utilizar,

[...] não há nenhum instrumento que não pertença à avaliação formativa [...] a 'virtude' formativa não está no instrumento, mas, sim, se assim se pode dizer, no uso que dele fazemos, na utilização das informações graças a ele. O que é formativo é a decisão de uma progressão do aluno e de procurar os meios suscetíveis de agir nesse sentido (HADJI, 1993, p. 165).

Portanto, não é apenas o tipo de instrumento que irá especificar se a avaliação é formativa ou não. Uma prova, por exemplo, pode servir tanto para a avaliação

formativa quanto para a avaliação somativa. A diferença é a forma, o objetivo pelo qual será explorada pelo professor. Se for utilizada com princípio somativo, o que vai interessar é apenas a nota final para a classificação. Porém, se for por princípio formativo, a prova não será o único procedimento a ser explorado, e a nota terá um caráter provisório para fundamentar futuras ações.

É possível percebermos a relação estreita desse tipo de avaliação com o planejamento e com a própria prática docente, quando prioriza a aprendizagem com opção dos resultados qualitativos do processo, e não de um momento estanque ao final desse processo. Assim, irá fornecer em momentos distintos, um *feedback* do que esteja acontecendo em termos de desempenho tanto do professor quanto do aluno. Porém, é muito importante que o professor esteja atento aos resultados para perceber as prováveis dificuldades e decidir quais as que serão utilizadas para que sejam sanadas. Dessa forma, a prática avaliativa servirá para

[...] o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos não se destina a explicar o seu grau de aprendizagem, mas, essencialmente, a subsidiar o professor e a escolha no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações subsequentes para favorecer o seu desenvolvimento: uma avaliação, em síntese, que se projeta e vislumbra o futuro, que tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos (HOFFMANN, 2002, p. 22).

A avaliação, com esse caráter de promoção, exige uma compreensão clara da sua finalidade prática, que deve estar a serviço da aprendizagem que é a promoção intelectual do aluno. Para a autora, o professor deve assumir a função de investigador para esclarecer e ser capaz de organizar experiências de aprendizagens que sejam cada vez mais significativas. Deve agir de forma reflexiva para poder criar e recriar diferentes possibilidades pedagógicas que sejam as mais adequadas possíveis para a aprendizagem de cada aluno, sem perder a preocupação com o conjunto.

Nessa perspectiva, o processo educativo está atrelado a uma visão de avaliação que contribui para a motivação do aluno superar suas dificuldades, e não como mecanismo de tortura e punição. Uma ferramenta de reflexão e diálogo permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem requer

[...] por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! Por outro lado, compreende-se por que se diz frequentemente que a avaliação formativa é, antes, contínua. [...] As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem portanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em

função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa (HADJI, 2001, p. 21).

O autor menciona que a avaliação, para desenvolver-se nessas condições, passa por três etapas: a primeira refere-se à necessidade de se fazer a coleta de informações sobre os progressos e as dificuldades encontradas pelos alunos; a segunda diz respeito a interpretações das informações com vistas à realização de um diagnóstico das possíveis dificuldades encontradas; por último, a adaptação das atividades de ensino/aprendizagem. Assim, ajuda a expressar a situação de aprendizagem em que o aluno se encontra, ao possibilitar informações para que o professor proceda à tomada de decisões que sejam mais eficazes para as necessidades demonstradas pelo aluno.

Essa concepção de avaliação para o autor corresponde ao modelo ideal de uma avaliação, na medida que está

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica (HADJI, 2001, p. 21).

É importante ressaltar que, apesar de afirmar que é um modelo ideal, não pode ser considerado como um dispositivo mágico e operatório; ou seja, para o autor, a avaliação formativa vai sempre ter uma dimensão utópica, pois a sua existência na sua essência não pode ser assegurada. Por isso, considera como um modelo regulador de uma utopia mais que seja promissora e que dá indicativo dos objetivos, mas não o caminho.

### 2.3.2.1 Avaliação Formativa Alternativa

Um estudo complementar sobre a avaliação da aprendizagem é liderado pelo investigador português Domingos Fernandes (2009). O estudo apresenta uma nova visão de avaliação formativa “Avaliação Formativa Alternativa”. Para o autor, alguns estudiosos como Gipps (1994), Gipps e Stobart (2003) designam, de avaliação alternativa, a prática que se baseia em princípios do cognitivismo, do construtivismo, da Psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivas.

Essa avaliação, eminentemente formativa em sua concepção, é uma alternativa à avaliação psicométrica, de matriz behaviorista, que é baseada na avaliação

somativa e na ideia da avaliação como medida. Outros estudiosos conceituam outras formas de avaliação como autêntica, contextualizada, formadora, reguladora, educativa e independente. Em todas elas, suas orientações são para melhorar a aprendizagem de forma contextualizada e para desempenharem um papel ativo e não apenas para classificarem o aluno.

Para Fernandes (2009), por suas orientações teóricas e práticas, a avaliação autêntica acaba por tornar-se uma variável da avaliação formativa, com inspiração cognitivista e construtivista. E a mesma coisa acontece com a avaliação alternativa, com a avaliação contextualizada, com a avaliação formadora, com a avaliação reguladora ou com a avaliação educativa. Na essência, cada uma dessas variantes corresponde a uma avaliação de natureza formativa.

Devido a essas considerações, Fernandes considera que a denominação “Avaliação Formativa Alternativa” (AFA), é mais adequada do que Avaliação Alternativa ou qualquer outra nomenclatura indicada anteriormente por ser

[...] um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências [...] (FERNANDES, 2009, p. 59).

Essa regulação é da qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido que precisará da exploração de um vasto leque de recursos cognitivos e metacognitivos. Ao referir-se aos estudos realizados por Harlen e James (1998), Fernandes (2009) demonstra que a avaliação formativa tem dupla natureza. É criterial porque durante o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, professor e aluno analisam a aprendizagem à luz de critérios que foram previamente estabelecidos; isto é, as aprendizagens não são comparadas com algum padrão ou uma norma, mas são analisadas pelos critérios que foram definidos. É ipsativa porque compara o aluno com ele mesmo, ao considerar aspectos como esforço, a realidade em que a aprendizagem está sendo construída, bem como os seus progressos.

Diferentemente da avaliação “da aprendizagem” que é utilizada para registrar e relatar o que foi aprendido no passado, Fernandes (2009) afirma que a avaliação formativa alternativa consiste numa “avaliação para as aprendizagens”, ou seja, diz respeito ao processo de decisões que afetam o movimento de busca para a melhoria da aprendizagem com a participação ativa dos alunos.

Desse modo, são apresentadas abaixo as características mais relevantes da

natureza e função da avaliação formativa alternativa que sustentam sua fundamentação teórica e sua aplicabilidade:

- a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um feedback inteligente e de elevada qualidade, tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- o feedback é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;
- a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem, etc);
- os alunos são deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino e aprendizagens, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem suas respostas e partilharem o que e como compreenderam;
- as tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são tanto de ensino, como de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento (analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);
- as tarefas refletem estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que desempenha um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender; (FERNANDES, 2009, p. 60-61).

Para que se possa colocar em prática a avaliação formativa alternativa, é imprescindível que o professor desenvolva um importante papel que esteja ancorado na Didática, nos processos comunicativos, com destaque para o *feedback*, na interação, na criação e manutenção de um ambiente de sala de aula que enalteça a participação responsável do aluno. Para isso, os professores devem assumir algumas responsabilidades como:

- organizar o processo de ensino;
- propor tarefas apropriadas aos alunos;
- definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação;
- diferenciar suas estratégias;
- utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens;
- ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e
- criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores; (FERNANDES, 2009, p. 59).

Uma avaliação só pode ser considerada como formativa se o aluno, por meio dela, for capaz de perceber a diferença em que se encontra no presente em termos de aprendizagem, e o nível que pretende atingir, assim como o que está disposto fazer

para reduzi-la ou até mesmo eliminá-la. Por essa razão, o autor menciona que o aluno também pode desenvolver algumas responsabilidades específicas como:

- participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação;
- desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores;
- utilizar feedback que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens;
- analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e de autoavaliação;
- regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos;
- partilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas; e
- organizar seu próprio processo de aprendizagem (FERNANDES, 2009, p. 59-60).

Como percebemos, a descrição das características da avaliação formativa alternativa dá destaque às responsabilidades do professor e do aluno no processo; dessa forma, constata-se o *feedback* como uma importante ferramenta para a prática dessa modalidade de avaliação. Sua utilização contribui para “[...] esclarecer perante os alunos seu nível real, ou seu estado, perante os objetivos de aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informações que os ajude a alterar (melhorar) o referido estado, se tal se revelar necessário”. (FERNANDES, 2009, p. 97). É principalmente por meio dele que o professor acompanha o desempenho da aprendizagem, bem como as orientações que ajudarão a superar as dificuldades que forem surgindo durante a caminhada.

Um estudo sobre o *feedback* proposto por Sadler (1998), *apud* Fernandes (2019, p. 97) considera que há três elementos essenciais para se realizar o *feedback*: a) considerar uma qualquer produção do aluno; b) analisar essa mesma produção à luz de qualquer sistema de referência; e c) emitir juízo que ajude a superar eventuais dificuldades. A orientação proporcionada pelo *feedback*, permitirá ao professor maior conhecimento dos saberes, das atitudes, da forma de aprender e do nível de desenvolvimento dos alunos. Permite também ao aluno ativar sua autoestima, a motivação, entre outros processos cognitivos que lhe darão possibilidades de vencer as dificuldades que forem surgindo.

Na ausência de informação por parte do professor, o aluno terá dificuldade de enfrentar os desafios, os esforços e até a forma como deve encaminhar seus estudos. Por isso, é importante que o professor aprenda a interpretá-lo, a relacioná-lo com o nível dos trabalhos que está realizando ou com os padrões que sejam necessário alcançar. Dessa forma, ficará inteirado dos seus próprios progressos, considerando

as experiências e os critérios estabelecidos anteriormente.

Convém ressaltar que o professor não deve titubear em orientar de forma mais precisa possível os caminhos que o aluno deve utilizar para resolução de tarefas, pois por meio de um acompanhamento sistemático “[...] os alunos podem começar a desenvolver competências de autoavaliação e de autorregulação durante e não apenas no final, de um dado período de ensino e aprendizagem”. (FERNANDES, 2009, p. 99). A avaliação, quando é encaminhada com *feedback* que apoie, regule e melhore os processos de aprendizagem e de ensino, contribui para que o aluno torne-se mais autônomo, mais responsável pelas suas aprendizagens, mais capaz de avaliar e regular seu trabalho. Além disso, seu desempenho e suas aprendizagens serão mais eficazes e o ajudarão explorar as suas competências.

Seguramente, o *feedback* não pode ser trabalhado de forma isolada do processo como um todo, pois sozinho não irá contribuir para resolver qualquer tipo de problema. Para que tenha utilidade, não se deve devolver uma atividade para o aluno, sem que haja orientação escrita pelo professor. Essas orientações devem conter bem mais do que uma simples mensagem, pois ele precisa de observações que o ajudem a melhorar seus conhecimentos e que o estimulem a vencer outros desafios de aprendizagens cada vez mais complexas.

Porém, é necessário que o professor se preocupe em equilibrar a proporção de *feedback* oral, escrito e o não-verbal. Há situação em que a orientação da tarefa produzida pelo aluno exige que seja feita somente de forma privada, para não expor o aluno a situação vexatória ou incômoda. Em outras circunstâncias, pode ser mais apropriado fazer em público, desde que seja para contribuir com todo o grupo, sem que se destaque alguém especificamente.

Apesar da tendência de se pensar que as avaliações propostas pelos professores em sala de aula são de natureza essencialmente formativa, a realidade demonstra o contrário. O autor aponta que os estudos atuais sobre avaliação têm comprovado que as práticas de avaliação nas salas de aulas são relativamente pobres, com exemplos insuficientes e com vários problemas que precisam ser esclarecidos. A função certificativa e classificativa com atribuição de notas continua supervalorizada em detrimento da função de analisar as tarefas para identificar necessidades a objetivar a melhoria das aprendizagens.

Para Fernandes, isso é uma clara demonstração de que ainda existe uma confusão entre avaliação formativa e a avaliação certificativa ou somativa. Muitos professores não conseguem perceber a diferença entre ambas, por considerarem que a avaliação formativa seja irrealista perante o contexto em que estão inseridas as escolas e suas salas de aulas. Essa confusão ajuda a enraizar a convicção de que os testes são mais eficazes para avaliar aprendizagens correspondentes aos conteúdos acadêmicos dos programas; além disso, há também a convicção de que esses testes podem medir com maior rigor as aprendizagens mais profundas e complexas, apesar de as pesquisas demonstrarem que estão testando mais os procedimentos algorítmicos e menos as competências e domínio de resolução de problemas.

Essa prática ainda é muito presente nas escolas, em razão de o professor sentir mais segurança para praticá-la, e “[...] parece resultar mais da intuição, da experiência e dos saberes que dela são decorrentes e menos de um processo deliberadamente consciente, ancorado em perspectivas teóricas que se procuram pôr em prática”. (FERNANDES, 2009, p. 108). Essas atividades propostas, geralmente, não explicitam os critérios de forma clara, e cada professor define de acordo como pensa. A ausência de políticas avaliativas nos projetos educacionais das escolas faz com que o professor viva e pratique a avaliação de forma isolada, resultando no simples recolhimento de dados aleatórios facilmente descartados.

A seleção apropriada das tarefas é a essência de todo processo de ensino-aprendizagem-avaliação, pois é por meio dela que se pode “[...] desenvolver processos de avaliação mais contextualizados, mais elaborados, mais interativos e mais diretamente relacionados com a aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 89). Nesse sentido, é preciso utilizar uma variedade de tarefas para dar oportunidade ao aluno aprender de forma contextualizada. Para que as tarefas cumpram com o seu papel, Fernandes propõe que elas devem ter uma tripla função: a) integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor; b) ser um meio privilegiado de aprendizagem; c) ter associado um processo qualquer de avaliação.

Fernandes (2009) destaca que, por ser um processo complexo e subjetivo, não existe uma estratégia, técnica ou instrumento que possibilite ao professor avaliar tudo o que o aluno sabe e é capaz de fazer. O que o professor usualmente faz é avaliar amostras do seu desempenho, relativamente aos domínios que já estão previstos nos currículos escolares. O desenvolvimento da aprendizagem do aluno é condicionado

por um conjunto complexo e interdependentes de diversos fatores com suas capacidades intelectuais, capacidades metacognitivas, seus sistemas de concepções, suas atitudes, desejos e seus contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

Dessa forma, a avaliação deve ser feita *in loco*, junto ao aluno, para que ele possa compreender as estratégias que utiliza para resolver as tarefas que lhe são propostas; nesse sentido, a avaliação deve priorizar a seleção de atividades que promovam a integração, a relação e a mobilização de diferentes saberes e com elevado valor educativo e formativo.

A utilização do teste de papel e lápis têm demonstrado ser insuficiente, como tal Fernandes (2009) considera que o professor deve explorar uma variedade maior e mais significativa, do ponto de vista educativo e formativo, de métodos e instrumentos para a coleta de dados para avaliação. Além de diversificação, precisa ter uma relação com a vida real do aluno, e explorar de forma dinâmica, a parte do currículo que seja considerada essencial. Como estratégia, recomenda o emprego de portfólio, relatórios, entrevistas, observações, trabalho individual e em grupo, dramatizações, simulações de conferências, leituras, visita aos museus, empresas, associações culturais, instituições científicas, utilização de materiais manipulativos, envolvimento em projetos destinados a resolver situações problemáticas, entre outros.

Convém ressaltar que a avaliação “[...] não é uma mera questão técnica, não é uma mera questão de construção e de utilização de instrumentos, nem um complicado exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos [...]” (FERNANDES, 2009, p. 64). É essencialmente uma ferramenta política e pedagógica que está associada ao desenvolvimento pessoal, social e acadêmico do aluno. Na seleção das tarefas, devem ser contempladas as aprendizagens consideradas mais importantes, mais significativas.

Porém, é necessário refletir que nem tudo tem a mesma relevância, e que não precisamos de mais avaliação, de mais tarefas; precisamos de melhores avaliações, de melhores tarefas para “evitar excessos, mais ou menos tecnicistas, nas salas de aula e fora delas [...]” (FERNANDES, 2009, p. 90). É preciso, cada vez mais, construir níveis mais complexos de desenvolvimento do pensamento do aluno e evitar o exagero de atividades propostas aos alunos da educação básica, a descuidar da qualidade. Além disso, as correções dessas atividades, precisam servir de orientação ao aluno para que ele possa utilizar para melhorar o seu desempenho.

O enfrentamento de todos esses problemas relacionados visando sua melhoria

com a aplicação da avaliação formativa alternativa em nossas salas “requer, antes de mais nada, um esclarecimento de natureza teórica. É necessário um quadro conceitual sólido que possa ser uma referência para o desenvolvimento da avaliação [...]” (FERNANDES, 2009, p. 63). Para o autor, apesar de a avaliação formativa alternativa ser sustentada por uma contribuição teórica, abrigada no paradigma construtivista e no cognitivismo, ela precisa, cada vez mais, dessa elucidação teórica sólida para servir de referência para melhoria das práticas, eliminando os equívocos e as contradições.

Apesar de ainda não contarmos com uma teoria que dê o suporte teórico final e específico, há um considerável movimento teórico que tem contribuído com informações sobre a avaliação formativa com o objetivo de melhorar as aprendizagens. O que não se pode, é esperar a chegada triunfal da teoria para que se inicie ações para avaliar melhor. A teoria é construída por meio das atuações dos professores com práticas diárias de pesquisas empíricas. Além disso, não se pode esquecer que os alunos, as escolas, os sistemas educacionais não podem parar até que se anuncie a teoria para que, só assim, comece o movimento para melhorar as nossas experiências de avaliação das aprendizagens.

### **2.3.3 Avaliação Somativa**

A avaliação somativa ou classificatória, deve ser pontual e acontecer habitualmente em um período de tempo, mais ou menos, amplo do processo de ensino e de aprendizagem, ao final de uma unidade de ensino, de um curso, de um ciclo ou de um bimestre. Consiste em “[...] classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para o outro” (HAYDT, 2002, p.18).

Na perspectiva classificatória de avaliação, a preocupação principal não é a promoção da aprendizagem, mas a necessidade de sua transformação em escores para que se possa proceder aos cálculos das médias para a decisão final de aprovação ou reprovação; por isso, “[...] pode-se dizer que esse tipo de avaliação não está integrada ao ensino, não é utilizada sistematicamente para melhorar as aprendizagens, nem proporciona feedback que oriente os alunos” (FERNANDES, 2009, p. 72-73). Sua natureza, pouco contribui para que o professor possa incrementar adaptações durante o processo que resulte em condições para que o aluno aprenda

cada vez mais.

Essa prática avaliativa é descrita por Haydt (2002) como um ato que induz o professor a fazer comparação e quantificação, que é feita de forma isolada, objetivando exclusivamente a classificação do aluno, de acordo com os seus níveis de aproveitamento, a transformar, dessa forma, o processo avaliativo em medida. Faz uso de forma supervalorizada da prova, quase sempre elaborada com características de reprodução, como se ela fosse capaz de medir de forma precisa o nível de aprendizado, atenção e dedicação do aluno.

Nessa perspectiva, há um certo direcionamento do trabalho do professor para que a ênfase no desempenho de sua função seja o preparo do aluno tendo em vista o resultado das avaliações, a incentivá-lo a estudar para fazer provas, ao provocar com isso, o empobrecimento do processo avaliativo. Com esse tipo de procedimento, Rabelo (2004) menciona que o foco não é a aprendizagem, mas a memorização de fatos e fenômenos que visa somente a nota para estabelecer o resultado final de aprovado ou reprovado. Por isso, não podemos confundir

Avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Não ter nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos (RABELO, 2004, p. 81).

Nessa concepção avaliativa, como o foco principal é o produto e não o processo, não há lugar para alunos com dificuldade de aprendizagem, por ser considerado apenas um elemento “que responde a um instrumento de coleta de dados ou a uma arguição ou participa de uma atividade; e, aconteça o que acontecer, ele é o único responsável”. (LUCKESI, 2011, p. 190). Não é levado em conta que, para que o aluno esteja preparado para responder alguma questão avaliativa, depende de um conjunto de situações que podem não estar sobre o seu controle, que vai além da sua vontade de responder a questão; ou seja, a utilização do procedimento avaliativo como ato de exame, não considera os múltiplos condicionantes presentes no processo.

Outra peculiaridade da avaliação classificatória é ser adepta do conteudismo, com o propósito de memorização de informações para, em um dado momento específico, fazer a reprodução. Apesar de esses aspectos (memorização e conteúdo) serem também importantes para a construção do conhecimento, mas da forma como são direcionados, configuram-se insuficientes quando o objetivo é a construção de

uma aprendizagem significativa que possibilite ao aluno a elaboração e a reelaboração da informação para transformação em conhecimento que seja útil para a sua vida e para a sociedade. Portanto, a memorização sem significado, desarticulada e descontextualizada, utilizada apenas com o pretexto de decorar informação para reproduzir nas atividades, não tem valor pedagógico, porque não estimula o aluno “[...] mobilizar recursos intelectuais ou culturais [...]” Para que haja aprendizagem de fato, não basta apenas “[...] uma boa memória, um certo perfeccionismo, uma constante aplicação na observação e imitação do modelo magistral, na memorização e aplicação de regras”. Isso leva o aluno que obtém êxito com esse tipo de atividade revelar “[...] mais sua angústia ou um perfeccionismo quase neurótico do que sua inteligência [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 44-45). Além de representar um mecanismo limitador, essa concepção de avaliação exerce um certo controle no aluno acerca de

Suas habilidades, suas competências e seus conhecimentos, tudo passa a ser minimamente controlado e percebido. Tudo, absolutamente tudo, que constitui o sujeito enquanto ser social, cultural e político precisa estar ao alcance do poder disciplinar [...] (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 42).

O ato de privilegiar a memorização mecânica e descontextualizada, em que o professor admite que o seu papel é ser transmissor de informações para que o aluno possa acumular o máximo possível, foi intitulada por Freire (1996) de educação bancária. Para esse educador, a tarefa de ensinar não se reduz a uma simples transmissão de conhecimentos, é preciso “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Ao demonstrar sua contrariedade para a educação bancária, enfatiza a necessidade de oportunizar ao aluno exercer o seu protagonismo em sala de aula, porque

Inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se torna capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p. 26).

Ao preocupar-se apenas em reproduzir os conteúdos, o aluno passa a exercer um papel passivo e receptivo, a desenvolver o culto ao silêncio e à subordinação. Como a concentração é no resultado, para a avaliação classificatória não há interesse no que “ainda possa ou precise aprender, e sim, que ele seja classificado com base na aprendizagem manifestada ao responder aos instrumentos de coleta de dados sobre o seu desempenho, aqui e agora” (LUCKESI, 2011, p. 182).

Ao desconsiderar todo o percurso que o aluno faz em busca de aprendizagem, a avaliação classificatória é apontada também por sua peculiaridade imediatista, outorgar a responsabilidade pelo insucesso ao aluno, ao considerar que “[...] os alunos são reprovados porque são incapazes, porque são preguiçosos, porque estão mal preparados [...]” (SANTOS GUERRA, 2007, p. 47). Essa delegação de responsabilidades impede a construção de possibilidades alternativas para estabelecer as mudanças necessárias para o fortalecimento do processo avaliativo com superação da sua visão estática. Assim, é preciso considerar que a avaliação da aprendizagem só terá razão de existir se contribuir para “[...] promover a melhoria da realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la [...]” (HOFFMANN, 2002, p. 41).

A conviver com a cultura classificatória em sala de aula, o aluno logo percebe e se habitua com a busca incessante pelo resultado, devido à importância que é dada à nota. Para consegui-la, busca caminhos variados e às vezes tortuosos, como por exemplo, a famosa cola. Essa prática pode ocultar suas dificuldades de aprendizagens e impossibilitar que faça uma autoavaliação e a regulação de sua aprendizagem para melhor compreender sua trajetória de aprendizagem. Do ponto de vista do professor, prejudica fazer a análise sobre como os alunos aprendem, suas dificuldades e habilidades para fazer o *feedback*. Além disso, muitas vezes “notas e conceitos são superficiais e genéricos em relação à qualidade das tarefas [...]” (HOFFMANN, 2002, p. 71).

A redução do valor e da importância da avaliação, ao utilizá-la como mecanismo de medição, contribui para que seja explorada como um instrumento de poder e de dominação. A busca específica pela nota submete o aluno ao jogo da quantificação que é regado por punições, e, por meio delas, o professor ameaça, amedronta, impõe o seu poder, porque “[...] o medo gera submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide [...]” (LUCKESI, 2000, p. 24). O acompanhamento da aprendizagem, nessas condições, representa um papel específico, bem longe do ideal, pois é feita “[...] pela imposição da autoridade pedagógica, ao reproduzir o espaço microssocial da escola, o modelo autoritário de sociedade [...]” (LUCKESI, 2011, p. 227). Encaminhada sob essa perspectiva, deixa de ser uma ferramenta auxiliar na construção do conhecimento, e, ao classificar o aluno por meio da nota alcançada nas provas, segrega aqueles que não conseguiram atingir o produto final

que é a nota mínima estabelecida. Dessa maneira, passa-se a conceber a avaliação como meio para se atingir pontuações, sem que haja o cuidado com o conhecimento e a aprendizagem; com isso, alguns alunos passarão por um processo excludente e desestimulante em razão da sentença de reprovação.

A preocupação do aluno em atingir a nota, com o objetivo de ascender para a série seguinte, amplia a característica da avaliação somativa no aspecto seletivo. Aqueles alunos que conseguem atingir a média mínima estabelecida, conquistam a aprovação, que está atrelada à obtenção da nota desejada, e esta cumpre o papel de retribuição pela elaboração das atividades por meio da memorização e reprodução de respostas padronizadas. Nesse caso, “quem obtém a classificação mínima esperada é incluído, quem não a obtém é excluído. A seletividade suprime a necessidade e a possibilidade de futuros investimentos nos excluídos” (LUCKESI, 2011, p. 198-199). Convém ressaltar que o problema não é a nota em si, mas espera-se que haja “[...] uma mudança de paradigma a respeito dela. É, antes de tudo, uma questão de mudança de filosofia pedagógica” (RABELLO, 2004, p. 80). Por outro lado, se a nota for extinta do processo avaliativo, não se tem ainda a garantia que haverá a extinção da avaliação classificatória.

Nesse panorama, o erro é considerado um dos indicadores que apontam o fracasso do aluno, ao expor o que ele não aprendeu. Nesse caso, o erro é utilizado para demonstrar o insucesso do aluno; porém, o insucesso, quando é bem explorado pedagogicamente, pode servir de ponto de partida para avançar na sua utilização de forma construtiva, na busca constante pelo acerto pretendido.

Sem a intenção de fazer apologia ao erro, Luckesi (2000) infere que o erro deve ser explorado como ferramenta para possibilitar o crescimento do nível de aprendizagem do aluno e de melhoria das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor; assim, “[...] o erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis” (LUCKESI, 2000, p. 136).

Nesse sentido, o erro torna-se um elemento que ajuda a produzir diagnóstico do processo de ensino e de aprendizagem, a constituir-se como elemento fundamental para a compreensão e exercício de uma avaliação que auxilia na superação dos obstáculos de forma progressiva para que “contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e

com mais autonomia” (FERNANDES, 2009, p. 21).

Talvez ainda seja oportuno ressaltar que o erro não significa simplesmente a impossibilidade de aprender. É possível que professor e aluno aprendam também por meios dos erros, e, que pode ser um elemento sinalizador com valiosas pistas para melhoria do processo avaliativo. Para isso, é necessário que o professor esteja consciente de que sua posição frente à questão pode afetar a qualidade do seu ensino.

Dessa forma, vislumbra-se a possibilidade da modificação na prática avaliativa que cultua e naturaliza o erro, que reduz todo o processo em nota para legitimar a baixa qualidade das aprendizagens, que resultam em reprovação e abandono com argumento de que “[...] se o estudante não aprende, seu insucesso é exclusivamente responsabilidade sua, ou mais que isso, é decorrência de seu descuido ou má vontade” (LUCKESI, 2011, p. 428).

Ao herdar essa carga de responsabilização, o aluno desenvolve um sentimento de que o problema está com ele especificamente e, por isso, sente que é incapaz de aprender; em muitos casos, essa situação contribui como motivo principal para evadir-se da escola. Por essa razão, é imprescindível que a avaliação seja efetivada para diagnosticar as diversas situações de aprendizagem e não para dar ênfase em erro cometido, pois “[...] oferecer ensino a educandos e reprová-los são atos contraditórios. Quem ensina tem como objetivo o aprendizado do aluno” (LUCKESI, 2011, p. 429).

Uma outra característica marcante na avaliação somativa é quanto ao seu caráter disciplinador. Ao exercer o controle por meio dos resultados e pelas decisões que são tomadas no processo avaliativo, o professor tenta manipular o aluno com manifestação de julgamento e punição que se materializa na aplicação de instrumentos avaliativos motivada pela crença de que um instrumento avaliativo, elaborado com certo nível de complexidade, irá manter um alto nível da escola, ou, em pior das hipóteses, uma armadilha para a reprovação daqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

A utilização da avaliação, como verificação e instrumento disciplinador, é uma demonstração clara de que o professor não está comprometido com o crescimento de todos, mas, sim, com a preocupação em atingir um certo nível de domínio, que alguns atingem, mas outros não. Esse processo reproduz exatamente o que acontece na sociedade, segundo Luckesi (2011).

A relação de poder disciplinador existente no processo avaliativo se manifesta de forma latente também, quando o professor evidencia no seu fazer pedagógico a

prática da transmissão-recepção-armazenamento-reprodução do conhecimento hegemônico (ESTEBAN, 2013). Além disso, alguns partilham do pressuposto de que a atribuição de nota nas atividades é uma forma de controlar o nível de indisciplina, tornando o aluno dócil para que seja facilmente dominado. Desse modo, “[...] põe ao alcance do educador a possibilidade do uso autoritário dos recursos da avaliação, tal como o disciplinamento pela ameaça, fato que distancia o educador do educando” (LUCKESI, 2011, p. 428). É evidente que a autoridade do professor é importante para que haja limites e boa relação de convivência, além de um ambiente agradável e promissor para a aprendizagem. O problema é agir sob a égide do autoritarismo, pois, sem dúvida, isso irá interferir no processo de ensino e de aprendizagem. Além dessa questão, cumprindo o papel disciplinador, as atividades avaliativas perdem sua função pedagógica, e sobressai a classificação, hierarquização, rotulação e controle, quando seu objetivo é de favorecer a superação dos problemas de aprendizagem.

Como se percebe, o professor precisa estar consciente de que as suas opções pedagógicas “podem assumir papéis bem distintos, quer como utilizadores da avaliação para melhorar as aprendizagens dos alunos, quer para julgar ou classificar seu trabalho ao longo de um período de tempo mais ou menos longo” (FERNANDES, 2009, p. 70). Se a decisão for pela melhoria da aprendizagem, é imperativo que utilize práticas que lhe provoque alteração nos rumos da atividade pedagógica que desenvolve. Além disso, é necessário que envolva o aluno para atuar de forma ativa em atividades significativas, para que encontre caminhos alternativos para superação das suas dificuldades de aprendizagem.

#### 2.4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As transformações sociais estão requerendo aos professores o exercício de uma reflexão crítica sobre as suas ações. Em particular, no que se refere às práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa atividade é considerada um entrave por alguns professores, pela dificuldade de encontrar formas de avaliações condizentes com o nível de aprendizagem e com a realidade de cada aluno. Por isso, é preciso muita dedicação, por ser nesta fase, que ocorre a alfabetização e o início do processo de avaliação formal da aprendizagem do aluno na escola.

Nesse contexto, o Governo Federal, ao ampliar o ensino fundamental para nove

anos (Lei 11.274/2006) e implementar o Ciclo de Alfabetização (Portaria CNE n.º 867/2012), lançou, como desafio estratégico para a educação brasileira, a meta de atingir a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, no máximo, aos oito anos de idade por meio da progressão continuada para os três primeiros anos do ensino fundamental. Esse tempo previsto para o ciclo de alfabetização pode ser mais adequado para o sucesso pedagógico, já que “[...] inúmeros estudos demonstram o quanto aprender o sistema de escrita é complexo e o quanto é necessário intervir para que as crianças consolidem as aprendizagens [...]” (BRASIL, 2012f, p. 23).

Ao dispor de mais tempo, é possível que o professor tenha mais possibilidades para desenvolver um trabalho pedagógico com maior desenvoltura, e o aluno tenha a convivência ampliada com os conteúdos das diferentes áreas. Essa estratégia pode atenuar os crescentes números de reprovações no início da escolarização. Ao contrário de estímulo para querer aprender, a reprovação “[...] não tem sido apontada como estratégias de melhoria de aprendizagem. Geralmente, as crianças reprovadas tendem a continuar com dificuldades e, frequentemente, evadem mais facilmente da escola” (BRASIL, 2012f, p. 23), desmotivadas, com a autoimagem negativa e com a sensação de fracasso.

Por essa razão, é imprescindível que o professor tenha clareza das finalidades e das diferentes funções da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, para ter segurança da concepção de avaliação assumida, precisa discutir com os seus pares sobre práticas avaliativas mais adequadas às diversas situações que configuram esse nível de ensino. Assim, a avaliação será explorada não como fim de um processo “[...], mas a escolha de um caminho a percorrer [...]” (SANTOS, 2010, p. 13).

Como é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, é imprescindível que seja sempre objeto de esforço coletivo e contínuo para sua melhoria, evitando o emprego de práticas avaliativas ultrapassadas, mecanizadas, que não atendem a função educativa, ao ser reduzida a uma função de controle, de classificação quantitativa a partir das notas obtidas pelos alunos (LUCKESI, 2011).

Ao discorrer sobre o tema, Libâneo (2004) destaca que alguns equívocos na avaliação da aprendizagem são marcados por duas concepções extremas de avaliação da aprendizagem: a supervalorização dos aspectos quantitativos ou dos qualitativos. Segundo o autor, esta problemática existe em virtude da existência de prática que utiliza a avaliação para medir a capacidade de memorização e apurar nota.

Isso se dá em decorrência de alguns professores ainda encontrarem dificuldade de avaliar a compreensão, a capacidade de resolução de problemas, estabelecer relações entre fatos e ideias. Portanto, uma posição mais coerente, precisa considerar, de forma responsável e comprometida com o desenvolvimento contínuo do aluno, a correlação existente em diferentes momentos entre os dois aspectos, pois a quantificação só tem razão de existir quando é utilizada e transformada em qualificação (LUCKESI, 2011).

Após vivenciar experiências avaliativas inadequadas na escola e sem compreender o seu real significado, assim como o professor, alguns alunos também cometem equívocos no processo avaliativo. Isso acontece quando os alunos apresentam mais preocupação com a nota necessária para ser aprovado, que com a aprendizagem em si. Para Vasconcellos (2000), essa situação resulta de várias práticas questionáveis realizadas pela escola por meio de rituais especiais, dias especiais, horários especiais. Para o autor, todas essas práticas são produzidas com resquícios autoritários que corroboram para que o aluno construa uma aversão em relação à avaliação, provocando temor e desmotivação que interfere no seu progresso. Por essa razão, se a escola busca desenvolver um trabalho pedagógico dentro de uma concepção democrática, ela deve, necessariamente, iniciar pela superação da prática avaliativa centrada no conteudismo, no autoritarismo e na punição, a estabelecer uma nova perspectiva para a ação educativa que favoreça a autonomia do aluno.

As práticas equivocadas e autoritárias, além de provocarem a desmotivação dos alunos, também interferem no desenvolvimento da aprendizagem, provocando a exclusão social, “[...] especialmente em relação aos alunos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas” (SANTOS, 2010, p. 66). O que precisamos defender é a não repetência e evasão, para que o processo avaliativo não seja utilizado como ferramenta para produção da exclusão, mas como uma ação contínua e inclusiva. No entanto, isso não significa que, apenas ao acabar com a repetência e evasão nos anos iniciais, o nível da aprendizagem irá aumentar.

Mesmo com o aprofundamento do debate sobre avaliação, alguns profissionais continuam percebendo a necessidade de proposição de alternativas mais eficazes para a construção de um procedimento avaliativo que seja mais adequado para essa fase de escolarização. Além de coerência com os parâmetros educacionais atuais, a avaliação precisa estar alinhada às formas de organização do tempo e espaços

escolares e com os diversos contextos socioculturais em que a comunidade escolar está inserida. Desse modo, além da preocupação com a avaliação da aprendizagem do aluno, é fundamental que o professor avalie também suas práticas pedagógicas desenvolvidas para que possa

[...] redimensionar o ensino, tendo como norte a avaliação do que os alunos fazem e dizem. Ou seja, ouvir o aluno e tentar entender as respostas que eles dão a partir dos instrumentos de avaliação é o primeiro passo para pensar sobre os procedimentos didáticos que usamos no cotidiano (LEAL, 2003, p. 14).

Nessa perspectiva formativa e inclusiva de avaliação, avalia-se durante todo o período do ano escolar, e o processo não está relacionado com a simples medição de conhecimentos para determinar quem está apto. Seu intuito é identificar os conhecimentos que o aluno já desenvolveu para orientar os próximos desafios de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação é utilizada com o propósito de

- a) identificar os conhecimentos já construídos pelos alunos, a fim de planejar as novas atividades de ensino de forma ajustada, isto é, considerando as aprendizagens que eles já desenvolveram, as dificuldades ou lacunas que precisam superar;
- b) decidir sobre a necessidade ou não de retomar o ensino de certos itens já ensinados ou de usar estratégias de ensino alternativas, a partir da verificação do que os alunos aprenderam;
- c) decidir sobre se os alunos estão em condições de progredir para um nível (série, ciclo, etc.) escolar mais avançado (LEAL, 2003, p. 20).

Apesar das considerações acima, no dia a dia da escola, o processo avaliativo nem sempre resulta no sucesso do aluno, pois, regularmente, alguns alunos encontram dificuldades na assimilação de alguns conteúdos. Identificar a dificuldade é muito importante, mas não é o bastante. Por isso, o diagnóstico pode ser uma ferramenta com potencial para auxiliar o professor perceber o erro como parte do processo de construção das hipóteses “[...] possibilitando entender e intervir nas aprendizagens a serem ainda construídas por meio de diferentes atividades que levem os alunos a refletirem” (FERREIRA; ROSA; TELES, 2012, p. 29). Servirá também para discernir se a dificuldade de aprendizagem resulta da complexidade de algum conteúdo ou, se da metodologia utilizada pelo professor.

Por isso, é preciso, cada vez mais, que o professor se comprometa para que o aluno se aproprie do conhecimento, “[...], mas que também desenvolva a afetividade, a sensibilidade e a identidade, considerando a diversidade de seus alunos, ou seja, respeitar os tempos de construção da aprendizagem, de desenvolvimento e de socialização” (SANTOS, 2010, p. 44). Além disso, o professor precisa comparar o

aluno consigo próprio, para melhor compreender o seu desenvolvimento, em vez de comparar com outro que tenha características e histórias de vida e trajetórias educacionais diferentes. Desse modo, é fundamental detalhar as informações que tenham relação direta, não só com o processo de ensino e de aprendizagem, mas também com o ambiente familiar e social desse aluno. Alguns dados podem ser relevantes, como “a situação econômica da família, o responsável pelo acompanhamento e cuidados, a rotina da vida” (SANTOS, 2010, p. 45). Com direcionamento, a partir dessas perspectivas, teremos uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem (FERNANDES, 2009).

A partir desses pressupostos, a avaliação é utilizada para compreender a trajetória de aprendizagem do aluno e da ação pedagógica do professor, de forma que sejam ajustadas às possibilidades dos alunos. Quando o resultado não for satisfatório, é preciso buscar estratégias de intervenção para que a aprendizagem seja garantida. Entre as ações,

Pode-se, por exemplo, realizar mudanças na organização de estratégias didáticas, com a possibilidade de acompanhamento individual do aluno pelo professor em alguns momentos e por outro profissional da escola (coordenador pedagógico [...] em outros momentos (BRASIL, 2012 d, p. 28)

É de sublinhar que, para atingir os propósitos pedagógicos, as práticas avaliativas devem auxiliar a escola definir metas e planejar ações pedagógicas ao visar o contínuo desenvolvimento do aluno. Isso requer que o planejamento das atividades sejam

[...] diversificadas que possibilitem que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita e que possa utilizá-lo nas situações de interação social é uma tarefa básica no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, é importante que sejam propostas atividades de leitura e produção de textos de forma significativa, mesmo antes do domínio do Sistema de Escrita Alfabética (BRASIL, 2012f, p. 20).

Exatamente por isso, as tarefas propostas devem considerar as experiências vividas pelos alunos para que se tenha condições de compreender como o aluno está processando os conhecimentos ensinados, suas hipóteses, suas dificuldades. Para lidar com aprendizagens heterogêneas, é necessário propor instrumentos avaliativos diversificados que considerem os percursos diferenciados de aprendizagem dos alunos, e que possam

[...] assegurar condições para que as diferenças não sejam vistas como obstáculos a serem vencidos ou superados, e sim como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, que precisa ser considerada em todos os momentos: no planejamento, na realização das intervenções pedagógicas, nos processos avaliativos (BRASIL, 2015, p. 38).

Por essa razão, é importante que o professor perceba que, para garantir os direitos de aprendizagem, é necessário planejamento para delinear os conhecimentos que devem ser construídos pelo aluno durante o ciclo de alfabetização. Não se trata de padronização, mas construir caminhos a serem percorridos pelo aluno nas suas especificidades. Decerto, essa ação demanda mudança nas atitudes de alguns professores, porque isso vai reverberar no modo como concebe a avaliação, que auxiliará no diagnóstico, no acompanhamento e em novas propostas para o desenvolvimento dos alunos (SILVA, 2006).

Para proceder com as atividades avaliativas em Língua Portuguesa, para admitir que o aluno está alfabetizado, o professor deve conduzir o aluno para ir além da capacidade de ler palavras soltas, visto que, não basta demonstrar somente a habilidade de ler e escrever palavras, precisa ser capaz de “[...] ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia” (BRASIL, 2012f, p. 26).

Para desenvolver a produção de texto, uma das maneiras é solicitando uma escrita individual. Por intermédio dessa atividade, é possível coletar informações sobre os alunos de maneira muito específica, “[...] já que o professor terá uma amostra da performance individual de cada aluno e poderá fazer comparações com tarefas realizadas antes e depois para perceber o avanço de cada um” (BRASIL, 2012e). Nas produções coletivas, é importante observar e registrar o que a turma desenvolveu, quais alunos participaram (ou não). Uma possível dificuldade que pode existir é que quanto maior for a quantidade de aluno envolvido, maiores serão os entraves para diagnosticar as habilidades/dificuldades individuais. No entanto, o interessante é que o professor terá uma visão mais ampliada sobre o desempenho de toda a turma.

Nos anos iniciais, a avaliação deve explorar as vivências cotidianas dos alunos com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na educação infantil. Ao iniciar, assim, “uma sistematização dessas noções, pois, nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas ‘quatro operações’, apesar de sua importância” (BRASIL, 2017, p. 274).

As diferentes linguagens matemáticas demandam diferentes estratégias de avaliação. Assim, o professor pode apresentar problemas dos mais variados tipos para estimular o raciocínio lógico do aluno e analisar os caminhos que foram utilizados para

a resolução, por meio de instrumentos como

[...] provas, atividades realizadas em grupo ou no caderno, jogos, discussões, observações e relatos. Portanto, a avaliação deverá contemplar o maior número possível de linguagens para que o estudante possa demonstrar seu conhecimento em relação à linguagem aritmética, geométrica, probabilística, lógica, estatística e linguagem gráfica (SANTOS, 2010, p. 72).

Esses instrumentos devem auxiliar o aluno no desenvolvimento efetivo do letramento matemático, a ajudar no desenvolvimento das competências e habilidades em raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de forma que ele seja capaz de formular e resolver problemas em diversos contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. Essas estratégias contribuem “[...] para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional” (BRASIL, 2017, p. 264).

Para que se operacionalize a avaliação de Ciências, os conteúdos devem ser selecionados e organizados de forma que estabeleçam conexões com as outras áreas e com temas sociais da contemporaneidade. Assim como nas outras áreas, “é importante que a aprendizagem seja significativa, contemplando a problematização, a observação, a experimentação e a comparação” (SANTOS, 2010, p. 73).

Além disso, não se pode negar que o contexto da ciência e da tecnologia está presente na vida diária dos alunos. Desde muito cedo, convivem com brincadeiras e com diversos fenômenos e informações tecnológicas, sem que ainda tenham consciência disso. Se o aluno já está inserido nesse universo, interagindo de forma constante com um mundo cheio de propagandas publicitárias, jogos eletrônicos, *smartphones*, televisão, vídeos, redes sociais, aparelhos eletrônicos de toda espécie, etc., precisam compreendê-lo para que mais tarde não considere a ciência e o desenvolvimento tecnológico como algo neutro, que deixa suas estruturas sociais onde atua de forma intacta (AULER; DELIZOICOV, 2001).

Assim, a escola deve responsabilizar-se pela alfabetização científica do aluno, para que o mesmo não se limite apenas no enaltecimento alienante da ciência e da tecnologia, sem perceber as suas intencionalidades, para que possam também entender como estas

[...] se relacionam com a sociedade e com o meio ambiente e, frente a tais conhecimentos, sejam capazes de discutir tais informações, refletirem sobre os impactos que tais fatos podem representar e levar à sociedade e ao meio e, como resultado de tudo isso, posicionarem-se criticamente [...] (SASSERON; CARVALHO, 2008, p. 336).

Mesmo sabendo que ela acontece também em outras instâncias, é na escola que a alfabetização científica encontra espaço privilegiado para ser sistematizada e socializada. Porém, isso não significa que a escola formará cientistas, o intuito é alfabetizar cidadãos sobre ciência e tecnologia desde o início da escolarização para que, de forma coerente, aprenda a tomar decisões pautadas na razão e no posicionamento com análise científica e crítica. Dessa forma, terá melhores chances de enfrentar e solucionar problemas vivenciados por ele na comunidade onde vive.

Entre as estratégias de apoio às ações avaliativas, pode ser utilizada a observação, experimentação, textos informativos, entrevistas, filmes, maquetes, entre outros, que contribuirão para o aluno exercitar o pensamento científico sobre o que observa, o que vivencia e descobre. O critério para a seleção da estratégia que será utilizada, deve ser justificada na priorização da aprendizagem do aluno e não no seu apelo tecnológico. Deve contribuir para ajudar o aluno aprender melhor, ao desafiar a pensar, falar, escrever sobre o que observa, vivencia, descobre e constrói, tanto individualmente como coletivamente.

Para poder pensar sobre as práticas avaliativas de História, faz-se necessário que o professor reflita primeiramente sobre as funções do ensino de História. Assim, terá mais clareza de como trabalhar os assuntos históricos, desmistificando a concepção de que a “[...] história é sempre a mesma coisa, do mesmo jeito e sim que a história abre um campo de possibilidades sobre o mundo” (FONSECA, 2003, p. 89). Para o autor, não existe problema em trabalhar os conteúdos históricos constantes nos guias curriculares, a questão está em evitar de repassar aos alunos como se fossem verdade absoluta, o que consta nos livros, guias e propostas curriculares.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no ensino fundamental é

Estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017, p. 398).

Para que as atividades avaliativas sejam coerentes, suas escolhas dependem necessariamente dos objetivos, conteúdo, recursos didáticos disponíveis e a gama de fundamentos que regem o ensino da disciplina. Além disso, é importante também

[...] levar em conta a tarefa que o aluno deve cumprir, sua margem de liberdade, a forma de produção final, os critérios de avaliação em função da exatidão e da pertinência das respostas. O professor pode programar a sua

avaliação em função do tempo destinado à disciplina de história nas séries iniciais e em função de algumas operações intelectuais que o aluno deve ir construindo para atingir as finalidades do ensino de História anteriormente definidas (RANZI; MORENO, 2005, p. 11).

Para exploração dessas questões, é fundamental o planejamento da utilização de atividades, dentro e fora da sala de aula, com a exploração de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) para que possa favorecer a compreensão da relação entre tempo e espaço, e também sobre as relações que o geraram. De facto,

[...] carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, 2017, p. 396).

Outras possibilidades de estratégias poderão ser usadas, tais como: entrevistas, reportagens, trabalho em grupo, individuais, exposições, entre outras. Poderá ser utilizado também uma situação problema que permita ao aluno fazer questionamentos de um determinado conteúdo. Por meio da problematização da realidade, o aluno é desafiado a superar obstáculos, ao adquirir condições intelectuais para resolver problemas e repensar suas representações iniciais sobre o objeto em questão. Além disso,

O aluno precisa refletir o motivo das transformações sociais, das diversidades e especificidades das sociedades. Afinal, a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva (FONSECA, 2003, p. 89).

Diante disso, o professor pode propor o debate acerca das instituições, sobre a superação das desigualdades sociais e de todas as formas de preconceito que encontramos na sociedade. Isso dará ao aluno condições de, a partir de suas próprias representações, desenvolver a cidadania por meio desse despertar da consciência sobre os direitos e deveres de se viver em sociedade.

Esse exercício da reflexão constitui-se como ferramenta auxiliar para que o aluno, de forma autônoma, tenha condições de mobilizar operações mentais e colocar em prática os conhecimentos construídos por meio das suas relações com os outros e com o mundo que o cerca. Ao professor, cabe acompanhar o aluno nos momentos diferentes da produção do conhecimento, ao envolvê-lo em problemas diversificados, sejam eles de categoria cognitivas ou atitudinais (SCHMITH; GARCIA, 2003).

Outra atividade de valor pedagógico reconhecida no ensino de História é a pesquisa, mas, na sua utilização, é muito comum o professor cometer alguns equívocos. Ao propor a atividade, alguns esquecem de informar as fontes bibliográficas e sites que sejam confiáveis, o que resulta no aluno a retirar informações de qualquer lugar, sem ter cuidado com a veracidade das informações. Dessa forma, a avaliação acaba sendo feita pela aparência e não pela estrutura e qualidade técnica, o que “[...] gera uma perda preciosa de oportunizar momentos de construção da consciência histórica e da autonomia intelectual [...]” (RANZI; FUCKNER; LIMA, 2006, p. 52).

A avaliação pela pesquisa exige que professor esteja preparado para ouvir e esclarecer, por meio de referências apropriadas, os questionamentos que surgem no decorrer do processo. É importante que se construa um ambiente que o aluno tenha oportunidade de investigar e argumentar para que possa construir seu conhecimento histórico, pois é por meio da “[...] formulação de uma pergunta ou a existência de uma dúvida ou problema que gera a busca por informações já elaboradas e a construção de novos argumentos a respeito do tema pesquisado” (RANZI; FUCKNER; LIMA, 2006, p. 53).

Quando o ensino é norteado a partir desses pressupostos, a avaliação deixa de ser utilizada para fazer apenas cobranças de conceitos e conteúdos estanques, e torna-se em ferramenta para detectar de que maneira o saber histórico foi internalizado pelo aluno, quais reflexões foram geradas e quais operações mentais foi capaz de desenvolver. Por isso, é imprescindível ir além da aplicação de exercícios simplórios, com proposta de reprodução e de memorização de conteúdo explorado passivamente pelo aluno.

Encaminhada a partir desses fundamentos, a avaliação

[...] tem potencial de desempenhar uma função que auxilie o professor de história a conquistar seus objetivos em relação ao ensino da sua disciplina. Elas são, portanto, práticas curriculares. As avaliações constituem também, um instrumento que permite a construção do conhecimento e não apenas a verificação de aprendizagem. A avaliação deveria atuar como ferramenta propiciadora, também, de construções de significados para os professores sobre suas práticas [...] (MARTINS, 2011, p. 9).

Para além dessa abordagem, o que se busca é que o conhecimento histórico seja difundido como uma forma de pensar, entre as possibilidades existentes. Seu ensino e suas estratégias avaliativas, devem fomentar nos alunos experiências de questionamento dos fatos que aconteceram no passado e os que acontecem no

presente, produzir argumentos, esclarecer significados, em contínuo movimento ao longo dos tempos. Trata-se de encaminhar o ensino e a avaliação de história como instrumento a serviço da compreensão das experiências humanas e as sociedades em que vivemos.

Nos procedimentos avaliativos do componente Geografia, é de suma importância que, ao planejar, o professor selecione conteúdo e instrumentos avaliativos que contribuam para o aluno compreender as transformações do mundo e a construção de conceitos a partir da inter-relação de conhecimentos do cotidiano e científicos. Além disso, é fundamental que seja associado com saberes de outras áreas, porque assim “[...] concorre para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios” (BRASIL, 2017, p. 367).

Para compreender o pensamento geográfico e a aprendizagem ser mais útil e efetiva, a avaliação precisa ser pautada na estruturação de conceitos considerados importantes para a formação geográfica, como

[...] - lugar, paisagem, região, natureza, sociedade, território - são considerados como conceitos fundamentais para o raciocínio espacial e são citados (com alguma variação) como os mais elementares para o estudo de Geografia, pelo seu caráter de generalidade (CAVALCANTE, 1998, p. 26).

Para o referido autor, deve-se evitar utilização de conceitos com meras definições ou descrições de fatos, sem que estes estejam relacionados com outros, pois a memorização e a associação, por si só, não levam à formação de conceitos e não ajudam o aluno construir competências para a resolução de problemas tanto no espaço escolar quanto fora dele. Cavalcante (1998), complementa ao enfatizar que a Geografia só cumpre sua missão quando alfabetiza o aluno para ler e entender o espaço geográfico em suas várias escalas e configurações. Assim, é capaz de transformar-se em objeto do conhecimento, a desvelar a realidade e a possibilitar a compreensão do presente, com pensamento no futuro.

Desse modo, para propiciar o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político, é preciso assegurar aos alunos experiências avaliativas que favoreçam a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares, a abranger a noção de espaço-tempo. Esses conhecimentos são importantes para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e construções conceituais que intensificam o reconhecimento e a construção das identidades e envolvimento em diferentes grupos sociais (CAVALCANTE, 1998).

A BNCC de Geografia sugere que, no decorrer do processo de alfabetização,

nas atividades de desenvolvimento do raciocínio do aluno, o professor “[...] atribua sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer”. O documento recomenda, ainda, que, para ampliar a capacidade de leitura do aluno, sejam explorados recursos materiais como “[...] fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço” (BRASIL, 2018, p. 365).

Para alcançar bons níveis de desenvolvimento de raciocínio e conceitos geográficos, é fundamental que a avaliação auxilie o aluno a responder certos questionamentos a respeito de si mesmo, das pessoas e dos objetos: Onde estão localizados? Por que se localizam nesses espaços? Como se distribuem? Quais são as características socioespaciais?

Essas questões instigam o aluno a pensar sobre a localização de objetos e pessoas no mundo, favorecendo a compreensão do seu próprio lugar no mundo. Além disso, é incentivado a estabelecer comparações entre diversos lugares de vivência, com “[...] suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (como transporte, segurança, saúde e educação)” (BRASIL, 2018, p. 364).

A dinâmica de aprendizagem, tal como foi sugerida anteriormente, requer práticas pedagógicas desafiadoras e estimulantes da curiosidade e da reflexão “pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização [...]” (BRASIL, 2018, p. 369). De igual forma, a avaliação deve ser elaborada de maneira criativa e condizente com o que foi ensinado, e de acordo com as operações mentais que se espera que o aluno tenha realizado.

A avaliação do componente curricular Arte não é uma tarefa fácil por razão do grau de subjetividade que a área envolve. Por isso, é preciso garantir a articulação das seis dimensões que são indissociáveis e simultâneas. Essas dimensões desdobram-se nas linguagens Teatro, Dança, Artes visuais, e Música. Essas linguagens associam diferentes saberes relativos a produtos e fenômenos artísticos que são envolvidos às práticas de produzir, criar, construir, ler, exteriorizar e pensar sobre diferentes aspectos artísticos. A subjetividade, pensamento, emoções, intuição e a sensibilidade manifestam-se como diferentes aspectos de expressão no desenvolvimento da aprendizagem em Arte. Porém, isso não se

[...] trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BRASIL, 2018, p. 192).

Os diversos movimentos artísticos representam um reflexo da vivência do homem com a natureza, com as outras pessoas e consigo mesmo; além disso, por diversas vezes, eles simbolizam também sua condição social, permitindo novas conotações à sua vida social. Dessa forma, por meio da avaliação em Artes, é possível ampliar a imaginação e a percepção da realidade e do meio ambiente de maneira a “[...] desenvolver a capacidade crítica, a permitir ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2002, p. 18).

Ao manifestar-se sobre esse processo, Tavares (2008) enfatiza que o professor não deve conduzi-los de forma utilitarista, ao executar atividades para datas comemorativas, pois essas tarefas não correspondem à atividade fim do ensino da Arte. Deve ser aplicada para proporcionar ao aluno condições de se perceber e perceber o mundo, para aguçar a curiosidade para ampliar seu processo de interação com as linguagens artísticas. Nessas condições, o aluno terá oportunidade de ampliar sua autonomia para “[...] reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte (BRASIL, 2018, p.195).

Dessa maneira, entre as possibilidades de socialização dos saberes e das produções dos alunos, o professor pode explorar com exposições, espetáculos, concertos, saraus, recitais que podem acontecer na escola e fora dela ao longo do ano letivo, estruturando-se como parte de um trabalho que está constantemente em evolução.

A partir das abordagens específicas sobre a avaliação da aprendizagem em diversos componentes curriculares, ressaltamos que, se acreditamos que a avaliação é um instrumento que corrobora para a melhoria da aprendizagem, precisamos rever a tradição de algumas escolas em priorizar os relatos orais em detrimento dos registros escritos. Estes, quando bem realizados, servem como ferramentas para reconduzir ações pedagógicas e para subsidiar as decisões com o propósito de superar dificuldades e apontar novas possibilidades didáticas (HOFFMANN, 2002). Do contrário, parte do processo fica submetido ao esquecimento, dificultando a

compreensão dos caminhos percorridos pelo aluno na construção da aprendizagem.

Para construir bons registros, o professor precisa desenvolver o olhar observador nas atividades diárias em sala de aula, estar atento às manifestações, aos interesses e ao comprometimento do aluno nas diversas atividades desenvolvidas. Assim, é necessário promover a interação com o aluno por meio de situações desafiadoras e instigadoras.

Para o acompanhamento e registro das produções e atividades realizadas pelos alunos nas diversas áreas, o professor necessita delimitar os diferentes aspectos que serão avaliados por ele, o que Moretto (2001) denomina de parâmetros.

No quadro abaixo apresentamos uma sugestão estratégica para acompanhamento, definição de critério e parâmetro avaliativo, apresentada aos professores alfabetizadores participantes do PNAIC, no caderno de formação intitulado “Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa - avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões” (BRASIL, 2012e, p. 34). No exemplo, foi explorado para a elaboração de parâmetro e acompanhamento da aprendizagem do aluno dos anos iniciais o componente curricular Língua Portuguesa, mas nos documentos do programa, é explorado exemplos dos diversos componentes curriculares.

### Quadro 03: Registro do acompanhamento da aprendizagem

Eixo	Capacidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Produção de texto escrito	Escrever com legibilidade	X	X	X
	Adequar o texto aos propósitos da situação de escrita	X	X	X
	Utilizar conhecimentos sobre as características do gênero solicitado	X	X	X
	Escrever texto com segmentação	X	X	X
	Utilizar mecanismos coesivos (pronominalização, substituição lexical, uso de articuladores...)			X
	Estruturar parágrafos e períodos do texto (morfossintaxe)			X
	Pontuar o texto			X
	Usar letra maiúscula			X
	Escrever com correção ortográfica			X
	Selecionar vocabulário adequado e variado para compor o texto			X

Fonte: (BRASIL, 2012e, p.

Diante do que foi exposto, ficou evidente que a avaliação e o planejamento são atividades que precisam estar sincronizadas no desenvolvimento das ações pedagógicas. O planejamento representa uma ferramenta indispensável para os procedimentos avaliativos, já que as ações avaliativas proporcionam ao professor “[...] uma compreensão do processo de construção das aprendizagens pelos estudantes e de reflexão sobre as estratégias de ensino” (BRASIL, 2012e, p. 08). Nesse sentido, a avaliação apresenta-se como um dispositivo de indagação e de reflexão, a tornar-se em importante dispositivo para o professor compreender e fortalecer as ações que planejou. Assim, teremos a avaliação como ponto de partida para a ação e não apenas como um ponto final para comprovações sobre dados do passado (MÉNDEZ, 2002).

## 2.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS DAS APRENDIZAGENS

A avaliação da aprendizagem desenvolvida com competência é uma das ferramentas indispensáveis para garantir ao aluno o direito à educação. Para isso, o seu foco principal é a sua utilização como meio de intervir para melhorar o desempenho do aluno ao longo do ensino fundamental, proporcionando evidências também para orientação do trabalho do professor e da escola, evitando a sua utilização como instrumento de classificação e de punição.

Dentre os desafios que o professor enfrenta no momento de proceder à avaliação dos alunos dos anos iniciais, o primeiro remete-se ao fato de ser o período da transição do aluno da educação infantil para o ensino fundamental. Por isso, é preciso que o professor invista no processo, no olhar diferenciado, no respeito às especificidades de cada aluno. O olhar atendo ao processo, exigirá do professor diagnosticar e interpretar os dados colhidos diariamente em sala de aula. Com esses dados, é possível traçar um perfil da turma de forma que tanto os saberes como os não saberes passam a ter indicação de nomes e a partir desse processo, inicia-se o replanejamento e redirecionamento das estratégias de ensino e de aprendizagem.

Outro desafio é relativo a seleção apropriada do instrumento avaliativo que será utilizado. Por essa razão, Depresbiteris e Tavares (2009) recomendam que professores antes de proporem avaliação aos seus alunos pensem nas respostas a estas questões: i) quais são as finalidades da avaliação que estou propondo? ii) O que será avaliado? iii) Quais os critérios que irei utilizar? iv) Quanto tempo tenho

disponível para essa atividade? v) Como zelar pela qualidade do instrumento? vi) Quais as utilizações que farei com as informações coletadas pelo instrumento?

Para o planejamento das estratégias avaliativas, o professor precisa ter claro que o processo avaliativo é multidimensional, por envolver a construção de diferentes competências e habilidades que os alunos precisarão desenvolver ao longo de sua caminhada. Por isso, é necessário estar consciente sobre o que se pretende avaliar para fazer a escolha do instrumento mais adequado possível. Além disso, na elaboração do instrumento avaliativo para os anos iniciais, precisa considerar:

1. Avaliar o cumprimento da tarefa com objetivos e critérios bem definidos;
2. Verificar se a forma como o estudante desenvolve a atividade, na resolução de um problema de Matemática ou o gênero usado pelo aluno em uma atividade de Língua Portuguesa, são condizentes com o que o professor espera;
3. Considerar o engajamento do estudante a partir de critérios pré-estabelecidos;
4. Avaliar a clareza e a coerência na expressão (escrita, oral, visual, multissemiótica) de sua produção
5. Avaliar a postura científica do aluno frente ao erro – por exemplo, se ele percebe o erro como uma nova oportunidade (NOVA ESCOLA, 2022, np).

A avaliação da aprendizagem é uma ação que exige que se dedique tempo no seu planejamento, da mesma forma como se dedica tempo no planejamento do ensino. Configura-se como um momento privilegiado por ser um processo que engloba um conjunto de ações necessárias para que se possa atingir os objetivos que se pretendem. É o guia que orienta o ensino e a avaliação da aprendizagem, por isso, o instrumento deve preservar em sua estrutura aquilo que foi definido no planejamento (LUCKESI, 2011).

Arredondo e Diago (2013) sugerem o planejamento de um plano de ação, isto é, um referencial que o professor pode utilizar na sua ação avaliativa diária. Para os autores, todo processo avaliativo passa por três fases que inicia com a preparação para avaliar, segue-se o recolhimento de dados e, por último, a formulação de juízos para a tomada de decisões. Em cada umas dessas fases vão sendo dados passos subsequentes:

1. Fase de preparação:
  - Passo 1: Especificar os juízos a emitir e as decisões a tomar.
  - Passo 2: Descrever a informação necessária.
  - Passo 3: Localizar a informação necessária.
  - Passo 4: Decidir quando e como conseguir a informação necessária.
  - Passo 5: Construir (ou selecionar) os instrumentos de coleta de informações disponíveis para o professor.
2. Fase de coleta de dados:
  - Passo 6: Obter a informação necessária.
  - Passo 7: Analisar e registrar a informação.

3. Fase de formulação de juízos:  
Passo 8: Formular juízos.
4. Fase de tomada de decisões:  
Passo 9: Tomar decisões
5. Fase de informação:  
Passo 10: Resumir e apresentar os resultados da avaliação (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 216).

Arredondo e Diago (2013) apresentam uma distinção entre a técnica e instrumentos de avaliação. Para eles, técnica é um conceito mais amplo que pode incluir e utilizar diversos instrumentos que põe em jogo vários procedimentos para que se alcance a informação necessária sobre a aprendizagem do aluno; instrumento é uma ferramenta utilizada por meio de uma técnica específica para recolher dados de forma sistematizada e objetiva em relação a algum aspecto claramente delineado.

No planejamento da avaliação da aprendizagem, o professor precisa lançar mão de uma determinada técnica que esteja em uniformidade com as funções desempenhadas, com as finalidades projetadas, com os instrumentos adotados e com os recursos ou meios utilizados. Arredondo e Diago (2013) sugerem que os instrumentos e as técnicas devem cumprir alguns requisitos importantes como:

- a) Serem múltiplos e variados;
- b) Darem informação válida do que se pretende conhecer;
- c) Utilizarem diferentes formas de expressão (orais, escritas, gráficas, etc);
- d) Serem aplicáveis em situações escolares habituais;
- e) Permitirem comprovar a transferência da aprendizagem;
- f) Poderem ser utilizados em diversas situações e modalidades de avaliação; heteroavaliação, autoavaliação ou coavaliação (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 265).

A diversificação de instrumentos e a sua seleção dependem dos pressupostos estabelecidos. O processo de escolha tem uma relação direta com a função da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, da intencionalidade e da base teórica que orienta a prática avaliativa. Por essa razão, a discussão sobre a opção por instrumentos avaliativos não é uma discussão eminentemente “[...] técnica, não se debate instrumentos em si mesmos, mas a partir de uma variedade de questões de cunho pedagógico, político e epistemológico (SILVA, 2006, p. 74).

Para o autor, existem três critérios fundamentais que precisam ser considerados no momento de propor um instrumento avaliativo: a viabilidade, a utilidade e a pertinência. A viabilidade de um instrumento está relacionada com a identificação dos instrumentos possíveis de utilizar. O segundo critério corresponde à sua utilidade, se a atividade é relevante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e se permite ao professor recolher informações sobre sua prática. Por essa

razão, “os conteúdos dos instrumentos avaliativos precisam estar relacionados com os objetivos, os critérios e os níveis sociocognitivos dos aprendentes e para que provoquem o raciocínio reflexivo dos alunos” (SILVA, 2006, p. 77).

A pertinência ajuda a questionar se os instrumentos avaliativos são adequados ao processo de ensino e ao planejamento. Esse critério contribui para observar se há fragmentação no trabalho pedagógico de forma reguladora e articulada. Exige o cuidado com os enunciados, evitando o surgimento de dúvidas para não se transformarem em “[...] armadilhas e sim trilhas para a construção de saberes e de competências. As questões e os procedimentos contidos nos instrumentos avaliativos necessitam ser claros e relevantes para o processo de aprendizagem e, por conseguinte, para efetivação do ensino” (SILVA, 2006, p. 78).

Uma questão importante, apontada por Haydt (2011), que deve ser considerada na seleção das técnicas e dos instrumentos, é a necessidade da adequação dos recursos de avaliação aos objetivos que foram previstos no planejamento, aos conteúdos estabelecidos e às atividades que foram propostas para a condução do processo de ensino e de aprendizagem. Em relação ao conteúdo que será avaliado, este não pode estar fora dos contornos do que foi ensinado de modo a não distorcer os dados da realidade da aprendizagem dos alunos e, deste modo, prejudicar a análise dos resultados (LUCKESI, 2011).

Deve ser selecionado o que for considerado essencial, de forma que, ao olhar para a sua avaliação, o professor veja o reflexo do que é realmente significativo. Porém, o professor deve ficar atento para que não haja descompasso entre o que ele pensa que é mais importante e aquilo que verdadeiramente está propondo avaliar (VASCONCELLOS, 2003).

Quanto ao nível do conteúdo contido no instrumento,

[...] a forma como os conteúdos foram tratados em sala de aula é a forma como a aprendizagem deve ser avaliada: se um conteúdo for tratado de forma simples, o instrumento deve operar nesse mesmo nível; se os conteúdos foram abordados de modo complexo, o instrumento deve operar também de forma complexa (LUCKESI, 2011, p. 324).

A atenção com o nível do conteúdo evita que se proponha, em um instrumento, solicitações que possam estar além ou aquém do que foi explorado em sala de aula. Qualquer que seja a situação, haverá dificuldade em constatar se ocorreu ou não a aprendizagem desejada. Com base nos estudos de Zabala (1998), sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, Arredondo e Diago (2013)

recomendam que, na escolha das técnicas e instrumentos, deve-se considerar o tipo de conteúdo que se deseja avaliar.

Para a avaliação do domínio dos conteúdos conceituais, deve-se utilizar os instrumentos que informem sobre o nível de domínio que o aluno tem desse conteúdo, ou seja, os instrumentos devem mostrar se o aluno é capaz de identificar, reconhecer, classificar, comparar, explicar, etc. São verbos que indicam as ações por meio das quais os alunos devem demonstrar, ou não, a aprendizagem de um conceito, um fato ou um princípio.

Para avaliar o conhecimento dos conteúdos procedimentais, o professor deve utilizar instrumentos que permitam averiguar como o aluno está adquirindo determinadas agilidades, isto é, os instrumentos devem demonstrar se o aluno é capaz de manejar, manipular, construir, utilizar, reconstruir, provar, executar, mover-se, simular, etc. São verbos referentes às atividades nas quais o aluno manifesta o domínio que atingiu no campo dos conteúdos procedimentais.

Para avaliar o desenvolvimento de conteúdos atitudinais, o professor precisa explorar instrumentos de observação que lhe permitam estimar a evolução do aluno em relação aos aspectos de comportamentos e atitudes, ao observar como o aluno está criando hábitos como respeitar, tolerar, compartilhar, aceitar, sensibilizar, etc. Esses são alguns verbos que ajudam a identificar as condutas que os alunos deverão demonstrar nas aprendizagens de atitudes e valores que fazem parte dos conteúdos atitudinais.

Ao saber claramente o que se quer avaliar, a seleção do instrumento deve ser feita de acordo com as características do nível e do componente curricular que se deseja utilizar. Porém, esse momento não pode reduzir-se na constatação de resultados, deve servir para informar o aluno sobre sua aprendizagem e, ao professor, deve disponibilizar elementos suficientes para analisar sua prática docente.

Nessa perspectiva, Luckesi (2011) infere que o instrumento será considerado técnica, ética e pedagogicamente bem elaborado, na medida que conseguir captar de forma eficaz aquilo que foi ensinado, o que o aluno aprendeu e se foi útil para expressar o diagnóstico da realidade, para, se necessário, adotar alguma forma de intervenção para corrigir os rumos do processo. O autor apresenta algumas recomendações a serem consideradas na elaboração de um instrumento:

1. devem cobrir todos os conteúdos essenciais trabalhados no ensino;
2. devem apresentar o mesmo nível de dificuldade dos conteúdos ensinados: nem mais fácil, nem mais difícil;

3. devem apresentar níveis diferenciados de dificuldade dentro de um mesmo conteúdo, de tal forma que o estudante possa revelar que aprendeu desde os componentes mais simples até os mais complexos desse conteúdo;
4. devem servir-se do mesmo nível de complexidade dos conteúdos trabalhados no ensino. Não se deve ensinar algo num nível simples e, depois, solicitar ao educando um desempenho num nível complexo e vice-versa;
5. devem servir-se das mesmas perspectivas metodológicas adotadas no ensino dos conteúdos. Servir-se de uma metodologia no ensino e de outra na elaboração de questões que exigem do educando uma abordagem que não ensinamos;
6. devem estar construídas numa linguagem clara e compreensível. Perguntas incompreensíveis impossibilitam respostas adequadas. Sem entender o que se pergunta, dificilmente alguém poderá responder a alguma coisa com adequação [...]"
7. devem conter variados níveis de dificuldade [...] Vale a pena observar que, em cada conteúdo, os níveis de dificuldade dependem das tarefas a serem aprendidas por meio do ensino [...]
8. devem ter precisão. O educando deve compreender bem os contornos da resposta que esperamos como adequada para a pergunta por nós feita. As perguntas e os termos utilizados devem ter uma conotação delimitada. Não podem conduzir a equívocos de entendimento [...]
9. devem ser válidas e fidedignas, na coleta dos dados, à finalidade do que se deseja descrever.
10. devem ajudar o educando a aprofundar seus conhecimentos e habilidades. Vale ter presente que nós podemos e devemos elaborar questões e situações-problema que, ao serem respondidas, ajudem o educando a aprender mais [...] (LUCKESI, 2011, p. 363-364).

Por ser uma ação planejada, a elaboração do instrumento avaliativo é uma ação intencional que define os rumos do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Por isso, não pode ser escolhido e elaborado de forma aleatória para não inviabilizar tanto o diagnóstico quanto as decisões que precisam ser tomadas.

Dessa forma, se o professor estiver avaliando habilidade do aluno quanto à feitura de resumo de texto, o instrumento deve ajudar o professor observar os dados que demonstre se o aluno atingiu essa habilidade. Se o interesse do professor for de avaliar o grau que o aluno tem de compreensão do texto, analisar as ideias de forma crítica ou estabelecer relações entre os conceitos presentes no texto, dificilmente a opção por uma prova objetiva de verdadeiro/falso ajudará a obter o resultado que se espera (SALINAS, 2004).

Esse cuidado possibilitará ao professor fazer uma análise mais apurada da realidade e terá parâmetro para qualificá-la e compará-la com o critério que foi estabelecido para a avaliação. No entanto, isso só será possível se o instrumento for “[...] estruturado exclusivamente para captar o desempenho dos educandos, de tal forma que revele o que é necessário ser relevado – aprenderam ou não o que deveriam ter aprendido como subsídio para o seu desenvolvimento” (LUCKESI, 2011,

p. 341).

O professor deve preocupar-se com a escolha mais adequada possível do tipo de instrumento, pois, com o instrumento adequado no qual o aluno haverá de se expressar, será possível saber se este aprendeu e em que nível aprendeu. Cada tipo de questão permitirá diagnosticar diferentes operações mentais, habilidades ou condutas. Assim sendo, o professor precisa ter claro se a questão que está formulando permite com segurança coletar dados que pretende diagnosticar. Por essa razão, Luckesi (2011) recomenda que é sempre válido ter cuidado com as questões formuladas do tipo “verdadeiro/falso”, “múltipla escolha”, “correspondência entre colunas”, “preenchimento de colunas”. Quais são as operações, habilidade e condutas que esse tipo de enunciado permite diagnosticar?

Um aspecto importante, que o professor precisa considerar na seleção de questões ou situação-problema, está relacionado à proposição de um certo desafio ao aluno para que manifeste o que aprendeu em termos de informações, habilidades e condutas. Desafio não no sentido de construir barreiras ou exigir além do que foi explorado em sala e aula, mas no sentido de projetar sempre o desenvolvimento de melhores desempenhos, criando possibilidades e alternativas diferentes.

O instrumento deve ser produzido com muito zelo para que se possa fazer um acompanhamento confiável do aluno. Quanto mais constantes e significativos forem os registros feitos, pelo professor e pelo aluno, melhores serão as condições que o professor terá para ajustar as práticas educativas às reais possibilidades de cada turma e de cada aluno. Além disso, a elaboração de tarefa e registro mais eficaz só será possível na medida que se tiver clareza da finalidade da sua utilização.

Frente às opções disponíveis, o professor deve conhecer não só as potencialidades como também as limitações dos instrumentos. Nesse sentido, Depresbiteris e Tavares (2009) destacam que a seleção do instrumento deve ser baseada em:

- adequação ao que se deseja avaliar e aos princípios da própria avaliação;
- possibilidade de adaptação a situações diversas;
- potencial em termos de desenvolvimento do aluno e de tomada de processo ensino e aprendizagem;
- capacidade de abarcar o que se deseja avaliar;
- articulação do que será avaliado com o que foi ensinado;
- fundamentação teórica conhecida; (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 71)

Ao referir-se sobre as dificuldades na elaboração de instrumentos Depresbiteris e Tavares (2009) postulam que, algumas vezes, os programas apresentam objetivos

que cobrem uma ampla variedade de habilidades cognitivas e os instrumentos aplicados exploram apenas a memorização e a compreensão de alguns conteúdos. É comum também, os comandos e as instruções para resoluções das questões apresentarem redações confusas, questões incompletas, o que contribui para surgimento de respostas que não correspondem ao que era esperada pelo professor. Outra problemática mencionada pelas autoras está relacionada à falta de adequação às características do instrumento aos objetivos do professor. Apesar do interesse do professor em verificar o domínio que o aluno tem em relação à análise de solução de problemas, ao elaborar uma questão avaliativa verifica tão-somente os conteúdos que o aluno deveria dominar para resolver o problema e não as estratégias que possibilitaria a sua resolução.

Por essa razão, as autoras recomendam o estabelecimento de critérios para utilizar na elaboração dos instrumentos. Os critérios são “[...] parâmetros, normas e regras que servem como base e referência para a análise e interpretação dos resultados” (DEPESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 64); dizem respeito aos princípios para serem utilizados como referência para o juízo sobre a qualidade dos desempenhos, ajudando a definir o que o professor deve esperar daquilo que está avaliando; são considerados também como o ponto de partida para a qualificação do valor dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia, e da própria expectativa que se tem sobre a aprendizagem do aluno. Por isso, os critérios devem esclarecer com precisão as ações que serão realizadas pelo aluno, definindo os níveis de desenvolvimento que ele deve atingir.

Para o estabelecimento de um critério, Depresbiteris e Tavares (2009) indicam que se deve obedecer os seguintes passos:

- Identificar o desempenho ou tarefa a avaliar e realizá-la, ou em último caso imaginar como ela seria desenvolvida pelo aluno;
- Listar os aspectos importantes do desempenho esperado como produto final;
- Tentar limitar o número de critérios de desempenho, de modo a que possam ser efetivamente observados;
- Procurar garantir que outros professores estejam de acordo com a relação dos critérios elaborados;
- Escrever os critérios de desempenho em termos objetivos de forma que possam ser compreendidos por todos;
- Organizar os critérios pela ordem em que provavelmente serão observados (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 70).

Quando o professor não deixa os critérios evidentes ou estabelece muito além das possibilidades dos alunos, influencia os resultados e a própria motivação do aluno

para a aprendizagem. Por outro lado, quando os alunos se habituem com o estabelecimento dos critérios elaborados de forma eficaz, passam a considerá-los como se fossem as regras do jogo que deve ser observada com bastante atenção. Por isso, precisa haver sempre a preocupação por parte do professor para que os critérios estejam bem claros, e não se deve modificar de forma constante para não provocar insegurança no aluno.

Nessa perspectiva, quando os critérios de avaliação são definidos de forma transparente, por meio de uma relação dialógica entre professor e aluno, evita-se a prática autoritária e monopolizadora, presente no processo avaliativo de algumas escolas.

Outro elemento importante na organização do instrumento é quanto à necessidade do estabelecimento de parâmetro na estrutura da questão. Quando está com a parametrização correta, a questão apresenta em sua redação a indicação precisa dos critérios para resposta e correção. Porém, Moretto (2001) afirma que “esta é uma característica encontrada em muitas provas e que deixa o aluno nas mãos do professor. Com a falta de definição de critério para a correção, vale o que o professor queira que o aluno tivesse respondido” (MORETTO, 2001, p. 103). Quando a prova não é formulada de forma clara, faz com que o aluno, pergunte ao professor o que ele quer na questão. A pergunta expressa a sua preocupação em saber o que o professor deseja como resposta e não a intenção de interpretação da questão em si.

A clareza e a precisão de uma resposta dependem, obviamente, da clareza e da precisão de uma pergunta em uma prova; respostas legíveis decorrem de perguntas, igualmente legíveis, e, portanto, bem estruturadas; uma pergunta bem estruturada deve tematizar um tópico bem delimitado, sob pena de a questão perder a concisão, e o aluno não conseguir identificar o tópico e suas possíveis ramificações. Existem algumas palavras utilizadas em enunciados de instrumentos avaliativos, que não apresentam sentido preciso no contexto. Por exemplo: comente, discorra, dê sua opinião, etc. Não é que as palavras não devam ser usadas, mas precisam ter sentido para que permita a parametrização correta da questão (MORETTO, 2001).

O autor também menciona que a elaboração de um instrumento exige que o professor faça a contextualização correta das questões. Uma questão quando está contextualizada “[...] significa que, para responder, o aluno deveria buscar apoio no enunciado da mesma” (MORETTO, 2001, p. 110). Ou seja, contextualizar não é criar histórias ou usar um texto que tenha aproximação com o assunto trabalhado. É

necessário que o aluno explore as informações e dados contidos no texto e, apoiados neles, responda a questão.

O problema não está na obrigatoriedade de sempre propor tarefa diferente ao aluno, mas no esforço de fazer uma interpretação cada vez melhor da atividade e do registro que se está fazendo. A reflexão sobre as respostas dadas pelos alunos nas atividades propostas permite fazer uma crítica: os instrumentos poderiam ter sido estruturados de maneira e, até mesmo em momentos diferentes? Quando há a interpretação bem feita acerca das respostas do aluno, tem-se a possibilidade de produzir instrumentos mais adequados e, conseqüentemente, melhorar a qualidade dos registros que se fazem.

O exercício contínuo da reflexão contribuirá para que o professor reconheça a importância de estabelecer um canal de comunicação aberta entre ele e o aluno. Essa ação prática contribuirá para refletir que

Enunciar que o aluno alcançou um conceito Regular numa tarefa, não é a mesma coisa do que apontar a ele, através de anotações, os aspectos a melhorar em suas respostas, ou registrar no diário de classe as noções de trabalhar com o aluno através de novas situações propostas (HOFFMANN, 2002, p. 181).

Isso demonstra não ser mais aceitável acompanhar o processo de aprendizagem do aluno somente com a utilização de registros burocráticos e classificatórios, por meio de diferentes níveis numéricos, fichas de registros comportamentais, pareceres mecânicos e padronizados. Ou também, por meio da aplicação de provas objetivas mal elaboradas e corrigidas com uso de gabarito. Por isso, a autora destaca que “os melhores instrumentos de avaliação são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, a permitir uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno” (HOFFMANN, 2002, p. 181-182).

Conforme percebido, discorreremos sobre os cuidados mínimos necessários para elaboração técnica dos instrumentos avaliativos para serem utilizados no processo avaliativo. Verificamos que a seleção e a elaboração não podem ser feitas de forma aleatória, e é importante que, antes de sua utilização, tenhamos clareza da sua finalidade, que os critérios estejam bem definidos e, principalmente, que fim será dado às informações que foram colhidas por meio do instrumento avaliativo.

Na sequência, detalharemos algumas técnicas, instrumentos e estratégias avaliativas auxiliares mais exploradas nas produções teóricas sobre avaliação da

aprendizagem.

Importa enfatizar, que nos referenciais consultados, os autores não destacam quais os que devem ser utilizados especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, fica a critério do professor decidir quais deles são mais apropriados para serem utilizados e adaptá-los à realidade da sua turma, a aprendizagem do aluno e as condições de trabalho que dispõe.

Desta forma, é importante o professor utilizar variados recursos e estratégias avaliativas para que se tenha o máximo de informação sobre o desenvolvimento do aluno. Porém, deve preocupar-se também com a forma como será explorada, para que promova aprendizagens cada vez mais significativas. Quanto mais dados o professor puder colher sobre a aprendizagem do aluno através dos instrumentos, mas válida será considerada a avaliação (HAYDT, 2002).

Na perspectiva da avaliação formativa aplicada nos anos iniciais do ensino fundamental, vários procedimentos de avaliação têm sido utilizados a fim de valorizar a produção do aluno, como por exemplo, autoavaliação, portfólio, observação, dentre outros. Isso não significa que a prova deve ser extinta. Pelo contrário, pode ser uma boa estratégia, desde que seja bem planejada e “a maneira de usá-la é que precisa ser reconsiderada [...]” (VILLAS BOAS, 2009, p. 91).

Para isso, é imprescindível que os instrumentos estejam coerentes com o nível e com o percurso de aprendizagem do aluno para que possa auxiliar o professor com informação sobre como ocorre a construção do conhecimento (ESTEBAN, 2013). Isso significa dizer, que se bem articulados, podem exercer um papel relevante para a avaliação, caso contrário, poderá promover distorções no processo.

Quanto aos aspectos comportamentais devem ser “[...] colocados separadamente, para que não se confundam com as aprendizagens decorrentes da programação curricular” (VILLAS BOAS, 2009, p. 106). Com essa atitude, o professor evita penalizar um aluno que tenha bom desempenho, mas que ainda precisa desenvolver alguns hábitos e atitudes.

Entre as técnicas, instrumentos e estratégias destacaremos:

- a) Prova objetiva e dissertativa com informações sobre a suas estruturas, vantagens e limites.
- b) Autoavaliação, que é um instrumento que permite o aluno desenvolver uma visão sobre o seu aprendizado, a observar suas habilidades e dificuldades.
- c) O Portfólio, que possibilita a participação ativa do aluno, a propiciar sua

autorregulação da sua aprendizagem.

- d) Observação, com natureza formativa, é utilizada com o propósito de observar o desempenho do aluno e para aprimorar a prática pedagógica do professor.
- e) Conselho de classe, que se configura como uma estratégia avaliativa auxiliar. É um órgão colegiado para discussão pedagógica que analisa e acompanha o processo de ensino e de aprendizagem.
- f) Dever de casa, outra estratégia auxiliar explorada para ser realizada pelo aluno sem a intervenção do professor e fora do tempo de aula. É um auxiliar do professor na observação desempenho do aluno e das suas próprias ações pedagógicas.

### 2.5.1 Prova

A prova escrita é uma das formas mais usuais para avaliar a aprendizagem em nossas escolas, inclusive nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de ser um instrumento bastante explorado no ensino fundamental, a prova não agrada todos os alunos, já que os deixa desconfortáveis em razão da tensão que é gerada. Geralmente quando ouvem falar nela, vem logo a certeza de que serão testados e classificados a partir das suas respostas. Hoffmann expressa sua preocupação quando um momento tão importante para o processo de ensino e de aprendizagem como avaliação é utilizado para

[...] conceber e nomear o 'fazer testes' o 'dar notas', por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico (HOFFMANN, 2008, p. 53).

Essa prática, por vezes, é acompanhada de certo castigo ameaçador de reprovação devido focar principalmente no erro cometido pelo aluno, sem que haja ações concretas para utilizá-lo como parâmetro para implementação de estratégias para melhorar o desempenho não só do aluno, mas do processo como um todo. Por essa razão, Vasconcellos (2003) sugere a superação da avaliação por meio de prova planejada especificamente para momentos e rituais especiais por representar uma verdadeira descontinuidade na prática pedagógica.

Para o autor, geralmente a prova representa uma prática de acomodação por parte do professor, embasado na justificativa de que sempre foi assim e, por isso, não

cogita experimentar outras possibilidades. Na verdade, sente-se inseguro para fazer algo diferente, já que há uma cultura da utilização desse instrumento, principalmente, como mecanismo de preparo para exames externos. Outra razão muito presente, mas não assumida, é quanto ao seu emprego como forma de ameaça para obter controle do comportamento do aluno em sala de aula. Em muitas escolas, as provas ainda estão sendo propostas com as seguintes características:

- Dia marcado, duração rigidamente cronometrada, matéria determinada, papel especial, sempre individual e sem consulta;
- Relação de desconfiança, distanciamento professor-aluno ('hoje esqueci tudo', 'A interpretação faz parte da prova', 'Agora é com você');
- Pressão durante a resolução, complexidade maior do que no cotidiano, feita para 'pegar' o aluno, ver o que ele não sabe;
- Apenas para gerar uma nota, tendo peso decisivo na média final;
- Anunciada com antecedência como forma de ameaça;
- Em cima de conteúdos de validade duvidosa;
- 'Cumulativa' para obrigar os alunos a estudarem (= decorarem) matéria anterior;
- Com o objetivo de ser um documento-álibi do professor (junto aos pais e a escola) na guerra contra os alunos; (VASCONCELLOS, 2003, p. 125).

O que defendemos não é a abolição da prova como instrumento de avaliação. Ela tem lugar nas práticas avaliativas inclusive dos anos iniciais se for utilizada de forma adequada e não exclusiva. Se for explorada de forma criativa e bem planejada, os seus resultados podem contribuir tanto para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, quanto para quebrar a resistência que os alunos ainda têm do seu emprego. Sua utilização só pode ser considerada como um

[...] mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação, assumindo função classificatória. Isso acontece sempre que os resultados por ela fornecidos servem tão somente para atribuição de nota, sem que o aluno tenha chance de aprender o que ainda não aprendeu (VILLAS BOAS, 2009, p. 91).

Entre os tipos de provas existentes, as mais exploradas são as provas objetivas e as provas subjetivas. A prova objetiva é uma técnica de avaliação utilizada com toda a turma e com procedimentos semelhantes de aplicação e correção. É estruturada com questões em que é admitida somente uma resposta correta. Esse tipo de instrumento "satisfaz às características básicas da objetividade na avaliação: brevidade da resposta e exatidão da correção" (GIL, 2008, p. 258). Historicamente tem sido associada à visão tradicional e tecnicista de educação e seu maior inconveniente, segundo Salinas (2004), é a forma como é estruturada solicitando do aluno aprendizagem de baixa complexidade cognitiva.

Na elaboração de prova objetiva, Haydt (2006) menciona quatro aspectos que

devem ser considerados: o professor deve conhecer adequadamente o conteúdo a ser avaliado; ter objetivos claros e definidos; conhecer as técnicas de construção de testes; expressar as ideias por escrito de forma clara, precisa e concisa, empregando uma linguagem que seja adequada ao nível dos seus alunos.

As vantagens da utilização desse tipo de instrumento, apontada por Haydt (2006), está na possibilidade de avaliar vários objetivos ao mesmo tempo, ofertando uma vasta amostra do conhecimento do aluno. Propicia também o julgamento de objetivo de forma rápida, devido sua correção simples por admitir apenas uma resposta correta para cada questão. Além disso, o critério de correção é o mesmo para todos e não há preocupação com os aspectos subjetivos na correção.

Assim como os demais instrumentos, a prova objetiva apresenta algumas limitações, porém “[...] bem elaborada, pode ser muito útil em determinadas ocasiões. Em especial [...] naquelas ocasiões nas quais o professor coleta a informação sobre retenção de conceitos, de lembrança de dados, etc.” (SALINAS, 2004, p. 105).

Mas para resultar em efeito positivo, precisa conter questões tecnicamente bem elaboradas e apropriadas para os objetivos, além de ser aplicada de forma adequada. Nesse sentido, Lima e Gessinger (2010) destacam que o planejamento de questões para que sejam consideradas confiáveis, exigem do professor conhecimento teórico, pedagógico e também técnico para evitar a improvisação e a superficialidade. Quando mal elaborada, pode provocar a falta de interesse no aluno, contribuindo para que responda sem o empenho e a criatividade necessária. Para evitar esses ruídos nas perguntas de provas, os autores, citados acima, apresentam algumas recomendações para a elaboração de questões que constituem uma prova:

1. Identifique as habilidades cognitivas a serem avaliadas em consonância com os objetivos estabelecidos: evocação, interpretação, aplicação, análise, originalidade, avaliação, julgamento de valor, etc.
2. Examine as características dos diferentes tipos de questão e sua adequação aos objetivos, aos propósitos da avaliação que vai ser realizada e ao tempo disponível. Solicite respostas que demonstrem os resultados esperados.
3. Tenha em vista uma amostragem adequada de resultados de aprendizagem. Dependendo das características do que se pretende avaliar, é preferível mais questões de resposta curta a um número restrito de questões extensas.
4. Elabore questões sobre material significativo. Evite questões tendenciosas, que exijam esperteza do aluno, pois este não é o objetivo da avaliação.
5. Elabore questões cujas respostas revelem produção do aluno, e não reprodução do conteúdo de livros ou textos.
6. Evite questões optativas, a menos que se pretenda avaliar interesses individuais ou a criatividade do aluno. A inclusão de questões opcionais dá origem a várias combinações, o que dificulta a ação diagnóstica da avaliação.
7. Realize atividades similares às da prova durante o desenvolvimento das

aulas, para que a avaliação não seja uma atividade externa aos processos de ensino e de aprendizagem (LIMA; GESSINGER, 2010, p. 101-102).

Quando é bem elaborada, aplicada e corrigida, Gil (2008) sustenta que a prova objetiva pode auxiliar no fornecimento de informações úteis para que o processo de ensino e de aprendizagem seja mais confiável e eficiente. Em função disso, pode-se alegar que:

- a) promovem um julgamento imparcial;
- b) garantem rapidez na correção;
- c) proporcionam imediato feedback ao estudante;
- d) permitem a verificação extensa da matéria;
- e) possibilitam a comparação entre as turmas; (GIL, 2008, p. 258)

Ao invés da preocupação em disseminar as desvantagens da prova e defender uma avaliação sem a sua utilização, Moretto (2001), destaca que segue o seguinte princípio: “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes” (MORETTO, 2001, p. 96). Porém, alerta que a avaliação da aprendizagem deve ser adequada à forma de ensinar do professor. Se o processo de ensino e de aprendizagem foi respaldado pela prática da construção do conhecimento pelo aluno, a avaliação da aprendizagem precisa ter a mesma tendência.

Mesmo sendo uma prática predominante em muitos sistemas educacionais, Fernandes (2009) considera que a prova não se coaduna com o movimento de renovação e de melhoria da aprendizagem. Entre as características desse tipo de instrumento, o autor destaca as seguintes desvantagens:

1. As aprendizagens dos alunos constituem uma realidade objetiva, passível de ser estudada e apreendida na sua totalidade através do processo de avaliação [...]
  2. As aprendizagens dos alunos constituem uma realidade que pode ser avaliada de forma objetiva, neutra e sem quaisquer interferências valorativas. O avaliador (professor) não interfere, nem necessita interferir, com os objetos da avaliação, pois são considerados entidades complementares independentes [...]
  3. As aprendizagens dos alunos constituem uma realidade que, tendo em conta as duas características anteriores, deve ser avaliada através de instrumentos cientificamente construídos e, como tal, objetivos e neutros [...]
- (FERNANDES, 2009, p. 81-82).

Uma das desvantagens, apontada por Haydt (2006), está relacionada ao cerceamento da criatividade do aluno nas respostas dadas, pois, à medida que é submetido apenas a provas, pode desenvolver uma certa passividade. Além disso, quando apela à memorização mecânica, inibe a criatividade, desestimulando ao aluno escrever. Porém, a maior deficiência da prova “[...] deve-se à falta de habilidade de

seus preparadores” (GIL, 2008, p. 258). Para o autor, muitos professores elaboram com tão pouca competência que seus resultados são desastrosos. Partem do princípio de que é fácil redigir e corrigir, resultando na elaboração de instrumento completamente inadequado para prestar informações e para o acompanhamento da aprendizagem do aluno.

Outra forma de elaborar a prova é explorar a estrutura composicional das respostas, as chamadas provas dissertativas ou discursivas, “[...] é aquela em que o aluno organiza e escreve a resposta, utilizando as próprias palavras” (HAYDT, 2006, p. 301). “Aqueles em que o professor apresenta temas ou questões para que os alunos discorram sobre elas ou respondam a elas” (GIL, 2008, p. 255).

Existem duas modalidades de prova discursivas: a dissertativa e a prova com perguntas curtas. A dissertativa, também denominada de ensaio que apresenta resposta longa, é organizada com um tema que é desenvolvido de forma livre pelo aluno. Essas provas são mais adequadas para avaliar: “a) o raciocínio lógico dos estudantes; b) a capacidade de analisar, hierarquizar e sintetizar as ideias; c) a justificativa das opiniões; e d) clareza de expressão” (GIL, 2008, p. 255). Esse tipo de instrumento pode favorecer e estimular o aluno a ser mais analítico, fazer relações entre conhecimentos e estudar com mais afinco.

A prova dissertativa é aquela que propõe questões denominadas por Moretto de operatórias. Ou seja, as questões que exigem do aluno operações mentais complexas ao responder e quando consegue estabelecer relações com diversas informações e dados. Uma das vantagens destacada pelo autor é quanto à possibilidade da exploração da capacidade de leitura e escrita do aluno. Sugere que na formatação da prova sejam propostos “[...] textos que obriguem a leitura, mesmo curta, para provocar uma resposta, também de forma escrita e com argumentação, que leve o aluno a escrever, exercitando-se na lógica e na correção do texto” (MORETTO, 2001, p. 120).

Na sua forma de organização, Haydt (2002) enfatiza que a prova dissertativa “[...] pode ser estruturada por uma ou várias perguntas, sob a forma de uma preposição a ser desenvolvida ou enunciando o título de um tema” (HAYDT, 2002, p. 114). Para a autora, esse tipo de instrumento estimula e mobiliza várias operações cognitivas e habilidades intelectuais, por isso, é

[...] indicada para avaliar certas habilidades intelectuais, com a capacidade de organizar, analisar e aplicar conteúdos, relacionar fatos ou ideias, interpretar dados e princípios, realizar inferências, analisar criticamente uma

ideia emitindo juízo de valor, e expressar as ideias e opiniões por escrito, com clareza e exatidão (HAYDT, 2002, p. 114).

Para elaborar uma prova estruturada com questões dissertativas para os anos iniciais, Haydt (2006) recomenda “formular um conjunto de perguntas em sequência, que, à medida que são respondidas, formam uma pequena dissertação”. Além da recomendação, apresenta as seguintes orientações:

- a) Organize a prova com antecedência, formulando questões relevantes e que estimulem a capacidade reflexiva do aluno, mobilizando seus esquemas operatórios de pensamento.
- b) Elabore as questões de forma que sejam coerentes com os objetivos mais importantes do conteúdo abordado.
- c) Redija os itens com clareza e exatidão, especificando o que deseja como resposta. Os enunciados devem explicitar o que o aluno vai fazer; utilizando termos como descreva, compare, explique, exemplifique, sintetize, que fornecem orientações sobre a forma de responder aos itens.
- d) Formule as questões de acordo com o tempo disponível para a aplicação e com a experiência e a capacidade do aluno, adequando-as ao nível de desenvolvimento intelectual da classe (HAYDT, 2006, p. 304).

Para Gil (2008), para que a prova dissertativa seja formatada com mais qualidade técnica e pedagógica, o professor deve tomar os seguintes cuidados:

1. Utilizá-la apenas para a avaliação da aprendizagem relativa a conteúdos complexos;
2. Apresentar a tarefa com clareza e precisão.
3. Advertir os estudantes acerca da influência dos erros de português na pontuação.
4. Corrigir as provas sem identificar o seu autor.
5. Não formular questões relacionadas entre si.
6. Preparar uma chave de apuração.
7. Escrever comentários nas provas. (GIL, 2008, p. 256-257).

Um dos cuidados na utilização da prova dissertativa apresentada por Haydt (2006) é quanto ao fato da exigência de tempo para que se possa corrigir. Como as respostas dissertativas são implementadas pela criatividade do aluno, para fazer um julgamento com critério é preciso analisar cada resposta com cuidado.

Em uma visão tradicional e tecnicista, a prova dissertativa é considerada como um instrumento que dificulta manter a objetividade na correção. Assim, convém destacar a importância da correção fazendo comentários e recomendações para que sirva de guia para possibilitar, ao aluno rever seus posicionamentos e, ao professor, avaliar a capacidade do aluno em construir discursos com lógica e bem estruturado (SALINAS, 2004). Além disso, mesmo sendo muito utilizada nas salas de aula, outra crítica feita pelos professores sobre a utilização da prova dissertativa diz respeito ao tempo que gastam com a correção (GIL, 2008).

### 2.5.2 Autoavaliação

Em nossa vida, estamos constantemente avaliando nossas atitudes, interesses e habilidades com a intenção de aperfeiçoarmos nossas atuações para alcançarmos melhores êxitos nas atividades que realizamos diariamente. Na escola, a prática de autoavaliação deve iniciar desde os anos iniciais do ensino fundamental para contribuir para que o aluno desenvolva, desde cedo, uma visão mais pragmática sobre si mesmo, a reconhecer os seus sucessos e as suas dificuldades, desenvolvendo atitudes para que assuma suas responsabilidades. Encaminhada sob essa perspectiva, temos uma ação pedagógica com características da avaliação formativa, que é uma prática contínua realizada no processo de ensino e de aprendizagem, cujo objetivo é a melhoria da aprendizagem. Sua essência é o processo e não somente o produto, caracterizando-se pela sua orientação da aprendizagem de forma contínua, tanto para o professor como para o aluno (GRILLO; FREITAS, 2010).

Com essas características descritas, a avaliação formativa progride para a autoavaliação e não se limita a um instrumento e, por ser processual, não se realiza em momento único devido apoiar-se “[...] ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2009, p. 51).

Dessa forma, a avaliação formativa “[...] tem na autoavaliação uma estratégia pedagógica indissociável da metacognição” (GRILLO; FREITAS, 2010, p. 46). A metacognição constitui-se por uma ação reflexiva pela qual o aluno desenvolve a capacidade de inteirar-se dos próprios processos mentais. Refere-se “[...] a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, de criar consciência de como realiza seu próprio fazer” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 180). Essas estratégias metacognitivas, propiciam ao aluno compreender a autoavaliação que realiza, por meio da reflexão crítica sobre suas atividades desenvolvidas para criar caminhos para aprimorar cada vez mais sua aprendizagem.

Porém, só terá verdadeiramente uma característica formativa, na medida que se tornar uma ferramenta que provoque reflexão de forma sistemática, apoiada na mediação do professor a partir dos seus diagnósticos e orientações que reforcem a autoestima do aluno, estimulando-o investir cada vez mais em seu crescimento enquanto cidadão. Para fazer sua análise, utiliza como referência os objetivos e os

critérios de avaliação, considerando o que já aprendeu, o que ainda não conseguiu aprender, as facilidades e dificuldades de aprendizagem.

O professor precisa compreender a autoavaliação, antes de tudo, como um posicionamento do próprio aluno, acerca das suas habilidades, dificuldades e opiniões construídas ao longo de sua vida. Ao praticar essa ação de forma contínua

[...] tende a ser mais seguro de si, pois tem maior consciência de onde veio e onde pretende chegar, não por meio de um processo 'mecânico' de pensamento, mas por um diálogo consigo mesmo que permite um verdadeiro aprendizado: aprender para a vida, pelo simples prazer de aprender, independentemente das expectativas de terceiros e das demandas da sociedade (VILLAS BOAS, 2009, p. 55).

Com a prática da autoavaliação, o aluno tem a possibilidade de compreender a raiz das suas dificuldades e atitudes, ao tornar-se comprometido em analisar de forma crítica a sua própria prática. Isso ajuda a questionar-se: “o que estou aprendendo? O que me falta aprender? Por que ainda não aprendi? O que posso fazer para mudar isso?” (VILLAS BOAS, 2009, p. 55). Para a autora, esses questionamentos provocam um silêncio no aluno, que o ajuda a tomar atitude e decidir o que deve fazer para reconstruir-se. Porém, é importante atentar para o fato de “[...] que não se reconstrói o que foi destruído. O tempo de reconstrução desconstrói, não destrói”. (p. 55). Isso significa que ao invés de ter sua autoestima comprometida por um mal desempenho, pode dar-se uma nova oportunidade com o pensamento positivo de que também é capaz de conseguir. Porque “[...] o ‘avaliar’ e, principalmente, o ‘avaliar-se’ só serão verdadeiros se por eles passar o afeto” (p. 56).

Com a tomada de consciência que a autoavaliação proporciona, o aluno terá

[...] uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos (o quanto rendeu e quanto poderia ter rendido), bem como suas atitudes e comportamentos frente ao professor e aos colegas (HAYDT, 2002, p. 147-148).

Assim, sentir-se-á motivado a avaliar o seu caminho de aprendizado de maneira mais responsável, a buscar uma forma de intervir para superar possíveis dificuldades que encontrar. Com isso, passa a enfrentar seus medos e inseguranças, sem esperar ouvir de alguém aquilo que ele mesmo já sabe sobre o que precisa ou não ser modificado.

Dessa forma, autoavaliação representa uma mudança de paradigma muito importante no campo da educação, desmistificando as práticas tradicionais de avaliação, com uma ótica mais humanista. Nessa perspectiva, a avaliação permitirá

ao aluno dar novos significados naquilo que realiza. Para Teixeira e Nunes (2014), ao registrar e deixar a sua marca de como compreendem a sua forma de agir e aprender, os alunos evidenciam também suas formas de pensar. Cabe ao professor, perceber que tem em mãos mais uma forma autêntica de avaliar que permite realizar o *feedback*, de sua prática e das ações dos alunos enquanto sujeitos do processo de construção do conhecimento.

Porém, o trabalho efetivo com a autoavaliação só será possível quando o aluno perder o temor que tem de se avaliar; temor esse construído a partir da sua experiência avaliativa sempre vista como algo punitivo. Por essa razão, o professor deverá “[...] manter uma atitude dialógica e democrática em todos os âmbitos de sua prática educativa, é um ato reflexivo que deve ser estimulado no aluno durante todo o processo” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 181). Com essa perspectiva democrática, por via do estreitamento na relação entre professor e aluno, a autoavaliação torna-se uma ferramenta que ajuda para que todos aprendam e contribuam à sua maneira, e no nível de sua competência para o aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem.

O grande mérito da autoavaliação, é visar o desenvolvimento da perspectiva emancipatória do aluno, através da reflexão sobre sua aprendizagem, permitindo que perceba os próximos passos que deve seguir. Nesse sentido, na medida que o professor envolve o aluno nesses processos reflexivos, “[...] também estará refletindo sobre processos didáticos, sobre a adequação de suas perguntas, críticas, comentários, tomando consciência sobre o seu pensar e o seu fazer, num processo igualmente de autoavaliação” (HOFFMANN, 2002, p. 54).

Por essa razão, como não objetiva a atribuição de nota, para conseguir o seu envolvimento, o professor deve adotar um olhar reflexivo e uma postura crítica, para não permitir que o aluno veja essa ação como se fosse uma tortura, uma punição e autocondenação pelos resultados negativos que por ventura forem observados (VILLAS BOAS, 2009). Inicialmente, sua adesão poderá ter alguns embaraços devido à dificuldade em fazer análise de si próprio. Por isso, deve ser incentivado à prática da autoavaliação de forma contínua e não apenas em momento específico, estabelecido pelo professor de forma unilateral.

Entre as inúmeras estratégias existentes para promoção da autoavaliação, Grillo e Freitas (2010) sugerem que considerando as devidas especificidades à sua realidade, o professor pode lançar mão de algumas ações como

- Oportunizar momentos em aula para refletir conjuntamente sobre os resultados de determinada tarefa [...] solicitar que os alunos refaçam a tarefa individualmente ou em pequenos grupos, expressando os conhecimentos reconstruídos.
- Prever, nas tarefas escritas, um espaço para que o aluno possa avaliar o seu desempenho na atividade, destacando dificuldades e facilidades encontradas [...]
- Construir em parceria com o aluno, ações para superar dificuldades.
- Desafiar o aluno a compreender melhor seu pensamento, através de questionamentos como 'O que fizeste?', 'Por que fizeste desta maneira?', 'O que pensaste para resolver a questão?', 'Porque pensaste assim?' 'Por que optaste por tal caminho?' [...] (GRILLO; FREITAS, 2010, p. 47).

É importante preconizar que, antes da realização da autoavaliação propriamente dita, é necessário que a compreensão, a negociação dos objetivos e critérios que serão utilizados precisam estar bem esclarecidos. Além disso, a ética e o respeito são elementos imprescindíveis no trabalho com a autoavaliação. Um vacilo, um engano, uma utilização mal feita, pode comprometer sua aceitação, seus objetivos e os seus resultados. Os registros elaborados, podem fazer parte do portfólio do aluno e os pais também podem participar da experiência da autoavaliação na escola por meio do conselho de classe.

Mesmo com os professores reconhecendo a importância da metacognição e da autoavaliação, ainda perdura algumas dificuldades na sua operacionalização. Grillo e Freitas (2010), apontam que entre as dificuldades, está a resistência de professores e alunos,

[...] para romper com a estrutura estabilizada e até certo ponto confortável que o sistema tradicional de avaliação proporciona; a exigência de avaliações periódicas das estratégias metacognitivas e de comunicação dos respectivos resultados em tempo hábil; a dificuldade em conciliar o elevado número de alunos por turma e as demandas do permanente acompanhamento dos trabalhos dos alunos (GRILLO; FREITAS, 2010, p. 47).

Segundo Lima (2017), as pesquisas sobre autoavaliação no Brasil ainda são muito recentes. Talvez, por isso, tenha contribuído para que haja alguns entraves na sua utilização na escola. Entre eles, algumas vezes, de forma equivocada, estão sendo encaminhadas segundo os princípios da avaliação classificatória, com o professor entregando um roteiro pronto para o aluno responder. Geralmente esse roteiro é respondido após a conclusão de um período de tempo ou de uma atividade, com o aluno, ao atribuir-se uma nota, sem que se tenha observado o processo de metacognição, a limitar o processo à avaliação de produto. Nesse caso, especificamente, não ocorreu a utilização de estratégias metacognitivas, ao perder-se com isso, um dos aspectos mais importantes da autoavaliação, que trata do desenvolvimento do autoconhecimento e da autocrítica por meio da mediação

conduzida pelo professor (GRILLO; FREITAS, 2010).

Uma possível justificativa para essa atitude do professor, segundo Villas Boas (2009), pode ser o seu propósito de que o aluno, individualmente, desenvolva a responsabilidade por sua aprendizagem. No entanto, a autora destaca que, muitas vezes, os alunos não sabem qual é a utilidade da autoavaliação e o que o professor faz com as informações dos roteiros preenchidos por eles.

Para Hoffmann (2005a), a autoavaliação costuma ser um procedimento frequentemente utilizado em várias escolas, mas dificilmente é desenvolvida de acordo com os seus verdadeiros propósitos. Com sua utilização mal articulada e isolada do processo pedagógico como um todo, pode não gerar os resultados formativos esperados. Para Lima (2017), a autoavaliação costuma ficar marginalizada pelas escolas que usam a prova como procedimento de avaliação exclusiva por compreenderem que sua função é apenas treinar os estudantes para os exames externos.

Negar a importância da autoavaliação, como procedimento avaliativo, significa ignorar sua eficácia enquanto ferramenta que pode oferecer grande contribuição para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Porém, é necessário que sua efetivação seja de forma adequada, para

[...] que não seja banalizada nem entendida como meio de burlar a avaliação. Escolas que valorizam a reprovação e a punição certamente terão dificuldade de conviver com a autoavaliação, comprometida com a lógica da conquista das aprendizagens por todos os estudantes (LIMA, 2017, p. 172).

Lima (2017) postula que a escola, que pratica a avaliação formativa com seus alunos, não pode deixar de autoavaliar-se também. O que o autor propõe é que a escola deve aliar a avaliação da aprendizagem com a avaliação institucional, já que é uma ferramenta que a escola utiliza a partir da perspectiva formativa. Porém, não deve dar destaque às dificuldades em detrimento do progresso obtido pelo aluno.

Seguramente, fazer a complexa autoavaliação virar realidade na escola não é uma tarefa fácil. Sua operacionalização vinculada às estratégias metacognitivas é uma ação que demanda muita atenção e paciência por parte do professor. É uma prática que precisa de um certo tempo para consolidar-se a partir das circunstâncias de cada contexto em que está a ser empregada.

### 2.5.3 Portfólio

A palavra Portfólio, quando é aplicada no campo da educação, significa “[...] conjunto de vários trabalhos realizados pelo aluno, com orientação do professor, que corresponde a um período curto, médio ou longo, de sua vida escolar: ano, semestre, curso ou unidade de um curso” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 149). Contém o conjunto de atividades significativas do aluno, que demonstra, sua dedicação, desempenho e as suas realizações nas atividades escolares.

É uma técnica que tem na sua composição informações colhidas em um determinado período de tempo e pode centrar-se no processo (revelando a evolução do que vai acontecer) e no produto (revelando o que foi assimilado no término de um período de formação) (ARREDONDO; DIAGO, 2013). Ao planejar sua estrutura, o professor precisa considerar que a sua organização “[...] permita uma visão tão ampla, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 102).

No Brasil, cada vez mais tem sido crescente sua utilização por muitas escolas com a justificativa de que “[...] permite ao aluno participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem [...]” (VILLAS BOAS, 2007, p. 26). Nos anos iniciais do ensino fundamental pode favorecer a construção da “[...] autonomia do educando e melhora sua autoestima, dando-lhe motivação e prazer na construção do seu processo cognitivo, afetivo e sociocultural” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 173). Possibilita a participação ativa do aluno ao longo de um determinado período, por meio da definição de atividades, da seleção de conteúdos, da adoção de critérios de avaliação juntamente com os colegas e com o professor da turma. Propicia também a metacognição do aluno, envolvendo-o sobre o seu próprio pensar e estimulando sua autorregulação da aprendizagem na busca constante por melhor desempenho (FERNANDES, 2009).

Seus princípios são opostos aos da avaliação classificatória que é direcionada para notas, aprovação e reprovação. O portfólio está incluído na perspectiva da avaliação formativa por ter como propósito a promoção da aprendizagem do aluno, do professor e do aprimoramento da escola como um todo. É uma ferramenta que auxilia o aluno na organização das suas tarefas escolares como meio de evidenciar sua aprendizagem.

Dá suporte, também para o professor “[...] acompanhar o desenvolvimento do

aluno de forma mais metódica, a compreender melhor a lógica utilizada pelo educando. Com isto, consegue interferir de maneira mais sistemática e individualizada nas necessidades de seus alunos” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 173). Os princípios mais valiosos que orientam a construção do portfólio são definidos por Villas Boas (2007), como: o da construção, que se refere a possibilidades do próprio aluno fazer escolhas e tomar decisões; o da reflexão, por meio do qual, o aluno analisa as suas produções, decide o que vai incluir e, a forma como incluir, além de ter a chance de refazê-las quando achar conveniente; e, por último, o princípio da criatividade, que diz respeito às possibilidades que o aluno tem de escolher diferentes formas de fazer a organização do portfólio e de aprender.

Uma das tarefas mais importante após a opção de trabalhar com portfólio, é estabelecer os objetivos que se pretende atingir juntamente com os alunos, considerando que não se está avaliando situações pontuais das atividades dos alunos, mas aspectos mais amplos da aprendizagem. Desta forma, em seu planejamento, o professor precisa ter claro:

- O que desejo dos alunos em termos de aprendizagem?
- Quais competências e capacidades deverão ser desenvolvidas?
- Que tarefas são importantes e necessárias para representar essas competências?
- Como vou avaliar a aprendizagem do aluno e sua evolução?
- Quais os critérios e indicadores para essa análise?
- Como desenvolverei o aluno na construção do portfólio e em sua autoavaliação?
- Em que momentos o portfólio deverá ser analisado? (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 156).

Com a utilização correta, o portfólio pode ser uma técnica bastante útil para auxiliar o professor na reflexão crítica sobre as suas práticas de ensinar, de socializar o conhecimento e avaliar. Favorecerá, também, melhor conhecimento das características do aluno, e do seu estilo diferente de aprender, identificando seus progressos, suas dificuldades, suas ideias, aspirações, expectativas e visão que tem sobre o mundo. Sua utilização contínua poderá tornar-se um importante dispositivo para a prática da avaliação comprometida com a formação de um cidadão que “[...] formule suas próprias ideias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola” (VILLAS BOAS, 2007, p. 28).

Dessa forma, poderá ser determinante para ampliar e melhorar de forma significativa o processo de autonomia do aluno que está acostumado a desenvolver tarefas somente a partir de regras e normas sistemáticas estabelecidas isoladamente

pelo professor. Pode despertar também no início da sua vida escolar o seu interesse pelo processo avaliativo de forma mais contundente e natural, diferente do que está acostumado com a prática de produzir atividade, entregar ao professor para receber uma nota no final, e finalizar o processo com a sua classificação.

Como não há um modelo padrão, e as turmas não são homogêneas, o professor precisa adaptar o portfólio às necessidades e especificidades da turma. A sua estrutura dependerá dos objetivos, das competências desejadas, da experiência do professor e das condições existentes. Deve ser organizado pelo próprio aluno após o estabelecimento das regras; isto é, o acordo entre professor e aluno sobre o tipo de trabalho e os objetivos da sua inclusão (FERNANDES, 2009).

Apesar de ser possível conter uma variedade de atividades, é importante selecionar as mais relevantes para que não se perca o objetivo frente a tantas informações que, se mal selecionadas, servirão para preencher o portfólio com atividade que esvazia sua função. As circunstâncias e os contextos, em que professor e aluno estão inseridos, é o que deve determinar o tipo de material que fará parte do portfólio. Não se deve esquecer que a razão da sua utilização “[...] é a de obter uma imagem, tão nítida quanto possível, das aprendizagens que desenvolveram ao longo de um dado período de tempo, de suas experiências, dificuldades e progressos” (FERNANDES, 2009, p. 103).

Pode fazer parte de sua composição: provas, trabalhos, autoavaliações, informações sobre livros que já foram lidos, projetos, resenhas de leituras, relatórios, trabalhos em grupo, poemas, pinturas, reflexões pessoais, etc. O importante é que todo esse material tenha sido corrigido e que contenha observações para que o aluno possa fazer o acompanhamento de seu aprendizado. Deve-se também ter o cuidado para que não seja estabelecido regras muito rígidas para não cercear a participação espontânea do aluno.

Ao fazer a opção de trabalhar com portfólio, o professor precisa estar ciente da importância da mobilização dos alunos para que se sensibilizem e observem as vantagens que podem ter com uma ferramenta que acompanhe e registre a evolução e o desenvolvimento da sua aprendizagem, atitudes e habilidades.

Segundo Fernandes (2009), é desejável que o portfólio tenha as seguintes características:

1. contemplem todo os domínios do currículo ou, pelo menos, os que são considerados essenciais e estruturantes;
2. sejam suficientemente diversificados quando à forma (escritos, visuais, audiovisuais, multimídia);

3. evidenciem processos e produtos de aprendizagem; exemplifiquem uma variedade de modos e processos de trabalho;
4. revelem o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise e seleção de trabalhos (FERNANDES, 2009, p. 102).

Fernandes (2009) destaca, também, que se o planejamento for elaborado com objetivos bem claros e com articulação sistemática entre o currículo, a aprendizagem e a avaliação, pode resultar em algumas vantagens como:

1. abranger mais processos e objetos de avaliação;
2. fazer coincidir tarefas de avaliação e de aprendizagem, contribuindo para melhorar a consistência entre o currículo, seu desenvolvimento e a avaliação;
3. contextualizar a avaliação na medida em que ela surge associada à situação em que a aprendizagem teve lugar e não numa situação mais formal, desligada do ambiente em que se trabalham as tarefas;
4. mostrar mais acerca do que os alunos sabem e são capazes de saber;
5. incentivar os alunos a participarem mais ativamente no processo de avaliação e a refletir criticamente sobre o seu próprio trabalho;
6. melhorar a autoestima dos alunos porque têm mais oportunidades para mostrar o que conseguem fazer para evoluir;
7. identificar mais facilmente os progressos e as dificuldades dos alunos dada a natureza longitudinal do portfólio;
8. conhecer mais detalhada e profundamente as aprendizagens dos alunos, o que permite tomar melhores decisões (FERNANDES, 2009, p. 104-105).

Nesse mesmo sentido, Villas Boas (2007) aponta que o emprego do portfólio apresenta cinco vantagens. A primeira refere-se ao fato de beneficiar uma variedade de perfis de alunos: o desinibido, o tímido, o que não é muito esforçado, o que aprecia o trabalho em grupo ou o que apresenta certa rejeição e aquele que não apresenta muita motivação pelas tarefas escolares. A segunda é relativa ao envolvimento no processo não só como aluno, mas como sujeito que está propenso a aprender e a ajudar na construção do seu conhecimento por meio do incentivo e orientação para alcançar os objetivos traçados. A terceira é concernente à participação ativa do aluno na construção das atividades com maior predisposição para assumir suas responsabilidades, e isso lhe proporciona mais prazer em sua execução. A quarta corresponde ao fato do portfólio incentivar o aluno a buscar formas variadas de aprendizagem; com isso, suas capacidades e potencialidades são sempre estimuladas por novos desafios. A quinta vantagem está ligada ao envolvimento da participação efetiva dos pais no acompanhamento do seu filho.

Para o aluno, o portfólio como arquivo pessoal tem as seguintes utilidades:

- Determina o processo que o aluno segue, desde que começa a aprendizagem até a consecução dos objetivos ou das competências.
- Detecta as dificuldades que podem surgir durante o processo de aprendizagem e aponta as consecuições.
- Apresenta provas reais do rendimento do aluno.

- Possibilita uma avaliação contínua do aluno e oferece apoio pedagógico quando necessário.
- Permite a autoavaliação do aluno, fomentando a reflexão sobre seus avanços e dificuldades.
- Possibilita o acompanhamento, por parte dos pais, do trabalho e das avaliações de seus filhos (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 353).

Há uma certa tendência de incluir no portfólio somente as atividades escritas tanto nos anos iniciais quanto em outros níveis, mas o ideal é que sejam utilizadas também as experiências de aprendizagem de maneiras variadas, com a exploração de outros meios que não sejam somente a linguagem escrita. Cada aluno constrói seu próprio arquivo e deve ter liberdade de acessá-lo sempre que precisar para implementar sua organização com as principais atividades selecionadas, como forma de evidenciar a progressão do seu desenvolvimento.

Durante a construção, surgem ideias e atividades muito interessantes e criativas. Para evitar que se torne tarefas solitárias e isoladas umas das outras, o professor deve criar espaço para que haja a socialização dos portfólios. Essa atitude pode ajudar o aluno a “[...] criar maior confiabilidade e passar, cada vez mais, a realizá-lo melhor e com orgulho, pois se achará capaz de produzir sempre e cada vez melhor, ou seja, isto se constitui em um meio para se atingir um fim preestabelecido e almejado” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 176).

Além da socialização para o professor e colegas, o portfólio deve ser utilizado também para compartilhar sua aprendizagem com a família. Essa estratégia pode contribuir para melhorar a dinâmica da relação entre a família e a escola, possibilitando-lhes acompanhar mais de perto a vida escolar dos seus filhos. Porém, é preciso ter cuidado com o que se vai socializar com a família, pois

Não há sentido em coletar trabalhos dos alunos para mostrá-los aos pais ou como instrumento burocrático. Ele precisa construir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante. Essa ‘coleção’ irá expressar, implicitamente, o valor conferido ao professor a cada um desses momentos (HOFFMANN, 2008, p. 133).

Como se percebe, o trabalho com portfólio apresenta diversas vantagens, porém há também alguns pontos que apresentam restrições como, por exemplo, considerá-lo apenas mais um modismo passageiro em educação. Para Villas Boas, isso poderá ocorrer se:

- a) quem for adotá-lo não se apoiar em fundamentação teórica sólida sobre avaliação e trabalho pedagógico;
- b) toda a escola não se preparar para a sua implantação e implementação, mesmo que somente uma parte dos professores vá utilizá-lo;
- c) os pais não forem preparados para compreender o processo, aceitá-lo e

fazer parte que lhes cabe (VILLAS BOAS, 2007, p. 30).

Nenhum procedimento avaliativo é mais importante que o outro. Cada um cumpre um papel específico no processo. Ao conhecer o contexto no qual atua, o professor deve fazer a seleção do que seja conveniente para cada especificidade. Apesar de inicialmente professores e alunos oferecerem uma certa resistência, o trabalho com o portfólio tem demonstrado ser uma oportunidade para que a avaliação da aprendizagem deixe de ser responsabilidade exclusiva do professor e comece ser explorada, também como experiência com a autoavaliação em sala de aula. Porém, apesar de sua importância, “[...] não deve ser executado como única forma de avaliação exercitada pela instituição. Outros instrumentos e técnicas devem ser utilizadas em consonância com o portfólio” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 175). Além disso, para que não seja mais uma tarefa para preencher o tempo do professor e do aluno, cabe ao professor, fazer uma análise de sua utilização de forma conveniente para que possa produzir resultados satisfatórios tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

#### **2.5.4 Observação**

No dia a dia em sala de aula, o professor está constantemente observando os seus alunos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso é conveniente que explore técnicas e instrumentos diversificados como a observação, para facilitar “[...] conhecer o comportamento dos seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu desempenho nas várias atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem” (HAYDT, 2002, p. 123). Esses dados devem servir não só para análise da performance do aluno, como também, para aprimorar as práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelo professor. Por essa razão, essa técnica é considerada como uma das mais apropriadas para acompanhar o desenvolvimento do aluno, devido à existência de alguns objetivos comportamentais que não podem ser avaliados com a aplicação de testes ou provas dissertativas (HAYDT, 2002).

Entre os fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos que precisam ser observados, Libâneo destaca que podem ser:

As condições prévias dos alunos para enfrentar a matéria, o tipo de relacionamento entre professor e alunos, e entre os alunos, as características socioculturais dos alunos, a linguagem do professor e dos alunos, as

experiências vividas no meio familiar e social, a percepção positiva ou negativa em relação à escola e ao estudo, etc (LIBÂNEO, 2004, p. 214).

Para explorar os benefícios da observação no processo de ensino e de aprendizagem, é necessário ter consciência de que observar não é tão simples como parece ser. O professor precisa partir do princípio que observar não é olhar, e para observar, não basta olhar. Essa ação, exige um esforço do observador de “[...] sair de si para ver o outro, selecionar informações, fazer diagnósticos, ordenar, decidir” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). p. 122). Trata-se de uma ferramenta

[...] fundamental para avaliar os alunos de qualquer idade, visto que aprender a observar implica aprender a ver o que o aluno faz, para anotar objetivamente o que ocorre. Um professor que consegue atuar bem como observador pode ter a sua disposição uma gama de dados confiáveis que lhe servirão de base para as avaliações sistemáticas dos alunos (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 278)

Antes de iniciar a observação propriamente dita, Depresbiteris e Tavares sugerem que o professor precisa fazer-se alguns questionamentos prévios como: O que deve ser realmente observado? Quais os procedimentos que devo utilizar para registrar as observações? O que devo fazer para garantir a validade das observações? Que tipo de relação devo estabelecer com o aluno para não prejudicar a validade e a análise da observação? (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Caracteriza-se como uma ação intencional com base na avaliação formativa, que ajuda o professor compreender a situação real em que o aluno está, em um determinado momento. Para que se torne em uma ferramenta útil, deve ser feita durante o processo e não no início ou no final de um período. Seu propósito é produzir informações minuciosas sobre o desempenho do aluno para que o professor possa reconhecer “[...] aspectos do desenvolvimento do educando que não seriam possíveis de captar em outros instrumentos” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 123)

Uma outra questão importante é o fato de disponibilizar informações e dados não só do rendimento e dos problemas de aprendizagem como também os objetivos relacionados às questões pessoais e sociais. Isso é interessante pelo fato de o professor não se preocupar apenas com a “[...] aquisição de conhecimento e informações, mas também verifica hábitos e habilidades de convívio social, e constata a evidência de atitudes e interesses, analisando outras dimensões do comportamento (HAYDT, 2002, p. 125).

Pode configurar-se como uma estratégia bastante valorosa no trabalho pedagógico do professor, na medida que desempenha uma função auxiliar na

captação e sistematização das informações que lhe possibilitará avaliar:

- a consecução e alguns objetivos de ensino, como por exemplo os que descrevem a habilidade de executar tarefas motoras, os relacionados à educação física, ou aquele que se referem aos resultados de aprendizagem em educação artística (artes plásticas, música, artes cênicas e expressão corporal);
- a consecução de certos objetivos educacionais na área afetiva, envolvendo interesse, hábitos e mudanças de atitudes;
- o comportamento social, traduzido em termos de habilidades de convívio social;
- Alguns aspectos referentes ao desenvolvimento físico (HAYDT, 2002, p. 124).

É uma técnica classificada como sistemática e assistemática. Sistemática, na medida que é utilizada com previsão de objetivos e definição prévia e organizada do que se vai observar, como será feito o registro, as estratégias que serão utilizadas de forma que garanta maior fidedignidade nas informações levantadas; por exemplo: se um aluno apresenta dificuldade de fazer operação de adição com reserva, o professor poderá lançar mão da observação e solicitar ao aluno resolver um determinado problema para que seja identificado o que causa sua dúvida.

A assistemática diz respeito, às observações feitas de forma casual, sem objetivos definidos preliminarmente. Apesar de esse tipo de observação acontecer de forma espontânea, tem o mesmo grau de importância para a implementação de intervenções pedagógicas que se deseja executar.

Outras vantagens da utilização da técnica da observação são mencionadas por Arredondo e Diago (2013), entre elas, destacam que a sua aplicabilidade em avaliação educacional é muito ampla, que pode ser explorada de diversas formas e em diferentes níveis de ensino. Garante a obtenção de informações direta do aluno sem que seja necessário nenhum tipo de ordem, propiciando informações sobre o comportamento do aluno de maneira discreta e espontânea. Além da informação do aluno ou do grupo observado, oportuniza condições de se levantarem dados de todo o seu entorno.

Na operacionalização diária em sala de aula, é comum que a atenção seja voltada para os alunos que apresentam problemas de indisciplina e de aprendizagem, ignorando os demais. Porém, apesar de não apresentar esse tipo de problema, muitos alunos, em alguns momentos, precisam do mesmo nível de atenção por parte do professor. Além disso, em vez de aplicar uma tarefa ao aluno e atribuir nota como medida sobre a forma como resolvem, o professor pode utilizar a observação para coletar informação sobre o tipo de orientação que está precisando e quais as

dificuldades que encontra para resolver determinada situação. Para que isso ocorra, é preciso estar atento aos acontecimentos diários em sala de aula.

Para que as informações e dados sistematizados por meio da observação realizada pelo professor tenham mais utilidade, Haydt (2002) menciona que se deve atentar para as seguintes recomendações:

- Fazer o registro do comportamento observado logo após ter ocorrido o fato, enquanto os dados estiverem bem vivos na mente [...]
- Descrever os fatos como realmente ocorreram e foram presenciados, procurando não misturar as opiniões pessoais com a descrição do acontecimento.
- Anotar os possíveis comentários (no caso deles serem incluídos no registro) separados na descrição do fato em si.
- Evitar fazer interpretações ou julgamentos apressados sobre os comportamentos observados, para não rotular o aluno.
- Registrar os dados de observação colhidos em ocasiões diversas.
- Criar o contexto ou situação em que ocorreu o comportamento observado.
- Começar observando alguns alunos, e depois estender seu raio de observação aos demais.
- Ao registrar os exemplos específicos do comportamento de cada aluno, resultantes de sua observação, o professor deve fazer anotações simples e breves, que facilitem sua análise (HAYDT, 2002, p. 128-129).

Apesar de ser uma das técnicas de avaliação mutuo utilizada nas escolas, para ter condições de estabelecer juízo rigoroso e eficiente sobre o desempenho escolar do aluno, o professor deve explorar todas as possibilidades de recursos a que tiver acesso para coletar informações sobre o comportamento e o rendimento dos alunos. Isso demonstra que se deve empregar técnicas e instrumentos diversos e que não se pode esperar que um único instrumento seja suficiente para coletar todas as informações necessárias.

O rigor e a precisão são dois fundamentos básicos que precisam ser considerados durante a coleta dos dados. Se o registro não for feito de forma eficiente, pode prejudicar a análise final da observação. Porém, apesar da realidade ser complexa, o rigor não pode ser extremo e nem simples demais para não reduzir as atividades realizadas pelo aluno a um simples número (SANTOS GUERRA, 2007).

Como a observação é uma técnica que depende da subjetividade do professor, é preciso ter precaução com os possíveis erros de percepção e de parcialidade que podem existir. Em vista disso, não se pode produzir conclusões apressadas e preconceituosas. Dependendo das circunstâncias, os alunos se comportam de diferentes maneiras e isso pode fazer com que o professor, ao presenciar somente um aspecto, construa uma imagem estática e estereotipada, que pode deixar marcas negativas na vida do aluno (LIBÂNEO, 2013).

Depresbiteris e Tavares (2009, p. 125) destacam que, para fazer a observação, é importante o professor utilizar “instrumentos de registro: roteiro de observação, *checklist*, também conhecida como lista de verificação, pauta de cotejo, anedotários, diários de bordo e escalas, entre outros”.

Abaixo, demonstramos um exemplo de “Anedotário”, que é um dos instrumentos de registro destacados pelas autoras.

#### Quadro: 04 – Exemplo de Anedotário

Nome do aluno	Mariana Silva
Série	Segunda série do ensino fundamental
Data	25 de maio de 2006
Descrição da situação	Foi agressiva com o colega que senta ao seu lado. Além de agredi-la verbalmente, disse que iria bater nela no recreio.
Hipótese	Mariana está enfrentando um problema familiar grave. Sua mãe está doente e parece que seu estado de saúde piora a cada dia. O pai trabalha o dia todo e quando chega em casa ajuda Mariana nas tarefas domésticas. Outra hipótese é a de que Mariana agrediu a menina que há tempos vinha implicando com ela. O motivo da implicância, segundo observações dos colegas, é que Mariana é ótima aluna e muito estimada pela professora.
Inferências	Mariana pode ter perdido a paciência com as implicâncias da colega. Seu estado de ânimo atual deve ter contribuído para a perda de seu controle.
O que fazer	Verificar os reais motivos do fato e conversar com Mariana e os pais sobre como superar alguns problemas mais emergenciais. Conversar com a colega de Mariana e mostrar como está a situação e como ela poderia também cooperar.

Fonte: Depresbiteris e Tavares (2009, p. 127-128)

Ainda que apresente vantagens em sua utilização, Arredondo e Diago (2013) sustentam que a técnica da observação apresenta alguns intervenientes, entre eles: a técnica é mais apropriada para ser aplicada a um aluno ou grupo de aluno reduzido devido à necessidade de dedicação e atenção contínua por parte do professor; a necessidade de dispor de tempo para reunir dados que sejam suficientes para fazer as observações com seus devidos registros sistematizados para as análises.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento e justifico as opções metodológicas que nortearam a elaboração do presente estudo, onde se pretende aprofundar as reflexões sobre as concepções e práticas adotadas por professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública do Município de Santana, no Estado do Amapá.

Para tal propósito, foram coletados dados e informações sobre a prática avaliativa de três professoras que atuam com esse nível de ensino com o propósito de compreender como estas encaram a avaliação e conhecer as estratégias avaliativas adotadas.

Para tal fim, apresentamos neste capítulo os elementos constitutivos da pesquisa como: a opção metodológica destacando o tipo, caracterização e abordagem da pesquisa, as técnicas e instrumentos que foram utilizadas para a coleta de dados e, por último, os procedimentos de análise dos dados. Em seguida, abordamos o contexto em que a pesquisa foi realizada; com ênfase em dados e informações sobre o município, a escola campo e os sujeitos da pesquisa.

#### 3.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA

Nesta pesquisa pretende-se: Conhecer as práticas de avaliação da aprendizagem de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com essa finalidade, optei por adotar uma abordagem qualitativa/interpretativa, porque este estudo “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). Além disso, a metodologia qualitativa e interpretativa é o caminho mais apropriado para que se possa descrever com profundidade as práticas avaliativas dos professores, envolvidos neste estudo, dando sentido às expressões dos sujeitos participantes cuja significação para o problema investigado pretende-se evidenciar.

No que se refere ao estudo qualitativo, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campos, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravuras e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários

naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Tais pressupostos permitem crer que o tipo de abordagem se adequa aos objetivos da investigação que realizamos por permitir apreender as expectativas e as experiências do ponto de vista dos sujeitos participantes e para o investigador. Essa abordagem serviu como uma ferramenta para possibilitar conhecer o problema investigado e a maneira como ele se manifesta nas interações e nas atividades no cotidiano das práticas avaliativas.

Dentro dessa perspectiva, Denzin e Lincoln (2006), ao fazerem referência sobre a abrangência desse tipo de pesquisa, afirmam que a pesquisa qualitativa

[...] envolve o estudo de caso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevistas; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Com a intenção de melhor compreender a realidade do fenômeno estudado, bem como sua complexidade e singularidade, foi necessário o desenvolvimento do caráter interpretativo do conhecimento pela necessidade de dar sentido às expressões dos sujeitos participantes. Nesse sentido, o trabalho de campo realizado correspondeu a uma etapa importante, pois, conforme sustenta Minayo (1998), o campo da pesquisa qualitativa, é o recorte espacial correspondente à abrangência, em termos empíricos, do recorte correspondente ao objeto investigado.

Portanto, a opção pela investigação de natureza qualitativa/interpretativa apoiou-se nas características definidas por Bogdan e Biklen (1994), que argumentam que, nesse tipo de pesquisa, o objeto está centrado no processo, é recolhido em forma de palavras, com descrições das situações em que foi evidenciado e deve ser analisado a partir das perspectivas dos participantes.

Ao se referirem sobre o paradigma interpretativo, Lessard-Hérbert e Boudin enfatizam que o objeto de análise é formulado em termos da ação, uma ação que compreende “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. O objeto da investigação social interpretativa é a ação e não comportamento” (LESSARD-HÉRBERT; BOUTIN; GOYETTE 1990, p. 127).

Desse modo, procuramos analisar as interpretações que os sujeitos fazem do mundo que está à sua volta, fazendo surgir a teoria das situações particulares e

dos dados que foram gerados pelo ato da investigação. Assim, a teoria não deve estar à frente da investigação, mas acompanhá-la, pois, o pesquisador trabalha diretamente com a experiência e a compreensão para poder construir sua teoria sobre eles (COHEN; MANION, 1990).

A partir da opção pela abordagem qualitativa e interpretativa, a investigação assumiu a forma de estudo de caso por permitir realizar maior aprofundamento da discussão retratando a realidade de forma contextualizada, considerando que ela desenvolveu-se em uma situação natural, permeado por dados significativos, descritivos que são provenientes das “[...] interações, ações, percepções, sensações e dos comportamentos das pessoas relacionados à situação específica onde ocorrem” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Ludke e André (1986), enfatizam que quando se deseja estudar algo especial, que possua valor em si mesmo, o pesquisador deve recorrer ao estudo de caso. Assim, definem o estudo de caso como uma estratégia de investigação, uma maneira de analisar dados em que “[...] o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou foco de interesses muito amplos, que no final se tornam diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Este estudo, por pretender analisar e compreender um fenômeno que é atual, no seu contexto real, com disponibilidade de várias fontes de dados, pauta-se em uma abordagem empírica. Para Yin (2015), o estudo de caso aproxima-se da investigação em educação quando o investigador é posto frente a frente com situações complexas, de tal maneira que é inviável fazer o isolamento de variáveis.

O estudo de caso não poderá ser isolado do seu contexto, porque está entranhado na sua realidade social complexa, que absorvem diferentes elementos todos com o mesmo grau de importância para compreensão do fenômeno em estudo (YIN, 2015).

Ao referir-se também sobre o estudo de caso, Goldenberg (2013) enfatiza que

[...] não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição, uma comunidade, com objetivo de compreendê-los em seus próprios tempos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto (GOLDENBERG, 2013, p. 33-34).

Tais pressupostos evidenciam, que o estudo de caso busca a interpretação da

realidade através de análise minuciosa dos seus elementos e da interação que se constrói com eles e o contexto, para alcançar a produção de significados mediante um processo de síntese. Desta forma, nota-se que as características apontadas estão em sintonia com os objetivos da investigação sobre práticas avaliativas que serão estudadas. Por não serem autoexplicativas, para compreendê-las, precisam ser analisadas com profundidade, relacionando os sujeitos e suas concepções, a partir do seu contexto social, de tempo e espaço, sem esquecer o antagonismo dos fatos históricos.

Quanto ao tipo de pesquisa, o presente estudo também foi desenvolvido através da pesquisa documental, por “[...] se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). A utilização dos documentos da escola, contribuíram diretamente para compararmos dados e enriquecer a investigação.

É importante sublinhar, que, quando nos referimos sobre a consulta nos documentos da escola, partimos do pressuposto de Figueiredo (2008) que sustenta que o documento utilizado como fonte de pesquisa pode ser escrito ou não, como filmes, vídeos, fotografias, pôsteres, entre outros. Todos são documentos que podem ser geradores de diversas informações, servindo para explicação e prova de questões de difícil compreensão. Nessas condições, vê-se, então, que a pesquisa documental “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2016, p. 69).

Talvez ainda seja importante, dentro desse contexto, mencionar que tanto a compreensão como a interpretação dos documentos consultados, por mais que tenham informações detalhadas, foi necessário olhá-los com outra perspectiva, isto é, de acordo com o objeto de pesquisa. Conforme indica Veiga-Neto sobre o olhar atento do pesquisador “[...] o papel do olhar, introduz alguns outros elementos que compõem o substrato do pensamento [...]” (VEIGA-NETO, 2002, p. 28).

A partir dos pressupostos apresentados, acessamos a maior variedade possível de documentos para que selecionássemos, mais detalhadamente, os que ajudassem a responder o problema da investigação, pois a pesquisa documental “[...] não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes” (GIL, 2002, p. 62-63). Certamente, consciente de

que nesse tipo de pesquisa “o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2016, p. 70).

Reportando-se à necessidade da utilização de documentos na pesquisa, Cellard (2014) apresenta algumas orientações como: a) o contexto histórico e político em que o documento foi produzido; b) ter o máximo possível de informação sobre a identidade, os interesses e motivos que levaram o autor escrever o texto da forma como escreveu; c) não se esquecer de verificar a procedência e a qualidade da informação contida no texto; d) a natureza do texto, ou seja, o texto varia de acordo com o seu contexto, por exemplo, um texto jurídico ou médico contém uma linguagem e é produzido em contexto diferente da visão e da linguagem educacional; e) delimitar o sentido das palavras e conceitos, com atenção para jargões, gírias, regionalismos, etc. Além disso, deve-se ter atenção com os conceitos-chave e os argumentos utilizados em sua estrutura; f) na análise documental propriamente dita, deve-se cogitar a produção e reelaboração dos conhecimentos, estabelecendo diferentes formas de compreender os fenômenos estudados, pois os documentos não estão no mundo de forma isolada, mas necessitam ser situados em uma estrutura teórica consistente para que o conteúdo que lhe dá sustentação seja compreendido.

Neste estudo, foram recolhidos documentos relacionados com o foco da pesquisa, nomeadamente, os documentos da escola relacionados com a avaliação das aprendizagens, documentos produzidos pelos professores, fazendo “o resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorrem ao longo da história” (RODRIGUEZ, 2010, 42), com a finalidade de colhermos dados relevantes que permitam sustentar, compreender e legitimar os dados coletados para que se possa atingir os objetivos da investigação.

Entre os documentos a que tive acesso, destaco a sistemática de avaliação da escola, plano municipal de educação, instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, atividades elaboradas pela Secretaria de Educação, trabalhos individuais, atividades direcionadas especificamente à avaliação da aprendizagem. São documentos que evidenciaram as concepções e práticas avaliativas dos professores. Decerto, a grandiosidade da pesquisa não está no quantitativo de fontes que se teve à disposição para consulta, mas na qualidade e na abrangência do diálogo que o investigador é capaz de produzir (RODRIGUEZ, 2010).

## 3.2 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

### 3.2.1 Técnicas e instrumentos da coleta de dados

- **A entrevista**

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados na investigação qualitativa por ser realizada por meio de uma

Conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra [...] e é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Por essa razão, foi planejada e utilizada considerando sempre o objeto de estudo. Foi desenvolvida de forma que o entrevistador soubesse ouvir e estimular o percurso natural da conversa, garantindo um clima de respeito pelos entrevistados, para que estes pudessem expressar suas perspectivas e pontos de vista com liberdade.

Dessa forma, as narrativas foram compreendidas não só como fruto das posições individuais dos entrevistados, mas como parte de uma complexa rede de símbolos e imagens que foram e estão sendo construídos a partir da sua trajetória pessoal, profissional e cultural. Investigar implica compreender a lógica das relações que são construídas nos grupos sociais (DUARTE, 2002).

Uma das razões, que justifica a escolha para este estudo, dá-se em virtude da alternativa que ele proporciona. Nesse sentido, a coleta foi realizada por meio de “uma conversa intencional de forma que o investigador pudesse desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os participantes da pesquisa interpretam os aspectos relacionados com o objeto do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Ao definir a entrevista como instrumento de coleta de dado da pesquisa, foi preciso tomar alguns cuidados para que a investigação obtivesse êxito. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2010) mencionam alguns como:

- a) Planejamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado.
- b) Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto.
- c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedências a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido.
- d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade.
- e) Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações.
- f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo.

- g) Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importante (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 182).

Efetivamente, a pesquisa qualitativa exige uma atenção constante do pesquisador aos seus objetivos, escutando e refletindo sobre a forma e a natureza da fala do entrevistado. Por isso, tivemos atenção constante para que as entrevistas não se transformassem em um momento de desabafo dos entrevistados. Nessas circunstâncias, coube ao investigador selecionar apenas as respostas que interessassem para o objetivo da pesquisa e procurar “agir com discernimento, não se envolvendo emocionalmente, mas aproveitando para fazer uma investigação mais profunda, pois, com certeza, obterá os dados esperados” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 22).

Além disso, tive o cuidado de transcrever as entrevistas integralmente, pois quanto mais fiel for a transcrição, maiores são as possibilidades da garantia de fazer análise dos resultados com bom nível. Porém, essa transcrição para o papel, para não se transformar apenas em um ato mecânico, exigiu observar os silêncios e as emoções. São sentimentos que nenhum aparelho eletrônico pode captar, mas que são importantes por revelarem dados e contribuições do entrevistado.

Entre as entrevistas qualitativas existentes, optamos pela semiestruturada por ser

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

A exploração dessa técnica foi interessante, também, por permitir que fosse realizada de forma flexível, com a sequência e os detalhes dependendo das respostas dos entrevistados e do que acontecer no momento de sua realização (ROSA; ARNOLDI, 2006), o que permitiu ao pesquisador uma maior liberdade para redirecionar alguns questionamentos e esclarecimentos necessários.

Nas entrevistas, os entrevistados responderam de forma detalhada utilizando suas próprias palavras, e as informações foram colhidas de forma natural, sem formalidades, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Dessa forma, o investigador esteve atento para compreender e interpretar as respostas dadas para que pudesse obter a maior quantidade possível de informações.

Por essa razão, Marconi e Lakatos (2010) enfatizam que o contato entre entrevistador-entrevistados deve ser agradável, informando os objetivos e a finalidade da investigação, bem como a importância da participação do entrevistado para a conclusão e sucesso do trabalho. É preciso deixar claro que sua identidade será mantida em sigilo para que ele se sinta mais confortável, criando assim “um ambiente que estimule e que leve o entrevistado a ficar à vontade e a falar espontânea e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 182).

Para os autores, na medida que o entrevistador estabelece uma relação mais próxima com o entrevistado, constrói uma certa relação de confiança e, assim, pode obter informações que de outra forma talvez não fosse possível. Além disso, é essencial deixar que o entrevistado fale de forma livre e “no decorrer da conversação já instalada, o entrevistado tem a oportunidade de começar a avaliar o pesquisador/entrevistador como alguém realmente interessado em sua existência, [...]” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 22). Essa aproximação foi importante, pois é natural o professor apresentar uma certa ansiedade, nervosismo, por saber que suas declarações, sobre a forma como trabalha determinado aspecto em sala de aula, serão registradas e irão compor um trabalho de natureza científica e que será pública.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas com a participação de três professoras que atenderam voluntariamente ao convite para participar da investigação. As entrevistas foram realizadas individualmente de forma presencial no interior da escola campo da pesquisa, com horário e procedimentos previamente acordado com a gestora da escola. Inicialmente, fiz as entrevistas de acordo com o Roteiro de Entrevista (APÊNDICE A) e, no decorrer das mesmas, foram acrescentados outros questionamentos, para esclarecer algumas ideias.

Após a entrevista com as professoras, fiz a pesquisa documental, para fazermos as leituras criteriosas dos documentos normativos da escola como: atividades avaliativas realizadas pelos professores, projeto pedagógico, diretrizes para avaliação, projetos e ações pedagógicas implementadas pela escola.

### **3.2.2 Procedimentos de análise dos dados**

A análise de dados é uma tarefa da maior relevância na pesquisa. Constitui-se em uma atividade de busca e organização sistemática das entrevistas, dos

documentos e de outros materiais que servem para a compreensão do objeto de estudo.

Para a análise dos dados optei pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que a define como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Trata-se de uma técnica considerada por muitos estudiosos como a mais utilizada na investigação empírica das ciências humanas e sociais, devido favorecer ao pesquisador “[...] a compreensão de temas implícitos ou que estejam ocultos ou disfarçados nos materiais analisados” (CASA NOVA, et al, 2020, p. 172-173). Sua utilização possibilitou fazer uma variedade de análises tanto dos conteúdos explícitos quanto dos que não estavam aparentes nas mensagens, que pudessem ajudar no esclarecimento do problema da investigação e “[...] ser aplicada a fontes escritas, estatísticas e iconográficas a fim de que se interprete a essência contida nos detalhes das informações, dados e evidências disponíveis” (CASA NOVA, et al, 2020, p.172-173).

Sua utilização favorece na superação da incerteza e no enriquecimento da leitura, com descobertas de conteúdos, estruturas, que demonstram a finalidade das mensagens que dependerá da atitude interpretativa do pesquisador. O seu ponto de partida é a mensagem, mas é preciso considerar as condições dos contextos onde os sujeitos estão inseridos, não só no que se refere às falas mas também a interpretação dos sentidos atribuídos a estas mensagens, ainda que o sentido esteja de forma implícita (BARDIN, 2016).

A exploração da técnica foi realizada a partir das três fases recomendadas por Bardin (2016): a pré-análise, a exploração do material e a análise ou interpretação dos dados. Na primeira fase, correspondente à pré-análise, fizemos a escolha dos documentos, ou seja, a definição do *corpus* da pesquisa. Nossa atenção foi direcionada para os dados coletados com os sujeitos da pesquisa por meio da entrevista, da pesquisa documental e demais observações que foram possíveis. Foi um período de intuições e seu objetivo foi sistematizar as ideias iniciais para que se construísse o plano de análise, com elaboração de indicadores por meio de frases, palavras-chaves, etc., que fundamentassem a interpretação final.

No segundo momento, que corresponde à exploração do material, em que se faz a administração sistemática das decisões tomadas na fase de pré-análise, fizemos uma operação de codificação, decomposição ou enumeração em função das regras previamente estabelecidas.

Foi um momento de realizarmos novas leituras de forma mais minuciosa, com anotações primárias para nos habituarmos com os dados coletados. Fizemos o registro das informações mais interessantes e com características idênticas, que estavam em consonância com os objetivos da investigação e do referencial bibliográfico do trabalho, mas sem necessariamente a intenção de interpretá-las. Destacamos as palavras e expressões chaves para iniciarmos o processo agrupamento de temas para as codificações.

Na terceira fase, aconteceu o tratamento dos resultados, foi o momento de manusear os resultados brutos de maneira que extraíssemos o que havia de mais significativo neles. Serviu para a construção de informações que sintetizam e destacam as informações fornecidas pela análise. Bardin enfatiza que se o investigador dispuser de “[...] resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Nessa etapa, realizamos a interpretação e/ou inferências, a partir dos conteúdos revelados na segunda fase pela tipificação das categorias; essa interpretação foi baseada em significações de palavras e frases que ajudaram no esclarecimento dos comportamentos e concepções dos sujeitos.

### **3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA**

#### **3.3.1 O Município**

Este estudo ocorreu no Município de Santana, localizado na região sudeste do Estado do Amapá, próximo a Linha do Equador, na Região Norte do Brasil, a 16 km da capital Macapá. Sua localização está estrategicamente no estuário do Rio Amazonas, limita-se com a Guiana Francesa, Suriname e Estado do Pará. É banhado pelo Rio Amazonas e Oceano Atlântico, o que favorece a navegabilidade de embarcações de grande calado, tornando-se uma das principais rotas marítimas de navegação. Permite facilmente conexão com portos de outros continentes, além da

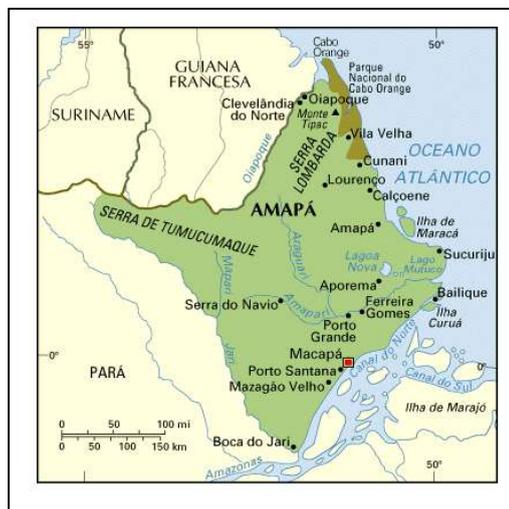
proximidade com o Caribe, Estados Unidos e União Europeia, servindo como porta de entrada e saída da região amazônica.

**Imagem 01 – Localização geográfica do Estado do Amapá**



Fonte: <https://www.google.com/search?q=>

**Imagem 02 – Localização geográfica do Município de Santana**



Fonte: <https://www.google.com/search?q=>

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município, no último censo realizado em 2010 (em 2020 não foi realizado por falta de orçamento e em 2021 por causa da pandemia da Covid-19), foi de 101.262, distribuída em 19 bairros residenciais, que concentra 90% dos habitantes na sede do município, e por 05 Distritos. O município teve acentuado crescimento populacional, atingindo índices acima da média nacional, o que é preocupante em função do tecido urbano não ser planejado para esse adensamento. Sua densidade demográfica é de 64,11 habitantes por km<sup>2</sup>, o que representa para o Amapá a 2<sup>a</sup> e para o país a 276<sup>a</sup> posição em termos populacionais.

Segundo o último censo realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da população santanense foi 0,692, o que ocupa o 3.º lugar no *ranking* do Estado do Amapá, ficando com índices inferiores aos municípios de Macapá com 0,733 e Serra do Navio com 0,709. Na comparação do *ranking* nacional, Santana está ocupando a 2.134<sup>a</sup> posição.

**Quadro 05 – Comparação dos componentes do IDHM de Santana nas últimas duas décadas**

COMPONENTES	1991	2000	2010
<b>IDHM da Educação</b>	<b>0,203</b>	<b>0,408</b>	<b>0,638</b>
% de 5 a 6 anos na escola	23,63	58,81	82,66
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental regular seriado ou com fundamental completo	30,55	55,03	82,75
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	14,07	31,74	61,21
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	23,71	40,41	59,32
<b>RENDA</b>	0,575	0,597	0,654
Renda per capita (em R\$)	287,03	328,83	469,24
COMPONENTES	1991	2000	2010
<b>LONGEVIDADE</b>	0,662	0,728	0,794
Esperança de vida ao nascer (em anos)	64,74	68,68	72,65
<b>IDHM</b>	0,426	0,562	0,692

Fonte: PNUD (2013)

As informações constantes no Quadro 03 demonstram que os índices do componente (EDUCAÇÃO), que é utilizado para o cálculo do IDM, foi o que teve mais evolução no período de 1991 a 2020 (em 2020 não houve censo). O IDHM que era de 0,562 no censo do ano 2000, atingiu o índice de 0,692 no censo do ano de 2010. Isso equivale a uma taxa de crescimento de 23,1%, o que o PNUD considera como um índice médio. A distância entre o IDM do município e o limite máximo do índice, que é de 1, foi reduzido em 70,32% entre 2000 e 2010. Nesse período, a dimensão cujo índice mais evoluiu em termos absolutos, foi Educação, que apresentou um crescimento de 0,230, em seguida Longevidade e Renda.

O Sistema de ensino municipal está estruturado com um universo de 35 escolas, sendo 25 na zona urbana e 07 escolas na zona rural. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação – SEME, no ano de 2021 foram matriculados 10.069 alunos na educação infantil e no ensino fundamental.

O Quadro 06 abaixo, apresenta o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando um comparativo dos índices alcançados com as metas previstas, entre Santana, Estado do Amapá e Brasil.

**Quadro 06 – IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao Brasil/Amapá**

ESFERA	IDEB OBSERVADO							METAS PROJETADAS							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BRASIL	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
AMAPÁ	3.4	3.8	4.1	4.0	4.5	4.6	4.9	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4
SANTANA	3.8	3.9	4.8	4.6	4.6	4.8	4.5	3.1	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4

Fonte: INEP/MEC (2020)

Observa-se que os índices do país foram atingidos no período de 2007 a 2009. Porém, no período entre 2013 e 2019, em nenhum dos anos os índices projetados pelo MEC foram alcançados. No Estado do Amapá acompanhou as metas estabelecidas nos anos 2007 a 2011, com diminuição dos índices entre os anos de 2013 a 2019. Em Santana, mesmo não atingindo as metas projetadas em panorama nacional, apresenta um índice superior ao do Estado do Amapá e aos demais municípios.

É importante preconizar que vários fatores influenciam os índices educacionais produzidos pelas avaliações externas, que nem sempre se configuram como garantia de qualidade Fernandes (2009), Luckesi (2011). O estudo, ora apresentado, não objetiva uma análise crítica sobre os caminhos percorridos para que o município alcance os índices.

### 3.3.2 A Escola

A escola lócus da pesquisa está localizada no bairro denominado Igarapé da Fortaleza, no Município de Santana, Estado do Amapá. A opção para a realização da pesquisa neste local deve-se ao fato de já termos tido oportunidade de desenvolver nossas atividades na educação fundamental e infantil em uma outra instituição escolar do mesmo bairro.

A comunidade do entorno da escola é formada em sua maioria por famílias com número expressivo de membros, que migraram do nordeste do país, e ribeirinhos das ilhas do Estado do Pará, alimentando a esperança de melhorar sua condição de vida, e com acesso à educação e aos serviços de saúde.

Devido à falta de formação escolar, à pouquíssima qualificação profissional, e à baixa oferta de empregos no bairro, existem muitas pessoas desempregadas ou em subempregos. Constituem assim, uma “[...] massa ‘estrutural’ de miseráveis, fruto do

novo padrão tecnológico imposto pelo capitalismo, fica totalmente marginalizada do processo de produção, formando assim verdadeiros amontoados humanos de exclusão” (NUNES, 2014, p. 138). Estima-se que 1.300 famílias tenham como principal fonte de renda os serviços de transferência de renda do governo federal, o comércio formal/informal e serviços autônomos absorvem mão de obra de 700 famílias, o agroextrativismo de 200 famílias, e a indústria é responsável pela fonte de renda de 100 famílias (CUNHA, *et al*, 2016).

A escola está localizada em um bairro que enfrenta conflitos oriundos do processo de expansão urbana de forma acelerada e desordenada. Parte do seu espaço territorial é composta por “áreas de ressacas”, que é uma espécie de favela fluvial, fortemente influenciadas pela dinâmica de marés do Rio Amazonas. São “[...] palafitas construídas às margens do Rio Amazonas numa região que alaga conforme a maré, onde os banheiros são construídos sem fossa, pois os desejos caem diretamente na região alagada” (NUNES, 2014, p. 136).

A maioria das casas são construídas de forma irregular nas áreas alagadas e em locais que foram desmatados e aterrados. Apresentam condições insalubres, consideradas inadequadas por serem extremamente frágeis do ponto de vista geológico e da vulnerabilidade social (BASTOS, 2010). Devido a esses fatores, geram resíduos poluentes, como esgoto e lixo, principalmente doméstico, causando desequilíbrio do meio ambiente, afetando o solo, flora, fauna, o curso hídrico e o microclima daquele *habitat*, destruindo o patrimônio natural, contribuindo com a redução da biodiversidade e com os cursos d’água (TAKYAMA, *et al*, 2003).

No bairro, existe um porto de embarque e desembarque de pessoas e de mercadorias como, o pescado e o açaí, que abastecem parte do mercado desses gêneros o Estado do Amapá. Assim como em outras cidades portuárias, sua movimentação diária tem como consequência registros de prostituição, consumo de drogas ilícitas que geram violência. Segundo a publicação do Atlas da Violência do ano de 2020, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Amapá está entre as duas unidades da federação que tiveram o maior aumento na taxa de homicídios no ano de 2018 (CERQUEIRA, 2020).

Por possuir pouca opção de lazer na área de esporte e cultura de forma geral, os jovens e adolescentes são envolvidos muito cedo com drogas lícitas e ilícitas, além de gravidez indesejada na adolescência. Os registros da delegacia de polícia existente no bairro revelam que, em sua maioria, os crimes são praticados por adolescentes e

jovens. Geralmente, fazem parte de famílias de baixa renda, que estão em fase de formação de seu caráter, e isso facilita para que sejam cooptados de forma prematura a iniciarem na prática de pequenos furtos, e em seguida responsáveis pelo aumento da criminalidade na comunidade. Conforme nos indica Nunes (2014),

[...] esse fenômeno faz parte de um processo pelo qual a urbanização, no caso da cidade de Santana, por seu caráter excludente e desigual, segrega especialmente a população pobre: segregação de mão de obra submissa, prato cheio para o crime organizado, tráfico de drogas e outras atividades criminosas tornam-se a única alternativa de ganhar a vida para a população segregada, desempregada e sem expectativas de melhores condições de vida [...] (NUNES, 2014, p. 133).

É evidente que toda essa questão social causa impactos diretamente no dia a dia da escola, entre eles: violência escolar, dificuldade de aprendizagem, distorção idade/série, evasão e reprovação principalmente nos últimos anos do ensino fundamental, quando algumas famílias perdem o controle dos filhos adolescentes e eles mesmos decidem quando irem à escola.

No ano de 2021, a escola encontrava-se com 878 alunos matriculados, assim distribuídos:

**Quadro 07 – Demonstrativo do quantitativo de alunos matriculados em 2021**

MODALIDADE	FUNDAMENTAL I					FUNDAMENTAL II				E J A				TOTAL
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	
Fundamental I	60	75	70	75	98	-	-	-	-	-	-	-	-	378
Fundamental II	-	-	-	-	-	10	10	70	40	-	-	-	-	311
EJA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	30	40	10	189
Total de alunos													878	

Fonte: Secretaria da escola pesquisada

Entre as atividades pedagógicas com os alunos do Fundamental I e II promovidas pela escola, três projetos nos chamaram atenção. O primeiro é o projeto de “Escola restaurativa: promovendo uma cultura de paz”. Trata-se de uma ação que utiliza metodologias positivas de situações de conflito que tem como objetivo enfrentamento dos problemas de violência na escola por meio de um modelo alternativo que privilegia a restauração das relações sociais e a prevenção da violência e dos conflitos gerados na escola.

O segundo é o “Projeto de intervenção pedagógica de Língua Portuguesa e Matemática”, que objetiva oferecer o acompanhamento educacional por meio de alternativas pedagógicas de intervenção individualizada e em pequenos grupos de forma contínua e paralela às aulas.

Por último, o “Projeto de diagnóstico do percurso da aprendizagem de Escrita

e Matemática” visa fazer o acompanhamento do diagnóstico dos níveis da escrita e do letramento matemático para diagnosticar as dificuldades do aluno para que a escola possa organizar a intervenção pedagógica necessária para os casos específicos.

Quanto às diretrizes do processo avaliativo, a escola utiliza a sistemática de avaliação da Secretaria Municipal de Educação–SEME, que estabelece que a avaliação da aprendizagem deve seguir os seguintes princípios:

- Processual, dialógica, reflexiva, diagnóstica e crítica;
- Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- Tem como objetivo diagnosticar, registrar e intervir no processo de ensino e de aprendizagem;
- No 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental a avaliação tem caráter classificatório. O processo avaliativo é expresso em fichas de acompanhamento bimestral, no relatório individual semestral, enfocando os aspectos cognitivos, interpessoais, afetivos, éticos e sociais do aluno. Na Ficha são registradas as habilidades através: D (desenvolvido), ED (Em desenvolvimento) e INT (Item não trabalhado). No final, a partir das anotações das Fichas são feitos Relatórios individuais;
- O resultado da avaliação a partir do 4º ano é processado em notas cumulativas, processual e somativas;
- As notas são distribuídas nos quatro bimestres, sendo dez pontos para cada bimestre, totalizando quarenta ponto a média anual;
- No decorrer de cada bimestre, o aluno realiza 03 (três) instrumentos avaliativos por cada componente curricular;
- A recuperação é feita paralela e durante o processo no contra turno quando não atingir 60% de aproveitamento em cada instrumento avaliativo;
- A recuperação final poderá ser feita no máximo em 03 componentes curriculares, quando o aluno não atingir 60% de aproveitamento;
- Para os alunos do 1º, 2º e 3º ano que não atingirem satisfatoriamente as habilidades contidas nas fichas de avaliação diagnóstica individual, são submetidos aos estudos complementares de recuperação paralela e/ou final;
- A recuperação paralela compreende estudos, trabalhos, testes e observações;
- Após a recuperação paralela, prevalecerá a maior nota alcançada pelo aluno;
- O aluno que não atingir 35% do total de pontos anuais, ou seja 14 (quatorze) pontos não participará da recuperação final;
- É aprovado o aluno que obtiver frequência mínima de 75% e 60% do total de pontos anuais em cada componente curricular (SEME, 2011).

Face ao período da pandemia da covid 19, a escola onde a pesquisa foi realizada, como todas as outras, foi obrigada a alterar suas atividades. No ano de 2020, as aulas foram paralisadas na primeira quinzena do mês de março em atendimento aos instrumentos legais e normativos do Governo Federal e do Governo Municipal, que estabeleceram a obrigatoriedade do isolamento social.

Por orientação da Secretaria Municipal de Educação-SEME, no período de

março a julho de 2020, a escola fez o atendimento aos alunos somente por meio de atividades impressas em substituição às aulas presenciais. De agosto a dezembro de 2020, continuou com atividades impressas, atividades do livro didático e passou a utilizar também o *whatsapp* como meio para orientar as atividades escolares aos alunos. Para maior controle, foi feito um cronograma e enviado às famílias com indicação das atividades do livro didático e atividades impressas para serem realizadas. Após o período de trinta dias, as atividades eram entregues pela família na escola para que fossem corrigidas pelos professores.

Por orientação do Ministério Público, durante todo o ano de 2021, as aulas presenciais continuaram suspensas, e as atividades pedagógicas foram realizadas aos moldes do ano anterior. Porém, ao detectar que havia alguns alunos com dificuldade de aprendizagem, no período de agosto a dezembro, foi ofertado reforço escolar presencial duas vezes por semana para pequenos grupos de alunos.

Infelizmente, pelas dificuldades impostas pelo distanciamento social, os projetos: Escola restaurativa, Projeto de intervenção pedagógica de Língua Portuguesa e Matemática, Projeto de diagnóstico da aprendizagem de escrita e matemática foram desativados e com previsão de retorno somente quando as aulas retornassem de forma presencial.

Quanto ao envolvimento da família, a escola revelou que teve apoio da maioria. Para algumas que não se envolviam o suficiente, no momento da entrega do *kit* merenda (como o aluno não estava na escola, a merenda era entregue em *kits in natura* para a família levar para casa) os pais eram orientados a participar de forma mais efetiva nas atividades dos alunos.

Em relação ao processo avaliativo, foi realizado por meio das atividades que eram enviadas para o aluno fazer em casa. Porém, face às dificuldades de disponibilização de aparelho telefônico com internet, os rendimentos, principalmente dos alunos do 1º e 2º ano, foram abaixo das expectativas da escola. Situação que teve registros de melhoria quando a escola passou a fazer o reforço escolar.

### **3.3.3 Os participantes**

A escola possui em seu quadro doze professores que desenvolvem suas atividades nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Desse total, três professores foram selecionados aleatoriamente para participar deste estudo. Face à

necessidade de preservarmos a identidade dos professores participantes da pesquisa, a referência a eles, serão feitas com os caracteres P.01, P.02 e P.03.

Abaixo, apresentamos o quadro 08 com as principais informações dos participantes. Devido à necessidade de preservarmos suas identidades, os professores serão identificados com os algarismos de 01 a 03.

**Quadro 08 – Informativo dos sujeitos da Pesquisa**

	PROFISSIONAL	SÉRIE QUE ATUA	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO ATUAL	SEXO	TEMPO DE MAGISTÉRIO
02	Professor 01	1.º ano	Pedagogia	Ed. Esp. e Inclusiva	M	12 anos
02	Professor 02	2.º ano	Pedagogia	Psicopedagogia	F	13 anos
03	Professor 03	2.º ano	Magistério e Letras	Prof. Coach potencializador de hab. em sala	F	14 anos

Fonte: Escola pesquisada

Os três participantes são todos do sexo feminino, com tempo médio de atuação no magistério de 13 anos e todos possuem habilitação inicial em curso superior e especialização.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), que é o documento que oficializa a participação e presta informações dos aspectos que compõem a pesquisa como: a finalidade da pesquisa, a forma que serão feitos os registros dos dados e imagens para fins exclusivos de divulgação científica, o respeito às normas éticas e o meio como o voluntário irá participar diretamente.

#### 4 DESVELANDO AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

É ponto de concordância entre os estudiosos da avaliação da aprendizagem que a mesma é complexa, é significativa e extremamente necessária. Sua aplicabilidade nunca se desenvolve por intermédio de uma prática neutra. As práticas avaliativas têm um caráter político, intrinsecamente ligada a uma concepção de mundo, de educação e do ensino e aprendizagem. Esses posicionamentos alimentarão a postura pedagógica do professor e influenciarão na forma como ele desenvolve suas ações avaliativas.

Por se tratar de uma atividade educativa intencional, renega sua neutralidade pedagógica e é caracterizada como instrumento de luta, de emancipação e de constante processo de construção e de reconstrução. Porém, a intencionalidade da ação avaliativa só poderá ser relevante para o desenvolvimento do aluno, se for conduzida e orientada por concepções e práticas que busquem sentido ao fazer pedagógico.

Quadro 09: Categorias de análises

CATEGORIAS	EIXOS DE DISCUSSÃO
Práticas avaliativas	Informações sobre a forma e as referências utilizadas para elaboração do planejamento da avaliação. Indicativos sobre os momentos específicos em que são realizadas as avaliações.
Instrumentos e critérios	Informações sobre quais os instrumentos e técnicas explorados para avaliação dos alunos, no contexto dos anos iniciais. Indicativos sobre a existência de critérios avaliativos e a maneira como são estabelecidos.
Resultados	Perspectivas sobre como os resultados das avaliações são utilizados. Indicativos sobre a existência e de como é realizado o <i>feedback</i> avaliativo.

Fonte: Elaborado pelo autor

Este capítulo de apresentação dos dados desta pesquisa, descrevo as práticas avaliativas das participantes deste estudo, especificamente, o planejamento e os momentos em que as avaliações são realizadas. Seguidamente, apresento os procedimentos adotados na elaboração e definição de critérios nos instrumentos

avaliativos. Por fim, descrevo a forma como as professoras encaminham os resultados das práticas avaliativas, discutimos sobre a forma como os resultados são utilizados e como são explorados para proporcionar *feedback* de todo o processo avaliativo.

#### 4.1 As concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem

Consultando os documentos norteadores oficiais do processo avaliativo da escola e da Secretaria de Educação, notamos que apresentam indicativos de que o processo avaliativo deve ser desenvolvido de forma “[...] processual, participativo, diagnóstico, formativo [...] redimensionador da ação pedagógica”. (SANTANA, 2011; 2015). No plano municipal de educação, propõe-se “Respeitar os tempos de aprendizagem de cada aluno, levando em consideração as especificidades para aqueles que necessitam de acompanhamento [...]” (SANTANA, 2015).

Além disso, nesses documentos, há frequentemente o uso dos termos “diagnóstico”, “autoavaliação” e “orientação”, ensejando a exploração da avaliação com perspectiva formativa (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1999; MÉNDEZ, 2002; HAYDT, 2004; VILLAS BOAS, 2009) e diagnóstica que objetiva “aquilatar coisas, atos, situações pessoais, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando” (LUCKESI, 2011, p. 206).

Ao exporem o significado de avaliar, as professoras relataram que avaliação

[...] é uma forma de avaliar não só o aluno né? Mas também o trabalho do professor, para ver aquilo que eu posso melhorar [...] (P. 01).

Primeiramente, é claro que a avaliação vem para ver como é que o aluno está, mas imediatamente também eu tenho essa verificação a respeito do meu trabalho (P.01).

[...] avaliar no caso, a gente vai estar verificando os conhecimentos prévios das crianças e com o tempo, o que ela conseguiu adquirir né? O que a gente vem repassando para ela, aí a questão se elas alcançaram determinadas habilidades referente ao seu ciclo de aprendizagem (P. 02).

Avaliar é um processo que se dá quando eu estou observando a assimilação dos meus alunos. Quando eu vejo se realmente está dando certo os métodos que eu estou usando aqui em sala de aula (P. 03)

Nos depoimentos acima, identificamos que a fundamentação da concepção de avaliação das entrevistadas está ancorada na prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos do processo de ensino e de aprendizagem, pressupondo que a função diagnóstica e formativa da avaliação, deve ser explorada como ferramenta de

orientação para as tarefas do aluno e do professor. Há sempre o reforço da ideia de que o processo avaliativo precisa ser considerado não só sob a perspectiva das tarefas do aluno, mas também do ponto de vista das atividades desenvolvidas pelo professor.

Ao complementar o raciocínio sobre a necessidade de avaliação do aluno e de autoavaliar-se ao mesmo tempo, uma das entrevistadas mencionou que quando percebe que uma estratégia não está produzindo resultado satisfatório, “[...] eu busco verificar as atividades adequadas para cada aluno e ver se ele está correspondendo com essas atividades” (P. 03). Por essa ótica, identificamos o fortalecimento da percepção sobre avaliação como uma ação constante de acompanhamento do aluno na estruturação da sua aprendizagem. Primeiro isso as possibilita observar o que o aluno já domina, sua progressão e o que precisa ser melhorado. Segundo, isso lhes oportuniza observar e avaliar quais estratégias podem contribuir para a produção de melhores resultados. Dessa forma, essas considerações também são mencionadas por Hoffmann (2002), quando enfatiza que o processo avaliativo vai estar a serviço da ação quando o professor agir de forma crítica, criando alternativas adequadas para atingir os objetivos almejados.

Pela exposição da professora (P. 02), avaliação para ela significa “[...] avaliar no caso, a gente vai estar verificando os conhecimentos prévios das crianças e com o tempo, o que ela conseguiu adquirir [...]”. Nas palavras da professora, é possível identificarmos seu interesse para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e o que estão construindo em termos de novas habilidades. Essa estratégia didática, proporciona mapear com melhor clareza as prioridades e propor planejamento com melhor direcionamento e otimização de tempo e de esforços para que supere os obstáculos e melhore o desempenho do ensino e da aprendizagem. Essa atitude contribui para que as dificuldades tenham visibilidade e provoque algum tipo de tomada de decisão, porque “[...] apenas quando asseguramos a aprendizagem, também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação que forma – transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em avaliação formativa” (MÉNDEZ, 2002, p. 14).

Consideramos assertiva a atitude da professora (P. 02), e a sua afirmação, como já inferimos anteriormente, está em direção aos princípios da avaliação diagnóstica, postulada por Luckesi (2011), por permitir ao professor tomar decisões

iniciais e não ser utilizada como sinônimo de aplicação de testes estanques para classificar o aluno, assumindo papel de investigação que busca compreender os estágios de aprendizagem do aluno para, então, intervir no processo de desenvolvimento do mesmo. Porém, é importante preconizar que a avaliação transcende às ações de diagnóstico, que é um momento importante, mas inicial da avaliação, que vai se estruturando no decorrer das intervenções pedagógicas que forem sendo feitas, que é o que vai intervir diretamente na melhoria da aprendizagem.

Na continuidade do relato da professora, está o discurso de que a sua prática avaliativa é pautada no *“o que a gente vem repassando para ela, aí a questão se elas alcançaram determinadas habilidades referente ao seu ciclo de aprendizagem (P. 02)*. No comentário, há preocupação em identificar, nas avaliações, os conteúdos que foram explorados (passados) em sala de aula. Pensando assim, a avaliação é vista de forma privilegiada pelo prisma da medida, da verificação do conteúdo (LUCKESI, 2011). Essa maneira de conceber o ensino também pode estar associada à pedagogia tradicional, em que os conteúdos e a avaliação assumem uma função disciplinadora.

Nessas condições, é indispensável que haja um processo de reflexão sobre a relação existente entre a prática pedagógica do professor e o desempenho do aluno, visto que a educação transcende à simples memorização dos conteúdos curriculares. Estes só terão validade se estiverem relacionados ao saber fazer, ou seja, se o aluno for preparado o suficiente para utilizá-los em outras circunstâncias de sua vida prática (HADJI, 2001). A partir desse entendimento, o ato de ensinar deixa de ser visto como um momento em que se transmite informações a serem reproduzidas pelo aluno em um determinado momento; porque agindo assim, “[...] não se valoriza o aluno, valoriza-se o conceito e a classificação, distorcendo o verdadeiro sentido da avaliação” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 54).

Esse aspecto representa, também, uma forma de investigação sobre o desenvolvimento de cada aluno, e não como mecanismo limitador da construção do conhecimento. Por isso, requer atitude de escuta, de envolver-se, aprender com e sobre o outro, de observação direta, de ficar atento aos percursos formativos do aluno a partir dos seus contextos socioculturais, econômicos e sociais.

Reportando-se a essa questão, Hoffmann (2008) enfatiza que, infelizmente, a prática avaliativa que se preocupa com os avanços e dificuldades da aprendizagem ainda é um processo em construção e que ainda temos um certo distanciamento do que é apresentado nos documentos e o que é realmente efetivado pelas escolas.

Sobre as funções da avaliação, as professoras questionadas sobre o uso que fazem destes dados referem que é “[...] *ver o aprendizado do meu aluno [...] ver o nível que ele tá [...]*” (P. 01), complementado por outro testemunho de que é para “[...] *Averiguar né? O aprendizado dele [...]*” (P. 02).

Os depoimentos das professoras mostram que estas primeiramente procuram conhecer como o aluno se encontra que conhecimentos revela.

Outro relato sobre as funções da avaliação é quanto ao acompanhamento do desempenho do aluno para “*saber aquilo que ele vai estar precisando realmente melhorar [...]*” (P. 01) e também “[...] *a gente tem objetivo pra gente esperar esse retorno que a criança nos mostre para ver se a gente realmente consegue alcançar esse objetivo*” (P. 03).

Na verdade, as informações sobre a aprendizagem, o processo deve ser orientado pelos objetivos estabelecidos no momento do planejamento. Este serve de orientação para os fins almejados e para o desenvolvimento das ações avaliativas intencionais; exatamente por isso, seja importante “[...] definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e avaliação [...]” (FERNANDES, 2009, p. 59). Evidencia-se, assim, não só a necessidade da determinação dos objetivos que irão orientar o processo inicialmente como também os que gradativamente precisarão ser revisados para implementar desafios maiores por intermédio da implementação de diferentes estratégias.

Percebemos também nas narrativas das entrevistadas o interesse em detectar os problemas de aprendizagem; porém, fica evidente que não há a intenção de apenas constatar dificuldades, mas buscar meios para os avanços e superações dessas dificuldades como demonstram as indagações: “[...] *posso melhorar? Posso, então o que que eu vou fazer? Vou trabalhar em cima daquilo que ele pode melhorar [...]*” (P. 01).

Desse modo, ao preocupar-se em identificar o aluno que não está desenvolvendo na aprendizagem, o professor está consciente de que “[...] avaliar é saber conhecer o que cada aluno consegue e saber exigir o que cada um é capaz de dar, compelindo outras ações necessárias” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 104). Dessa maneira, conforme o depoimento da professora, a avaliação é uma atividade essencialmente crítica e que proporciona *feedback*; por isso, exige, por parte do professor, que se faça constantemente “[...] *a nossa autoavaliação também, o que eu preciso estar melhorando [...]*” (P. 03).

Ao referir-se sobre a necessidade de autoavaliar-se, a entrevistada atesta que sua ação avaliativa pode resultar na construção tanto do sucesso quanto do fracasso, porque os caminhos percorridos individualmente por cada aluno

[...] serão mais ou menos favorecidos a partir de suas decisões pedagógicas que dependerão, igualmente, da amplitude das observações que realiza. Pode-se pensar, a partir daí, que não é mais o aluno que está preparado para a escola, mas professores e escola é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem [...] (HOFFMANN, 2002, p. 21)

Consciente da sua tomada de decisão e do seu papel de adaptar a proposta pedagógica da escola ao aluno e não o contrário, o professor terá condições de compreender de forma nítida, os avanços e as dificuldades que terá para atingir os objetivos estabelecidos para as ações pedagógicas como um todo. Assim sendo, por intermédio dos seus procedimentos avaliativos, perceberá que também adquire conhecimento ao longo do seu desenvolvimento. Se estiver atento, será capaz de aprender com as respostas dos alunos, aperfeiçoar sua prática docente e contribuir com o progresso das aprendizagens. Em contrapartida, o aluno também aprende, quando o professor assegura espaços para questionamento e para dúvida em face à ocorrência dos seus próprios erros (MÉNDEZ, 2002).

Outro fator destacado nos discursos das professoras é relativo à utilização da avaliação com o objetivo de produzir informações dos rendimentos para alimentar as estatísticas educacionais; relatam que o projeto Criança Alfabetizada exige que os resultados das avaliações “[...] tem que constar no sistema para eles estarem avaliando também, fazendo gráfico dos níveis que eles estão” (P. 02). Trata-se das avaliações externas que têm alcançado cada vez mais uma posição de destaque no cenário das políticas públicas do sistema educacional brasileiro. Apesar de todo esse tempo, ainda convivemos com um grande desafio que é interpretar e utilizar os seus resultados para repensar e implementar as práticas educativas em nossas escolas. Exatamente por isso, tem sido alvo de polêmicas sobre os impactos que têm causado tanto na esfera pedagógica quanto na esfera política.

Segundo o INEP, além de permitirem a realização de um diagnóstico da educação básica e dos fatores que podem interferir no desempenho do estudante, esses exames objetivam avaliar a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Por isso mesmo, em última instância, “o resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências”

(BRASIL, 2019, texto digital).

Fernandes (2019), ao fazer alguns comentários sobre as avaliações externas, menciona que a escola e os professores, no momento que utilizam exemplos, estrutura de elaboração e os resultados das avaliações externas, acabam sendo induzidos e motivados a proporem práticas inovadoras de ensino e de avaliação interna. É uma oportunidade de possibilitar, aos alunos, o desenvolvimento de habilidades e competências mais complexas, contribuindo para que tenhamos uma educação com melhores níveis de aprendizagens.

Convém ressaltarmos, que apesar de alguns destaques positivos que mencionamos, existem alguns posicionamentos contrários. Para alguns estudiosos, existem mais aspectos negativos que positivos. Para Luckesi (2011), é preciso que o professor questione o seu valor pedagógico, por não ter servido até o momento, como mecanismo de diagnóstico para implementar melhorias aos sistemas de ensino. Ao tecer algumas críticas, Fernandes (2019) sustenta que se aceitam as avaliações externas como algo que se traduz em “[...] muito rigor, de exigência e de qualidade [...] Porém, sem refletir e sem questionar seus efeitos negativos [...]” (FERNANDES, 2019, 645).

Para o referido autor, essa política tem produzido o que ele denomina de estreitamento do currículo, que consiste na concentração de ensinar o que será cobrado nos exames. Esse empobrecimento curricular se dá em razão da preocupação demasiada na exploração de atividades semelhantes àquelas que são cobradas nos exames com a intenção de “[...] preparar os alunos para responderem às questões do exame”. (FERNANDES, 2019, p. 649). Além disso, as tarefas que demandam mais tempo na mobilização, na integração e na utilização de conhecimentos, assim como às suas discussões, estão sendo deixadas em segundo plano e até mesmo ignoradas pelas escolas e professores.

Essa preocupação com os exames, quando feita de forma exagerada, tem incentivado escolas e professores procurarem caminhos para aumentar os índices estatísticos, sem que tenham melhorado de fato a aprendizagem dos alunos. Isso tem contribuído para uma prática, entre as escolas, de brigar para atingir *rankings*. Isso tem favorecido uma tendência nas escolas de utilizarem estratégias questionáveis, no sentido de favorecer o afastamento dos alunos considerados com mais dificuldade. Ou seja, os alunos que, supostamente, terão poucas possibilidades de contribuir com a elevação dos *rankings*, são discriminados e até mesmo excluídos.

Vale mencionar, também, que isso tem colaborado para que os próprios professores sofram pressões do sistema e da sociedade para que seus alunos obtenham boas notas nos exames. Com isso, estão produzindo uma visão reduzida de educação na medida que se concentram no que irá ser cobrado no exame e isso faz com que o aluno perca a oportunidade de ter acesso a melhores aprendizagens, pois o foco está na classificação e não na qualidade das aprendizagens. Se o professor não refletir sobre as consequências dessas suas escolhas, acabará afetando sobremaneira o seu desempenho pedagógico e o desempenho do aluno.

Apesar disso, sabemos que a utilização e a problematização dos resultados nas escolas ainda é assunto pouco explorado e precisamos mudar de postura. Não há receita para sanar os problemas educacionais do país com dimensões continentais como o Brasil. O que se espera é que cada escola, ao problematizar os seus resultados, questione também os de sua cidade, de sua região. Isso servirá como um exercício de autoconhecimento. Ao reconhecerem suas fragilidades, poderão sustentar suas potencialidades, criando condições concretas de melhoria dos serviços ofertados à comunidade escolar.

#### 4.2 As práticas avaliativas aplicadas

Para evidenciarmos a forma como são elaborados os planejamentos pelas entrevistadas, fizemos o seguinte questionamento: como você planeja a avaliação dos seus alunos? Alegaram nas suas respostas que,

Planejo em cima daquilo que eu estou trabalhando lógico, claro né? Os conteúdos trabalhados [...] (P. 01).

[...] a minha turma é um nível muito diferente um do outro. Então como é que eu vou avaliar meu aluno? De acordo com o nível de cada um” (P. 01).

[...] a gente tem que seguir as habilidades da BNCC, então são planejadas conforme essas habilidades [...] (P. 02).

A gente vai também buscando essas atividades propostas também nos livros didáticos que a gente vê que pode estar complementando (P. 02).

Planejo através dos conteúdos e através de cada aluno. Porque, como eu faço anotações, eu sei quem é que está nos níveis e eu vou fazendo essa avaliação [...] esses conteúdos de acordo com cada dificuldade das crianças [...] (P. 03).

Como percebemos, as entrevistadas buscam diversas referências para a

construção do planejamento de suas atividades; mas, fica evidente, que a principal é a de que o planejamento seja orientado a partir das necessidades de aprendizagem do aluno. Essas referências são utilizadas tanto para o planejamento das atividades avaliativas, como também para a organização do tempo didático, como forma de orientar a sistematização e concretização das estratégias de ensino e de aprendizagem.

Essa consideração, por parte das professoras, de que o planejamento precisa contemplar as diferenças individuais e as dificuldades dos alunos, leva-nos a considerar que a dinâmica impressa na construção e operacionalização do planejamento é condicionada pelas demandas impostas pelo real. Mesmo tendo um currículo oficial na escola, este é ajustado não só às habilidades previstas pela BNCC (P. 02), mas também, e principalmente, às necessidades e possibilidades emergenciais de aprendizagem do aluno. Isto demonstra o interesse em fazer do planejamento uma

“[...] atividade consciente de precisão das ações docentes, fundamentadas em opções político pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino)” (LIBÂNEO, 2018, p. 222).

Além de atividade construída e conduzida de forma consciente, suas declarações ensejam que os seus planejamentos representam mais que o preenchimento de papéis com obrigação burocrática de registro a ser cumprido. Está marcado por atitudes claras e intencionais, longe de ser um guia a ser seguido de forma rigorosa; é caracterizado “[...] por um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 2004, p. 222) e também por atitudes críticas e flexíveis, com possibilidades de mudanças durante o tempo de sua execução. Objetiva, propiciar ao aluno, a construção de conhecimentos científicos e culturais adequados às suas necessidades específicas e às suas possibilidades de desenvolvimento, por meio da internalização dos conteúdos e habilidades trabalhadas.

Nesse contexto, é notória a importância dada ao planejamento, considerando seu valor como ferramenta que auxilia na organização e execução das suas atividades pedagógicas. Nesse sentido, o planejamento “[...] é uma atividade que orienta a tomada de decisão da escola e dos professores em relação às situações docentes de

ensino e aprendizagem, tendo em vista alcançar os melhores resultados” (LIBÂNEO, 1994, p. 226). Nele, constam as previsões das estratégias didáticas a partir dos objetivos que se pretende atingir, mas com necessidade de revisão e de adequação ao longo de sua operacionalização.

Ao reconhecerem a necessidade da adaptação do currículo às lacunas de aprendizagem do aluno, as professoras demonstram disponibilidade para aprender com a realidade que se encontra à sua frente, buscando no aluno as informações possíveis para superar as barreiras de aprendizagem existente, favorecendo a melhoria do desempenho do mesmo.

Como os alunos possuem ricas experiências de vida no espaço onde vivem, com multiplicidade de informações e conhecimentos (apesar de fragmentado), não podem ser ignorados pela escola. Esses conhecimentos precisam ser aliados ao conhecimento escolar para dar “suporte para pensar a própria prática a partir do questionamento sobre a realidade na qual estamos inseridos, mas para isso, faz-se necessário que sejam relevantes” (ALMEIDA, 2010, p. 167). Para o referido autor, esse cuidado pode evitar que o aluno abandone a escola, já que muito da evasão escolar ocorre em razão de o aluno perceber conteúdos não interessantes e desconexos da sua vida prática.

Certamente, é interessante que os posicionamentos das professoras entrevistadas sigam por essa perspectiva. Infelizmente, a ação de planejar tem sido atualmente objeto de diversas indagações sobre seus benefícios para melhoria da qualidade da ação docente em algumas escolas. Existem professores que ao mesmo tempo que admitem sua necessidade, apresentam desconfianças de sua utilidade. Essas descrenças, foram motivadas em razão de terem tido anteriormente “[...] experiências de elaboração de planos burocráticos, formais, controladores” (VASCONCELLOS, 2004, p. 35). Dessa forma, esse tipo de posicionamento ajuda o professor reforçar a ideia de que se não há objetividade na ação de planejar, não precisa preocupar-se com ele.

Com essa experiência negativa de planejamento, há professores que estão propondo planejamento completamente fora “[...] da realidade social, caracterizando-se como uma ação mecânica e burocrática do professor, pouco contribuindo para elevar a qualidade da ação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar” (VEIGA, 1995, p. 42). Essa situação ajuda o professor confundir seu papel como de um técnico, com ação neutra. Sua atuação é marcada por racionalidade excessiva e rigor

metodológico, que será manifestado na forma como o conhecimento é explorado. O aluno age como receptor passivo dos conteúdos, em silêncio e cumprindo as determinações a partir da autoridade do professor que não pode ser questionado.

Pelas manifestações das professoras, ficou evidente também que não há preocupação exagerada em cumprir de forma integral com a lista de conteúdos, pois, quando isso acontece, o conteúdo passa a ser mais importante do que a aprendizagem. Além disso, qual a validade de uma ação pedagógica que dá prosseguimento ao currículo

“[...] se os alunos carecem de pré-requisitos. A introdução de matéria nova ou a consolidação da matéria anterior requerem necessariamente verificar o ponto de preparo em que os alunos se encontram, a fim de garantir a base de conhecimentos e habilidades necessárias para a continuidade da matéria” (LIBÂNEO, 1998, p. 229).

Assim sendo, as práticas avaliativas exercitadas pelas entrevistadas, mais do que definição de conteúdo, estão partindo daquilo que o aluno precisa aprender, de forma ativa e consciente. Além disso, a dificuldade de aprendizagem que surge durante o processo, não é algo que esteja à margem, tampouco são consideradas como incapacidade. É algo que ocorre em diversos momentos, até porque, como os alunos não são iguais, não existe a possibilidade de todos aprenderem tudo ao mesmo tempo.

Além dos já mencionados, nas entrevistas, as professoras (P. 02) e (P. 03), relataram que o livro didático é outra fonte utilizada para a seleção dos conteúdos, e como material de apoio didático. Sabemos da importância do livro didático, principalmente para aluno oriundo de família com baixa renda, devido à pouca oportunidade de ter contato com outro tipo de material, a não ser o que é distribuído pela escola através do sistema. Entretanto, de acordo com a professora (P. 03), “[...] *esses livros [...] não condizem com a realidade da minha turma*”. Suas críticas também revelam que “[...] *eu tive muito trabalho para estar usando o livro aqui. Além de ser muitos alunos, como é que eu iria trabalhar texto enormes, extensos, quando as crianças não reconheciam nem as vogais? É muito difícil.*” Professora (P. 03).

Essas observações sobre o livro didático, feitas pelas professoras, são também destacados por Zabala (1998), que, ao fazer suas críticas, afirma que é comum encontrarmos livros nas escolas que

Não respeitam a forma nem o ritmo de aprendizagem dos alunos. Não observam as experiências, os interesses ou as expectativas dos alunos nem suas diferenças pessoais. Propõem ritmos de aprendizagem comuns para coletividades, em vez de indivíduos. O resultado é a uniformização do ensino,

deixando de lado as necessidades de muitos alunos (ZABALA, 1998, p. 175).

Para o autor, devido aos seus enfoques didáticos globalizadores, muitos livros didáticos distanciam-se da realidade concreta das escolas e da da formação crítica do aluno. Além da questão de não abordar a realidade, outra crítica feita ao livro didático é quanto aos conteúdos, “que não proporcionam uma abordagem mais profunda do assunto” (ALMEIDA, 2010, p. 170).

Por esses motivos, as professoras afirmam que exploram os livros com as suas turmas, porém, esse trabalho “[...] é algo mais artificial” (P. 03). Para não ser descartado totalmente, é mais utilizado pela professora como uma alternativa que “[...] as vezes coloca para o dever de casa [...]” (P. 03). Para que não se torne uma ferramenta sem importância, é necessário partir do princípio de que sozinho o livro não tem vida, só ganha vida quando “[...] o professor os torna como meio de desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando através deles, aprendem pensar com sua própria cabeça” (LIBÂNEO, 2004, p. 78).

As entrevistadas citaram também, que apesar das adaptações feitas no currículo e nas atividades avaliativas diárias, há problema quando o aluno vai fazer a avaliação externa “[...] a gente enfrenta uma dificuldade quando vai trabalhar com essa avaliação que vem de fora para a gente fazer porque o nível é tudo igual. Os meus alunos que não conseguem ler, não consegue interpretar um texto, eles têm dificuldades”, professora (P. 01). Segundo o relato, esse tipo de avaliação não considera as especificidades do aluno e, além de serem padronizadas, o nível de exigência está além das possibilidades dos seus alunos, prejudicando os seus desempenhos porque não está “[...] nivelada para nossa realidade [...]” (P. 01).

Mais uma vez a avaliação externa é mencionada na entrevista pelo transtorno que causa no processo avaliativo. Pelas alegações, como o nível é padronizado para um só tipo de aluno, não considera seus diferentes estágios de aprendizagem. Na turma da professora entrevistada, assim como há aluno que já está lendo e outros ainda não. Posto isto, o aluno que ainda não domina a leitura não vai conseguir interpretar os textos que são cobrados nos exames.

Outro recurso explorado pelas professoras para seus planejamentos são atividades de todas as áreas do currículo, que servem como “sugestões que a gente vê também muito na internet que seja interessante” [...] (P. 02). Essas atividades estão à disposição de forma gratuita em vários *blog's* e *sites*, que, segundo a entrevistada

(P. 02), utiliza depois de fazer adaptações específicas para a sua turma. No entanto, ao manusearmos algumas atividades avaliativas, percebemos que nem todas recebem adaptações, como as demonstradas abaixo.

Imagem 05 - Atividade: 01

VAMOS LER O TEXTO ABAIXO?

ESCOLA UM LUGAR DIVERTIDO

A ESCOLA É UM LUGAR DIVERTIDO, NELA VOCE APRENDE MUITAS COISAS LEGAS COMO: FAZER AMIGOS, LER E ESCREVER, OUVIR BOAS HISTÓRIAS, CRIAR E RECREAR IDEIAS, FAZER ARTES, SE DIVERTIR NAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AINDA ADQUIRIR VÁRIOS CONHECIMENTOS QUE AJUDARÃO VOCE A SER UMA PESSOA COM CAPACIDADE DE FAZER O QUE DESEJA.

MAS, PARA ISSO É PRECISO DETERMINAÇÃO, REALIZAR AS ATIVIDADES, PRESTAR ATENÇÃO NAS AULAS, LER OUVIRAMENTE E ELIMINAR COM OS COMBINADOS DA SUA TURMA.

ESTÁ PRONTO? ENTÃO VAI DE LÁ! É SO APERTAR O BOTÃO DA DEDICAÇÃO E COMEÇAR!

Autora: Karla Voltrix Tavares

1- PINTE DE VERMELHO O TÍTULO DO TEXTO:

2- COPIE O TÍTULO DO TEXTO:

3- COLORE DE AMARELO O ESPAÇO QUE HÁ ENTRE AS PALAVRAS:

4- QUANTAS PALAVRAS HÁ NA FRASE:

**A ESCOLA É UM LUGAR DIVERTIDO.**

( ) 4    ( ) 5    ( ) 6    ( ) 7

https://www.facebook.com/educacaoemfoco.blogspot.com/

Fonte: acervo da escola

Imagem 06 - Atividade: 02

Q q    Q q    D d    D d

R r    R r    J j    J j

U u    U u    U u    U u

W w    W w    X x    X x

Fonte: acervo da escola

O fato de a professora buscar meios mais modernos para utilizar em seu processo avaliativo, para servir como parâmetro de variação e de enriquecimento das estratégias avaliativas, é uma atitude louvável. Porém, é preciso ter cuidado para que atividades planejadas para um contexto não sejam plenamente exploradas em contexto diferente sem que haja adaptações. Por isso, antes de utilizá-las é preciso considerar que não foram planejadas para as mesmas características e necessidades de aprendizagem do seu aluno.

Na atividade 01, observa-se, no teor do comando das questões, repertório limitado, baixa multimodalidade, nível de exigência simples, comandos repetitivos, basta pintar o título do texto, copiar o título, pintar os espaços existentes entre as palavras do título; além de pouca exigência, ainda têm o título em negrito o que facilita ainda mais a identificação. A questão 02 é uma repetição da questão 01, a única diferença é que, em vez de pintar, irá transcrever; na elaboração, há predomínio de ações mecânicas e de memorização, o que dificulta o aluno exercitar operações mentais mais complexas que a atividade deveria desenvolver. A questão 03 é mais simples ainda, exigindo apenas que o aluno pinte os espaços do título.

Nas questões 01 e 03, há utilização de duas palavras diferentes, mas com o mesmo significado. Na primeira, solicita-se ao aluno que “pinte” e, na terceira, que ele “colora”. Pode ser uma palavra usualmente utilizada pelo professor, mas é possível que algum aluno não saiba o seu significado. Pode confundir o aluno, achando que o professor está solicitando algo diferente. Isso resulta em um problema clássico em sala de aula quando o aluno não entende um comando e pergunta – professor, o que é que o senhor quer nessa questão? (MORETTO, 2001).

Na atividade 02, não foi feito nenhum tipo de identificação da escola, do professor e do aluno. Destaca-se na proposta da atividade a quantidade de exercício repetitivo que o aluno irá fazer, sem nenhum sentido significativo para o mesmo. É uma atividade mecânica e abstrata, priorizando a função de memória e identificação gráfica do traçado das letras.

Outro aspecto significativo observado na atividade 02 é quanto à utilização das palavras “*walkman*” e “xale”. São duas palavras que dificilmente fazem parte do universo do aluno do Estado do Amapá. A primeira é um equipamento que não é comum sua utilização, por ser um produto que já saiu do mercado e substituído por outros mais modernos. A segunda, como se trata de uma peça utilizada por mulheres como agasalhos e, como vivemos em uma região muito quente, dificilmente são utilizados e, por isso, também desconhecidos pelos alunos. Na verdade, o único objetivo da utilização das duas palavras é em função da letra inicial. Assim, em vez de explorar algo desconhecido pelo aluno, o professor poderia utilizar palavras mais próximas dos alunos como o próprio nome deles.

Esse tipo de atividade ainda é reflexo de métodos de alfabetização utilizados no passado, em que o aluno decorava o alfabeto, utilizava o nome das letras, por exemplo, a letra A é desenhada com os contornos de uma abelha. A letra B, com contornos de bolas, completamente desligadas de algum contexto significativo para o aluno. Ao forçar esse tipo de relação, o professor ignora a primeira descoberta que o aluno faz sobre a língua escrita que é a de que letras não são desenhos (CAGLIARI, 1998).

Nesse processo, o aluno é levado a memorizar sílabas (ba-be-bi-bo-bu) numa ordem específica, para depois formar palavras e frases artificiais e descontextualizadas, como o exemplo clássico contido nas antigas cartilhas “Eva viu a Vilma”, absolutamente fora da realidade concreta do aluno. São apoiados em

exercícios mecânicos de coordenação, privilegiando a repetição e não o raciocínio. Prática que hoje é reconhecidamente como ineficiente, porque a capacidade de traçar as letras e números se dá no ato em que o aluno escreve o sinal gráfico e não cobrindo tracejado. É preciso considerar que o aluno elabora ideias e hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, mesmo antes de ir à escola (FERREIRO; TEBEROSKY, 1995).

Nas narrativas de outros questionamentos feitos às professoras, a utilização do processo avaliativo é tida como ferramenta para avaliação do desenvolvimento do aluno e da prática exercida pelo professor. Sendo assim, como esperar a avaliação do desenvolvimento específico de um aluno com atividade que não foi planejada, nem adaptada pelo professor da turma e especificamente para o estágio de desenvolvimento desse aluno? Como considerar que, a partir da leitura dos dados coletados para avaliação, o professor fará autoavaliação visando a melhoria do processo pedagógico?

Outro aspecto importante identificado nas narrativas das professoras entrevistadas é o fato de que, para a elaboração do planejamento, inicialmente, consideram a orientação oficial do sistema a partir da BNCC, da estrutura das avaliações externas e do livro didático. No entanto, mesmo sem deixar de considerar suas importâncias, as professoras estão indo além dessas prescrições e buscando a aproximação do currículo e demais atividades escolares com a vida prática do aluno, como observado no depoimento da professora (P. 01), quando diz “[...] *como eu faço anotações, eu sei quem é que está nos níveis e eu vou fazendo essa avaliação [...]*”. Ou seja, a professora, por estar presente cotidianamente com seus alunos e como faz acompanhamentos por meio de anotações, consegue perceber de forma mais clara, o que é mais urgente em termos de aprendizagem para os mesmos.

Entre os dois caminhos disponíveis, o primeiro, de acatar as orientações oficiais e fazer exatamente conforme o que está determinado, a professora optou por um bem mais trabalhoso, porém mais gratificante para ela, que é fazer adaptações no currículo, nas atividades, nas metodologias e empenhar-se para que a aprendizagem dos conteúdos internalizados possam garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, tornando os alunos cidadãos melhores.

Nesse sentido, destacamos que essa decisão tomada pela professora foi orientada pelo seu posicionamento político. Não há como evitar o caráter político das ações pedagógicas do professor por ter que decidir sempre por qual visão de mundo

e sociedade vai orientar o seu trabalho junto aos seus alunos. Como a escola, professor e aluno integram a dinâmica das relações sociais, ao planejar, opta por educar para a conscientização ou para a alienação e “[...] manutenção das relações de dominação política, econômica e cultural que caracterizam a sociedade capitalista” (ALMEIDA, 2010, p. 124).

Desse modo, há uma urgente necessidade de posicionamentos como o da professora. Mas, para tal propósito, é necessário que haja uma ressignificação do planejamento em algumas escolas. Para isso, é preciso que o professor manifeste a necessidade de mudança de atitude já que “[...] muitos professores parecem tão satisfeitos – ou alienados – com suas práticas que não sentem necessidade nem de aperfeiçoamento” (VASCONCELLOS, 2004, p. 36). Para ter sentido, é necessário, inicialmente a manifestação do desejo por parte do professor, na construção de uma prática de planejamento direcionado a construir uma ação crítica e qualificada em relação à sua tarefa de educar.

Orientado por esse prisma, o planejamento requer desconstrução de convicções que o considera como uma ação neutra e detentora de verdades absolutas. Ao contrário de servir de instrumento para atender exigências burocráticas, é preciso que esteja a serviço tanto de quem ensina como de quem aprende. Assim, a ação de planejar não ficará restrita “[...] ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Quanto aos tempos específicos em que as avaliações são realizadas, perguntamos às professoras entrevistadas: em quais momentos você realiza a avaliação? Porquê? Como respostas, manifestaram que somente na aplicação da avaliação externa existe um dia específico; para as demais, argumentaram que “[...] a minha avaliação ela não é uma avaliação que tal dia eu vou fazer uma avaliação “x”, avalio no processo [...]” (P. 01); “[...] a gente vai assim, no dia a dia que a gente vai vendo se eles estão fazendo as atividades a participação” (P. 02); Avalio todo os dias [...] (P. 03).

A ideia que permeia os argumentos das professoras sobre a avaliação é com a perspectiva de que não se deve utilizar um único instrumento para avaliar os alunos. Além disso, suas práticas avaliativas não estão presas somente àquilo que é passível de atribuição de nota. É construída a partir do juízo de valor que o professor vai

elaborando ao longo do processo de ensino e de aprendizagem (FERNANDES, 2009).

Outra característica do processo avaliativo das entrevistadas é que não tem dia marcado no calendário escolar para acontecer. São propostas por meio de atividades variadas diariamente em sala de aula, ao longo do ano letivo. Essa forma de encaminhar a avaliação dá a entender que “[...] além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos os conteúdos” (FREITAS, 2014, p. 27).

Conceber avaliação de forma contínua e não somente em momento pré-determinado, ao final de um período, é ratificado nos argumentos de Freitas et al (2014) quando afirmam que avaliação não é uma questão de final de processo, e que mesmo de forma consciente ou inconsciente, está orientando em todos os momentos a atuação do professor em sala de aula. Seu objetivo principal é fornecer dados ao professor e ao aluno sobre os resultados construídos, que, por meio da tomada de decisão, busca caminhos para implementar as intervenções, com intuito de melhorar a aquisição do saber e as estratégias de ensino. Dessa forma, se houver o comprometimento do professor em fazer

[...] da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo de agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva (MÉNDEZ, 2002, p. 17).

Posicionando-se a respeito dessa questão, Fernandes (2009) afirma que a avaliação formativa é interna ao processo, é contínua, analítica e está focada mais no aluno do que no produto acabado em si. Por ser formativa, desempenha importante papel na regulação da aprendizagem, garantindo ao aluno, por meio de retroalimentação sistemática, que se torne gradativamente mais autônomo e consciente do seu percurso de aprendizagem.

É importante destacar, também, que as expressões “avaliação contínua” e “avaliação no processo”, que são massificadas nos discursos e planos de ensino de alguns professores, às vezes, são utilizadas sem deixar claro que tipo de ação avaliativa que o professor está fazendo concretamente. Existem compreensões em que contínua significa “[...] dar prova todo dia, fazer enorme ‘contabilidade’ de pontinhos, ‘não avisar o dia da prova’, até atribuir nota pela ‘carinha’, não poder dar nenhuma atividade ‘mimeografada’, etc (VASCONCELLOS, 2003, p. 103). Para o autor, alguns professores utilizam o termo avaliação processual de forma errada,

fazendo acreditar que essa estratégia pressupõe em não utilizar instrumentos avaliativos sistematizados, necessita apenas que o professor faça observações para conhecer o aluno. Ao contrário, há necessidade durante o processo avaliativo que tanto o professor, quanto o aluno, disponham de elementos objetivos para fazer análise de suas caminhadas; porém, não precisa para isso que sejam planejados momentos específicos e especiais (VASCONCELLOS, 2003).

#### 4.3 Procedimentos adotados na elaboração e definição dos critérios nos instrumentos avaliativos

Ao tratarmos na entrevista dos instrumentos avaliativos que utilizam nas suas ações avaliativas, questionamos: quais são os instrumentos avaliativos que você privilegia na avaliação dos seus alunos?

Nas manifestações das professoras, é possível perceber o cuidado das mesmas em propor variedade de instrumentos e experiências avaliativas, tanto de forma sistematizada, quanto de forma prática. Essa variação é uma estratégia que também está prevista no plano municipal de educação. Quando se refere especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, há orientação para que escola e professor devem “oportunizar diferentes formas e instrumentos avaliativos na perspectiva de qualificar o processo avaliativo e da progressão dos alunos [...]” (SANTANA, 2015).

O cuidado demonstrado pelo sistema e pelas professoras é importante para que o aluno possa ter oportunidade de manifestar, de diferentes maneiras, suas habilidades nas distintas áreas do currículo escolar, uma maneira, também, de o professor observar se o aluno apresenta mais afinidade a um tipo de instrumento que a outro (MÉNDEZ, 2002). Além disso, é imprescindível que o professor reconheça que o instrumento avaliativo tem a função de dar informações sobre a qualidade da aprendizagem que está sendo construída e

[...] ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem – enquanto visa à recuperação e às dificuldades que devem ser vencidas por quem aprende – quanto as ações futuras de ensino, mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar (MÉNDEZ, 2002, p. 74).

Dessa forma, ao definir de maneira antecipada e clara os propósitos e a natureza do processo de ensino e avaliação, o professor coloca em evidência os objetivos que irão mobilizar e orientar as ações avaliativas por meio da proposição de

diferentes atividades. Por essa razão, necessita ter segurança e conhecimento sobre a natureza das atividades que serão realizadas pelo aluno.

Nas entrevistas, a professora (P. 01) manifestou que para fazer suas avaliações utiliza “[...] *a chamada prova a gente usa*”. Apesar de criticada por uns e reconhecida por outros teóricos, esse tipo de instrumento ainda tem lugar nas práticas avaliativas, quando é explorada pelo professor de maneira adequada e com planejamento bem feito. Dessa forma, pode contribuir para o acompanhamento da aprendizagem e para amenizar as resistências que alguns alunos ainda tem do seu uso.

No entanto, sua exploração pode ser considerada como um equívoco, quando é utilizada única e exclusivamente para seleção e classificação do aluno, por meio da nota, que pode, inclusive, servir como mecanismo de exclusão (VILLAS BOAS, 2009; LUCKESI, 2011). Por isso, o professor precisa atentar ao fato que para ter efeito positivo, precisa ser tecnicamente bem elaborada e estar de acordo com os objetivos. Isso exige do professor fundamentação técnica e teórica para que se evite improvisações (MORETTO, 2001).

Outros testemunhos das professoras, em relação aos instrumentos, sustentam que, além das atividades sistematizadas, são exploradas também outras atividades como “[...] *às vezes rodas de conversa*” (P. 02), “[...] *eu gosto de chamar o aluno para resolver no quadro, é uma forma de avaliar*” (P. 01). Certamente, no início, esse tipo de atividade pode ter dificuldade para o aluno tímido, mas com certo período de tempo vai adaptando-se. Esses tipos de atividades contribuem para o desenvolvimento da oralidade do aluno, por isso, o professor

deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

Entre as condições para que essas estratégias práticas tenham resultados positivos, está a necessidade de a interação professor-aluno ser estabelecida como meio auxiliar, e que o aluno seja mobilizado para a participação ativa nas tarefas escolares propostas, pois o aluno precisa

“[...] agir para demonstrar como está aprendendo. Os exercícios, trabalhos em grupo, as pesquisas, o ditado, a dramatização, a produção de texto, são mecanismos usados para possibilitar uma relação de ação-reflexão-ação com o objeto de estudo de forma ativa. Nesse sentido, a avaliação rompe com o paradigma da memorização e da passividade” (ALMEIDA, 2010, p. 160).

Além disso, o estreitamento da afetividade na escola contribui para o professor refletir sobre a necessidade de entender tanto de seres humanos quanto de conteúdos e estratégias didáticas. Atuando a partir dessa perspectiva, o professor desempenhará um papel humanizador, mediador e de articulador, estabelecendo pontes entre o aluno e o conhecimento.

Ao considerar essas questões em sua ação didática, o professor parte do princípio de que o aluno é um ser em constante construção e transformação e que as interações são um processo que se desenvolve progressivamente por meio da valorização e respeito recíproco. Desse modo, “[...] o aluno não será um indivíduo passivo; e o professor a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber” (SANT’ANA, 2010, p. 27).

Outro aspecto presente mais uma vez nas respostas das entrevistadas diz respeito à utilização da observação no processo avaliativo, afirmando que *“na realidade os instrumentos avaliativos são principalmente a observação. “Eu observo todos os dias, todos os movimentos dos meus alunos [...]” (P. 01)*. A observação é uma importante técnica avaliativa que o professor pode explorar para entender aspectos do desenvolvimento, hábitos, habilidades, atitudes, interesses e para detectar os motivos da dificuldade de aprendizagem apresentada por alguns alunos. No entanto, sua utilização demanda tempo para analisar as ações e produções dos alunos, bem como desprendimento da prática centrada nas tarefas de ensinar, para compreender se aquilo que foi ensinado está sendo internalizado pelo aluno, objetivando os encaminhamentos necessário. Dessa forma, a

[...] observação, a avaliação permanente e constante do aluno em todos os instantes e em todos os lugares de sua presença na escola se possível de ser acompanhada e registrada vale muito mais que qualquer resultado obtido neste ou naquele instante, através deste ou daquele instrumento [...] (ANTUNES, 2008, p. 31).

Assim sendo, a observação com vistas ao questionamento e problematização da realidade, exige mais que um fazer espontâneo; necessita de um olhar intencional, sistemático e comprometido, do contrário, o seu potencial de auxiliar pedagogicamente na construção do conhecimento pode ser desperdiçado. Ademais, como não é possível avaliar certos objetivos comportamentais por meio de outro instrumento, a observação torna-se importante para que as informações que forem reunidas sirvam para nortear o processo de aprendizagem e para melhorar as estratégias pedagógicas do professor (HAYDT, 2002). Todavia, é necessário ter

cautela com sua utilização, que, por depender da subjetividade do professor, as conclusões não devem ser baseadas em ocorrências eventuais, o imprevisto e de forma abrupta.

Para que se possa ter êxito com as vantagens da observação, é preciso partir do princípio de que para observar não basta somente olhar; requer um esforço para compreender a situação real na qual o aluno se encontra naquele momento. Por isso, deve ser aplicada no decorrer do processo e não apenas no seu final (DEPESBITERIS; TAVARES, 2009). Além disso, acompanhar a aprendizagem e as manifestações comportamentais do aluno não se limita a observar e registrar a ação. Deve servir de norte para reflexão crítica e de replanejamento de ações pedagógicas para que promovam de fato a aprendizagem.

Diante do exposto, ressaltamos que, para cumprir o seu papel, é importante que haja cuidado na seleção adequada do instrumento avaliativo; que se escolha os que possam coletar as informações mais significativas do processo de ensino e de aprendizagem. Quando há uma sintonia entre os objetivos projetados com o instrumento elaborado, existem melhores possibilidades de perceber se houve aprendizagem e se o seu nível foi satisfatório. Além disso, favorece o acompanhamento dos “[...] progressos reais de quem está aprendendo, em que sentido e direção o faz [...] as dificuldades que encontra e o modo de superá-las com profundidade e consistência” (MÉNDEZ, 2002, p. 78).

Além disso, é necessário compreender, também, as razões dos erros cometidos para que o professor possa alcançar os alunos que apresentam dificuldade, propiciando subsídios para ultrapassarem os seus limites (TEIXEIRA; NUNES, 2014). Isso exige a promoção de *feedback* para estabelecer um elo entre aluno e professor, exige, ainda, conhecimento do conteúdo explorado e análise se as estratégias metodológicas são adequadas à forma como o conteúdo foi abordado. Além disso, Méndez (2002) menciona que, embora a utilização de diversos tipos de instrumentos seja importante para a construção de novos olhares sobre a avaliação, é a postura do professor, diante dos resultados, que define se as ações avaliativas serão benéficas para a aprendizagem, e não o instrumento em si.

Para a discussão sobre os critérios utilizados nos instrumentos avaliativos, questionamos as professoras com a seguinte pergunta: na escola existem critérios de avaliação definidos? Por favor, explique esses critérios e como os coloca em prática.

Nas respostas, as entrevistadas relataram que são estabelecidos de acordo

com as habilidades contidas na BNCC e pelos descritores estabelecidos nos comandos das atividades escritas (P. 01) e (P. 03). Outra forma é o nível de interpretação de questionamentos que não estejam explícitos no texto (P. 01). As professoras (P. 02) e (P. 03) acrescentam que utilizam também a participação do aluno.

Constatamos nas entrevistas e na pesquisa documental que, embora as professoras utilizem alguns critérios na operacionalização da avaliação, nos planos de ensino, no item IV sobre a Avaliação da aprendizagem, há a informação de que “Será observado o interesse e participação nas atividades”. Essa informação é repetida em todos os planos, de todos os componentes curriculares.

No entanto, durante a execução do processo avaliativo, são utilizados alguns critérios pelas professoras como, por exemplo, “*vou avaliar se está conseguindo tirar ali, no caso, os descritores corretamente*” (P. 01), “*nós temos que identificar se o aluno realmente está conseguindo compreender os descritores que tem*” (P. 01), “*Eu procuro ver os descritores e habilidades da BNCC e daqui do Amapá*” (P. 03). Notamos que a referência dos critérios utilizados são os descritores e habilidades estabelecidas na BNCC e no PAAP (programa de alfabetização do Amapá). Porém, é importante que no momento do planejamento da ação avaliativa, sejam registrados com antecedência esses critérios utilizados no momento em que as entrevistadas operacionalizam a avaliação. Isso deixará mais claro, nos planos, o que se pretende avaliar e como se vai avaliar, para não parecer que os planos são construídos com a intenção de atender à burocracia do sistema.

Além disso, as informações que o professor deseja coletar por meio da aplicação do instrumento deve estar coerente com os objetivos que se pretende alcançar. Os critérios devem ser elaborados pelo professor, antes mesmo de se pensar nas estratégias utilizadas na ação avaliativa. Desse modo, a utilização de critérios definidos pelo sistema não pode ser descartada, mas é importante que, além destes, as professoras estabeleçam seus próprios critérios, a partir das especificidades dos seus alunos. A objetividade da avaliação está exatamente na coerência dos critérios estabelecidos ao deixar explícito as expectativas e experiências nas quais o aluno terá contato no desenvolvimento da aprendizagem.

Como afirmamos anteriormente, não vemos nenhum problema com a utilização dos descritores da BNCC e PAAP, o que nos preocupa é o fato de percebermos que não está nítido para algumas professoras o que seja critério, o que pode ser

observado, por exemplo, quando se manifesta “[...] os critérios que eu uso são as avaliações mesmo” (P. 01). Notamos que há uma confusão na fala da professora entre o que é avaliação e o que é critério de avaliação.

É importante enfatizarmos que os critérios são indicadores de aprendizagem que determinam o que será avaliado, balizando o que deverá ser alcançado pelos alunos. São estabelecidos no momento do planejamento para definir “[...] o que queremos como resultado da nossa atividade e, desse modo, estabelece direção tanto para o ato de ensinar quanto para o ato de avaliar” (LUCKESI, 2011, p. 412). Eles são necessários para o professor ter um padrão que lhe sirva de orientação para fazer juízo sobre o desempenho do aluno e definir o que esperar como expectativa da aprendizagem. Para isso, é fundamental listar, de forma clara, os aspectos importantes que serão observados como produto final (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Os descritores, a que as entrevistadas se referem, são elementos que servem de parâmetro para a elaboração dos comandos das questões e para o estabelecimento das habilidades que o aluno deverá desenvolver de acordo com sua etapa de escolarização. Para elaborar os descritores, geralmente, na questão, é acrescido um suporte de referência como gravuras, texto, imagens, entre outros.

No momento da definição de um critério, é preciso flexibilidade e coerência para não recorrer a generalizações ou a enquadramento com padrão muito rigoroso e fechado constantes em listas uniformes. Em vez de limitar o instrumento com respostas predeterminadas, é importante questionar o aluno, sempre aumentando gradativamente o nível. Isso ajudará a ampliar a compreensão da forma como o aluno aprende (HOFFMANN, 2002). Essa tarefa é importante que seja desenvolvida por meio de uma relação dialógica, para que o aluno seja informado sobre as regras do jogo do qual está participando. Com critério bem estabelecido, o aluno terá parâmetro para responder aos questionamentos elaborados pelo professor.

Para as professoras (P. 02) e (P. 03), a participação efetiva do aluno nas atividades de ensino e de aprendizagem também é um critério que elas adotam nas suas avaliações. Como perceberemos no decorrer de toda a análise dos resultados desta pesquisa, a participação como estratégia avaliativa auxiliar será sempre mencionada pelas entrevistadas. Supomos que a participação seja tão explorada, em razão de a sistemática da avaliação do 1º ao 3º ano orientar que a avaliação não seja por apuração de nota e sim por relatórios de desempenho, como podemos perceber

no depoimento que segue: “eu verifico a participação deles resolvendo as atividades e participando da aula quando eu trago os jogos” (P. 02); “*Vejo também as respostas e a interação na hora que a gente tá fazendo as perguntas*” (P. 02); “*A gente sempre acompanha e avalia a participação*” (P. 03). Essa postura é abalizada por Zabala (1998) ao fazer referência à avaliação dos conteúdos procedimentais e atitudinais, afirmando que

[...] se os conteúdos de caráter procedimental e atitudinal que se trabalham são avaliados [...] e, portanto, se tem consciência de que também são conteúdos que devem se ‘ensinar’ enquanto são utilizados, poderemos dizer que se pretende que os meninos e meninas ‘saibam’ os temas, ‘saibam fazer’ diálogos e debates e ‘sejam’ participativos e respeitosos (ZABALA, 1998, p. 61).

Ao mencionarem a participação como critério, estão explorando como ferramenta para fazer análise do desempenho do aluno mediante suas ações no decorrer das aulas. Nesse sentido, várias são as possibilidades que o professor dispõe de auxiliar no desenvolvimento do aluno quando adota a participação como critério, como por exemplo, a linguagem utilizada pelo aluno, nível do argumento, a forma de interação com os colegas, emitir opinião estruturada, entre outras.

#### 4.4 Os encaminhamentos dos resultados das práticas avaliativas

Com o objetivo de discutir sobre o destino que é dado aos resultados das avaliações propostas pelas professoras entrevistadas, perguntamos: para que servem os resultados das avaliações?

Ao averiguarmos suas respostas, percebemos que assim como já constatamos ao tratarmos de suas concepções sobre avaliação da aprendizagem no início da análise dos resultados, há várias evidências de que as suas práticas avaliativas são direcionada com o intuito de promover a aprendizagem do aluno (P. 01), (P.02) e (P. 03), principalmente em se tratando de assegurar as habilidades necessárias para a leitura e a escrita (P. 03). Ao mesmo tempo, serve também para averiguar a qualidade das suas ações pedagógicas.

O processo avaliativo, em sua integralidade, implica em várias ações investigativas como diagnóstico, conhecimento da realidade do aluno, aplicação de instrumento para coletar dados sobre o processo e, por último, fazer a avaliação propriamente dita.

Nas narrativas das professoras, constatamos uma demonstração das intenções

na exploração dos resultados para além da mera verificação. Estão sendo explorados como instrumentos balizadores para as ações pedagógicas; objetivando, tanto intervir nas dificuldades encontradas pelos alunos, como também, como meio para avaliar suas estratégias pedagógicas. A exemplo disso, são os depoimentos que seguem, afirmando que os resultados são

Para ver os meus alunos como eles estão, se estão se desenvolvendo bem, se estão no nível desejado [...] e também como eu sempre falo: meu trabalho mesmo, o nosso trabalho, o trabalho do professor (P. 01).

A avaliação é para que eu possa ver se meu trabalho está tendo resultado e se o meu aluno está mostrando o resultado desejado por mim, esperado por mim” (P. 01).

Para verificar os níveis que eles estão e trabalhar com aqueles que não estão conseguindo e buscar alternativas para melhorar esse resultado (P. 02).  
Para que a gente observe como as crianças estão e onde a gente quer que elas cheguem (P. 03).

Fica evidente, nas narrativas das professoras, a preocupação com as ações dos alunos como referência para as suas tomadas de decisões após os resultados. Desse modo, podem acompanhar seus avanços e dificuldades mais de perto. O mais importante não é perceber apenas em que nível o aluno encontra-se hoje, mas o quanto poderá chegar amanhã com os conhecimentos que escola/professor estão lhe proporcionando em sua vida como um cidadão adulto.

Identificamos, também, que os resultados das avaliações propostas pelas entrevistadas, estão sendo tratados como “[...] parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la” (VASCONCELLOS, 2000, p. 74). Assim, se avaliamos apenas com a intenção de quantificar o conhecimento do aluno, desviamos o valor do processo avaliativo. É possível que estejamos avaliando para confirmar algo que já saibamos, encobrimo e mascarando as problemáticas existentes. Dessa forma, empobrecemos uma ação que, em si, deveria ser significativa para a construção de novas aprendizagens.

Nessas condições, a avaliação transforma-se em uma ação que é construída diariamente, com uma aprendizagem contínua por meio da reflexão crítica. Não é uma tarefa simples, mas necessária, pois avaliar na perspectiva formativa, que é a utilizada pelas professoras, exige que todos os envolvidos tomem para si a responsabilidade. Não basta desejar fazer, é preciso ter disposição para experimentar, investigar novas

formas e novas possibilidades para que possa transpor os obstáculos (LUCKESI, 2011).

Nesse sentido, os resultados passam a ter função de evidenciar aquilo de que o aluno já se apropriou em termos de conhecimentos e o que ainda está em processo de construção. Esse ato só terá significado, a partir do momento que as dificuldades observadas passarem a ser vistas como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, é importante fazer do processo avaliativo uma atividade a mais de aprendizagem, pois

Quem ensina precisa continuar aprendendo com e sobre sua prática de ensino. Quem aprende precisa continuar aprendendo constantemente, para assegurar um nível de capacitação que estimule e, ao mesmo tempo, consolide o seu progresso contínuo (MÉNDEZ, 2002, p. 87).

Exatamente por isso, é importante que a atuação do professor não seja de apenas constatar, mas de fazer o levantamento de informações que possam contribuir com a tomada de decisão por meio de elementos que subsidiem a recomposição do ensino de forma compromissada, superando as dificuldades para desenvolver a aprendizagem.

Ao atribuir valor ao diagnóstico através dos erros cometidos pelos alunos, expressos nas atividades realizadas, por meio da comparação entre o desejado e o alcançado, a atitude do professor deve ser de buscar subsídios que o ajude compreender os limites e as dificuldades do aluno e, assim, planejar ações eficientes para superar as etapas seguintes, objetivando o norteamento das possíveis alternativas de melhoria do objeto avaliado (HOFFMANN, 2002).

Desse modo, o professor precisa estar inteirado sobre a forma como o aluno aprende, como constrói as suas próprias estratégias de raciocínio e argumentação. Saber se os procedimentos e recursos pedagógicos e avaliativos utilizados estão estimulando e potencializando o seu nível de desenvolvimento. Por meio dessas atitudes, o professor terá a chance de perceber “[...] que muitos dos procedimentos que são considerados normais não nos servem para esses fins [...]” (MÉNDEZ, 2002, p. 84).

Retomar a aprendizagem e valorizar o acompanhamento individualizado para identificar as dificuldades podem ser estratégias eficazes para auxiliar o professor nos ajustes necessários, e a superação deve ser o alvo a ser alcançado com profundidade e consistência. Porém, isso exige conhecimento real dos resultados e dos processos de aprendizagens que o aluno constrói para compreender e interagir (MÉNDEZ,

2002).

Apesar de necessário, a constatação do erro configura-se apenas como a primeira etapa do processo. Não é o bastante para o encaminhamento de ações avaliativas formativas. É necessário compreendê-lo como elemento informacional e que “[...] com os erros também se aprende [...] sobre as suas causas [...] MÉNDEZ, 2002, p. 114) e as origens para que se possa planejar ações cada vez mais eficientes para ensejar a superação.

A tomada de consciência sobre o estado ou o avanço do aluno em termos de aprendizagem, não é um exercício fácil de ser feito, mas é importante que o professor compreenda as razões implícitas do erro. Esse processo exigirá saberes e experiências que, às vezes, o professor não teve acesso em sua formação inicial, restando a ele construir por meio da prática e da formação em serviço (SAVIANI, 2012). Talvez, por essa razão, ainda nos deparamos com professor sentindo dificuldade para abandonar práticas de utilização de lista de exercícios repetitivos, com exigência de refazer o que fora feito. Para Esteban (2013), isso não acontece por descaso ou omissão, mas por falta de preparo técnico suficiente para propor algo de forma diferente.

Neste sentido, o erro pode configurar-se como um elemento revelador do processo de ensino e de aprendizagem, mas é preciso que professor e aluno estejam vigilantes aos seus sinais. Para compreensão dos sinais, alguns questionamentos, talvez, sejam importantes de serem feitos: o que fazer para superar as dificuldades de aprendizagem? O que fazer para que a aprendizagem de fato aconteça, considerando a existência do acerto e do erro durante todo o percurso e não só como ponto de chegada?

A partir dos dados apurados nos resultados, o professor deve tomar as decisões que forem necessárias para implementar as estratégias de ensino para poder garantir aprendizagens cada vez mais significativas. Todavia, infelizmente, a fase de tomada de decisão, em algumas escolas, não tem ocorrido. Por não saber o que fazer com os resultados do seu processo avaliativo, algumas escolas têm encontrado dificuldade com a avaliação da aprendizagem por ter sido, em algumas delas, direcionada dentro de uma perspectiva classificatória e não como uma ferramenta a serviço da melhoria da prática pedagógica. O que adianta ao professor anunciar que o aluno foi aprovado ou reprovado se não houver preocupação em “[...] ajudá-lo a superar suas dificuldades ou não se rever o processo de ensino-

aprendizagem?” (VASCONCELLOS, 2000, p. 75).

Infelizmente, ainda é comum nos depararmos com a prática que sobrepõe os aspectos administrativos sobre os pedagógicos na utilização dos resultados. Após fazer o registro e divulgar os resultados, independente de como foi, o professor segue o desenvolvimento das atividades, como se nada tivesse acontecido, passando adiante com novos conteúdos. Essa prática de aferição de resultados, serve apenas para classificar e certificar. Por não ser usada para diagnosticar com o propósito de promover a aprendizagem, não pode ser chamada de avaliação mas, sim, de verificação (LUCKESI, 2000).

Para estabelecermos a discussão sobre o *feedback* avaliativo, fizemos o seguinte questionamento às professoras: procura dar *feedback* aos alunos? Se sim, explique como o faz.

A partir do questionamento, as entrevistadas relataram que utilizam diversas estratégias, como, por exemplo, fazendo as correções no quadro para que os alunos acompanhem. Aos que apresentam alguma dificuldade, buscam demonstrar o potencial que eles têm, chamando-os individualmente. Quando observam algum comando de atividade feito de forma errada, solicitam para que explique como chegou até a resposta. Os alunos retraídos são chamados individualmente. Costumam também produzir vídeo e enviar pelo *watsapp*, comentando com os alunos sobre atividades realizadas.

A efetivação da prática avaliativa com utilização do *feedback* é desenvolvida por meio da regulação que auxilia o professor na adequação do ensino mais próximo possível do ritmo e necessidades individuais de aprendizagem do aluno. Ao aluno, oportuniza monitorar os seus progressos em termos de aprendizagem, contribuindo para elevar o nível do seu esforço, da sua motivação e do seu engajamento. Nesse sentido, ao identificar as causas das dificuldades de aprendizagem “deve-se pôr as mãos à obra para superar essa situação que dificulta ou impede a aprendizagem” (MÉNDEZ, 2002, p. 78).

O *feedback* apresenta-se como importante procedimento para a superação de lacunas e dificuldades de aprendizagem, reduzindo a distância entre o que fora planejado e o que foi alcançado. Podemos notar essas características nos argumentos das entrevistadas

[...] eu coloco no quadro a minha avaliação” (P. 01).

[...] a avaliação que veio da secretaria, vieram os resultados pra gente [...]

olha, tantos alunos já apareceram aqui no nível tal, tantos alunos apareceram no nível tal. (P. 01).

Tudo o que eu corrijo do meu aluno eu dou um retorno para ele” (P. 01).  
Não dou assim diretamente os resultados, converso que a gente precisa estar melhorando (P. 02)

Como tenho muitas crianças avançadas, lendo, já conseguem fazer a maioria das atividades e depois eu peço para elas me explicarem (P. 03).

Geralmente eu faço vídeos que eu gosto de tá jogando no grupo (watsapp) como eles estão saindo na sala de aula, como eles estão na leitura [...] (P. 03).

Nesse contexto, com um diálogo aberto, as informações contínuas prestadas ao professor e ao aluno por meio do *feedback*, constitui-se em uma oportunidade de promover a autoavaliação das suas ações para que possam perceber o quão próximo ou distante estão dos objetivos esperados. Essa regulação são as ações de cunho intencionais objetivando sempre o desenvolvimento da aprendizagem. Para que isso se materialize, necessita de adaptações constantes de conteúdos e estratégias diferenciadas de ensino. Além disso, como ferramenta orientadora, pautada nos princípios da avaliação formativa, o *feedback* tem potencial de auxiliá-los a transporem os obstáculos para assegurar a aprendizagem de forma cada vez mais autônoma e responsável (ESTEBAN, 2013; FERNANDES, 2009; PERRENOUD, 1999).

Para proporcionar *feedback*, o professor deverá lançar mão das observações, realizadas em sala de aula no dia a dia, como recurso para identificar as dificuldades dos alunos e propor estratégias para redirecionar as ações pedagógicas, como testemunha a professora (P. 03) “[...] quando a criança está acompanhando e não está conseguindo, eu tento que ela mesmo comece a explicar o que ela tá fazendo nas atividades para começar a pensar [...]”. Avaliar a partir dessa perspectiva, demanda compreensão das informações coletadas para que as decisões tomadas sejam encaminhadas “[...] por intervenções corretoras, baseadas em uma apreciação dos progressos e dos trabalhos dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Para exercer seu papel de avaliador formativo, o professor lança mão de várias estratégias para compreender o contexto e as circunstâncias do processo de ensino e de aprendizagem, como podemos notar em depoimentos, em que o estímulo ao aluno está sempre presente nas ações avaliativas das entrevistadas como manifestado em seus depoimentos

“Nós não podemos continuar, nós temos que avançar esse nível” (P.01).

Sempre procuro incentivar, por que toda criança é inteligente e é capaz. Tento

excluir do pensamento deles, da vida deles, a ideia de desistir. As vezes a gente tem dificuldade mas a gente não tem que desistir, tem que tentar e a gente vai conseguindo cada vez mais melhorando (P. 02).

A partir do momento que o professor promove a motivação para a aprendizagem, estabelece laços para caminhar juntamente com o aluno e “[...] passa a ser o estímulo e leva o grupo à compreensão do seu fazer educativo. Contextualiza suas ações criticamente, pois avalia não somente no campo das certezas absolutas, mas também no campo das incertezas” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 129).

Certamente, o *feedback* não é uma atividade simples, já que não é possível ter respostas prontas e fabricadas para qualquer tipo de situação a todo o momento. Mesmo apontado como importante ferramenta, deve ser considerado como mais uma e não como a única estratégia para dar devolutivas ao aluno sobre o seu desempenho. Mesmo com a garantia de rapidez, não significa que o aluno irá apropriar-se das orientações dadas na mesma velocidade, pois o que fará diferença é a qualidade e não a quantidade de devolutivas. Além de que, só é possível existir verdadeiramente o *feedback*, quando a informação que o aluno receber for suficiente para que ele possa corrigir os seus erros e melhorar o seu desempenho.

Apesar de o *feedback* ser uma importante via de mão dupla, sua existência não terá sentido, se for para produzir informação de forma pontual. Afinal, uma habilidade dificilmente será desenvolvida de forma satisfatória apenas recebendo informações sobre ela. Assim sendo, a observação é um recurso auxiliar na prática do *feedback* para orientação das ações do aluno e do professor sobre em que precisam melhorar.

Além disso, é necessário reflexão e discussão coletiva dos problemas que irão surgir durante o processo, para que o professor tenha possibilidade mais clara de compreender as origens e ter condições de propor intervenções consistentes com proposta

[...] aos alunos, permanentemente, gradativos desafios e tarefas articuladas e complementares às etapas anteriores, visando sempre ao maior entendimento, à maior precisão de suas respostas, à maior riqueza de seus argumentos (HOFFMANN, 2002, p.34).

Por isso, na operacionalização do *feedback*, não basta apenas a retomada de algum conteúdo ou a resolução coletiva ou individual de uma atividade. É necessário o redirecionamento intencional das ações pedagógicas e avaliativas que estão sendo exploradas, visto que “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa” (HADJI, 001 p. 21).

Apesar de o professor oportunizar informações ao aluno no momento da

correção de uma atividade, para que este observe se a questão está certa ou errada, como relatado por duas professoras “*escreveu palavras erradas, as palavras que você errou tantas palavras vai melhorar na escrita, tem que melhorar na caligrafia*” (P. 01), “[...] *as minhas avaliações, tipo atividade de casa que eu mando, eu chamo aluno por aluno. Fulano, vem aqui trazer sua atividade. É assim dessa forma que eu cobro* (P. 01), isso não é garantia de melhoria para a aprendizagem.

Para que o *feedback* tenha utilidade, deve-se evitar comentários generalistas e com pouco detalhamento. Mais do que prescrições prontas, o *feedback* precisa ser realizado de forma estruturada, com objetivos claros, com variedade de possibilidades de intervenções que sejam adequadas, considerando as peculiaridades dos alunos e de forma que o aluno possa entender sua mensagem e ser preparado para agir com autonomia.

Não é suficiente também apenas “repetir explicações ou trabalhos, é preciso “[...] organizar experiências educativas subsequentes que desafiem o estudante a avançar em termos de aprendizagem” (HOFFMANN, 2002, p. 33). Além de que o foco na correção por esse caminho pode reduzir a importância da identificação do motivo do erro, como elemento que pode propiciar vários tipos de informações para se traçar caminhos de superações. Desse modo, o *feedback* requer do professor mais do que conversa, é preciso garantir que o não aprendido seja ensinado por meio de novos contextos, novas estratégias propícias para estreitar o caminho entre o que o aluno ainda não sabe e o que precisa ser garantido que ele aprenda.

Complementando a discussão sobre o *feedback*, tratamos especificamente na entrevista sobre as anotações que as professoras fazem nas atividades antes de serem entregues aos alunos. Houve o depoimento da professora (P. 02), que disse “[...] *tenho estrelinhas aí eu digo quem cumprir com essa atividade vai ganhar estrelinha e eles gostam*. Outro comentário foi feito pela professora (P. 03) que afirmou que “*Geralmente eu dou os parabéns aí às vezes eles gostam de estrelinhas. Eles gostam muito e no final eles pedem*”.

Averiguamos, a partir dos comentários, que, basicamente, as anotações feitas objetivam a motivação do aluno, que não deixam de ser importantes, mas é preciso que o registro se transforme em uma ferramenta para ajudar na orientação do trabalho do professor e do aluno. O registro, atrelado a outros componentes como o planejamento e a observação, propicia ao professor condições de explicitar as

demonstrações de aprendizagens construídas pelo aluno, com as respectivas interpretações sobre elas, marcando “[...] uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno e o apoio pedagógico adequado a cada um [...]” (HOFFMANN, 2002, p. 137). Porém, é necessário que, no início do processo, o aluno seja informado sobre os critérios avaliativos e os objetivos que precisa alcançar para que aumente a possibilidade de seu sucesso.

As anotações feitas pelo professor, devem demonstrar as especificidades do aprendizado do aluno individualmente e não comentários gerais repetidos para a turma toda. Além disso, não devem ser o ponto final da avaliação, mas o ponto de partida para uma investigação sobre todo o processo de ensino e de aprendizagem, como forma de “[...] reconstrução do processo avaliativo como parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica” (ESTEBAN, 2013, p.16).

Com efeito, a investigação de todo o processo é necessária, em virtude de algumas práticas que creditam o insucesso da aprendizagem apenas ao papel desenvolvido pelo aluno. Às vezes, o que pode parecer uma falta de interesse, pode estar atrelado a várias situações como: estágio de desenvolvimento do aluno, dificuldade na relação professor-aluno, estratégias pedagógicas inadequadas e insuficientes, a estrutura física e material da escola, entre tantas outras.

Sabe-se que a aprendizagem depende de inúmeros fatores e o professor pode auxiliar o aluno a vencer as dificuldades de diversas formas diferentes como:

[...] devolvendo-lhe a confiança, proporcionando-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em um outro quadro social, desdramatizando a situação, redefinindo a relação ou contrato didático, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno (PERRENOUD, 1999, p. 105).

Dessa forma, quando inseridos na prática cotidiana, os registros e anotações servem para ampliar de forma detalhada o olhar do professor em todo o contexto educacional em que atua, com potencial de fazer a aproximação entre professor e aluno para investigar a realidade. Porém, é necessário que as informações estejam bem compreensíveis para que haja entendimento pelo aluno e sua família; bem como para o próprio professor, para verificar se estão contribuindo para atingir as expectativas às quais se propôs. É preciso saber também quais os objetivos traçados que não foram atingidos para oferecer oportunidade ao aluno de reconstruir o

conhecimento e “[...] ir até onde o educando está em suas dificuldades a fim de, então, caminhar com ele rumo a uma solução possível” (LUCKESI, 2011, p. 199).

O momento da devolução do instrumento avaliativo é muito esperado por todos os alunos em função do desejo de saber qual foi seu desempenho. Porém, é necessário que o professor reflita sobre o sentido que há na correção das atividades avaliativas dos alunos, assim evitará que a correção fique atrelada à avaliação classificatória. Desse modo, a correção deve ser utilizada como uma das estratégias para o professor melhorar sua comunicação com os alunos, mas é necessário que não seja de forma mecânica, com rabiscos, carimbos e frases aleatórias. Não basta apenas colocar “x” nas respostas erradas, é preciso que o aluno seja orientado, pois a correção, quando bem feita, pode ajudar a instruir e orientar o aluno rumo ao aprendizado.

No relato da professora (P.03) *“Eles gostam muito e no final eles pedem”* quando afirma que os alunos gostam das observações que o professor faz nos seus instrumentos, é um indicativo positivo de que o aluno aguarda um posicionamento, uma orientação do professor. Desse modo, a entrega dos instrumentos às mãos dos próprios alunos pode contribuir para que haja maior aproximação entre educando e educador. Além disso, “[...] os educandos não temerão uma reação desqualificadora por parte do educador, mas ansiarão por suas orientações (LUCKESI, 2011, p. 373).

É de fundamental importância, também, que o ato de avaliar não seja transformado no ato de corrigir um instrumento avaliativo. A ação de corrigir exalta a classificação do aluno, pois está apenas identificando o que está certo e o que está errado, sem que haja a mediação do processo de aprendizagem. Sem esse cuidado, o professor estará enaltecendo “[...] os procedimentos competitivos e classificatórios com base no certo/errado [...] e coloca sempre, por ordem de preferência, o certo e depois o errado [...]” (HOFFMANN, 1993, p. 96).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito de tomar a avaliação da aprendizagem escolar dos anos iniciais do ensino fundamental como objeto desta pesquisa se deu, a partir da nossa experiência como profissional da educação, observando a forma equivocada como as práticas avaliativas são orientadas e direcionadas em algumas escolas.

Nessa perspectiva, utilizamos este espaço para a socialização dos resultados da investigação sem a intenção de fazermos um registro definitivo, mas provisório, porque sabemos da capacidade que as escolas têm para mobilizar-se e propor mudanças em busca de caminhos que assegurem a função mais importante da avaliação que é a garantia do acesso ao saber sistemático com qualidade.

A investigação foi norteada pela seguinte questão problema: como as concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre avaliação da aprendizagem influenciam suas práticas avaliativas? Buscou-se desvelar a relação existente entre a forma como os professores compreendem e como a efetivam verdadeiramente em suas práticas.

Como objetivos, nos propomos conhecer as concepções sobre avaliação da aprendizagem que influenciam as práticas avaliativas dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir do objetivo geral, decorreram os objetivos específicos: identificar as concepções de avaliação da aprendizagem que subsidiam a prática avaliativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental; conhecer as práticas avaliativas utilizadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para avaliarem as aprendizagens dos seus alunos, e, por último, analisar como as concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre avaliação da aprendizagem se refletem nas suas estratégias avaliativas, nomeadamente, no que se refere aos instrumentos e critérios utilizados no cotidiano escolar.

O trabalho foi estruturado por uma abordagem qualitativa/interpretativa, assumindo a forma de estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de instrumentos como entrevista e pesquisa documental. Para fazermos a análise dos dados que proporcionasse a compreensão do problema investigado, foi utilizado a análise de conteúdo.

Após essas considerações, faremos uma abordagem por meio do confronto entre os discursos das professoras, os documentos da escola, as diretrizes contidas

nos documentos oficiais da secretaria municipal de educação e as práticas avaliativas observadas durante a pesquisa.

Quanto às concepções sobre avaliação da aprendizagem das professoras entrevistadas, o material empírico produzido evidenciou que há uma busca constante de que a avaliação seja pautada nos aspectos qualitativos, por intermédio de ações contínuas. Partem do princípio de que o processo avaliativo precisa ser abalizado não só pelas tarefas desempenhadas pelo aluno, mas também da perspectiva das atividades desenvolvidas pelo professor. Exploram o diagnóstico como ferramenta para identificação daquilo de que o aluno já se apropriou em termos de conhecimento e o que precisa ser fortalecido. Essa ação contribui para que as dificuldades existentes tenham perceptibilidade e dê suporte para o processo de tomada de decisão após a comprovação dos resultados. Ficou evidente que avaliação é tida como um processo mais amplo que simplesmente a aplicação de instrumento avaliativo com ênfase na dimensão cognitiva.

A despeito das funções da avaliação, a pesquisa evidenciou que, tanto nos documentos orientadores do sistema como nos discursos das professoras, está presente o esforço em trilhar os caminhos da avaliação diagnóstica e formativa. Isso foi constatado devido suas convicções de que a avaliação deve produzir informações ao aluno e ao professor sobre os seus desempenhos. Além disso, não há preocupação só com a identificação das dificuldades, mas com a possibilidade de superação. Onde o erro é considerado como etapa da construção da aprendizagem e ferramenta de auxílio na identificação de dificuldades e como referência para propor diretrizes para melhoria dos procedimentos pedagógicos.

Além do que foi exposto, uma das entrevistadas mencionou, também, que a avaliação que faz tem como função de produzir dados para as estatísticas do sistema educacional. Mesmo com o seu posicionamento, conforme demonstrado anteriormente, não pode deixar de fazer referência ao exame; isso é fruto do que a avaliação externa provoca na escola em termos de avaliação. Sobre essa questão, existem posicionamentos a favor e contra a forma como as avaliações externas estão sendo direcionadas. De forma positiva, permite o diagnóstico da educação básica avaliando a qualidade da educação do país, oferecendo informações para elaboração de políticas públicas. Por outro lado, não tem servido como instrumento para diagnosticar os problemas para implementar melhorias no sistema, acarretando estreitamento do currículo, quando a escola privilegia os conteúdos, e instrumentos

avaliativos de acordo com as características do exame.

A respeito dos encaminhamentos do planejamento, os dados coletados possibilitaram inferir que as entrevistadas buscam diversas referências para a sua elaboração. Entre essas referências, estão as orientações das habilidades constantes na BNCC, os livros didáticos e atividades postadas na internet. No entanto, como esses materiais nem sempre condizem com a realidade do aluno, fazem adaptações do currículo oficial e ajustam às características dos seus alunos.

Em relação ao livro didático, as professoras teceram críticas por não respeitarem as experiências, os ritmos diferentes de aprendizagem, por apresentam textos longos e diferente do contexto social e cultural do aluno. Quanto ao material que utilizam da internet, identificamos que é necessário mais cuidado nos critérios da sua seleção, face às características de predomínio de ações mecânicas e de memorização, o que dificulta o aluno construir operações mentais mais complexas, além de estarem em desencontro com as perspectivas formativa que defendem sobre avaliação da aprendizagem.

Fato importante de ressaltar na pesquisa é que, entre as práticas avaliativas das professoras, existem agentes que também se movimentam com o intuito de influenciar suas estratégias avaliativas (exames externos, secretaria de educação, livros) que atuam como tradutores das políticas públicas avaliativas. Todavia, é importante evidenciar que, mesmo não demonstrando suas insatisfações ao sistema, no intuito de aproximar o currículo da realidade do seu aluno, as professoras escapam do jogo de poder, de algumas regras e prescrições, e, de forma sutil, resistem ao controle e reinventam o currículo propondo adaptações nos materiais que o sistema dispõe para servir como referência para o planejamento.

Sobre os momentos em que são realizadas as avaliações, ficou claro que são adaptadas da avaliação contínua, durante todo o processo e não somente no final. Com exceção da avaliação externa, todas as outras não têm dia pré-determinado para acontecer. Uma estratégia que é bastante empregada no processo avaliativo das entrevistadas é a observação que ajuda a compreender aspectos do desenvolvimento, hábitos, habilidades, atitudes, interesses e dificuldades do aluno. Ficou visível suas disposições de fazer dessa ação um instrumento para compreender a situação real do aluno durante todo o processo.

No que concerne aos instrumentos avaliativos que são utilizados para avaliar os alunos, a pesquisa constatou que há o cuidado com a variedade de instrumentos

e experiências avaliativas tanto sistematizadas como práticas. Entre as atividades sistematizadas, as mais utilizadas são às retiradas de sites na internet, atividades no caderno dos alunos e atividades do livro didático. A prova, que apesar de criticada por alguns e defendida por outros estudiosos, também é explorada por uma professora. É um instrumento que ainda tem lugar quando explorada de maneira adequada e com planejamento tecnicamente bem feito. Torna-se um equívoco, quando é aplicada com objetivo de seleção e classificação.

As atividades com características práticas, como jogos, brincadeiras, aluno chamado ao quadro, entre outros, são importantes para a mobilização do aluno para interagir mais com o professor e os demais colegas e uma forma de participar ativamente das tarefas. No entanto, identificamos um número considerável de atividades avaliativas realizadas de forma prática. Isso pode ser um indicativo de que são feitas de forma mais espontânea, sem necessidade de planejamento mais detalhado, como é o caso da avaliação por meio de um instrumento escrito. Não estamos tirando o crédito das avaliações com caráter prático, o que defendemos é que haja um equilíbrio entre as duas possibilidades para evitar possíveis fragilidades das observações e registros no sentido de elucidar as etapas e dificuldades de aprendizagem, pois sabe-se que durante as atividades práticas nem sempre é possível armazenar informações acerca das habilidades, as progressões a partir de suas intervenções.

Acerca dos critérios avaliativos existentes na escola, o resultado da pesquisa expôs que, embora as professoras utilizem alguns critérios nas atividades (informalmente) que são realizadas diariamente, nos seus planos de ensino, existe um único critério padronizado que é registrado com a frase “será observado o interesse e a participação”. Constatamos que isso é causado pela dúvida que as professoras têm sobre o significado e a forma da elaboração do critério nos instrumentos avaliativos.

No que tange à aplicabilidade dos resultados das avaliações, a pesquisa comprovou que as professoras os utilizam como diagnóstico para reorientação das suas tomadas de decisões, visando ao aprimoramento das ações pedagógicas e avaliativas.

Em referência ao *feedback* avaliativo, as professoras empenham-se em seu desenvolvimento diariamente, principalmente estimulando o aluno na realização das tarefas. Exploram também por meio da correção das atividades no quadro e nos

cadernos dos alunos. Porém, mesmo reconhecendo a importância dessas ações, é imprescindível que as professoras reflitam que, para promover o *feedback* avaliativo, é necessário ir além da correção dos erros, com a informação se a questão está certa ou errada. É preciso mais que conversa e correções, é preciso transpor os obstáculos para garantia da aprendizagem. Além disso, as anotações motivacionais nas tarefas dos alunos não deixam de ter suas importâncias, mas é preciso que o registro sirva como elemento orientador, demonstrando especificidades do aprendizado e não informações generalistas para a turma toda.

Discutir avaliação no contexto dos anos iniciais é relevante para atenuar as dificuldades e tensões acerca do processo avaliativo dessa fase escolar, levantando possibilidades que possam ajudar professores a pensar em estratégias avaliativas mais consistentes, pautadas em perspectivas avaliativas que impliquem em melhor desenvolvimento das aprendizagens.

Desse modo, emergem deste estudo, algumas observações:

- que o caráter diagnóstico da avaliação não seja utilizado somente para identificar problemas de aprendizagem, mas para propor ações eficazes de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem;
- escolas e sistemas precisam propiciar aos professores, por meio de formação continuada de qualidade, o aprimoramento na elaboração de instrumentos e critérios avaliativos com qualidade técnica. Todavia, o professor precisa sentir necessidade de ressignificar o seu planejamento, para ir além do caráter burocrático e excessivo rigor metodológico, com aluno tratado como receptor passivo do conhecimento.

Pelo exposto, é preciso que estejamos conscientes de que não é uma tarefa simples identificar e acompanhar continuamente como se processa a aprendizagem em cada um dos alunos com suas hipóteses, interesses, ritmos individuais em turmas quase sempre lotadas e carente de instrumentos pedagógicos suficientes e adequados. Por isso, é preciso construir espaços de decisões coletivas com as quais os professores possam compartilhar suas práticas e não sejam vistos como os únicos responsáveis pelo processo avaliativo. Para isso, a escola precisa mobilizar-se para refletir sobre as questões que inviabilizam a aprendizagem e, assim, a avaliação passe a ter uma responsabilidade individual e institucional.

Por fim, certamente nossa jornada com esse trabalho não representa um ponto

final, mas o ponto de partida para que as discussões aqui trazidas sirvam de incentivo para multiplicarmos as ideias na comunidade onde exercemos nossa atividade profissional por meio de reflexões sobre a forma como o processo avaliativo pode ser mais bem encaminhado, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Estado, Políticas Educacionais e obsessão avaliativa**. Contrapontos, v. 7, nº 1, p. 11-22, Itajaí, jan/abr, 2007.
- ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Educação Ribeirinha na amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.
- ALVARENGA, Georfravia Montosa. A avaliação formativa e os conteúdos conceituais: a busca da compreensão. *In*: ALVARENGA, Georfrávia Montosa (org). **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, 2002.
- AMAPÁ. **Lei nº 2.448 de 02 de dezembro de 2019**. Institui o Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá-Colabora Amapá e dá outras providências. Diário Oficial nº 7.054, Seção 01, de 02 dez 2019. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn7054.pdf?ts=21030215>. Acesso em: 24 fev 2021.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Fascículo 11. 7 Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- \_\_\_\_\_. **História da educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- ARREDONDO, Castillo Santiago; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização científico-tecnológica para quê?**. Revista Ensaio Pesquisa em educação em ciências. Centro de Ensino de Ciências e Matemática-CECIMIG. Belo Horizonte, v. 03, nº 01, p.122-133, jan-jun, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Argemiro Midões. **Modelagem de escoamento ambiental como subsídio à gestão de ecossistemas aquáticos no Baixo Igarapé da Fortaleza - AP**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Biodiversidade Tropical) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Tropical. Macapá, 2010. Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppgbio/files/2010/05/argemiro.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado Federal. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 09 de fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 de fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Parecer 05/97, de 07 de maio de 1997a**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf); Acesso em 08 de fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 12 de 08 de outubro de 1997b**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf). Acesso em: 08 de fev de 2021.

\_\_\_\_\_. **Educar é uma tarefa de todos nós**. Um guia para a família participar no dia a dia da educação de nossas crianças. Brasília, MEC/SEF, Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, 2002. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/catalogopub.pdf> Acesso em: 03 mai 202.

\_\_\_\_\_. **Parecer 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf). Acesso em 08 de fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em 09 de fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria 867 de 4 de julho de 2012a**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. Ministério da Educação. Diário oficial da União, seção 1, 5 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo inclusivo**: o direito de ser alfabetizado. BRASÍLIA: MEC, 2012b.

\_\_\_\_\_, **Currículo no ciclo de alfabetização**: consolidação e monitoramento do

processo de ensino e de aprendizagem. BRASÍLIA: MEC, 2012c.

\_\_\_\_\_, **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios. BRASÍLIA: MEC, 2012d.

\_\_\_\_\_, **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. BRASÍLIA: MEC, 2012e.

\_\_\_\_\_, **Formação do professor alfabetizador – Cadernos de apresentação**. BRASÍLIA: MEC, 2012f.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 09 de fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 05 fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Insitui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 de fev, 2021.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Aceso em 10 fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 9765, de 11 de abril de 2019**. Institui a política nacional de alfabetização. **Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm). Acesso em: 07 de fev 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **SAEB**: apresentação e histórico. Brasília, Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 12 fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020**. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica-MEC. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Acesso em 09 fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 05/2020 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário

Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação – Conselho Pleno. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 10, DE 8 DE JANEIRO DE 2021.** Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. INEP-MEC. Brasília, 2021. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>. Acesso em 10 fev 2021.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização sem o ba, be, bi, bo, bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Maria Eulina Pacheco de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Revista Brasileira de Educação.** V. 1, n. 25, p. 94-104, Rio de Janeiro jan./abr, 2004.

CASA NOVA, Sílvia Pereira de Castro. et al. **TCC: trabalho de conclusão de curso – uma abordagem leve, divertida e prática.** São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1998.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da violência 2020.** Rio de Janeiro: Ipea; FBSP, DOI: <https://dx.doi.org/10.38116.riatlasdaviolencia2020>. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 09 maio 2021.

COHEN, Louis; MANION, Laurence. **Métodos de Investigação Educativa.** 3. ed. Madrid: Editorial La Muralla, 1990. [E-book]

CUNHA, Alan Cavalcante da; CUNHA, Helenize Ferreira Albuquerque; BASTOS, Argemiro Midões; BRASIL JÚNIOR, Antônio César Pinho. **Repercussões da participação social na gestão de recursos hídricos da bacia do Igarapé da Fortaleza-AP.** Macapá, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/311404688\\_REPERCUSSOES\\_DA\\_PARTICIPACAO\\_SOCIAL\\_NA\\_GESTAO\\_DE\\_RECURSOS\\_HIDRICOS\\_DA\\_BACIA\\_DO\\_IGARAPE\\_DA\\_FORTALEZA-AP](https://www.researchgate.net/publication/311404688_REPERCUSSOES_DA_PARTICIPACAO_SOCIAL_NA_GESTAO_DE_RECURSOS_HIDRICOS_DA_BACIA_DO_IGARAPE_DA_FORTALEZA-AP). Acesso em: 03 maio 2021.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola.** Campinas: Papirus, 2004.

DENZIN, Norma K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:**

teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DEPRESBITERIS, Léa; ROSSI, Narialva. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

DIAS, Elisângela T. Gomes; SOARES, Sílvia Lúcia. Conselho de Classe: foco no projeto da escola ou responsabilização dos estudantes. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas Vilhena (org). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre trabalho de campo. *In*: Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 14 maio 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2.ed. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Domingos. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Linhas Críticas**. Dossiê: Currículo e avaliação da aprendizagem. Brasília, v. 25, 26 abr 2019. ISSN 1981-0431. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/about>. Acesso em 02 fev 2021.

FERNANDES, Claudia de O (org). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Lucinete. **Retratos da avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa; TELES, Rosinalda. Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar? *In*: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. **Vamos brincar de reinventar histórias**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade** [online]. Ago 2002, ano XXIII, n. 79, pp. 257-272. ISSN 0101-7330. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 set 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa**

**científica**. 3. ed. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1995.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak; TENORIO, Robson Moreira. O uso e as potencialidades do feedback processual na avaliação da aprendizagem. *In*: TENORIO, R. M; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. M, orgs. **Avaliação e Resiliência – Diagnosticar, negociar e melhorar**. Salvador: EDUFBA, p. 353-375, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRILLO, Marlene Corroero; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Autoavaliação: por que e como realizá-la. *In*: GRILLO, Marlene Corroero GESSINGER; Rosana Maria (org). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. [recurso eletrônico], 130.p. ISBN: 978-85-7430- 982-8 (on-line). Disponível em: [www.http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/projetosdefilosofia.pdf](http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/projetosdefilosofia.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Casaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 11.ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 3. ed. Porto

Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. Jussara. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. *In*: HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa; SILVA, Felipe Jansen. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

\_\_\_\_\_. Jussara. **Pontos & contrapontos em avaliação**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

\_\_\_\_\_. Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. 39 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/santana/panorama>. Acesso em: 02 maio 2021.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação na Língua Portuguesa. *In*: SILVA, Janssen Felipe da (org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LESSARD-Hebert, Michelle; BOUTIN, Gérard; GOYETTE, Gabriel. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Maceira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública** : uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] . Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; GESSINGER, Rosana Maria. Questões de provas e suas especificidades. *In*: FREITAS, Ana Lúcia Souza de (org). **Por que falar ainda em avaliação?** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LIMA, Erisevelton Silva. Autoavaliação: aliada da avaliação formativa. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo:

Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Marcos Leonardo Bonfim. **(Re) significando a avaliação no ensino de história.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299251158\\_ARQUIVO\\_RESIGNIFICANDOAAVALIACAONOENSINODEHISTORIASERESUMO.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299251158_ARQUIVO_RESIGNIFICANDOAAVALIACAONOENSINODEHISTORIASERESUMO.pdf). Acesso em: 08 fev 2022.

MARZANO, J. Robert; PICKERING, J. Debra; POLLOCK, Jane E. **O ensino que funciona:** estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo não um aceto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefas de casa:** uma violência consentida? São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOVA ESCOLA. **Anos Iniciais:** o que levar em conta ao avaliar a aprendizagem dos alunos Professores e especialistas falam sobre a importância desse processo ser multidimensional para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes do 1º ao 5º ano. [arquivo eletrônico]. Cecílio, Camila. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21275/anos-iniciais-o-que-levarem-em-conta-ao-avaliar-a-aprendizagem-dos-alunos>. 22 de Jun 2022. Acesso em 23 de junho de 2022.

NUNES, Eike Daniela Rocha. **O controle social exercido pela ICOMI como estratégia de usos e ação sobre o território no Amapá, de 1960 à 1975.** Macapá: UNIFAP, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marli. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERRENOUD, Phillippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho do professor.**

Porto: Porto Editora, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PNUD. Programa das nações unidas para o desenvolvimento. **Atlas do desenvolvimento humano municipal brasileiro-IDH 2013.** [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2013/07/29/atlas-brasil-2013-mapas-ilustrativos-do-desenvolvimento-humano-nos-munic-pios.html>. Acesso em: 02 maio 2021.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação:** novos tempos e novas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RANZI, Serlei Maria Fischer; MORENO, Jean Carlos. **A avaliação em história nas séries iniciais.** Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

\_\_\_\_\_. FUCKER, Cleusa Maria; LIMA, Adriano Bernardo Moraes. **A avaliação em história no ensino fundamental.** Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

RIBEIRO, Rudinei; SILVA, Edison. Os professores e a violência simbólica em Bourdieu: representações de professores da escola básica, finalidade da educação e violência escolar. *In: X congresso de educação - EDUCERE. I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação - SIRSSE,* 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5794\\_2882.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5794_2882.pdf). Acesso em: 14 maio 2021.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. *In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. Fontes e métodos em história da educação.* Dourados: Ed.UFGD, 2010.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SALINAS, Dino. **Prova amanhã!** A avaliação entre a teoria e a realidade. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA (AP), **Lei 1078, de 22 de junho de 2015a.** Aprova o Plano Municipal de Educação PME para o período de 2015 a 2015 no âmbito do Município e dá outras providências. Disponível em: <https://santana.ap.gov.br/leis-municipais/page/3/>. Acesso em 10 de fev 2021.

SANTANA (AP), Secretaria Municipal de Educação. **Sistemática de Avaliação do Ensino Fundamental de 09 anos**. 2015b. ANEXO IV do Plano Municipal de Educação – PME. Disponível em: <https://santana.ap.gov.br/leis-municipais/page/3/>. Acesso em 10 de fev 2021.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, Josiane Gonçalves. **Avaliação do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem**. Tradução de Luciana Moreira Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo**. Investigações em Ensino de Ciências – v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SAUL, Ana Maria G. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e possibilidades**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 42. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tania Braga. **O trabalho histórico em sala de aula**. Londrina: História e Ensino, v. 9, p. 219-238, out 2003.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Teresa Maria (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do banco Mundial**. Campinas: Autores Associados. São Paulo, 2002.

SOUSA, Clarilda Prado de. (org). **Avaliação de rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991.

TAKYAMA, Luís Roberto; SILVA, Arnaldo de Queiroz da; COSTA, Wagner. José Pinheiro; NASCIMENTO, Heraldo dos Santos. Qualidade das Águas das Ressacas das Bacias do Igarapé da Fortaleza e do Rio Curiaú. *In*: TAKYAMA, Luís Roberto; SILVA, Arnaldo de Queiroz da (orgs.). **Diagnóstico das Ressacas do Estado do Amapá: Bacias do Igarapé da Fortaleza e Rio Curiaú**, Macapá, CPAQ/IEPA e DGEO/SEMA, 2003, p.81-104. Disponível em: <http://www.iepa.ap.gov.br/metadados/instituicoes/iepa/projetos/ressacas/documentos/6finalQUALIDADE%20DE%20AGUA.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro. IV Colóquio Franco Brasileiro de filosofia da Educação. *In*: **Filosofia, aprendizagem, experiência**, 2008, Rio de Janeiro – RJ. IV Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia e Educação, 2008

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação escolar: da teoria à prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Ática, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad: 1998b.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. . São Paulo: Libertad, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma prática transformadora**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

\_\_\_\_\_. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São paulo: Libertad, 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. *In*: FERNANDES, Claudia de O (org). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

VEIGA, Ilma Pasos A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliação por meio de portfólio. *In*: MELO, Marcos Munis (org). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007.

\_\_\_\_\_. Benigna Maria de Freitas. 2. ed. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. Benigna Maria de Freitas. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e dos estudantes. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2017.

\_\_\_\_\_. Benigna Maria de Freitas. (org). **Conversas sobre avaliação**. Campinas: Papirus, 2019.

\_\_\_\_\_. Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e seus desafios no ensino remoto**. 20 abr. 2021. Disponível em: <https://www.benignavillasboas.com.br/avaliacao-formativa-e-seus-desafios-no-ensino-remoto/>. Acesso em: 20 maio 2021.

\_\_\_\_\_. Benigna Maria de Freitas. **Contribuições do GEPA sobre o processo avaliativo durante a pandemia**. Brasília, 25 jun. 2020. Disponível em: <https://www.benignavillasboas.com.br/contribuicoes-do-gepa-sobre-o-processo-avaliativo-durante-a-pandemia/> Acesso em: 03 maio 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. [recurso eletrônico]. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

1-O que significa para você avaliar?

- 2- Quais as funções das avaliações que você faz dos seus alunos?
- 3- Como você planeja a avaliação dos seus alunos?
- 4- Em quais momentos você realiza a avaliação? Porquê?
- 5-Quais são os instrumentos avaliativos que você privilegia na avaliação dos seus alunos? Por que esses instrumentos?
- 6- Na escola existem critérios de avaliação definidos? Por favor, explique esses critérios e como os coloca em prática.
- 7- Para que servem os resultados das avaliações?
- 8- Procura dar feedback aos alunos? Se sim, explique como o faz.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da Pesquisa de Dissertação do Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, localizada na Cidade de Lajeado, Estado do Rio Grande do Sul, de **Raimundo Coelho Vasques**. A pesquisa intitula-se “**Concepções e práticas dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Piauí sobre avaliação das aprendizagens em tempos de pandemia do Covid-19**”

Fui devidamente esclarecida de que a referida pesquisa poderá utilizar registros escritos, imagens, fotografias do cotidiano da escola e das ações pedagógicas da escola, nas quais minha imagem poderá aparecer. Todos os materiais produzidos terão o propósito único da pesquisa, respeitando-se as normas éticas necessárias.

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que minha participação é um ato voluntário. Houve a garantia de que a pesquisa não comprometerá ou prejudicará a minha imagem enquanto professora de uma das turmas investigadas e serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações.

Fui devidamente informada que a minha participação consistirá em responder um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador (presencial ou online) e que será gravada para facilitar ao pesquisador resgatar os principais dados coletados. Primeiramente o tempo de duração da entrevista será de aproximadamente uma hora, que poderá ser realizada em outros momentos para complementar informações. As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais e o acesso será somente do pesquisador e da orientadora da pesquisa.

Por estar ciente que esse tipo de pesquisa pode contribuir no campo educacional, autorizo a divulgação de informações, dos registros escritos, das imagens e fotografias utilizadas para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e formativa dos educadores.

O pesquisador coloca-se à inteira disposição para prestar quaisquer esclarecimentos referentes ao desenvolvimento da pesquisa que será realizada no interior da referida escola.

Lajeado/RS, 06 de maio de 2021

---

Professor (a) da escola

---

Raimundo Coelho Vasques  
Pesquisador

Informações: [raimundovasques@uol.com.br](mailto:raimundovasques@uol.com.br) - 999714560