

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
UNIPAMPA – CAMPUS URUGUAIANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, QUÍMICA
DA VIDA E SAÚDE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

KARLA PEREIRA RUTZ

**Concepções sobre avaliação da aprendizagem de um coletivo de professores dos anos
finais do Ensino Fundamental e as suas implicações na prática pedagógica**

Uruguiana

2021

KARLA PEREIRA RUTZ

Concepções sobre avaliação da aprendizagem de um coletivo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e as suas implicações na prática pedagógica

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Edward Frederico Castro Pessano

Coorientador: Prof Dr. Júlio Cesar Bresolin Marinho

Uruguaiana

2021

2

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

KARLA PEREIRA RUTZ

Concepções sobre avaliação da aprendizagem de um coletivo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e as suas implicações na prática pedagógica

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde**.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 14 de maio de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Edward Frederico Castro Pessano

Orientador

(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Julio Cesar Bresolin Marinho

Coorientador

(UNIPAMPA)

Prof^a. Dra. Elena Maria Billig Mello

(UNIPAMPA)

Prof^a. Dra. Gionara Tauchen

(FURG)

**“Lembrai-vos de que a educação
é questão do coração, do qual
somente Deus pode dar-vos
a chave.”**

João Belchior Bosco

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer pela resiliência e compreensão daqueles que percorreram comigo esta jornada.

Agradeço aos meus familiares pelo suporte e apoio em todos os momentos, em especial a minha mãe, Maria Zilá, a minha linda e doce filha Kamily e ao meu esposo Daniel. Gratidão por dividirem comigo as expectativas, os anseios e as vitórias. Mily, obrigada por entender a importância que o estudo tem na minha vida.

Sou imensamente grata ao meu orientador, Prof. Dr. Edward Frederico Castro Pessano, pelas incansáveis horas de atenção, que tanto me ampliaram o olhar profissional e pessoal. A mesma gratidão dedico ao meu coorientador, Prof Dr. Júlio Cesar Bresolin Marinho, que mesmo distante de Uruguaiana, aceitou o desafio de me acompanhar e muito contribuiu em cada passo trilhado.

Externo a gratidão aos amigos que me escutaram e estimularam durante os estudos, em especial ao caro Mário Olavo, que é um amigo irmão que sempre tem uma palavra de apoio a me oferecer.

Agradeço ao Instituto Laura Vicuña por abrir espaço para a realização desta pesquisa e dos professores que se empenharam em participar.

Externo a minha gratidão aos componentes da banca, que me provocaram e tanto contribuíram com a minha aprendizagem.

E, concludo, agradecendo a Deus por tornar este grande sonho uma realidade!

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Ensino Superior

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

RS – Rio Grande do Sul

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. JUSTIFICATIVA	14
3. QUESTÃO DE PESQUISA	15
4. OBJETIVOS	15
4.1 OBJETIVO GERAL	15
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
5. REVISÃO DE LITERATURA	16
5.1 A APRENDIZAGEM	16
5.2 UM BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	17
5.3 DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	20
5.4 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	25
5.5 OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS	29
6. METODOLOGIA	33
6.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS INICIAIS	33
6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	34
6.3 ETAPAS DA PESQUISA	35
7. RESULTADOS	39
7.1 MANUSCRITO 1: PROCESSO AVALIATIVO: REFLEXÕES TECIDAS POR PROFESSORES EM UM GRUPO FOCAL	39
7.2 MANUSCRITO 2: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DOCENTES E REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	66
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
9. PERSPECTIVAS	88
10. REFERÊNCIAS	89
11. APÊNDICES	91

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Universidade Federal do Pampa

AUTORA: Karla Pereira Rutz

ORIENTADOR: Prof. Dr. Edward Frederico Castro Pessano

COORIENTADOR: Prof Dr. Júlio Cesar Bresolin Marinho

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um ato pedagógico desafiador, que entre os seus objetivos deve primar por orientar docentes e discentes nas suas futuras decisões pedagógicas, revelando-se como um amplo panorama que suscita estudos e pesquisas mais profundas. Nesse cenário, o presente trabalho analisa a relação estabelecida entre as concepções dos professores sobre a avaliação e os reflexos em suas práticas de ensino. Os participantes da pesquisa foram os professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Uruguaiana-RS. Inicialmente desenvolveu-se um ensaio teórico com o objetivo de qualificar o referencial bibliográfico, expor e discutir sobre a avaliação e aprendizagem, suas perspectivas históricas e a associação entre as concepções pedagógicas e os instrumentos avaliativos. O trabalho apresentou duas etapas. Na primeira, estabeleceu-se um diagnóstico da realidade escolar, a partir de um grupo focal, composto por professores da instituição de ensino escolhida. O objetivo dessa etapa foi investigar as concepções dos professores, quanto ao processo avaliativo. Já a segunda etapa caracterizou-se pela coleta dos dados e informações por meio de um formulário eletrônico, construído na plataforma *Google Forms*. O objetivo foi analisar como as concepções dos professores sobre o processo avaliativo pode estar refletindo em sua prática pedagógica. O estudo foi realizado entre os anos de 2019 e 2020. Os dados foram analisados de acordo com a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin. A partir do desenvolvimento da pesquisa, buscou-se compreender e contribuir com o processo avaliativo da instituição de ensino pesquisada. De acordo com os resultados, pode-se destacar que na concepção dos professores, a avaliação é observada como um acompanhamento do processo de ensinagem, sendo focada na aprendizagem do estudante e do professor. Constatou-se ainda, que a instituição de ensino desenvolve um controle rigoroso, embora afetivo, com ênfase na aprendizagem significativa e no diálogo. A partir dos resultados, conclui-se que cada professor tem as suas concepções de avaliação da aprendizagem e estabelecem um forte compromisso com os estudantes, na busca por mediar vivências qualitativas ao processo. Entretanto, romper com expectativas, internas e externas, de muitos séculos de ensino e avaliação tradicional não é uma tarefa simples, mas a função avaliativa de acompanhamento, indicada por todos, denota o empenho e responsabilidade dos participantes em aprimorar a prática.

Palavras-Chave: Avaliação; Ensino; Aprendizagem; Práticas docentes.

ABSTRACT

The assessment of learning is a challenging pedagogical act, which among its objectives should excel to guide teachers and students in their future pedagogical decisions, revealing itself as a broad panorama that raises deeper studies and research. In this scenario, the present work analyzes the relationship established between the teachers' conceptions about the evaluation and the reflexes in their teaching practices. The research participants were the teachers of the final years of elementary school at a private school in the municipality of Uruguaiana-RS. Initially, a theoretical essay was developed with the objective of qualifying the bibliographic reference, exposing and discussing evaluation and learning, its historical perspectives and the association between pedagogical concepts and assessment instruments. The work had two stages. In the first, a diagnosis of school reality was established, based on a focus group, composed of teachers from the chosen educational institution. The objective of this stage was to investigate the teachers' conceptions regarding the evaluation process. The second stage was characterized by the collection of data and information through an electronic form, elaborated on the Google Forms platform. The objective was to analyze how the teachers' conceptions about the evaluation process may be reflected in their pedagogical practice. The study happened in 2019 and 2020. The data were analyzed according to the Bardin Content Analysis technique. From the development of the research, we sought to understand and contribute to the evaluation process of the researched educational institution. According to the results, it can be highlighted that in the teachers' conception, the evaluation is observed as an accompaniment of the teaching process, being focused on the learning of the student and the teacher. It was also found that the educational institution develops a strict control, although affective, with an emphasis on meaningful learning and dialogue. From the results, it is concluded that each teacher has his conceptions of assessment of learning and establish a strong commitment with the students, to mediate qualitative experiences to the process. However, to rupture with internal and external expectations, of many centuries of traditional teaching and evaluation is not a simple task, but the evaluation function of monitoring, indicated by all, denotes the commitment and responsibility of the participants in improving the practice.

Words-Key: Evaluation. Teaching. Learning. Teaching practices.

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação é composta pela INTRODUÇÃO que apresenta informações pertinentes ao tema, apresenta a questão de pesquisa, com o questionamento principal a ser respondido, a justificativa e os objetivos: geral e específicos. Na sequência a REVISÃO DE LITERATURA, abordando os principais autores e estudos sobre a avaliação da aprendizagem. A METODOLOGIA ilustra as etapas da pesquisa e os procedimentos realizados para a produção dos dados. Os RESULTADOS e DISCUSSÃO são apresentados por dois manuscritos elaborados com a finalidade de atender aos objetivos específicos desta pesquisa e CONSIDERAÇÕES FINAIS, as quais debatem os resultados por meio das reflexões proporcionadas pelo estudo. Por fim, as PERSPECTIVAS trazem os planos de seguimento da pesquisa com o doutorado, e as REFERÊNCIAS que forneceram o aporte teórico para as discussões apresentadas, contendo somente as citações contempladas na estrutura da dissertação, com exceção as utilizadas nos manuscritos.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem integra um conjunto de ações pedagógicas pertinentes ao papel do professor. Assim, um olhar para o processo avaliativo é relevante para a sociedade. Para Moretto (2014), o processo tem sido considerado como o “algoz” de muitos estudantes, ou seja, compreendido como uma punição imposta pelos professores, que elaboram e aplicam os instrumentos com uma postura de acerto de contas. Por séculos, os estudantes têm sentido essa pressão, durante as etapas avaliativas.

O avanço da ciência e da tecnologia ocasiona um processo natural de evolução social, desta forma, o ritmo acelerado da sociedade precisa ser acompanhado pela evolução dos processos educacionais, os quais parecem perpetuar o seu vínculo com uma pedagogia tradicional. Segundo Becker (1994), as perguntas continuam sendo respondidas com as mesmas respostas, com a pura reprodução do passado. No entanto, o estudante de hoje anseia por protagonismo, pela busca e construção. Como define Becker (1994, p. 88): “Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado”.

Nesse cenário, no qual alunos e professores parecem ser colocados em lados contrários nos amplos aspectos pedagógicos, esta investigação teve como objetivo compreender a relação estabelecida entre as concepções dos professores sobre a avaliação e a função exercida pela mesma na prática de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola privada no município de Uruguaiana-RS, Brasil.

A fim de refletirmos sobre a aprendizagem, a perspectiva histórica sobre a avaliação, a associação entre as concepções pedagógicas e a avaliação da aprendizagem, as funções da avaliação e os instrumentos avaliativos, elencamos autores como - Becker, Esteban, Haydt, Hoffmann, Libâneo, Luckesi, Melchior, Moretto e Perrenoud - para a interlocução.

Logo, acompanhou-se o processo avaliativo na escola em duas etapas. No primeiro encontro, foi proposta uma roda de conversa, por meio de um Grupo Focal, sobre a avaliação da aprendizagem concebida pela instituição e pelos professores. A conversa guiada por proposições, a partir do capítulo 3 “As múltiplas dimensões do olhar avaliativo”, da obra “Avaliar para Promover: as setas do caminho”, de autoria de Jussara Hoffmann (2002). Este texto foi entregue aos participantes no final do encontro, a fim de promover a continuidade da reflexão. O segundo momento foi de coleta de informações por meio da aplicação de um

questionário, formulário eletrônico, aos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), para verificar as suas concepções sobre a avaliação.

Como professora há doze anos e hoje na função de coordenadora escolar, sinto muitas inquietações, sobre a temática da avaliação. Em sala de aula, fazia várias tentativas para registrar o desempenho dos estudantes de forma individual e como turma, com a finalidade de fornecer um “feedback”, acompanhando-os durante o processo avaliativo, verificando acertos e erros, para extrair informações, que fossem relevantes às minhas retomadas e favorecendo o processo de ação-reflexão-ação. Infelizmente, o fator tempo nem sempre possibilita que todas as etapas sejam vivenciadas com a exploração necessária.

Desde fevereiro de 2019, quando assumi a função de coordenação escolar, percebi que os desafios relacionados às práticas avaliativas se mantêm. Contudo, agora preciso dar suporte e buscar estratégias junto aos professores, para que a avaliação deixe de ser um ato angustiante para professores e estudantes, como já preconizado por Moretto (2014), e se transforme em uma ação que forneça informações relevantes ao processo avaliativo.

A pesquisa analisou o contexto escolar com enfoque na avaliação, buscando o aprimoramento de tais abordagens avaliativas e indicando possíveis caminhos aos professores, para assumirem uma nova postura de reflexão e de aceitação de novas possibilidades pedagógicas. A pesquisa assumiu o seu cunho social ao promover momentos de reflexão aos professores e, quando concluída, os envolvidos receberam um retorno, permitindo-lhes aprofundar seus estudos e práticas avaliativas.

Percebe-se o compromisso dos professores em mediar aprendizagens com qualidade, na tentativa de conhecer os seus estudantes, as suas características, necessidades e possibilidades. Demonstrando assim uma imensa disposição em acolher este sujeito, com o qual convive diariamente. Em suma, desenvolve-se na instituição um controle, mas é um controle rigoroso e afetivo.

Segundo Hoffmann (2002, p. 61) há duas maneiras de exercer o controle: “A finalidade da avaliação também pode ser concebida nas duas dimensões tão diversas: de controle como cerceamento, ou de controle como acompanhamento”. Por meio dos diferentes dados analisados, percebe-se que os professores sentem como imprescindível conhecer e compreender a cultura dos estudantes, em um constante processo de acompanhamento com o exercício da empatia.

2 JUSTIFICATIVA

Vivemos um período em que a evolução social natural, devido ao avanço exponencial da ciência e da tecnologia, tem exigido que os processos educacionais e pedagógicos também necessitem evoluir. Nesse contexto, a sociedade está frente a um momento de grandes mudanças e uma melhoria na qualidade do ensino é uma real necessidade. Entre esses processos, o acompanhamento do aproveitamento escolar dos estudantes é um dos principais caminhos para a promoção de uma profunda e necessária reflexão pedagógica.

Segundo o IBGE (2019), 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade, faixa etária atendida pelos professores participantes da pesquisa, já estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola. Um dos marcos apresentados pelo Instituto é o abandono escolar precoce, que acontece aos quinze anos. Nessa idade, quando em geral os estudantes entram no Ensino Médio, o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Em todas as grandes regiões, a necessidade de trabalhar e a falta de interesse em estudar alcançam cerca de 70% dos jovens, sugerindo a necessidade de medidas que incentivem a permanência dos jovens na escola. Tais dados corroboram e ratificam a importância da pesquisa na área da avaliação da aprendizagem, como forma de enfrentamento às adversidades relatadas.

Observa-se que os altos índices de retenção, reprovação e evasão estão no cerne da questão educacional, por isso pensar sobre como avaliar sempre é importante, já que permite aos envolvidos uma reflexão sobre as práticas empregadas por cada um e pelo grupo, aprimorando esse processo, que integra a rotina escolar.

De acordo com Gandin (2017), no prefácio escrito para Jussara Hoffmann (2017), quando debatemos sobre a avaliação surgem problemas e desacertos, quanto às escolhas realizadas pelo professor para elaborar os instrumentos. O docente é questionado sobre os critérios escolhidos na elaboração dos mesmos, bem como precisa justificar seus julgamentos para coordenação e pais.

Nesse panorama de questionamento, é necessário que o docente tenha bem fundamentadas as concepções de ensino, as quais norteiam o processo de avaliação da aprendizagem. De acordo com Luckesi (2011), não existe prática de acompanhamento que não esteja comprometida com determinada concepção pedagógica. Ao optar por determinadas

estratégias avaliativas, o educador transpõe as suas concepções, que são constituídas ao longo de sua formação acadêmica e prática docente, baseadas em alguns critérios, elencados pelo próprio educador como prioridade para o processo de ensino. Tais escolhas envolvem a ação pedagógica em inúmeras vantagens e desvantagens, as quais precisam ser verificadas, analisadas e superadas, para que os estudantes recebam o melhor acompanhamento pedagógico possível.

A partir do estudo, foi possível analisar como as concepções dos professores sobre a avaliação refletiram na sua prática pedagógica com os estudantes. Com esse intuito, a pesquisa assumiu o seu papel social, porque as discussões, advindas da mesma, serviram para uma abertura para reflexão sobre a temática, propondo caminhos para orientar os docentes nos futuros planejamentos das suas aulas e avaliações da aprendizagem.

No enfoque relacionado ao desenvolvimento profissional, esta pesquisa me proporcionou uma reflexão sobre as minhas convicções e a oportunidade de colaborar com a orientação da equipe de professores da instituição pesquisada.

3 QUESTÃO DE PESQUISA

Como as concepções dos professores sobre o papel da avaliação da aprendizagem refletem na sua prática avaliativa?

4 OBJETIVOS

4.1 Geral

- Analisar como as concepções dos professores sobre a avaliação refletem na sua prática pedagógica com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola privada no município de Uruguaiana-RS.

4.2 Específicos

- Reconhecer as diferentes concepções pedagógicas sobre a avaliação da aprendizagem.
- Analisar as concepções dos professores e da instituição de ensino, quanto ao processo avaliativo.
- Compreender como o professor analisa os dados apresentados nas avaliações dos estudantes.
- Identificar o posicionamento do professor frente ao processo avaliativo.
- Reconhecer a função principal do processo avaliativo desenvolvido pelo professor e pelo grupo.

5 REVISÃO DA LITERATURA

A Revisão da Literatura desta dissertação apresenta-se na forma do artigo “Avaliações da aprendizagem: pressupostos teóricos e problematizações”, publicado na Revista Cocar. V.15 N. 31 Jan./Mar./2021 p. 1-20, ISSN: 2237-0315.

5.1 A Aprendizagem

A prática cotidiana da avaliação da aprendizagem escolar está vinculada às diferentes concepções pedagógicas. Para compreensão do ato de avaliar a aprendizagem, faz-se necessária uma visita a elementos que são fundamentais neste contexto. Por exemplo, a definição de como este sujeito aprende, a compreensão de quem é este sujeito, envolto pelo ato de aprender, como ele se relaciona com o objeto da sua aprendizagem, o que é este objeto e em qual contexto se insere, ou seja, em que meio se dá a aprendizagem.

Becker (1999, p. 02) afirma que o termo “sujeito” é complexo e não se esgota em uma definição única:

Sujeito é esse centro ativo, operativo, de decisão, de iniciativa, cognitivo, de tomada de consciência. Simultaneamente coordenador e diferenciador, que é capaz de aumentar a sua capacidade extraíndo das próprias ações ou operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidades.

Este sujeito ativo, por meio das suas ações, tem a sua interação com o objeto, que tem o papel de desafiá-lo para que o mesmo se constitua. É este sujeito que interroga o objeto nas inúmeras tentativas de conhecê-lo. Para aumentar a sua capacidade cognitiva, o ser vivencia e analisa as suas ações de forma dinâmica e versátil. Assim elas se tornam parte do seu mundo de descobertas.

Para a compreensão das relações, definir o objeto é primordial. Segundo Becker (1999), o objeto é o meio físico e social, é o mundo dos objetos materiais, mas também dos conceitos, imagens, linguagens, do que é passível de transformação. Sempre que o sujeito tematiza algo do seu mundo, esse passa a integrar o mundo do objeto, tornando-se foco da sua constituição.

Nesse contexto, dá-se o nome de inferência, a capacidade do sujeito de transitar de um conhecimento mais simples para um complexo. É considerado simples, um conhecimento que já faz parte deste ser, algo que foi internalizado, passando a constituir o sujeito. A capacidade cognitiva do sujeito se constrói com a abstração, a partir da tomada de consciência durante o

processo, que envolve as ações do sujeito com o objeto, o que leva a construção do conhecimento, de acordo com Becker (1999).

Para Marutana e Varela (*apud* FRANK DA CUNHA, 1999), a forma particular do ser e do agir humanos é a linguagem. A linguagem, de acordo com Piaget, tem na função semiótica sua condição de possibilidade. Ao nos tornarmos seres simbólicos, somos capazes de compreender a nossa capacidade de conhecer. A linguagem amplia as possibilidades de construção do conhecimento (BECKER, 1999).

O trajeto da aprendizagem se fortalece quando nos tornamos seres simbólicos, capazes de apreender elementos, a partir da linguagem, mas o todo precisa sempre ser considerado, já que o sujeito abarca questões psicológicas, sociológicas e históricas.

Segundo Piaget, o sujeito do conhecimento não é um dado de herança genética, assim como não é um resultado simples de pressão do meio social, tão pouco mera soma desses dois fatores (BECKER, 1999). As possibilidades cognitivas estão vinculadas a ação praticada. Logo, se o sujeito, do ponto de vista psicológico, está em equilíbrio e o meio não o estimula, o mesmo pode superar as adversidades e aprender. O mesmo ocorre em situação inversa, quando o sujeito, do ponto de vista psicológico, está em desequilíbrio, mas o meio o estimula, o mesmo pode superar as adversidades para aprender e se desenvolver. O “fracasso” só ocorreria quando ambos os aspectos não forem favoráveis.

O sujeito envolto no contexto educacional recebe o estímulo do meio para se construir, relacionando-se com variados “objetos” do conhecimento. Este ser aprende, ou seja, se desenvolve cognitivamente e necessita de um acompanhamento, que promova a qualificação da aprendizagem. A esse processo, dá-se o nome de avaliação da aprendizagem.

5.2 Um breve histórico da avaliação da aprendizagem

Faz-se necessário conhecer um breve relato da história da avaliação da aprendizagem, para tentarmos entender o que se vivencia hoje na prática escolar. Luckesi (2011) considera que os instrumentos avaliativos são, muitas vezes, elaborados de forma aleatória, aplicados e corrigidos, visando à classificação do estudante. Logo, percebe-se que a tradição pedagógica está voltada para o ato de examinar.

Em 1930, o educador norte-americano, Ralph Tyler, se preocupou com os rumos da educação em seu país e constatou que apenas 30 crianças eram aprovadas, das 100 que entravam na escola. O estudioso se questionava se algum recurso pedagógico poderia mudar

essa realidade e desenvolveu o “ensino por objetivos”, que tinha a meta de ofertar aos educadores objetivos, para acompanhar o sucesso, ou não, na trajetória dos educandos, auxiliando-os na superação das dificuldades e avançando em suas potencialidades (LUCKESI, 2011).

O interesse de Tyler gerou um movimento de reflexão sobre a avaliação da aprendizagem escolar, opondo-se aos exames escolares tradicionais (LUCKESI, 2011). Foi este autor quem adotou a expressão “avaliação da aprendizagem escolar”. Em nosso país, a terminologia começou a mudar em 1970, mas a preocupação que emerge é a mudança na prática e não apenas uma mudança terminológica (LUCKESI, 2011).

Ainda, de acordo com os estudos de Luckesi (2011), anterior a Tyler, Maria Montessori, educadora italiana, assumiu em sua proposta que não haveria o emprego dos exames. Também antes de Tyler, John Dewey percebeu a necessidade de processualidade do ensino-aprendizagem, pensando tanto no diagnóstico, como na reorientação dos educandos. Embora com propostas consideradas simples, a implantação não era considerada fácil, já que os professores estavam imersos em práticas autoritárias, cujo caminho voltava-se à cobrança de memorizações. Como diz MORETTO (2014): “Escolas ‘fortes’ eram aquelas que exigiam muitos conteúdos, mesmo que estes beirassem o absurdo e a inutilidade”.

Como observado anteriormente, a escola carrega em sua tradição desde o século XVI o ideário de castigar para corrigir. A ameaça e o castigo, por muito tempo, foram usados como recurso para manter os discentes no caminho considerado adequado. Qual é a mãe ou o pai que não usou esse artifício para conseguir algo de seu filho? (LUCKESI, 2011).

A partir de um modelo simples, Tyler lutou contra a exclusão. De acordo com Luckesi (2011) sobre a proposta de Tyler:

A proposta de “ensino por objetivos”, elaborada por ele, era bem mais simples: com base em tarefas preestabelecidas, proceder ao ensino, servindo-se dos recursos necessários, e, no proceder do ensinar e aprender, em dados momentos específicos, diagnosticar se a aprendizagem se dera ou não. Em caso positivo, prosseguia-se para uma nova tarefa ou patamar de ensino- novo conteúdo; Em caso negativo, reorientava-se a aprendizagem do estudante, visto ser essencial a sua efetiva aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 208).

O ato de avaliar, em seu amplo e verdadeiro significado, ganhou formato com as palavras de Tyler. Esse conceito se expandiu inicialmente nos Estados Unidos e depois para outras regiões do mundo. No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a preocupação com a avaliação da aprendizagem deu-se com a chegada do movimento da Tecnologia Educacional

ao país. Foi nesta época que Cipriano Carlos Luckesi (2011) iniciou a sua atuação nesta área do conhecimento.

A literatura norte-americana chegou ao Brasil por meio de um convênio denominado Convênio Mec-Usaid e profissionais ofereciam consultoria aos órgãos ligados à educação nacional. Em 1970, as instituições tinham um manual de tecnologia educacional para países em desenvolvimento, o qual foi elaborado pela Tallahassee University. Desde então, a expressão “avaliação da aprendizagem” foi se disseminando.

Luckesi (2011) considera que os estudantes atualmente, ainda são martirizados com os finais de bimestre e de trimestre. O autor destaca que a compreensão intelectual da temática é essencial, mas a mudança de procedimentos precisa ser intensa. No Brasil, o termo “avaliação” apareceu apenas na Lei de Diretrizes e Bases da educação no ano de 1996, porque em 1972 foi empregado o termo “ aferição do aproveitamento escolar”.

De acordo com a LDB 9394/96, artigo 24, inciso V, a verificação do rendimento escolar deve se guiar pelos seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus rendimentos.

Embora pouco norteadora, a LDB preconiza uma avaliação contínua da aprendizagem e do desempenho deste estudante, salientado o aspecto qualitativo, ou seja, a aprendizagem ao longo do período. O grande questionamento ocorre quando nos deparamos com o termo verificação.

Ao tentar compreender como o aluno aprende, a partir do acompanhamento da sua trajetória, o professor abstrai elementos que podem levá-lo à reflexão sobre a sua prática. É o reconhecimento de que os atos de ensinar e aprender não se dissociam. “Ensinar e aprender

são dois verbos indissociáveis, duas faces da mesma moeda. Ao avaliar seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho”. (Haydt, 2008, p. 07).

Quando obtém as informações pertinentes ao processo de avaliação da aprendizagem, o professor pode delimitar caminhos e alternativas mais próximas da realidade que se apresenta. Para Stufflebeam (1978), a avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar alternativas e tomar decisões. (STUFFLEBEAM *apud* HAYDT, 2008, p. 12).

Com base nesse breve histórico, compreende-se a cultura tradicional arraigada nos professores dentro e fora do nosso país. Muitos estudiosos se dedicaram/dedicam ao estudo deste complexo tema. Com a compreensão de que a avaliação da aprendizagem suscita muitos questionamentos, precisamos nos motivar na busca de novos elementos, os quais aprimorem os processos que envolvem esta poderosa aliada, chamada avaliação.

5.3 Das Concepções Pedagógicas à Avaliação da Aprendizagem

De acordo com Luckesi (2011), há o predomínio da chamada pedagogia tradicional em nossas escolas, seja por uma escolha consciente ou inconsciente dos docentes, seja pela sua formação ou por suas vivências enquanto aluno. Com os ditames da pedagogia tradicional, a avaliação não é empregada como recurso que vise à construção, por meio dos resultados. Nesse contexto, o papel do professor é classificar o educando de acordo com um padrão que pode ser satisfatório ou insatisfatório.

Considerando a concepção tradicional, o ser humano é visto como pronto. Segundo Luckesi (2011), se o educando “está pronto” ou “deve estar pronto”, a forma de avaliação da aprendizagem que é desenvolvida não atinge o objetivo de acompanhamento, já que o aluno não se constrói. A avaliação se dá apenas com o intuito classificatório, seletivo e excludente. Muitos são os exemplos dessa prática, ainda hoje, já que se escuta nas falas dos professores, por exemplo: “Pau que nasce torto nunca se endireita”, “Filho de peixe, peixinho é” e assim por diante. Acreditar que alguém é “torto” e nada o fará mudar, denota a concepção existente na sociedade, sobre a incapacidade de evolução social e cognitiva. Da mesma forma, quando se diz que filhos de bons alunos, já nascem bons alunos.

Em vista disso, Luckesi (2011, p.63) exemplifica a espera de um ser pronto, por parte de alguns professores, sendo ela: “Esse estudante deveria estar pronto para a quinta série”. Ou seja, por que ensinar o aluno novamente, algo que ele já deveria ter aprendido, pois foi

aprovado no ano anterior e sendo assim tem a obrigação de chegar pronto. Esse docente aguarda a chegada de um ser plenamente desenvolvido, apto a receber as novas informações e tratá-las com domínio e facilidade. E, por vezes, o discurso se propaga aos professores do Ensino Médio (EM), que se revoltam por receberem alunos oriundos do Ensino Fundamental (EF) com defasagens, que julgam não ser condizentes com a faixa-etária. O mesmo é reforçado no Ensino Superior (ES), quando os professores ressaltam que os alunos adentram a universidade sem base ou preparo.

Nesse sentido, para validar essa compreensão de um ser que não está pronto, mas está em processo de desenvolvimento, três grandes nomes se destacaram no âmbito da ciência. Luckesi (2011, p. 70) faz esta retomada e propala:

Charles Darwin formulou a teoria da evolução das espécies e Karl Marx a teoria materialista da história e da sociedade, e, já no final desta mesma centúria, Sigmund Freud estabeleceu a compreensão de que o ser humano individual contrói a sua personalidade por meio de interações com o mundo no decurso de sua existência.

A partir dessas reflexões, as concepções de aprendizagem ganham diferente compreensão e podem impulsionar novos rumos no âmbito da educação.

Para Luckesi (2011, p.75, *apud* BOADELLA, 1992), há dois princípios para o desenvolvimento humano, um formativo e o outro organizativo. No momento da concepção, somos uma única célula que se multiplica, passando do simples ao complexo e esse princípio formativo move a nossa vida. Segundo Boadella, é o tempo de vida que nos torna capazes para nos relacionarmos. O ser humano aprende aos poucos e, por isso, precisamos investir o nosso tempo e esforços nele.

O outro princípio para Luckesi (2011, p.75, *apud* BOADELLA, 1992), está vinculado às relações que se estabelecem durante o desenvolvimento. A relação com o meio e com as outras pessoas, de maneira especial com aqueles que exercem papel educativo em nossa caminhada. Duas ações envolvem o princípio formativo: acolher e confrontar. Ao acolher o ser humano, estamos o assumindo exatamente como ele é, já ao confrontá-lo, estamos desejando caminhar ao seu lado da melhor forma, oferecendo-lhe a possibilidade de novas aprendizagens.

Ademais, a avaliação da aprendizagem a partir de uma compreensão desenvolvimentalista do ser humano dará base a uma avaliação construtiva. Quando empregase em avaliação “construtiva”, esse termo é usado sem a conotação de determinado autor. Para Luckesi (2011), este uso permite a produção de novas sínteses, incorporando

contribuições de pesquisadores que compreendam o ser humano como um “ser a caminho”. Muitos autores assumem esta perspectiva e para rememorarmos, Luckesi (2011) faz uma retomada:

Maria Montessori (Itália, primeira metade do século XX), John Dewey (Estados Unidos, final do século XIX e primeira metade do século XX), Alfredo Ferrière (França, primeira metade do século XX), Pioneiros da Educação (Brasil, primeira metade do século XX), Lauro de Oliveira Lima (Brasil, anos 1950 e 1960), Paulo Freire (Brasil, dos anos 1960 aos anos 1990), Demerval Saviani (Brasil, anos 1960 até a presente data), José Carlos Libâneo (Brasil, anos 1970 até a presente data) (LUCKESI, 2011, p. 72).

Destaca-se a importância desta passagem na obra de Luckesi (2011), devido às contribuições desses educadores, que formularam abordagens pedagógicas, nas quais os estudantes são percebidos como seres humanos em pleno desenvolvimento. Embora as suas tendências teóricas sejam diversificadas, a compreensão do ser humano é a mesma. Ou seja, um ser humano em desenvolvimento, autoconstrução e autorrealização. Assim é dado um norte para o entendimento da construção do conhecimento e conseqüentemente para a avaliação das aprendizagens construídas.

Já para Libâneo (1994), o ato avaliativo é uma tarefa didática necessária e permanente, que visa analisar os resultados obtidos por diferentes caminhos, traçando um paralelo entre as ações desenvolvidas pelo educador e as aprendizagens demonstradas pelos estudantes. Perpassando essas etapas é possível acompanhar os progressos alcançados e as dificuldades que precisam ser superadas, por meio de diferentes estratégias propostas pelo professor.

Ainda propala Libâneo (1983) que, a aprendizagem acontece por meio de uma ação motivada, da codificação de uma situação-problema, da qual o estudante se distancia para analisá-la criticamente. Aprender é uma ação de conhecimento da realidade que nos cerca, ou seja, uma situação real vivida pelo educando. O que é aprendido não está vinculado à imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento que se chega, trilhando o caminho da compreensão, reflexão e crítica.

Então, compreende-se que a estruturação do ensino, o planejamento, as atividades, os recursos e a avaliação da aprendizagem exigem reflexão por parte dos envolvidos. De fato, necessita de ações coerentes com os objetivos e finalidades estabelecidas por cada professor, em consonância com o projeto pedagógico da comunidade educativa, na qual atua.

Em nosso país, muitos processos de avaliação são empregados diariamente, seja em ambientes formais ou informais de ensino, como processos voltados à progressão escolar, Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), processos seletivos de emprego, concursos

públicos; sendo que quase a totalidade apresenta um enfoque classificatório, seletivo, que visa à atribuição de notas, de certo e errado para mensurar o nível de conhecimento dos indivíduos e selecionar candidatos.

Contudo, no processo formativo escolar, deve-se compreender que para a elaboração dos instrumentos de avaliação, espera-se que sejam revisitados os objetivos do professor ao elaborá-lo, ou seja, as suas intenções pedagógicas para propor o instrumento. Espera-se sempre que o professor vise que a coleta de dados contribua para o processo de ensino, ressignificando o processo avaliativo.

No entendimento de Luckesi (2000, p. 17), para um número significativo de professores a avaliação é utilizada como uma ação de controle, por isso: “A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos”. Esse contexto expressa a falta de clareza por parte dos professores, que acabam por confundir avaliação da aprendizagem com a aplicação de exames.

Verifica-se que a prática avaliativa como ato de controle integra o cenário da educação e precisa ser repensada. Em vista disso, Luckesi (2000) concebe a avaliação como um ato amoroso, inclusivo, dinâmico e construtivo. Em oposição aos exames que excluem e colocam a margem muitos alunos, essa postura exige do professor a disposição psicológica para acolher as informações geradas por uma prova, por percebê-la pelo viés formativo.

No que tange ao ato de avaliar, Luckesi (2000, p. 2, grifos nosso) propala que:

“...o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar e decidir*”. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado. Em primeiro lugar, vem o processo de *diagnosticar*, que constitui-se de uma *constatação* e de uma *qualificação* do objeto da avaliação. Antes de mais nada, portanto, é preciso constatar o estado de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base *suas propriedades específicas*.

Assim, o professor planeja avaliação para qualificar o objeto da aprendizagem e, a partir desse olhar específico será possível apreender os pontos que necessitam de revisão e retomada em aula, por meio de metodologias e estratégias diferenciadas, com respeito às diferentes formas de aprendizagem e aos diversos ritmos dos estudantes. Luckesi (2000, p. 7) acredita que a “*disposição de acolher*” está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação”.

A aplicação do ato pedagógico, chamado avaliação, será válido e significativo, quando os dados coletados, sejam eles satisfatórios ou insatisfatórios, forem acolhidos, gerando uma

etapa de tomada de decisão, com o propósito de promover mudanças no ensino e aprendizagem.

Becker (1994) nos remete a três formas distintas sobre a relação de ensino e aprendizagem no ambiente educacional: Pedagogia Diretiva, Não-Diretiva e Relacional, com base em seus embasamentos epistemológicos. No modelo da Pedagogia diretiva, a sala de aula tem a configuração tradicional, com o professor no centro, monopolizando o processo com a imposição da sua fala. Nesse contexto, o professor acredita na transmissão pura de conhecimento. Segundo Becker (1994), “O professor fala e o aluno executa. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende”.

Infere-se que no contexto da Pedagogia Diretiva o autoritarismo é a base da relação entre professor e aluno. Os seres são coagidos e tornam-se acrílicos. A avaliação da aprendizagem se traduz desta forma, de acordo com Becker (1994): “Nessa sala de aula, nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado”.

Contrapondo-se ao primeiro modelo, apresenta-se a Pedagogia Não-Diretiva, na qual o professor assume a posição de quem auxilia e procura promover o processo, facilitando a compreensão do estudante. A bagagem hereditária é reconhecida e respeitada, sendo essa despertada pelo professor. O aluno tem a capacidade de interferir no meio físico e social que o envolve. Becker (1994) nos faz compreender o papel do professor, por meio da clareza de sua fala: “o professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe no aluno. - Ensinar? – Nem pensar! Ensinar prejudica o aluno.” Este modelo já nasceu fadado ao fracasso, já que o estudante aprende por si e o professor faz o mínimo de interferências.

O terceiro modelo, Pedagogia Relacional, propõe a construção do conhecimento, a partir da reflexão. A troca entre colegas e professores enriquece o processo de aprendizagem e as descobertas acontecem. Tal postura remete ao conhecimento sendo ampliado do simples para o complexo, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes como uma porta a ser aberta para o futuro. Este modelo abre espaço para a interatividade, a participação e o trabalho em equipe. Em vista disso, Becker (1994) preconiza que o aluno tem uma história de conhecimento já percorrida e a aprendizagem da língua materna deve ser considerada como

meio de aproximação, considerando/ousando dizer que a criança que fala uma língua tem condições, respeitado o nível de formalização, de aprender qualquer coisa.

Ademais, Becker (1994, p. 09) nos faz refletir:

O professor construirá, a cada dia, a sua docência dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas. Mas, o que avança mesmo nesse processo é a condição prévia de todo aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se criticamente da realidade física e/ou social e, por outro, de construir sempre mais e novos conhecimentos.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem que se alia com este modelo epistemológico é percebida como algo dinâmico, recheado de elementos advindos da construção crítica e argumentativa, a qual permite a descrição e subjetividade na compreensão.

5.4 Funções da avaliação

O contexto da avaliação da aprendizagem perpassa as três funções da avaliação, propostas por Haydt (2006): Diagnóstica. Formativa e Somativa.

Uma das funções da avaliação é levar ao diagnóstico do estudante e da turma, desta forma pode-se identificar, discriminar, compreender e caracterizar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem, visando a superação das mesmas.

Sobre a avaliação diagnóstica, Luckesi (2018, p. 66) preconiza que é a “modalidade de uso dos recursos da investigação avaliativa de uma determinada ação a serviço da tomada de decisão do seu gestor na busca de resultados com a qualidade desejada”.

Logo, o ato de avaliar de forma diagnóstica apresenta informações pertinentes à ação do professor, permitindo que esse gestor mantenha as suas escolhas, adapte-as ou modifique-as. Quando desenvolvida com propósito, é fundamental para a análise dos resultados.

A avaliação diagnóstica possibilita que o professor conheça os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Esse processo poderá lhe fornecer subsídios, para as suas futuras ações enquanto professor, verificando se sua proposta de ensino e aprendizagem está atingindo aos objetivos idealizados no processo de formação do aluno. Assim, poderá o professor localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências no desenvolvimento da aprendizagem, para poder analisá-las e corrigi-las, caso necessário.

Haydt (2006) indica que de maneira geral, a avaliação diagnóstica é desenvolvida antes de um tema começar a ser abordado, possibilitando conhecer o perfil de cada um dos envolvidos no processo.

A avaliação diagnóstica possui uma importância elevada no processo de ensino e aprendizagem. Luckesi (2003) argumenta que a avaliação deve ser diagnóstica, voltada para autocompreensão e participação do aluno:

[...] que (a avaliação) ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos... Este é o princípio básico e fundamental para que ela venha a ser diagnóstica. Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria de saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica (LUCKESI, 2003, p. 14).

A avaliação diagnóstica é um instrumento de verificação do docente, em relação à aprendizagem do aluno, para reconhecer o nível de conhecimento dos alunos. Quando o professor avalia, observa o desempenho dos alunos por completo, para que, por meio dos dados observados, possa interferir no desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos com estratégias adequadas, com vista a determinar a etapa, na qual o discente se encontra para iniciar uma unidade de ensino, um conteúdo ou um ano letivo.

Assim como o diagnóstico clínico de um médico, que busca reconhecer os sintomas dos pacientes, para prescrever um tratamento ou medicamento, a avaliação diagnóstica está voltada para o crescimento do educando, para vermos no que ele precisa avançar.

Outra importante forma de avaliação é a formativa, que considera que o aluno aprende ao longo do processo, que vai reestruturando o seu conhecimento por meio das atividades que executa. Do ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa centra-se em compreender o funcionamento da construção do conhecimento. A informação procurada na avaliação se refere às representações mentais do aluno e as estratégias utilizadas, para chegar a um determinado resultado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante.

Sobre a avaliação formativa, Perrenoud (1993, p. 178-179) propala que:

relativamente pouco preocupada com os conteúdos específicos dos ensinamentos e das aprendizagens. [...] Dá-se maior ênfase a uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, fundada em objetivos mais explícitos, de recolha de informações mais qualitativas e regulares e das intervenções mais qualificadas.

Este tipo de avaliação possibilita aos professores acompanhar as aprendizagens dos alunos, ajudando-os no seu percurso escolar, valorando os aspectos qualitativos. É uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, que tem por objetivo o reajuste/adaptação constante do processo de ensino. Tal concepção exige muito envolvimento por parte do professor, já que necessita de disponibilidade de tempo, que vai além do dispensado no momento das aulas, pois entre suas atividades, passa a ser necessária, a elaboração de registros sobre cada aluno e a atualização desses, sempre que novos dados surgirem. Um olhar atento é fundamental, bem como planejamento diário e dinâmico das atividades que serão desenvolvidas pelos alunos.

Para Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

A avaliação formativa é caracterizada por possibilitar a análise das aprendizagens dos alunos, dando condições ao avaliador para perceber quais os saberes que realmente os alunos dominam e os instrumentos utilizados são construídos para atender as características dos grupos de estudantes.

Haydt (2008, p. 292-293) expressa que:

... a avaliação formativa pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las.

Por meio da avaliação, o docente oferece ao aluno um retorno sobre a sua aprendizagem, com os saberes já estruturados e aqueles que precisam ser reforçados, a fim de evitar dificuldades futuras. Também são palpáveis as adequações nos planejamentos dos professores, porque as necessidades individuais e do grupo dão os indicativos para os próximos passos metodológicos.

A terceira função indicada por Haydt (2006) é a somativa, que assume a função de seletiva, objetivando a classificação dos alunos segundo o seu nível de aproveitamento em comparação ao nível da classe, geralmente com grau final atribuído por uma nota/valor ou conceito. Assim sendo, geralmente é aplicada ao final de cada período de aprendizado, com o objetivo de mensurar os conhecimentos adquiridos pelos educandos.

Esse tipo de avaliação, a somativa, tem como finalidade selecionar e classificar os estudantes, pois é uma ferramenta usada para aprová-los ou não, por meios de notas ou

conceitos, que tem a sua importância no fechamento do ciclo de aprendizagem. Acredita-se que este tipo de avaliação favoreça a repetência, e conseqüentemente, a evasão escolar, não garantindo a efetiva compreensão dos conhecimentos por parte dos alunos aprovados.

Luckesi (2018, p. 66) define a avaliação seletiva ou classificatória, como:

Modalidade de uso dos resultados da avaliação que tem como ponto de partida uma classificação de todos os participantes da investigação avaliativa – pessoas, objetos, experiências... seja na direção descendente (do melhor para o pior), ou na direção ascendente (do pior para o melhor), com um ponto de corte, no qual e acima do qual, seletivamente, estarão alocados os admitidos, isto é, aqueles que atingiram o padrão de qualidade desejado, e abaixo do qual estarão alocados os excluídos, aqueles que não atingiram o padrão de qualidade desejado.

Esse tipo de avaliação, ao dar ênfase ao aprovar ou reprovar o aluno, mostra uma face cruel da escola: aquela que exclui muitos alunos do acesso ao saber. Muitas vezes, esta concepção pode conduzir ao uso da avaliação, como instrumento de coação, de poder e de controle de disciplina. Por isso, o educando, durante sua trajetória escolar, por vezes, é avaliado somente em função de sua maior ou menor capacidade de reter as informações que lhe são passadas, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

Tal forma de avaliação caracteriza a simples devolução de conteúdos cuja memorização ou retenção, ainda que, conseguida por alguns privilegiados, não resulta, muitas vezes, em aprendizagem significativa. Os conteúdos, objeto das avaliações, tornam-se irrelevantes, na medida em que as questões não foram preparadas, com base em objetivos bem definidos, ou formulados para a aplicação em situações novas, a partir de conhecimentos teoricamente assimilados pelos discentes.

Justamente, por relacionar os alunos com base no bom ou mau aproveitamento, é que essas avaliações recebem o nome de somatórias ou classificatórias. Dentro do contexto educacional brasileiro, esses instrumentos objetivos e classificatórios ainda prevalecem na prática, embora os documentos oficiais, tal como a LDB 9394/96 indique a ênfase ao qualitativo.

São consideradas classificatórias, porque avaliam os alunos de acordo com seu desempenho, num determinado momento, em comparação com os resultados do conjunto da classe. Não é ofertada ao discente a oportunidade de expor seus pontos de vista sobre suas respostas, as hipóteses que teriam levantado para a solução das questões propostas e a

possibilidade de aprender a partir de erros, passíveis de serem revistos, se tais questões fossem discutidas com a classe.

Luckesi (1998, p. 34), critica a prática classificatória da avaliação escolar, apresentando o seu posicionamento quanto à função da mesma e afirmando que:

A atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.

Segundo o autor, quando a avaliação assume a função classificatória, esta se torna estática e não permite a fluidez do processo de crescimento, no entanto quando tem a função diagnóstica, possibilita o crescimento do educando, porque proporciona a oportunidade de reflexão sobre as aprendizagens, contribuindo para a formação de um ser crítico e autônomo.

Segundo Esteban (2004, p. 85), a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, visto que ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade. Para muitos, exigir dos alunos uma nota significa prepará-lo para as muitas vivências de classificação que a sociedade lhe apresentará, como obter uma nota satisfatória e seletiva no ENEM, nos vestibulares e concursos. Mas quanto sofrimento esta postura de inclusão/exclusão pode causar nos alunos? A pressão da classificação ocasiona marcas emocionais, que serão carregadas por muitos ao longo de suas vidas.

O acompanhamento avaliativo ou a forma como a mesma é desenvolvida em nossas instituições é, sem dúvida, um assunto que gera muitas discussões em torno das diferentes escolhas realizadas pelos professores. Hoffmann (2017, p. 38) apresenta alguns questionamentos feitos por professores em torno dessa temática e propala que “revelam a grande preocupação desses professores com a precisão e a justiça de resultados do desempenho acadêmico (notas, conceitos e médias finais) apresentado pelos alunos”.

5.5 Os instrumentos avaliativos e as mudanças necessárias

Com vista no processo perpassado sobre a aprendizagem, o breve histórico da avaliação da aprendizagem e a Concepções Pedagógicas envolvidas, nos cabe uma reflexão sobre a prática na elaboração dos instrumentos propostos pelos professores. Para tanto, é importante a escolha adequada dos instrumentos que serão aplicados. Conforme Luckesi (2000, p. 5), a aplicação do ato pedagógico da avaliação implica que os instrumentos sejam:

“...adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação” (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele).

A elaboração de um instrumento é parte significativa do processo e esse precisa estar adequado à aprendizagem do educando, bem como não deve dificultá-la, mas apenas potencializar o que ele já compreendeu.

Luckesi (2000) apresenta três características que agregam qualidade aos instrumentos avaliativos, a primeira está relacionada às habilidades que o estudante desenvolveu e/ou aprimorou com os estudos, sendo elas primordiais para as próximas etapas de aprendizagem. O segundo critério é a consideração dos conteúdos essenciais, que compõem a base para as novas aprendizagens, já o terceiro volta-se a uma linguagem adequada ao contexto, que não leve à dupla interpretação.

Sendo assim, o sujeito da avaliação precisa manter uma postura aberta para diagnosticar e decidir os próximos passos, a partir da aplicação do instrumento e que este, realmente, informe o que é necessário para qualificar as ações que darão continuidade ao processo.

Com bastante propriedade, cita Melchior (1998, p. 43):

A avaliação é um instrumento que serve para o professor ajustar sua atuação no processo de ensino e aprendizagem, reforçando os conteúdos que ainda não são de domínio dos alunos e realizando as adaptações curriculares necessárias. Através dos processos avaliativos o professor tem a oportunidade de conhecer como se realiza a aprendizagem.

Esse enfoque concebe a avaliação como a possibilidade de promover ajustes na caminhada nos processos de ensino e aprendizagem. Percebe que por muito tempo a avaliação foi utilizada, e ainda é, para fiscalizar, verificar, medir capacidades e o que os alunos aprenderam e/ou deixaram de aprender, atribuindo ao professor o papel de transmissor, depositador e medidor de conhecimentos a partir das notas, classificando os alunos em “aptos” e “inaptos”. Tal maneira de avaliar é considerada tradicional, pertencente ao modelo da Pedagogia Diretiva, conforme explicitado anteriormente.

O modelo da Pedagogia Diretiva tem sido muito criticado e surgem algumas alternativas para a melhoria do processo ensino e aprendizagem, pensando no

desenvolvimento integral do estudante. Um desses caminhos volta-se ao modelo descrito por Becker (1995), a Pedagogia Relacional.

Segundo Hoffmann (2017), a história da avaliação é marcada por fantasmas que precisam ser superados. O grande mito que assombra nossas instituições escolares é a compreensão acerca da avaliação como ato de controle. O docente assume a postura de autoridade, que aplica regras e expõe conteúdos, “cobrando” um retorno, por meio do processo avaliativo.

Muitos desses professores pensam que altos índices de reprovação denotam a seriedade no desenvolvimento do trabalho e o comprometimento do professor. Na percepção de tais professores, a qualidade diminui quando a maioria dos alunos é promovida, já que essa matéria curricular será classificada como a mais fácil e a que menos exige.

Segundo uma pesquisa apresentada no site Edu, uma startup da Fundação Lemann, a proporção dos alunos, até o nono ano, que aprenderam de forma adequada no Brasil no ano de 2017 é alarmante na rede pública. A proporção de alunos que aprenderam o esperado na competência de leitura e interpretação de textos, dos 2.158.378 alunos, foram 728.603. No entanto, dos 2.158.378 alunos, apenas 334.568 demonstraram o aprendizado adequado em Matemática, de acordo com a Prova Brasil 2017, Inep. Classificação não oficial. Os dados apenas reiteram a necessidade de olharmos para os alunos, as formas como aprendem e as formas como são avaliados. A Prova Brasil é uma avaliação externa, aplicada com o intuito de classificação.

Um dos fatores, que pode cooperar com uma possível mudança, é proposto por Luckesi (2018), quando o autor traça uma analogia entre a avaliação e as práticas investigativas, pois esse compreende que ambas seguem os mesmos desdobramentos científicos. O autor propala que a avaliação se assemelha ao fazer científico ao revelar cognitivamente a qualidade da realidade que se apresenta nas escolas. Ao praticar um ato avaliativo, faz-se necessário definir o objeto de investigação.

Para Luckesi (2018, p. 46) esse ato implica:

1. delimitar o contorno do objeto de investigação por meio da identificação das variáveis essenciais a serem levadas em consideração como guias na coleta de dados e, posteriormente, na leitura dos dados coletados;
2. definir os recursos técnicos necessários para a coleta dos dados, tendo em vista descrever seu objeto de estudo;
3. estabelecer o critério de qualidade assumido como satisfatório, tendo em vista viabilizar a qualificação de realidade investigativa através da comparação entre sua descritiva e padrão de qualidade aceitável.

Os indicadores de um projeto avaliativo, ou seja uma prática que respeite os três passos indicados por Luckesi (2018), contribuem com a obtenção de resultados mais claros. Ao delimitar

o objeto de investigação, o avaliador deve contemplar a descritiva da realidade, reconhecendo as suas características da aprendizagem esperada sobre determinado objeto do saber. Logo deve fazer uma comparação entre o esperado e a realidade apresentada nos dados coletados.

Assim é possível partir para uma segunda etapa, refletindo sobre a forma de coletar os dados, ou seja, elaborando um instrumento que dê um retorno ao avaliador, com base em informações coerentes. Tal instrumento deve conter em si recursos mediadores que descrevam os saberes consolidados.

Luckesi (2018, p. 46) faz uso de uma expressão “o padrão de qualidade admitido como satisfatório” que define um padrão para as correções dos instrumentos, que embora apresentem várias formas de registro, dentre eles provas, testes, trabalhos, simulados e produções textuais, precisam indicar se as respostas seguem uma linha de pensamento que conduzam a afirmações sobre a realidade investigada. Esses parâmetros ajudam o professor a evitar o demasiado envolvimento emocional e guiam uma coleta valiosas informações para aprimorar o processo.

Em síntese, a prática avaliativa abrange a visão epistemológica do avaliador, a escolha dos passos necessários ao seu desenvolvimento, com a seriedade e o rigor, que evitará distorções na interpretação realizada.

6 METODOLOGIA

6.1 Aspectos Metodológicos Iniciais

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa. Nesse contexto, foi acompanhado e analisado um processo organizacional escolar, ou seja, a concepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem no decorrer dos anos de 2019 e 2020. A participação aconteceu de forma voluntária e ocorreu após a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1).

A pesquisa assumiu um caráter de pesquisa participante, pois a pesquisadora, como coordenadora pedagógica do grupo de docentes, participa ativamente das conversas, vivências e reflexões do grupo de sujeitos pesquisados.

Severino (2016, p. 126-127) afirma que a pesquisa participante:

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos.

É exatamente dessa forma que ocorreu a interação entre a pesquisadora e os participantes da investigação, pois a mesma identifica-se com as experiências do grupo de professores, acompanhando-os na prática desenvolvida.

Logo, esse processo de investigação buscou analisar as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem nas cinco grandes áreas integradas do conhecimento, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo elas Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Ensino Religioso. Foram convidados a participar os professores do Ensino Fundamental II (anos finais do Ensino Fundamental), pois se compreende que esses docentes acompanham a fase de conclusão de uma etapa importante da Educação Básica de uma instituição privada do município de Uruguaiana-RS, que atua da Educação Infantil ao Ensino Médio, em um bairro central da cidade. Dessa forma, os professores, participantes da pesquisa, desenvolvem suas ações junto ao Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. A pesquisa caracteriza-se como explicativa por buscar os porquês dos fatos ou fenômenos que permeiam esta realidade, identificando os fatores que contribuem ou determinam a ocorrência, ou a maneira de ocorrer de tais fatos e fenômenos. O pesquisador envolve-se em um nível mais elevado de responsabilidade para com os resultados obtidos. (SANTOS, 2007).

6.2 Participantes da pesquisa

Os dezesseis (16) professores dos anos finais do Ensino Fundamental da instituição foram convidados a participar. Do grupo convidado, catorze (14) se disponibilizaram a contribuir com o estudo. Os catorze (14) professores participantes atuam nas diferentes áreas, a saber: Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. Apresentamos a Tabela 1 com o código de identificação dos professores, as respectivas áreas do conhecimento que atuam, idade, gênero, experiência docente em anos e o exercício profissional na escola.

Tabela 1 - Participantes do estudo

COD:	Área do conhecimento	Idade	Gênero	Experiência docente em anos	Exercício profissional na escola
A	Linguagens	34	M	9 anos	1 ano e 5 meses
B	Linguagens	49	F	13 anos	10 anos
C	Linguagens	42	F	28 anos	4 anos
D	Ciências Humanas	42	F	17 anos	5 meses
F	Linguagens	48	F	25 anos	1 ano e 2 meses
G	Ciências da Natureza	53	F	29 anos	29 anos
H	Linguagens	48	F	26 anos	26 anos
I	Ciências Humanas	34	M	5 anos	3 anos
J	Linguagens	36	F	14 anos	1 ano
K	Ciências Humanas	42	M	20 anos	20 anos
L	Ciências Humanas	42	M	1 ano	1 ano

M	Matemática	42	F	16	10 anos
N	Matemática	54	F	17	1 ano
O	Linguagens	53	F	19	10 anos

Fonte: Dados da Pesquisa

6.3 Etapas da Pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em 2 etapas:

Etapa 1 – Grupo focal

Na primeira etapa, estabeleceu-se um diagnóstico da realidade escolar, a partir de um grupo focal, composto pelos professores da instituição de ensino que aceitaram participar da investigação, assinando o TCLE. O objetivo dessa etapa foi investigar as concepções dos professores, quanto ao processo avaliativo. O grupo ocorreu em fevereiro de 2020, com a duração de uma hora. A moderadora do Grupo Focal (autora principal do trabalho) selecionou tópicos para fomentar a discussão inicial, a partir do capítulo 3 “As múltiplas dimensões do olhar avaliativo” da obra “Avaliar para Promover: as setas do caminho”, de autoria de Jussara Hoffmann (2002). As provocações a partir do capítulo foram dispostas no chão da sala, onde foi realizado o encontro. A intenção foi promover a participação dos professores, a partir dos tópicos, incitando a exposição das percepções e posicionamentos sobre o assunto. Tais colocações foram: “A não tomada de consciência, acerca do processo avaliativo, leva as discussões para os instrumentos e metodologias, sem refletir sobre as concepções de educação e sociedade”; “Quando se acompanha para ajudar no trajeto, é necessário, percorrê-lo junto”; “O professor precisará ampliar a natureza dos seus registros, como se tirasse muitas fotos de cada estudante, em diferentes momentos”; “Avaliar, me avaliar e avaliar a avaliação”. A conversa foi gravada e transcrita pela pesquisadora.

Etapa 2 – Levantamento de informações por meio de um formulário

Já no segundo momento, foram coletadas informações por meio de um formulário eletrônico, construído no *Google Forms* (Apêndice 2), devido à realização durante o momento

da pandemia de COVID - 19. O objetivo foi analisar como as concepções dos professores sobre o processo avaliativo pode estar refletindo em sua prática pedagógica. No formulário constavam cinco perguntas para a caracterização dos profissionais e nove perguntas descritivas: O que você considera mais importante avaliar no aluno? Quais são os seus objetivos ao elaborar uma avaliação? Em sua opinião, qual é a função da avaliação escolar? Qual é o papel dos conteúdos em uma avaliação? Quais as formas, instrumentos e critérios você utiliza para avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes? Enumere os instrumentos avaliativos que desenvolve, descrevendo-os e relacionando-os com os seus objetivos. Como são apresentadas as questões/enunciados nos instrumentos avaliativos, os quais desenvolve? Após a aplicação de um instrumento avaliativo, como você utiliza os dados, ou seja, as informações coletadas? Você costuma se avaliar em relação à avaliação da aprendizagem que realiza? Por quê? Nos apêndices, encontra-se o formulário de maneira integral.

Os dados coletados foram analisados segundo a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), já que possibilitou a interpretação e extração de sentido do que foi comunicado pelo grupo. A Análise de Conteúdo se define como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (quantitativos ou não) que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto, visa obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem (BARDIN, 2016).

A partir da Análise de Conteúdo foi possível compreender as situações nas quais uma mensagem foi emitida, reconhecendo o contexto dos emissores e receptores, a influência social das mensagens emitidas e as condições nas quais foram produzidas.

As três fases que integram o método de análise foram desenvolvidas e respeitadas, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material em categorias e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização, na qual o objetivo é tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais. Nesse processo, ocorre a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos, bem como a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação futura dos dados. Na sequência, na exploração do material, o pesquisador depara-se com a categorização, que é o agrupamento em razão de caracteres comuns dos elementos (unidades de registro) sob um título geral. Tal momento acontece, tendo em vista alguns critérios preestabelecidos.

Apresentamos dois quadros que sistematizam as etapas desenvolvidas, os objetivos e os resultados:

Quadro 1 - Manuscrito 1: Processo Avaliativo: Reflexões tecidas por professores em um grupo focal.

Metodologia:	Configurou-se como qualitativa, de caráter explicativo e de abordagem participante. A técnica de pesquisa utilizada foi o desenvolvimento de um grupo focal, composto por dez professores da instituição de ensino.
Objetivos:	Analisar como as concepções dos professores sobre a avaliação refletem na sua prática pedagógica com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola no município de Uruguaiana-RS. Verificar as concepções dos professores e da instituição de ensino, quanto ao processo avaliativo.
Manuscrito 1:	Processo Avaliativo: Reflexões tecidas por professores em um grupo focal.
Resultados:	Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, da qual emergiram três categorias: o acompanhamento como função da avaliação da aprendizagem; a natureza dos registros da avaliação da aprendizagem; autoavaliação sobre a prática. Percebe-se que o grupo de professores participantes do estudo compreende a avaliação como acompanhamento. Também se constatou que a autoavaliação permite analisar o caminho, reconhecendo obstáculos e guiando para possíveis mudanças.
Status:	Finalizado e submetido. Revista Educação em Foco - UEMG

Fonte: Próprio autor

Quadro 2 - Manuscrito 2: Avaliação da aprendizagem: concepções docentes e reflexos na prática pedagógica.

Metodologia:	O estudo configurou-se como qualitativo, de caráter exploratório. Aplicação de um questionário, <i>Google Forms</i> .
--------------	---

Objetivos:	<p>Verificar as concepções dos professores e da instituição de ensino, quanto ao processo avaliativo.</p> <p>Verificar como o professor analisa os dados apresentados nas avaliações dos estudantes.</p> <p>Identificar o posicionamento do professor frente ao processo avaliativo.</p> <p>Reconhecer a função principal do processo avaliativo desenvolvido pelo professor e pelo grupo.</p>
Manuscrito 3:	Avaliação da aprendizagem: concepções docentes e reflexos na prática pedagógica.
Resultados:	<p>Na Análise de Conteúdo emergiram três categorias: A avaliação como acompanhamento do estudante; a avaliação PARA a aprendizagem do professor; o conteúdo como balizador do processo. Percebe-se que o grupo de professores compreende a avaliação como acompanhamento do processo de ensinagem. Constatou que desenvolve na instituição um controle rigoroso, embora afetivo, com ênfase na aprendizagem significativa e no diálogo.</p>
Status:	Finalizado e submetido. Revista Avaliação Online, PUC Rio.

Fonte: Próprio autor

Com base na metodologia adotada, muitos movimentos internos de análise e reflexão foram estimulados e vivenciados por cada professor envolvido e pela pesquisadora, que persistiu com os estudos em meio à pandemia de Covid-19.

7 RESULTADOS

A presente dissertação se apresenta na forma de manuscritos, nos quais os resultados encontrados serão dispostos conforme as produções que foram originadas, a partir das análises.

7.1 PRIMEIRO MANUSCRITO

**Manuscrito submetido à Revista Educação em Foco, UEMG, Qualis
A4, ISSN (on-line): 2317-0093**

Processo Avaliativo: Reflexões tecidas por professores em um grupo focal

Karla Pereira Rutz

Mario Olavo da Silva Lopes

Edward Frederico Castro Pessano

Julio Cesar Bresolin Marinho

Resumo:

O artigo apresenta concepções de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma instituição privada sobre o processo avaliativo. A pesquisa configura-se como qualitativa, de caráter explicativo e de abordagem participante. A técnica de pesquisa utilizada foi o desenvolvimento de um grupo focal, composto por dez professores da instituição de ensino. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, da qual emergiram três categorias: o acompanhamento como função da avaliação da aprendizagem; a natureza dos registros da avaliação da aprendizagem; autoavaliação sobre a prática. Percebe-se que o grupo de professores participantes do estudo compreende a avaliação como acompanhamento. Também se constatou que a autoavaliação permite analisar o caminho, reconhecendo obstáculos e guiando para possíveis mudanças.

Palavras-chave: Aprendizagem; Avaliação; Acompanhamento Pedagógico dos Alunos e Reflexão.

Resumen:

El artículo presenta las concepciones de los maestros sobre los últimos años de la escuela primaria de una institución privada sobre el proceso de evaluación. La investigación se configura como un enfoque cualitativo, explicativo y participativo. La técnica de investigación utilizada fue el desarrollo de un grupo focal, compuesto por diez docentes de la institución educativa. Los datos se analizaron mediante el Análisis de contenido, del cual surgieron tres categorías: monitoreo en función de la evaluación del aprendizaje; la naturaleza de los registros de evaluación de aprendizaje; autoevaluación de la práctica. Se observa que el grupo de docentes que participan en el estudio comprende la evaluación como seguimiento. También se descubrió que la autoevaluación permite analizar el camino, reconocer los obstáculos y orientar los posibles cambios.

Palabras clave: Aprendizaje; Evaluación; Monitoreo pedagógico de estudiantes y Reflexión.

Abstract:

The article presents teachers' conceptions of the final years of Elementary School of a private institution about the evaluation process. The research is configured as a qualitative, explanatory and participatory approach. The research technique used was the development of a focus group, composed of ten teachers from the educational institution. The data were analyzed using Content Analysis, from which three categories emerged: monitoring as a function of learning assessment; the nature of the learning assessment records; self-assessment of the practice. It is noticed that the group of teachers participating in the study comprises the evaluation as a follow-up. It was also found that the self-assessment allows to analyze the path, recognizing obstacles and guiding for possible changes.

Keywords: Learning; Evaluation; Pedagogical Monitoring of Students and Reflection.

Introdução

Avaliação ou processo avaliativo geralmente é um tema muito debatido nos recreios, intervalos, reuniões de professores e em várias rodas de conversa de profissionais da educação, pesquisadores e comunidade escolar. O tema em questão também está longe de nos levar a um debate trivial ou final, portanto nessa perspectiva nos reportamos a Machado (2012), o qual apresenta a avaliação como um tema importante para discussão entre os pares e que, por muito tempo, teve o foco na avaliação da aprendizagem dentro da escola, doravante denominada de avaliação interna (foco deste estudo). Contudo, a partir de 1990, o assunto

assume relevância também, nas discussões sobre a avaliação externa, estas, as quais de acordo com Machado (2012) são iniciativas governamentais que buscam parâmetros a partir dos Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional de Cursos (ENC), e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ainda de acordo com Machado (2012), ressaltamos que o resultado das avaliações externas tem como propósito entregar informações sobre os resultados dos educandos para os gestores, famílias, professores e os próprios estudantes. Estes, por sua vez podem receber esses resultados avaliativos, tanto como simples informação ou podem utilizá-los, como métodos estatísticos ou qualitativos para aprimorar seus processos.

Percebe-se que a avaliação escolar, que procede em nossas instituições de ensino ainda em vigor, como aponta Paula e Moreira (2014) é o modelo psicométrico ou condutista, ou seja, esta forma tem como cânone uma avaliação objetivada a pontuar as capacidades e/ou conhecimento dos educandos, de acordo com um currículo.

O processo avaliativo auxilia com informações sobre o estudante. Nesta laboração, conforme Machado (2012) temos a utilização de testes padronizados, mas não apenas isso. A análise de dados, bem como a utilização de valores devem estar relacionados à proposição de etapas não separadas do ato de avaliar. Como nos diz Moretto (2014) a prova, ou avaliação (este último acrescentado pelos autores), não é um momento de acerto de contas, mas sim de reflexão para os envolvidos.

Todavia, Paula e Moreira (2014) remetem outra perspectiva de avaliação, nomeada de dialógica, uma definição utilizada por Romão (2003), ou seja, o estudante não deve ser visto como passivo, mas sim como uma relação de ação e reação no ato de avaliar para com o professor/professora. Ainda Romão (2003) nos aponta que a avaliação beneficia quem se torna sujeito do processo e não os compreende como seres receptores, passivos. Em relação aos professores (as), estes não podem ter papel secundário, ou seja, apenas serem aplicadores de instrumentos avaliativos, mas como diz Chassot (2007) ser professor/professora formador no processo educacional avaliativo tem como intuito ensinar menos, pois o relevante não é o quanto se tem de novos conhecimentos, mas se faz imprescindível conhecer os caminhos para descobrir novos conhecimentos.

Percebemos que para reconhecer e valorizar o transcurso de um processo avaliativo, desde seu princípio, construção, busca de informações, aplicação e sistematização de todo o processo, o professor necessita de uma equipe pedagógica que busque dar condições para a melhoria da qualidade do processo educativo, assim aponta Machado (2012).

Nesta perspectiva do atual cenário paradigmático da educação brasileira em que estamos inseridos, podemos perceber que o tema avaliação é algo necessário dentro e fora das instituições de ensino e também nas academias, para que possamos auxiliar na construção de uma escola com professores formadores e não informadores. Como reitera Chassot (2007), professores formadores constroem práticas pedagógicas e avaliativas pensando no estudante. Neste ponto, unimos a ideia do professor Chassot (2007) as colocações de Freire (1989), e compreende-se o educando para o educando, proporcionando ferramentas que o tornem sujeito da construção de sua vida, a partir da atribuição de significado às aprendizagens mediadas por um professor reflexivo.

Para uma aprendizagem com significado, faz-se necessário acompanhar o aproveitamento escolar dos estudantes, como um dos caminhos para a promoção da reflexão pedagógica. Em vista disso, Nóvoa (2001, p. 3) nos leva à análise sobre o que se deve esperar de um professor reflexivo:

A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação (NÓVOA, 2001, p. 3).

A avaliação da aprendizagem é foco de grandes problemas, percebe-se que os professores aos poucos sentem a necessidade de refletirem sobre as suas práticas. Como propala Nóvoa (2001), a experiência tem o seu valor, mas pensar sobre as ações do dia a dia, seja de forma individual ou coletiva, contribui para o aprimoramento pedagógico.

Cada professor precisa analisar a sua compreensão acerca do processo de avaliação da aprendizagem, conceitos que embasam a prática desses profissionais e precisam estar claras para cada um dos envolvidos. De acordo com Luckesi (2011), não existe prática de acompanhamento que não esteja comprometida com determinada concepção pedagógica. Ao optar por determinadas estratégias avaliativas, o professor transpõe as suas concepções, que são construídas ao longo de sua formação acadêmica e prática escolar, baseadas em alguns critérios, elencados pelo próprio professor como prioridade para o processo de ensino. Tais

escolhas envolvem a ação pedagógica em inúmeras vantagens e desvantagens, as quais precisam ser verificadas, analisadas e superadas, para que os estudantes recebam o melhor acompanhamento pedagógico possível.

Este manuscrito faz parte de uma dissertação de mestrado, que tem como objetivo geral analisar como as concepções dos professores (as) sobre a avaliação refletem-se na sua prática pedagógica, com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola (privada) no município de Uruguaiana-RS. Neste artigo, contemplamos um dos objetivos específicos da dissertação, o qual infere em investigar as concepções dos professores, quanto ao processo avaliativo. Por tanto, relatamos o resultado de uma roda de conversa com os educadores sobre o processo avaliativo desenvolvido na instituição. Esta foi realizada por meio de um grupo focal, através de um encontro para que os participantes expusessem os seus pontos de vista sobre a temática em questão.

Referencial Teórico

Ao iniciarmos uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem é importante a compreensão da palavra avaliar. Segundo o Dicionário *online* Priberam, avaliar significa “determinar o valor de algo, compreender, apreciar, prezar, reputar-se e conhecer o seu valor”. Tal definição nos leva a refletir sobre quais caminhos devem ser considerados para determinação do valor da aprendizagem, ou seja, como apreciar o processo vivenciado por cada estudante? Como compreender as etapas do conhecimento, sendo algo tão particular?

Para cumprir este papel, há diferentes formas de avaliação da aprendizagem. A elaboração, aplicação e correção desses variados instrumentos exige conhecimentos amplos sobre o ato pedagógico de avaliar. Bem como é necessária a compreensão das diferentes concepções sobre o tema, como elaborações avaliativas internas (provas, trabalhos, etc...) e externas, onde a mais popular é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Percebe-se que muitas vezes no campo da educação ocorre a valorização e desenvolvimento teórico e não prático, ou seja, na formação dos educadores. De acordo com os estudos de Gatti (2013), o olhar para os processos avaliativos no Brasil demarca da década de 60, no momento em que se torna específica a preocupação com os processos de avaliação nas escolas com critérios mais claros.

Neste momento histórico, a preocupação ainda era quase que unicamente relacionada aos processos seletivos de ingresso no ensino superior, quanto mais alunos terminavam o ensino médio, mais acirrada ficava essa disputa, muitos candidatos, poucas vagas. Verifica-se exemplos na Educação Básica, Chassot (2007) relata uma tentativa de mudança das escolas, em relação a percepção da avaliação naquele momento histórico, anos 60 e 70. Até a reforma do ensino promovida pela lei 5692/71, aconteciam processos de seleção no ensino fundamental. Esse descreve que o ensino fundamental era dividido em dois ciclos: O Ensino Primário (5 anos) e o Ensino Ginásial (4 anos). E o acesso ao ginásio era por meio de um “exame de admissão” que acabava sendo realizado independente do aluno ser aprovado ou não no quinto ano primário.

A literatura nos mostra que o sistema de avaliação da aprendizagem, muitas vezes, preocupa-se com a avaliação externa, pós escola e não com a avaliação de desempenho escolar e, neste cenário, alguns profissionais da educação começaram a receber formação sobre os processos avaliativos, infere Gatti (2013).

Em relação ao termo “avaliação”, no Brasil, este apareceu apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996, porque em 1972 foi empregado o termo “ aferição do aproveitamento escolar”. De acordo com a LDB, lei 9394/96, artigo 24, inciso V, a verificação do rendimento escolar deve se guiar pelo seguinte critério: a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais.

Dessa forma, percebe-se uma grande evolução em relação ao conceito de avaliação da aprendizagem, já que inicialmente estava ligado à ação de aferir, mensurar o nível e hoje a LDB considera o processo e não apenas os resultados finais, com a finalidade de identificar as dificuldades, os desafios e os avanços enfrentados durante a aprendizagem.

Embora exista uma jornada reconhecida no cerne da questão da avaliação da aprendizagem, este fenômeno ainda é indefinido para muitos professores e profissionais ligados à educação, pois lhe são atribuídos muitos significados e atos ainda classificatórios, de acordo com Hoffman (2008).

Já para Haydt (1992, p. 10), a “avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e

qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definido” De acordo com a autora, o processo avaliativo é amplo e as ações de testar e medir não podem defini-lo. A interpretação dos dados coletados e as possíveis comparações com o que se pretendia alcançar leva à busca de melhorar/aprimorar o processo ensino aprendizagem, promovendo um desenvolvimento integral, ou seja, no aspecto cognitivo, afetivo e psicomotor.

Conforme Libâneo (1994) avaliar é uma tarefa necessária e permanente no ato pedagógico, que deve ser acompanhada passo a passo durante o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados vão sendo obtidos em conjunto entre professor e alunos. O desempenho é comparado com os objetivos propostos, visando a constatação dos progressos, dificuldades, e serve para reorientar o trabalho para as correções necessárias. Ainda para o autor, a avaliação é:

Uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A avaliação da aprendizagem é uma tarefa de grande complexidade que não pode se restringir a realização de provas, correto ou errado e a atribuição de notas. Os dados obtidos devem ser submetidos à apreciação qualitativa. Desta forma, a avaliação cumpre as funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle para a verificação do rendimento escolar, em Libâneo (1994).

Por conseguinte, Luckesi (2006) compreende a avaliação como um ato amoroso que inclui o estudante no processo. Sendo a avaliação formativa uma parceira da avaliação diagnóstica, que concebe o ato de avaliar como um ato amoroso e preconiza que as experiências dos estudantes devem ser de grande valia para os professores.

A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino aprendizagem (o sucesso não vem de graça) (LUCKESI, 2006, p. 175).

Com uma aprendizagem significativa que promova a construção, incluindo o ponto de vista do estudante e do grupo, a mudança se efetiva. Logo, a avaliação formativa é vista como forma de acompanhar a vida do estudante, sem a obrigatoriedade de manter um padrão nos instrumentos avaliativos, uma vez que, o processo, acontece através do diálogo entre as partes

envolvidas. Ademais as decisões e os novos direcionamentos visam a aprendizagem, independente da sua motivação ser por fatores cognitivos, afetivos e/ou relacionais.

Pedro Demo sintetiza o ato de avaliar:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (DEMO, 1999, p. 1).

Sendo assim, a ação de refletir sobre cada escolha fundamental na postura de um avaliador, que percebe os estudantes de forma integral, com vivências educativas, sociais, políticas, dentre outras. Esse breve panorama sobre a avaliação e a análise de concepções sobre o ato pedagógico de avaliar a aprendizagem embasa a pesquisa desenvolvida.

Metodologia

A presente pesquisa possui caráter explicativo de acordo com Gerhart e Silveira (2009). Esse estudo fundamenta-se em uma abordagem de pesquisa participante, já que foi pensado como um movimento dinâmico, social, na construção do saber, que foi partilhado entre os participantes.

Em Oliveira (2012, p. 75) depreende que “este tipo de pesquisa também exige um compromisso com a população da comunidade em que se realiza o estudo”. E, essa postura de comprometimento, movimenta o professor para a reflexão sobre sua prática avaliativa. Para isso, a pesquisa participante tem vários modelos para o seu desenvolvimento, envolvendo protagonistas de realidades diferentes, os quais interagem para promover uma mudança ou o crescimento no processo pedagógico.

O grupo focal, doravante definido como (GF), foi formado por dez professores dos anos finais do Ensino Fundamental e analisou o fenômeno social da avaliação da aprendizagem em uma instituição privada de ensino, no município de Uruguaiana-RS, Brasil. Os participantes foram convidados a integrar um grupo focal, com a temática avaliação, preestabelecida. Com uma data previamente agendada foi promovida a conversa. Os participantes não tinham conhecimento dos tópicos que provocaram o debate.

De acordo com Dall’agnol (1999), o grupo focal é desenvolvido com o objetivo de coletar informações sobre um tema específico, por meio da discussão entre os participantes,

reunidos em um mesmo local e durante um determinado período de tempo. Neste estudo sobre a avaliação, o local escolhido para as discussões foi uma sala de aula climatizada e sem a interferência de ruídos externos na própria instituição que os participantes desenvolvem suas atividades profissionais. O encontro foi realizado no primeiro semestre do ano de 2020, com duração de uma hora.

A moderadora do GF (autora principal do trabalho) selecionou tópicos para fomentar a discussão inicial, a partir do capítulo 3 “As múltiplas dimensões do olhar avaliativo” da obra “Avaliar para Promover: as setas do caminho”, de autoria de Jussara Hoffmann (2001). A autora traça uma analogia entre o processo avaliativo e *iceberg*, nos fazendo pensar sobre quantas questões ficam imersas ao falarmos de avaliação da aprendizagem.

Hoffmann (2001) apresenta alguns questionamentos sobre a avaliação ser empregada como sinônimo de controle, sobre os parâmetros usados para acompanhar o processo avaliativo, valores, rumos e objetivos que norteiam as ações da escola.

As provocações a partir do capítulo foram dispostas no chão da sala, onde foi realizado o encontro. A intenção foi promover a participação dos professores, a partir dos tópicos, incitando a exposição das percepções e posicionamentos sobre o assunto. Tais colocações estão dispostas no Quadro 1:

Quadro 1 - Proposições para o GF

“A não tomada de consciência, acerca do processo avaliativo, leva as discussões para os instrumentos e metodologias, sem refletir sobre as concepções de educação e sociedade”;
“Quando se acompanha para ajudar no trajeto, é necessário, percorrê-lo junto”;
“O professor precisará ampliar a natureza dos seus registros, como se tirasse muitas fotos de cada estudante, em diferentes momentos”.
“Avaliar, me avaliar e avaliar a avaliação”.

As discussões do GF foram gravadas em meio digital pelo observador do grupo, um

professor convidado a auxiliar a professora com as questões técnicas e os registros do encontro. A análise das colaborações apresentadas e gravadas no GF foi desenvolvida através da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que possibilitou a interpretação e extração de sentido do que foi comunicado pelo GF.

A Análise de Conteúdo se define como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (quantitativos ou não) que aposta no rigor do método, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem (BARDIN, 2011). Pela potencialidade oferecida pela Análise de Conteúdo, foi possível compreender as mensagens, reconhecendo o contexto dos emissores e receptores, a influência social das mensagens emitidas e as condições nas quais foram produzidas.

As três fases que integram o método de análise foram desenvolvidas e respeitadas, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material em categorias e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), analisamos as colaborações do grupo focal de professores e as classificamos nas seguintes categorias emergentes:

- A) O acompanhamento como função da avaliação da aprendizagem;
- B) A natureza dos registros da avaliação da aprendizagem;
- C) Autoavaliação sobre a prática.

Dando continuidade, apresentamos a discussão de cada uma delas, exemplificando com os dados analisados

Resultados:

Participaram do Grupo Focal dez (10) professores, conforme a tabela 1.

Tabela 1- Profissionais participantes

Código	Área do conhecimento	Idade	Gênero	Experiência docente em anos	Exercício profissional na escola
A	Linguagens	34	M	9 anos	1 ano e 5 meses
B	Linguagens	52	F	19 anos	10 anos
C	Linguagens	42	F	26 anos	4 anos
D	Ciências Humanas	42	F	17 anos	5 meses
F	Linguagens	48	F	25 anos	1 ano e 2 meses
G	Ciências da Natureza	53	F	31 anos	29 anos
H	Ciências da Natureza	30	F	6 anos	6 anos
I	Ciências Humanas	34	M	5 anos	3 anos
J	Linguagens	36	F	14 anos	1 ano
K	Ciências Humanas	42	M	20 anos	20 anos

A partir dos dados obtidos e da análise efetuada, o trabalho se constituiu nas categorias, conforme seguem:

Categoria - A - O acompanhamento como função da avaliação da aprendizagem

Esta categoria emergiu durante a conversa dos professores, pois ao realizarem a leitura do tópico “A não tomada de consciência, acerca do processo avaliativo, leva as discussões para os instrumentos e metodologias, sem refletir sobre as concepções de educação e sociedade” os professores se questionam sobre as concepções de avaliação da aprendizagem assumidas pela escola e por cada um deles.

Como podemos observar no presente relato do professor A:

Sem dúvida falar de avaliação é importante e nem nós professores estamos preparados para falar do assunto. Será que o aluno sabe no que ele está sendo avaliado naquele instrumento? Que tipo de avaliação está sendo feita? Processual? Classificatória? Emancipatória? O ponto chave dessa questão já foi falado aqui, acompanhamento. Porque a essência do ato do processo avaliativo é acompanhar.

A constatação indica a preocupação do professor “A” em compreender que tipo de avaliação ele e seus colegas desenvolvem, ressaltando a importância do estudo sobre o tema, já que a sociedade enfrenta um momento de mudanças e a melhoria na qualidade do ensino é uma necessidade, quando se pensa em educação.

Para Luckesi (2011), nas instituições de ensino há o predomínio da pedagogia tradicional, seja por uma escolha consciente ou inconsciente dos professores, seja pela sua formação ou por suas vivências enquanto estudante. Por vezes, o professor reproduz exemplos que marcaram a sua vida, enquanto estudantes e, de maneira inconsciente, temos a propagação de atos que precisam ser revisitados.

Com os ditames da pedagogia tradicional, a avaliação não é empregada como recurso que vise à construção, por meio dos resultados. Através da fala do professor “A”, percebe-se a preocupação sobre os tipos de avaliação da aprendizagem que são desenvolvidas na instituição e para compreendê-las, acaba citando a avaliação classificatória. Nesse contexto, o

papel do professor é classificar o educando, de acordo com um padrão que pode ser satisfatório ou insatisfatório.

Becker (1994) nos remete a Pedagogia Diretiva a partir dos seus embasamentos epistemológicos. No modelo da Pedagogia Diretiva, a sala de aula tem a configuração tradicional, com o professor no centro, monopolizando o processo com a imposição da sua fala. Nesse contexto, o professor acredita na transmissão pura de conhecimento. Segundo Becker (1994, p. 13), “O professor fala e o aluno executa. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende”.

Inferre-se que no contexto da Pedagogia Diretiva o autoritarismo é a base da relação entre professor e aluno. Os sujeitos são coagidos e tornam-se acríticos. A avaliação da aprendizagem se traduz desta forma, de acordo com Becker (1994, p. 3): “Nessa sala de aula, nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado”. A Pedagogia Diretiva se materializa na avaliação classificatória.

Destaca-se ainda a avaliação processual na fala do professor “A”, a qual é desenvolvida de forma contínua em diferentes momentos, com prevalência dos aspectos qualitativos, a partir da coleta de dados sobre a realidade da aprendizagem. A avaliação processual, também chamada de formativa ou contínua, introduz um novo olhar, porque propõe “deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la” (PERRENOUD, 1999, p. 14-15). Sendo assim, o professor torna individual este processo e acompanha os estudantes durante a trajetória, realizando as interferências necessárias para intensificar a aprendizagem, observando as características individuais e reconhecendo as potencialidades de cada estudante.

Sabe-se que a escola, onde o estudo foi realizado, desenvolve o processo avaliativo tendo por base a média trimestral para mensurar o processo de aprendizagem, quantificando os saberes com a finalidade de clarificar para as famílias o acompanhamento que se faz aos estudantes.

Em suas colocações, o professor preconiza a essência do ato pedagógico avaliativo com a palavra acompanhamento. Esta expressão é clara em outras colocações. Vejamos agora,

tal exemplo:

Professora “B”: Com certeza, quando estou acompanhando alguém ou alguma coisa, eu preciso observar a trajetória para ver se ele vai chegar onde eu quero que chegue. Faz parte do ensino-aprendizagem, o certo é a gente acompanhar o tempo todo e saber se o meu aluno está tendo progresso que eu desejo que ele tenha ou não, mas é difícil.

O professor demonstra a sua intenção de acompanhar e percorrer junto com seus alunos o percurso, pois assim vislumbra o progresso e reconhece as necessárias adequações. Em 1930, o educador norte-americano, Ralph Tyler, se preocupou com os rumos da educação em seu país e constatou que apenas 30 crianças eram aprovadas, das 100 que entravam na escola. O estudioso se questionava se algum recurso pedagógico poderia mudar essa realidade e desenvolveu o “ensino por objetivos”, que tinha a meta de ofertar aos educadores objetivos, para acompanhar o sucesso, ou não, na trajetória dos educandos, auxiliando-os na superação das dificuldades e avançando em suas potencialidades (LUCKESI, (2011).

A Professora “C” enfatiza que o ato pedagógico de acompanhar também tem continuidade ao se considerar e explorar as atividades de casa.

Professora “C”: O processo da avaliação também se dá em casa. É uma continuidade. O dever de casa então, assim a gente acompanha aquele processo que inicia em sala de aula. A família tem a sua função também!

A trajetória da avaliação da aprendizagem exige a busca, por parte do professor de diferentes estratégias para percorrer o caminho ao lado dos estudantes. Para tanto, faz-se importante que a avaliação da aprendizagem tenha um caráter diagnóstico, de maneira a acompanhar a construção do conhecimento dos alunos. Luckesi (2008, p. 176) explicita, “defino a avaliação como um ato amoroso, no sentido de que avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Compreende-se que a avaliação tem como papel instigar o educando e assim, superar suas dificuldades de aprendizagem.

Professor “B”: Inclusive nos acompanhamentos para o reforço, se nós não acompanhássemos nossos alunos não saberíamos que tinham lacunas e dificuldades para encaminhá-los.

E, visando a superação das dificuldades, o professor “B” potencializa as suas ações de acompanhamento ao verificar as lacunas e encaminhar os estudantes às aulas de apoio pedagógico, que são oferecidas na escola no contra-turno.

Retomando as ideias de Tyler, a partir da proposta de estabelecer objetivos para as

etapas vividas no decorrer da aprendizagem, estar junto, segundo o professor “B”, ganha um sentido real. Já que acompanhar o aproveitamento escolar dos estudantes é um dos principais caminhos para a promoção da reflexão pedagógica necessária (LUCKESI, 2011).

No entanto, o professor “C” indica a necessidade da presença familiar neste contexto, porque o ato de acompanhar tem que acontecer também em casa. A família é o primeiro ambiente que transmite segurança às crianças e uma família atuante busca proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento dos seus filhos. Esta instituição de extrema importância no desenvolvimento do indivíduo, precisa se comprometer com o futuro, pois seu envolvimento estimula a confiança.

O diálogo entre família e escola é um elemento mediador. De acordo com Macedo (1994), com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança ao ver que todos se interessam por ela, e também porque você passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos dos jovens.

Com o acompanhamento das falas dos professores sobre as concepções quanto à função da avaliação da aprendizagem, percebe-se o movimento realizado pelo indivíduo, na perspectiva de estar à caminho. Compreende-se a avaliação da aprendizagem como um processo complexo, no qual os erros precisam ser considerados provocando a retomada e reestruturação do contexto avaliativo.

É unânime nas falas dos professores a compreensão da avaliação como acompanhamento. Nessa constante ação e reflexão, o GF analisou a sua prática e os envolvidos mostraram-se motivados e impulsionados em acompanhar o processo avaliativo, assumindo uma postura ativa diante da situação.

Categoria - B - A natureza dos registros da avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é desenvolvida, tendo como base diferentes meios de comprovação. Tais registros são os instrumentos avaliativos elaborados e aplicados pelos professores, a partir de diferentes abordagens e estratégias. Os registros são acompanhados pelo olhar atento do professor e dos gestores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para serem apresentados às famílias no final de cada etapa vivenciada. A presente categoria emerge de uma inquietação dos professores.

Em síntese, a prática avaliativa abrange a visão epistemológica do avaliador, a escolha dos passos necessários ao seu desenvolvimento, com a seriedade e o rigor, que visa

evitar distorções na interpretação realizada. Então Luckesi (2018, p. 46) faz uso de uma expressão “o padrão de qualidade admitido como satisfatório” que define um padrão para as correções dos instrumentos, que embora apresentem várias formas de registro, dentre eles provas, testes, trabalhos, simulados e produções textuais, precisam indicar se as respostas seguem uma linha de pensamento que conduzam a afirmações sobre a realidade investigada. Esses parâmetros ajudam o professor a evitar o demasiado envolvimento emocional e guiam uma coleta de valiosas informações para aprimorar o processo. A professora “F” afirma que desenvolve na instituição pesquisada um processo avaliativo contínuo.

Professora “F”: De forma contínua, porque a gente não tem só aquele instrumento, a prova o teste. No meu caso, nós usamos fichas, portfólio, eu tenho uma ficha no papel com o nome de cada um e a gente registra na medida do possível, claro que não é todos os dias, registra o avanço. Então eu acho que a gente aqui na escola tem essa caminhada com essa avaliação contínua.

Em virtude de acreditar que desenvolve uma avaliação contínua da aprendizagem, a professora “F” explica que emprega várias formas de registros do processo vivido por cada aluno e pelo grupo. Por isso, faz o uso de provas, testes, fichas, portfólio... Mas a docente admite não ser uma tarefa simples, pois é difícil registrar todos os dias.

Sobre a avaliação processual e formativa, a professora “D” exemplifica:

Professora “D”: Chega ao final do processo e vale a caminhada.

Para manter uma avaliação contínua da aprendizagem, a postura do professor denota uma visão formativa do processo, embora mencione o uso de provas e testes, que de acordo com a forma de elaboração e aplicação, podem levar à classificação. Apesar de se manifestar com um olhar avaliativo diferenciado, a professora registra a sua dificuldade na prática.

A prática avaliativa no cotidiano se representa através de provas e testes, que assumem um papel importante neste ato pedagógico. São instrumentos válidos, que precisam ser elaborados e corrigidos com outro enfoque. Entretanto, se o olhar não for outro, continuamos vivendo o ciclo da avaliação classificatória.

A avaliação contínua exige uma exigência de disponibilidade de tempo, que ultrapassa os momentos de sala aulas, pois se faz necessário tornar o percurso individualizado, diversificando ações e procedimentos, postura que demanda um planejamento criterioso e cheio de detalhes. Bem como, preconiza um acompanhamento de cada aluno, com proximidade.

Sobre a avaliação formativa e as suas demandas, Perrenoud (1993) propala que:

relativamente pouco preocupada com os conteúdos específicos dos ensinamentos e das aprendizagens. [...] Dá-se maior ênfase a uma organização mais individualizada dos

itinerários de aprendizagem, fundada em objetivos mais explícitos, de recolha de informações mais qualitativas e regulares e das intervenções mais qualificadas (PERRENOUD, 1993, p. 178-179).

Assim como a professora “F”, a professora “B” tem a percepção de desenvolver um processo contínuo de avaliação, mas acrescenta que a escola tem uma reunião com os pais para comunicar o acompanhamento que é realizado por cada docente. Neste encontro, cada professor apresenta aos familiares as suas formas de avaliação e o desempenho parcial do estudante durante o percurso, o que permite, se for o caso, uma mudança de rumo nas ações familiares e, até mesmo, uma supervisão familiar nos estudos.

Professora “B”: Eu vejo que é contínua por toda a escola e nós temos aquelas fichas que preenchemos e nós apontamos os alunos que ainda não atingiram para que os pais sejam chamados para conversar com a gente na reunião geral, então eu acho que isso aí é uma forma de acompanhar também. Avisamos as famílias, para que encontrem caminhos durante o processo.

É realmente imprescindível que a escola valorize a presença da família dos estudantes, na tentativa constante de aproximá-los do ambiente pedagógico escolar. Sobre esta aproximação, Etavard (s/d) afirma que “os pais e educadores irão procurar uma cooperação que assegure a educação coerente da criança, ou pelo contrário, ignorarem-se, desconfiarem uns dos outros, sem se darem conta de que estão a comprometer a boa adaptação das crianças que tem por missão educar?”. E questiona se “Aceitarão, de bom grado, encontrarem-se e trocarem impressões e conhecimentos mútuos que podem ajudá-los no seu trabalho ou evitarão esses encontros? (ETAVARD, s/d, p. 92).

As reuniões mencionadas pela professora “B” são um espaço para a promoção do diálogo entre a família e a escola, por vezes, esta relação parece estremeçada e distante. Pais, professores e gestores precisam compreender que a caminhada do ensino e aprendizagem só se torna bem sucedida se todos trilharem para o mesmo rumo, a formação integral do estudante.

O professor “C” nos revela a necessidade que percebe de formalizar o processo.

Professor “C”: A avaliação nós fazemos, consciente ou inconsciente, estamos avaliando com as anotações, mas qualquer escola precisa ter e a nossa escola tem e precisa de um documento formal, um exame escrito, no qual ele tem uma nota. Então, a avaliação é feita, com o portfólio, tem o nosso olhar na nossa agenda, tudo durante um processo de um trimestre, junto com a família e nas nossas reuniões pedagógicas, agora formalmente é uma folha de papel, porque eu preciso de um instrumento oficial de medição.

Luckesi (2011) considera que os instrumentos avaliativos são muitas vezes, elaborados de forma aleatória, aplicados e corrigidos, visando à classificação do estudante. Logo,

percebe-se que a tradição pedagógica está voltada para o ato de examinar.

Contudo, no processo formativo escolar, deve-se compreender que para a elaboração dos instrumentos de avaliação, espera-se que sejam revisitados os objetivos do professor ao elaborá-lo, ou seja, as suas intenções pedagógicas para propor o instrumento. Espera-se sempre que o professor vise a coleta de dados que contribuam para o processo de ensino, ressignificando o processo avaliativo.

Para tanto, é importante a escolha adequada dos instrumentos que serão aplicados. Conforme Luckesi (2000, p. 5), a aplicação do ato pedagógico da avaliação implica que os instrumentos sejam:

“...adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação” (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele) (LUCKESI, 2000, p. 5).

A elaboração de um instrumento é parte significativa do processo e esse precisa estar adequado à aprendizagem do educando, bem como não deve dificultá-la, mas apenas potencializar o que ele já compreendeu.

Luckesi (2000) apresenta três características que agregam qualidade aos instrumentos avaliativos, a primeira está relacionada às habilidades que o estudante desenvolveu e/ou aprimorou com os estudos, sendo elas primordiais para as próximas etapas de aprendizagem. O segundo critério é a consideração dos conteúdos essenciais, que compõem a base para as novas aprendizagens, já o terceiro volta-se a uma linguagem adequada ao contexto, que não leve à dupla interpretação.

A elaboração e aplicação de algum tipo de instrumento avaliativo sempre será necessária, sendo assim, o professor precisa manter uma postura aberta para diagnosticar e decidir os próximos passos, a partir da aplicação do instrumento e que este, realmente, informe o que é necessário para qualificar as ações que darão continuidade ao processo.

A fim de desenvolver um processo avaliativo, o professor precisa ter clareza sobre o que pretende verificar, pensando sobre o seu objetivo geral. O primeiro passo é delinear o que avaliar, para só então pensar em como avaliará. A tomada de decisão quanto à metodologia de como avaliar implica na escolha dos instrumentos que dão aporte e trazem informações pertinentes aos objetivos do professor. A postura de acolhimento do professor

agrega valor ao processo e, neste momento, o suporte pedagógico da coordenação contribui para a qualificação da coleta e posterior análise.

Categoria - C - Auto Avaliação sobre a prática avaliativa

A terceira categoria emerge baseada nos dados coletados, a partir da seguinte ideia “Avaliar, me avaliar e avaliar a avaliação”. Acompanhamos agora, a fala de um dos participantes do GF:

Professora “D”: No momento que estamos avaliando o aluno por meio de um instrumento eu também estou me avaliando. Será que o que eu passei para ele, ele está conseguindo. Eu estou tendo um retorno das minhas aulas na avaliação. Às vezes a gente faz uma avaliação completamente diferente da aula que eu propus, eu acho que elas têm que estar interligadas.

No transcorrer do processo avaliativo, o professor precisa inquietar-se frente aos instrumentos aplicados e aos critérios de correção. Para Hoffmann (2001), algumas avaliações são elaboradas e corrigidas de forma arbitrária, pois as respostas e manifestações do estudante são analisadas superficialmente, sem a reflexão necessária quanto aos objetivos.

Segundo Hoffmann (2001), em um processo avaliativo arbitrário o professor não delineou os objetivos que seriam trilhados pelos estudantes, a partir do instrumento criado. Se os parâmetros de correção também não são transparentes, se tornam subjetivos e acabam por dar margem a questionamentos plausíveis.

A professora “D” também denota a sua inquietação sobre como construiu a avaliação, pensando em atingir os estudantes com as mesmas características da prática de suas aulas. A mesma se propõe a interligar de forma flexível a prática metodológica com o processo de avaliação da aprendizagem. A professora olha para o instrumento, refletindo se alcançou os objetivos almejados pela avaliação.

Já a professora “E” indica que dá a oportunidade ao estudante de refletir sobre o instrumento aplicado, tendo como parâmetro as aulas desenvolvidas. Podemos observar esta prática no relato da professora:

Professora “E”: Eu, por exemplo, sempre peço para eles, pergunto se alguma questão não foi trabalhada em aula. Se não trabalhamos, na hora eu dou para eles o valor da questão, mas sempre uma coisa muito direta. Ser franco, ser verdadeiro.

Ao questionar os estudantes, lhes é dada a oportunidade de externar as suas dúvidas, infelizmente exigir algo que não foi desenvolvido em aula pode acontecer neste processo. O

professor tem em mente os objetivos e estabelece estratégias diversificadas para atingi-lo nas diferentes dimensões do ato de ensinar, mas esses equívocos que podem ocorrer, dificultam o direcionamento dos estudantes.

Inferese a partir da fala do professor “E” que entre ele e a turma se estabeleceu uma parceria positiva, com envolvimento de cordialidade e respeito. No processo de aprendizagem humana, a interação entre os indivíduos envolvidos tem a fundamental importância. O sucesso no processo de ensino e aprendizagem está vinculado à esta interação significativa. Para a compreensão desta prática de diálogo, Freire acrescenta:

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

No momento em que o professor percebe a dimensão que o diálogo assume, a sua postura com os estudantes se amplia, na conquista de uma relação diferenciada. Ao agir com abertura para o diálogo, torna-se capaz reconhecer que precisa refletir e mudar, por meio de uma prática mais humana, o que se reflete na prática avaliativa, como apreendemos na fala do professor “E”.

Na sua preparação para a avaliação da aprendizagem, o estudante busca a capacitação para a realização do que lhe é exigido, em consonância com a metodologia adotada em aula. O professor precisa reconhecer o que irá avaliar, ou seja, quais são os dados de suma importância, que irão compor o instrumento avaliativo, conforme explicita Luckesi (1996).

Algumas distorções se tornaram muito frequentes nas questões elaboradas, como um conteúdo que foi ensinado de determinada maneira, acaba por ser exigido com um nível mais complexo ou mesmo com distorções quanto à língua portuguesa. De acordo com Luckesi (2011), geralmente é o estudante que sai perdendo nessas situações, pois o professor decide qual é a resposta certa e a impõe autoritariamente. Felizmente, não é a postura do professor “E”, pois ao perceber a incoerência da cobrança com a prática metodológica, acaba por ofertar-lhes uma revisão da questão.

Sobre olhar-se nesse processo, a professora “D” explicita:

Eu tive uma experimentação em outra escola. A editora mandava as provas prontas e a gente tinha que aplicar. No momento em que eu apliquei as provas, eu vi que a maioria não foi bem. Vi que a minha aula não estava no nível da editora. Na turma

de 30 estudantes, 28 foram mal. E você começa a se avaliar. O que foi que eu fiz? Porque eu fico muito feliz quando todos foram bem, pois teve aquela sintonia. Não é gratificante para mim ver meu estudante ir mal.

Em outra instituição, a professora “D” recebeu o instrumento pronto para avaliar seus estudantes, não lhe sendo ofertada a possibilidade de elaboração própria. Então a professora percebeu a dificuldade dos estudantes ao se deparar com determinadas questões. Os instrumentos, elaborados pelos professores, possibilitam um acompanhamento em consonância com a prática do professor, porém da forma como foi recebido, a finalidade do registro acabou ficando prejudicada, porque não contemplou a realidade da turma.

A professora “D” relata ainda que sente a insegurança dos estudantes ao serem avaliados:

Professor “D”: Eu os vejo inseguros, quando se acompanha para ver o trajeto, às vezes o aluno sabe, tu chega ao lado dele e fala e ele sabe tudo, mas está inseguro.

A insegurança refletida na ação do estudante nos traz muitos indícios para a análise. Percebe-se que o professor que usa o instrumento avaliativo como momento de acerto de contas, transfere para o estudante e, somente para ele, a nota que será atribuída. Como diz Moretto (2014, p. 19): “Escolas ‘fortes’ eram aquelas que exigiam muitos conteúdos, mesmo que estes beirassem o absurdo e a inutilidade”.

A escola carrega em sua tradição desde o século XVI o ideário de castigar para corrigir. A ameaça e o castigo, por muito tempo, foram usados como recurso para manter os discentes no caminho considerado adequado. E, por vezes, o ato pedagógico do professor segue com o mesmo intuito, conforme Luckesi (2011).

Nesse sentido, a falta de estabilidade emocional durante a realização de um instrumento avaliativo apenas torna o percurso mais doloroso e classificatório. Conforme Moretto (2014), o chamado “momento privilegiado”, no qual o estudante coloca todas as suas energias em busca de boas notas, acaba por ser um ato de “acerto de contas”.

A professora “D” está distante dessa postura de “acerto de contas”, já que demonstra interesse em compreender os motivos da insegurança sentida por seu aluno. Para que o professor acompanhe de fato a aprendizagem do estudante, ele precisa tentar compreender o mundo deste adolescente que sente inseguro ao ser avaliado, como qualquer outra pessoa também se sente. A relação de segurança e respeito entre professor e estudante é essencial

para que o discente se sinta parte importante do ensino e o primeiro passo pode ser a escuta atenta às suas opiniões, anseios e sonhos.

O professor que assume esta postura de escuta, constantemente reflete sobre os seus atos pedagógicos. Faz-se necessário que a equipe pedagógica da instituição promova momentos de interação e reflexão entre os professores. O que fica evidente na fala:

Professor “A”: A gente tem estudado muito a questão da avaliação, é objeto de estudo para todo um ano, pra várias reuniões pedagógicas.

Segundo propala Freitas (2014, p. 34), “não é apenas o professor que precisa ser reflexivo, mas sim o conjunto da escola”. A coordenação pedagógica é indispensável para a organização do trabalho pedagógico, desenvolvendo ações que intensifiquem os momentos de reflexão sobre a prática docente e fornecendo *feedbacks* construtivos. Cabe ao coordenador pedagógico a articulação das ações pedagógicas propostas nos documentos oficiais da escola, com a finalidade de promover a aprendizagem significativa, percebendo os seres humanos envolvidos neste processo, valorizando as diferenças, promovendo a cidadania e a ética.

A demanda avaliativa exige do coordenador pedagógico que ofereça subsídio aos professores no planejamento, na aplicação e análise dos instrumentos aplicados, guiando-os à reflexão.

Para Pimenta (2002), faz-se necessário uma maior compreensão sobre o conceito de professor reflexivo, porque o termo parece uma expressão corriqueira. De acordo com Libâneo (2005), é fundamental perguntar o tipo de reflexão deve realmente acontecer para provocar mudanças.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Dessa forma, percebe-se que as escolhas posteriores à reflexão são as mais importantes, pois geram a nova postura do professor na tentativa de fazer uso de novas estratégias, procedimentos e modos de fazer que chegam até o estudante. É este profissional que compreende que os estudos teóricos e as pesquisas são fundamentais, já que subsidiam condições para uma análise crítica quanto ao contexto histórico, social e cultural, nos quais ocorrem os atos docentes. Logo, autoavaliar-se sobre o processo de avaliação da aprendizagem permite ao professor analisar o caminho percorrido, os obstáculos vencidos,

redimensionando o tempo e os rumos processo de ensino e aprendizagem (HOFFMANN, 2001).

Considerações Finais

Analisar as concepções pedagógicas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e sua prática avaliativa só foi possível, porque os envolvidos se disponibilizaram a olhar e refletir sobre os processos avaliativos que desenvolvem, demonstrando interesse em se aprimorar.

As indagações nos permitiram o esquadramento do processo avaliativo desenvolvido na instituição pesquisada e nos levou às seguintes proposições: O acompanhamento como função da avaliação da aprendizagem, a natureza dos registros da avaliação da aprendizagem e a autoavaliação sobre a prática. As verdades exteriorizadas pelos professores durante o GF foram essenciais para o mapeamento da visão de cada um e do grupo. Percebe-se a compreensão da avaliação como acompanhamento dos estudantes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. O GF analisou a sua prática e os envolvidos mostraram-se motivados em acompanhar o processo avaliativo, assumindo uma postura ativa de ação e reflexão. Alguns professores que participaram do GF não foram mencionados nas análises, pois o discurso desses não corroborou com as discussões e categorias que emergiram.

A investigação também permitiu constatar que a autoavaliação durante o percurso de avaliação da aprendizagem permite ao professor analisar o caminho percorrido, fazendo-o reconhecer os obstáculos que surgiram no processo, guiando-o ao redimensionamento do tempo e dos instrumentos avaliativos. A postura reflexiva sobre a sua prática avaliativa na busca por novas estratégias, procedimentos e modos de fazer mostra o diferencial desses professores. Estes profissionais compreendem que o aprofundamento teórico e o estudo sobre avaliação da aprendizagem são fundamentais. A formação continuada, a busca nos documentos oficiais da instituição e a pesquisa corroboram com a tentativa de mudança em algumas práticas tão arraigadas em cada um.

Entretanto, romper com a reprodução de concepções, práticas e estrutura da avaliação da aprendizagem exige que os professores compreendam o que de fato é essencial ao ser

humano que está sob sua tutela. Os professores compreendem que todas as suas escolhas e decisões implicam em consequências para a aprendizagem do estudante. Ao utilizar esta metodologia de estudo, a abordagem contribuiu para dar continuidade ao movimento de reflexão individual e grupal, promovendo uma análise sobre a prática pedagógica desenvolvida pela escola.

A partir do exposto, buscou-se a sensibilização sobre a importância das trocas entre os envolvidos, ressignificando o respeito à individualidade e à pluralidade de processos cognitivos a serem vivenciados por cada um na apropriação dos saberes.

Referências:

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e Modelos Epistemológicos. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./jun.1994.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 27 de maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

CHASSOT, Attico. *Educação consciência*. 2 ed. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2007.

DALL'AGNOL CM; MAGALHÃES AMM; MANO GCM; OLSCHOWSKY A; SILVA FP. *A noção de tarefa nos grupos focais*. Rev Gaúcha Enferm., Porto Alegre (RS) 2012 mar;33(1):186-90

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 6 ed. Campina, SP: Autores Associados, 1999. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

- ETAVARD, Paulette. *Os nossos filhos na escola*. Lisboa, Editorial Aster, (S.D).
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GATTI, Bernardete A. *Avaliação: contexto, história e perspectivas*. São Paulo: Olhares, 2014.
- GATTI, Bernardete A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A. GATTI, B. A., TAVARES, M. *Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil*. São Paulo: Editora Insular/FCC, 2013, 2v.
- GERHARDT, Tatiana. E.; SILVEIRA, Denise. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HAYDT, Regina. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1992.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva*. 39 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIBÂNEO, José C. *Didática*. 24 ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano. C. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUCKESI, Cipriano. C. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/avaliacao_luckesi.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

LUCKESI, Cipriano. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano. C. *A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Rosa. M. *A família diante das dificuldades escolares dos filhos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @mbienteeducação*, v. 5, n. 1, p. 70 - 82, dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117/385>

MORETTO, Vasco. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

NÓVOA, António. *Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação*. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia, 2011.

OLIVEIRA, Maria M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4 ed. São Paulo: Editora Vozes. 2012.

PAULA, Helder. F.; MOREIRA, Adelson. F. Atividade, ação mediada e avaliação escolar. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 17-36, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 mai. 2020.

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

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA. Albano, NÓVOA, António (Orgs.). *Avaliações em*

educação: Novas perspectivas. Porto,: Porto Editora LDA, 1993, p. 171-191.

PIMENTA, Selma. G. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIBERAM. Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em:
<https://dicionario.priberam.org/avaliar>. Acesso em: 23 mai. 2020.

7.2 SEGUNDO MANUSCRITO

Manuscrito submetido à Revista Educação Online - PUC Rio. Qualis B1 na área de ENSINO e B2 na área de EDUCAÇÃO, ISSN: 1809-3760.

Avaliação da aprendizagem: concepções docentes e reflexos na prática pedagógica

Learning assessment: teachers' concepts and its reflexes in pedagogical practice

Evaluación del aprendizaje: concepciones de los profesores y reflejos en la práctica pedagógica

Karla Pereira Rutz

Mario Olavo da Silva Lopes

Edward Frederico Castro Pessano

Julio Cesar Bresolin Marinho

Resumo:

O artigo apresenta as concepções de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma instituição privada sobre o processo avaliativo. O estudo configura-se como qualitativo, de caráter exploratório. O grupo pesquisado é composto por professores de diferentes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. Os dados foram coletados, por meio eletrônico e analisados através da Análise de Conteúdo, onde emergiram três categorias: A avaliação como acompanhamento do estudante; a avaliação PARA a aprendizagem do professor; o conteúdo como balizador do processo. Percebe-se que o grupo de professores compreende a avaliação como acompanhamento do processo de ensinagem. Constatou que desenvolve na instituição um controle rigoroso, embora afetivo, com ênfase na aprendizagem significativa e no diálogo.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, acompanhamento, prática pedagógica e aprendizagem significativa.

Abstract:

The article presents the conceptions of teachers from the final years of elementary school in a private institution about the evaluation process. The research is configured as qualitative, with an exploratory character. The group of fourteen participating teachers is composed of different areas of knowledge, namely: Human Sciences, Languages, Natural Sciences and Mathematics. The data were collected through Google Forms and analyzed based on Content Analysis, in which three categories emerged: The assessment as a follow-up of the students; assessment for teacher learning; the content as a guide of the process. It can be seen that the group of teachers participating in the study comprises evaluation as an accompaniment to the teaching process. They develop a rigorous control process, but affective with an emphasis on meaningful learning and dialogue.

Keywords: Assessment of learning, monitoring, pedagogical practice and meaningful learning.

Resumen:

El artículo presenta las concepciones de los docentes de los últimos años de la escuela primaria en una institución privada sobre el proceso de evaluación. El estudio se configura como un estudio exploratorio cualitativo. El grupo investigado está compuesto por varias áreas de conocimiento: Ciencias Humanas, Idiomas, Ciencias Naturales y Matemáticas. Los datos se recolectaron, electrónicamente y se analizaron a través del Análisis de Contenido, donde surgieron tres categorías: La evaluación como seguimiento del estudiante; evaluación para el aprendizaje del profesorado; el contenido como marcador del proceso. Se advierte que el grupo de docentes entiende la evaluación como un acompañamiento del proceso de enseñanza. Encontró que desarrolla un control riguroso, aunque afectivo, en la institución, con énfasis en el aprendizaje significativo y el diálogo.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje, seguimiento, práctica pedagógica y aprendizaje significativo.

1- Introdução

O processo educacional é um agente transformador da realidade social e um dos assuntos mais debatidos e refletidos é a avaliação da aprendizagem.

Essas reflexões são necessárias ao contexto educacional, mas raramente é de consenso entre professores, estudantes, coordenadores e famílias. É um campo heterogêneo, que exige uma análise diferenciada por parte de todos, pois há muitos fatores que envolvem esta prática,

como: concepções de ensino e aprendizagem, visão das relações sociais, de currículo e de educação.

A ação pedagógica de avaliar a aprendizagem é um ato político, pois é pensada a partir de determinada visão de sociedade que se tem. Nesse sentido, Sordi (2001) afirma:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica (SORDI, 2001, p. 173).

Ao se referir ao processo de ensinagem, fala-se de ações que possuem inúmeros significados pluralistas, que envolvem a diversidade social da escola. Para Dias Sobrinho (2008), ao realizar as ações avaliativas, não podemos ver as ações de forma isolada, em uma avaliação temos expressa a identidade do professor e do estudante, bem como da instituição educacional.

Dias Sobrinho (2008), salienta que ultrapassamos da materialidade para a imaterialidade, ao compreendermos a avaliação como uma ação construtiva, sem abandonar as estruturas educacionais, documentos oficiais e ações dos educandos, mas observando na avaliação da aprendizagem ações que levem os professores à reflexão, dando sentido às ações.

De acordo com Méndez (2002), muitas vezes a avaliação é vista como uma ferramenta para colher informações sobre o desempenho do educando, quanto à quantidade de conteúdo. Nesta concepção, o professor fica centrado em desenvolver a coleta de dados, baseado nos seus instrumentos avaliativos, no entanto negligencia o ato de reflexão sobre as informações obtidas. Volta-se ao conteudismo com uma visão tradicional de ensino.

A concepção tradicional compara-se com o que Freire denominou de educação bancária. Para o autor, nesse tipo de educação “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2005, p. 35).

Essa concepção tem foco conteudista atribuído por um instrumento avaliativo à coleta de dados sobre desempenho, descartando as possibilidades de reflexão que podem surgir, a partir da aplicação e análise das informações. Assim não se oportuniza ao estudante o aprimoramento da sua aprendizagem.

Meneghel e Kreisch (2009) apresentam ideias sobre as concepções de avaliação da aprendizagem desenvolvidas nas últimas décadas, sendo elas: classificatória, diagnóstica e emancipatória.

Luckesi (2018) define a avaliação seletiva ou classificatória como:

Modalidade de uso dos resultados da avaliação que tem como ponto de partida uma classificação de todos os participantes da investigação avaliativa – pessoas, objetos, experiências... seja na direção descendente (do melhor para o pior), ou na direção ascendente (do pior para o melhor), com um ponto de corte, no qual e acima do qual, seletivamente, estarão alocados os admitidos, isto é, aqueles que atingiram o padrão de qualidade desejado, e abaixo do qual estarão alocados os excluídos, aqueles que não atingiram o padrão de qualidade desejado (LUCKESI, 2018, p. 66).

Esse tipo de avaliação, mostra uma face cruel da escola, a qual exclui muitos alunos do acesso ao conhecimento. Muitas vezes, esta concepção pode conduzir a avaliação, como instrumento de coação, poder e controle de disciplina. Por isso, o educando, durante sua trajetória escolar, por vezes, é avaliado somente em função de sua maior ou menor capacidade de reter as informações que lhe são passadas, sem preocupação com o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Dessa forma, “a avaliação permanece repressora – conteudista, sem considerar o histórico e o processo de cada aluno, sem auxiliar o docente a elaborar estratégias para práticas de ensino futuras” (LUCKESI, 2007 *apud* MENEGHEL e KREISCH, 2009, p. 2829).

Quando a avaliação da aprendizagem assume a sua função diagnóstica pode ser compreendida como uma etapa do processo de aprendizagem, objetivando a obtenção de informações sobre os conhecimentos dos alunos, tendo em vista a reestruturação dos aspectos necessários, a partir das verificações realizadas. Este tipo de avaliação aproxima o professor do seu aluno, permitindo-lhes a troca efetiva para a qualificação e o aprimoramento.

Luckesi (1995, p. 9) define a avaliação como “juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Para o autor, a “avaliação diagnóstica pode ser uma saída para o modo autoritário de agir na prática educativa em avaliação” (LUCKESI, 1995, p. 9). É uma saída, por permitir uma reflexão sobre a realidade e possíveis caminhos a serem seguidos.

A avaliação diagnóstica objetiva auxiliar o professor na identificação das dificuldades específicas dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Frequentemente é desenvolvida no início do contato entre professores e alunos, possibilitando o reconhecimento das características individuais e da turma, como embasamento para o planejamento.

É neste contexto que professor percebe as habilidades desenvolvidas e as que precisam de acompanhamento. Ao observar o estudante, os conhecimentos prévios se descortinam, oportunizando ações pedagógicas que serão assumidas. Ainda, fornece aos envolvidos no processo a compreensão das dificuldades, promovendo reflexões que visam o replanejamento das propostas e atividades. Nesse sentido, propala Luckesi (2005):

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2005, p. 82).

Na avaliação diagnóstica, o educando tem a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos e habilidades de forma crítica, tornando-se um cidadão consciente. As intervenções pedagógicas são desenvolvidas e as novas orientações são contempladas no planejamento do professor, com estímulo aos discentes nos seus diferentes níveis de aprendizagem. Ou seja, aquele que demonstra compreensão sobre os saberes ensinados, obtém o que necessita para seguir em frente e aquele que precisa, revisa e retoma antes de dar o passo seguinte. O acesso ao conhecimento torna-se democrático e mobilizador.

Conforme explicita Luckesi (2005, p. 43), “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica”, logo deve estabelecer um diálogo entre os atores, reconhecendo as dificuldades e capacidades, traçando ações corretivas e modificando a prática pedagógica.

Outra concepção de avaliação, segundo Meneghel e Kreisch (2009), é a emancipatória, a qual “visa promover os sujeitos, à libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento” (LUCKESI, 2000 *apud* MENEGHEL e KREISCH 2009, p. 9825).

Segundo o Dicionário *online* Houaiss, a definição de emancipar é: “Causar a independência de; fazer com que alguém se torne independente”. Logo, uma avaliação emancipatória torna o estudante livre para articular seus conhecimentos de forma independente, permitindo a construção da cidadania.

O professor que desenvolve e medeia uma avaliação emancipatória, está preparando o estudante para a tomada de consciência do processo de sua aprendizagem, propiciando momentos de independência e autonomia, que devem, aos poucos, ser ampliados. Para isso, a avaliação é desenvolvida como instrumento promotor da emancipação, com enfoque sociológico, que identifica os fenômenos sociais que levaram o estudante àquela aprendizagem, na tentativa da compreensão dos fatores que interferem na ensinagem.

Saul (1988, p. 61) propala que a avaliação emancipatória “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. Ou seja, compreende-se como uma avaliação democrática, que possibilita a verificação dos avanços e a superação das dificuldades. Logo, o acompanhamento do percurso potencializa a construção do conhecimento, distanciando-se da avaliação classificatória e quantitativa.

Ao desenvolver uma análise das concepções de avaliação da aprendizagem apresentadas por Meneghel e Kreisch (2009), percebe-se que a avaliação classificatória ainda é constitui parte significativa do processo desenvolvido nas instituições escolares. Compreende-se a avaliação diagnóstica como fundamental parte do processo, que pode unir-se à visão emancipatória, promovendo uma avaliação democrática.

Portanto, acreditamos que conhecer a concepção sobre a avaliação da aprendizagem, a partir do olhar de um dos atores envolvidos no processo, se faz necessário. Assim o objetivo deste trabalho foi analisar como as concepções dos professores sobre o processo avaliativo refletem em sua prática pedagógica, em uma instituição privada, no município de Uruguaiiana-RS, Brasil.

2- Metodologia

Entende-se que a escola é um espaço pluricultural, dinâmico, com uma diversidade humana, social, cultural, concepções pedagógicas diferenciadas e humanos com históricos distintos. Assim, realizamos a coleta de dados pertinentes ao contexto estudado, relacionado ao nosso objetivo de analisar como as concepções dos professores sobre o processo avaliativo pode estar refletindo em sua prática pedagógica.

A escola, objeto desta pesquisa é uma instituição privada de ensino fundamental e médio, no município de Uruguaiiana-RS. A pesquisa se caracteriza como exploratória, pois

segundo Markoni e Lakatos (2017) são estudos que buscam descrever, identificar fenômenos, ideias, a serem pesquisadas, ou ainda desconhecidas dentro de determinado período ou local.

Este processo investigativo é de caráter qualitativo, no qual todos os dados foram obtidos através de um formulário eletrônico, construído no *Google Forms*, devido à realização durante o momento da pandemia de COVID - 19.

O link de acesso ao formulário foi enviado por e-mail aos dezesseis professores dos anos finais do Ensino Fundamental da instituição, dos quais catorze se disponibilizando a contribuir com o estudo. O formulário era composto por doze perguntas, sendo elas seis questionamentos sobre os dados pessoais do professor (nome, e-mail, gênero, graduação, tempo de atuação no magistério e na escola pesquisada) e seis perguntas descritivas. Tais questionamentos eram: O que você considera mais importante avaliar no aluno? Quais são os seus objetivos ao elaborar uma avaliação? Em sua opinião, qual é a função da avaliação escolar? Após a aplicação de um instrumento avaliativo, como você utiliza os dados, ou seja, as informações coletadas? Você costuma se avaliar em relação à avaliação da aprendizagem que realiza? Por quê? Qual é o papel dos conteúdos em uma avaliação?

Os catorze professores participantes atuam nas diferentes áreas, a saber: Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. Apresentamos a Tabela 1 com o código de identificação dos professores, suas respectivas áreas do conhecimento, idade, gênero, experiência docente em anos e o exercício profissional na escola.

Tabela 1 - Participantes do estudo

COD:	Área do conhecimento	Idade	Gênero	Experiência docente em anos	Exercício profissional na escola
A	Linguagens	34	M	9 anos	1 ano e 5 meses
B	Linguagens	49	F	13 anos	10 anos
C	Linguagens	42	F	28 anos	4 anos

D	Ciências Humanas	42	F	17 anos	5 meses
F	Linguagens	48	F	25 anos	1 ano e 2 meses
G	Ciências da Natureza	53	F	29 anos	29 anos
H	Linguagens	48	F	26 anos	26 anos
I	Ciências Humanas	34	M	5 anos	3 anos
J	Linguagens	36	F	14 anos	1 anos
K	Ciências Humanas	42	M	20 anos	20 anos
L	Ciências Humanas	42	M	1 ano	1 ano
M	Matemática	42	F	16	10 anos
N	Matemática	54	F	17	1 ano
O	Linguagens	53	F	19	10 anos

Fonte: Dados da Pesquisa

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise por meio da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). A técnica da AC, na qual baseamos as nossas análises está organizada em quatro fases para a organização dos estudos: A) organização da análise; B) codificação; C) categorização; D) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

O processo de categorização, ou definição das categorias, classificando elementos caracterizados por agrupamentos ou reagrupamentos propiciou a realização de inferências. Ao realizar o tratamento dos resultados, utilizamos de inferências e de interpretações dos resultados.

Esse conjunto de técnicas de análise das comunicações visa obter, através da sistematização e descrição do conteúdo das mensagens, a compreensão das concepções dos professores sobre o processo avaliativo.

Segundo Chizzotti (2006, p. 98), o objetivo da AC é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Logo a AC se define como um conjunto de técnicas para compreender as mensagens, analisando o contexto e as condições nas quais foram produzidas. Portanto, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), analisamos as respostas dos professores participantes e as classificamos nas seguintes categorias emergentes:

- A) Avaliação como acompanhamento do estudante;
- B) A avaliação PARA[1] a aprendizagem do professor;
- C) O conteúdo como balizador do processo.

Dando continuidade, apresentamos a discussão de cada uma delas, exemplificando com os dados analisados.

3- Resultados e discussões

A equipe de professores é composta por 16 profissionais atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental. Participaram 14 professores, totalizando 87,5%, conforme a Tabela 1. Do total dos professores que participaram do estudo, 6 possuem graduação na área de atuação, 5 possuem especialização, 2 têm mestrado e 1 tem doutorado. O tempo de docência variou entre um e trinta anos.

Demais especificações sobre o corpo docente abordado neste estudo está minuciosamente descrito na Tabela 1 - Denominada de participantes do estudo, que se encontra na metodologia.

A partir dos dados obtidos e da análise realizada, o trabalho se constituiu nas categorias, conforme seguem:

Categoria A - A avaliação como acompanhamento do estudante

A categoria emergiu após os professores serem questionados sobre o que consideram importante avaliar nos estudantes, quais os seus objetivos ao elaborarem uma avaliação e a função da avaliação escolar. Os professores foram unânimes ao afirmar que o acompanhamento do processo de aprendizagem é o cerne do processo avaliativo. Como se pode observar no relato do professor H ao falar sobre o que considera importante avaliar:

O desenvolvimento durante o processo. (Professor H)

A manifestação do professor H indica a sua consciência sobre a finalidade do processo avaliativo que desenvolve na instituição, apontando que as suas ações seguem cada passo da aprendizagem, o que reflete a essência a avaliação. Segundo Hoffmann (2002), o professor precisa saber qual é o sentido que ele atribui à avaliação da aprendizagem em sua essência humana, tornando-se consciente da finalidade do que desenvolve. Cada ação pedagógica pode ser executada a favor ou contra o educando, por conseguinte, cabe ao gestor do processo avaliativo, como sujeito avaliador, pensar no desenvolvimento da avaliação diagnóstica preconizando o “uso dos recursos da investigação avaliativa de uma determinada ação a serviço da tomada de decisão do seu gestor na busca de resultados com a qualidade desejada” (LUCKESI. 2018, p. 66).

No entanto, o professor I afirma que tem por objetivo o controle:

Controlar o quanto o aluno está compreendendo sobre o conteúdo que está sendo trabalhado. (Professor I)

Percebe-se na fala do professor, o emprego do verbete controlar, mas vinculado ao processo positivo de acompanhamento. O controle pode ser exercido de várias formas e por diferentes pessoas envolvidas no processo avaliativo. Quando é desenvolvido com “uma rigorosidade amorosa”, como indica Paulo Freire, ajuda o educando a se tornar autônomo em seu caminho de aprendizagem, dando a possibilidade de ousar e se reinventar.

Hoffmann (2001, p. 61) indica duas maneiras de exercer o controle: “A finalidade da avaliação também pode ser concebida nas duas dimensões tão diversas: de controle como cerceamento, ou de controle como acompanhamento”. Logo, ao cercear o professor restringe

o processo do estudante e “poda” a sua liberdade. Já, o controle como acompanhamento amplia as possibilidades, transformando as informações coletadas em possibilidades rumo à construção de novos saberes.

Para exercer o controle como acompanhamento é essencial conhecer o sujeito que será acompanhado. Becker (1999) afirma que o termo “sujeito” é complexo e não se esgota em uma definição única:

Sujeito é esse centro ativo, operativo, de decisão, de iniciativa, cognitivo, de tomada de consciência. Simultaneamente coordenador e diferenciador, que é capaz de aumentar a sua capacidade extraindo das próprias ações ou operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidades (BECKER, 1999, p. 74).

Em síntese, ao observar todas as potencialidades ou habilidades do sujeito “aprendente” novas possibilidades e desafios podem ser apresentados, fomentado a sua operacionalidade, tomadas de decisões, iniciativas, incentivando a sua pró-atividade.

Para reconhecer por onde deseja guiar os estudantes, o professor precisa delinear seus objetivos e determinar todas as etapas que precisam ser desenvolvidas. De acordo com Hoffmann (2001, p. 63), as metas e os objetivos indicam pontos de passagem para o percurso, devendo considerar a realidade escola, ou seja, o contexto no qual o estudante está inserido, respeitando as suas culturas. Postura que evidencia-se no relato do professor C:

*Se ele sabe usar o que aprendeu conseguindo ver a utilidade na prática e na vida.
(Professor C)*

Nesse cenário, Ausubel (1963) propala que são necessárias três condições para que se desenvolva a aprendizagem significativa. Em primeiro lugar, o estudante precisa ter disposição para aprender e cabe ao professor parte deste estímulo, tornando atraente o conteúdo a ser estudado. Em segundo, é fundamental o resgate dos conhecimentos prévios do estudante, o que reafirma a ideia de conteúdo potencialmente significativo.

Libâneo (1983) corrobora, manifestando que a aprendizagem ocorre através de uma ação motivadora, da codificação de uma situação-problema, da qual o estudante se distancia para analisá-la criticamente. Aprender é uma ação de conhecimento da realidade que nos cerca, ou seja, uma situação real vivida pelo educando. O que é aprendido não está vinculado à imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento que se chega, trilhando o caminho da compreensão, reflexão e crítica.

Já a terceira etapa envolve a ideia que a nova informação oferecida interaja com as estruturas já consolidadas, o que Ausubel chama de conceito “subsunção”. Tais premissas ficam evidentes nos relatos dos professores L e O:

Ajudar o aluno a se situar com relação ao seu rendimento e ao progresso na busca de aumentar seu conhecimento e domínio dos assuntos a ele apresentado”.
(Professor L)

“O grau de esforço empenhado durante processo evolutivo na e para aquisição do conhecimento. (Professor O)

Já o professor "A" aponta a necessidade do acompanhamento das habilidades e competências dos estudantes durante o processo avaliativo. E a sua fala retrata a importância do diálogo entre professores e estudantes.

Verificar o domínio de habilidades e competências, de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula, após a execução da avaliação, diálogo com os alunos para verificar acertos e erros. (Professor A)

Para Perrenoud (2000, p. 16), “É mais fácil avaliar conhecimentos de um aluno do que suas competências porque, para aprendê-las, deve-se observá-lo lidando com as tarefas complexas, o que exige tempo e abre caminho à contestação”. Ao avaliar o processo de aprendizagem por competências implica acompanhar como o estudante pensa e age em diferentes situações, na busca por soluções, baseando-as em conhecimentos.

A partir dos diferentes vieses partilhados, compreende-se o valor atribuído ao processo avaliativo, com enfoque no acompanhamento do mesmo, com objetivos delineados, um olhar denso para as habilidades e competências, baseado no exercício do controle com “rigoridade amorosa”. Dessa forma, os professores manifestaram a importância da aprendizagem significativa, em uma relação dialógica entre professor, aluno e família. O diálogo é a postura imprescindível às relações humanas, segundo Freire (1980, p. 23), “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”.

Na busca pelo PPP da escola que nos oportunizou o desenvolvimento da pesquisa, nos deparamos com o documento norteador que embasa as ações pedagógicas, chamado de Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras (2008), o Capítulo 2 intitulado “Nossa concepção pedagógica” preconiza aos professores da instituição, o seguinte:

Nessa perspectiva, certificamos as ideias de Cabral (2004), que considera como finalidade última da avaliação a melhoria da regulação progressiva dos processos globais de ensino e aprendizagem. Ainda afirma que o ato de avaliar é um meio e não o fim, por isso, permite ao

professor diagnosticar o que os alunos estão a aprender e como eles o fazem, regulando assim, simultaneamente, práticas educativas. (DIRETRIZES PEDAGÓGICO-EVANGELIZADORAS, 2008, p. 46).

Com a análise desse documento, percebe-se que os professores da escola são orientados em seu percurso, visando o constante aprimoramento e a melhoria na regulação dos processos globais de ensino e aprendizagem, com um constante olhar reflexivo sobre o ato pedagógico. Em síntese, se autoavaliar é um movimento que guia o professor no redirecionamento das suas práticas, já que esse se inclui no processo e se permite a reconstrução.

Categoria C - O conteúdo como balizador do processo

Quando questionados sobre o papel exercido pelo conteúdo nas avaliações, ficou evidente a ideia de exploração de conteúdos considerados significativos aos estudantes, com ênfase na importância dos mesmos, sendo compreendido como parte do processo, mas não como ponto central. Assim emergiu a terceira categoria: “O conteúdo como balizador do processo”.

No relato do professor “K” vislumbra-se a concepção de conteúdo significativo:

Penso que é fundamental [o conteúdo], pois a partir dos conteúdos, desde que este seja significativo para o aluno, elaboramos o instrumento avaliativo para mensurar aspectos deste aluno. (Professor K)

Conforme a categoria A, para Ausubel (1963), a aprendizagem significativa necessita de três condições para acontecer, são elas: disposição do estudante em aprender, consideração aos conhecimentos prévios do estudante e a interação nos novos conhecimentos com os já consolidados.

Já Moreira (2010) reitera que:

A aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010, p. 2).

Logo, verifica-se que o professor precisa conhecer o estudante e a sua bagagem prévia, para explorá-la como ponto de partida para as novas propostas, pois dessa forma os conhecimentos já obtidos receberão um novo sentido para o estudante.

Já o professor "G" indica que os conteúdos não representam o centro do processo avaliativo:

Muito importante, mas não o centro de tudo. Por isso o aluno precisa ser avaliado de diferentes formas. (Professor G)

Hoffmann (2001) enfatiza que os estudantes não aprendem conteúdos, separando-os, fragmentando ideias e conceitos. As suas respostas são resultado de múltiplas informações, além da visão disciplinar. “Os conteúdos não deixam de existir, eles são mais do que nunca importantes, assim como a visão interdisciplinar, e é compromisso do professor sugerir e disponibilizar variadas fontes de informação” (HOFFMANN, 2001, p. 73). Então as “diversas formas” caracterizam-se por diferentes oportunidades de buscar os conhecimentos, solucionando problemas, formulando e reformulando hipóteses, comprometendo-se com o processo.

Luckesi (2000) indica três características que agregam qualidade aos instrumentos avaliativos, a primeira está relacionada às habilidades que o estudante desenvolveu ou aprimorou com os estudos, sendo elas primordiais para as próximas etapas de aprendizagem. O segundo critério é a consideração dos conteúdos essenciais, que integram a base para as novas aprendizagens, já o terceiro volta-se a uma linguagem adequada ao contexto, que não leve à dupla interpretação. Logo, percebe-se que ao elaborar um instrumento avaliativo, pensado pelo viés do acompanhamento, ao delimitar os conteúdos essenciais às próximas aprendizagens, o professor baliza o processo, sem impedir aqueles que desejam maior profundidade.

Em contraponto ao exposto, o relato da professora "H" nos traz um alerta, já que a palavra mensurar foi amplamente empregada pelos professores ao refletirem sobre o papel do conteúdo em seus instrumentos:

Mensurar o que foi exposto em aula. (Professor H)

Já a ideia de medir tem complemento na escrita do professor L:

Mensurar o conhecimento e o nível aprendizagem. (Professor L)

Quando a avaliação da aprendizagem volta-se ao contexto de mensuração, somos remetidos às duas primeiras décadas deste século que foram marcadas por testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos estudantes, de acordo com Borba e Ferri (1997).

Para Moretto (2014), o processo tem sido considerado como o “algoz” de muitos estudantes, ou seja, compreendido como uma punição imposta pelos professores, que elaboram e aplicam os instrumentos com uma postura de acerto de contas, através da ação de medir a compreensão dos conteúdos. Por isso, ganha relevância esta pesquisa, pois apresenta e nos faz refletir sobre as concepções de avaliação que se perpetuam em nossa instituição.

O desenvolvimento de uma avaliação arbitrária, sem a análise qualitativa das manifestações dos estudantes, sem observação processual e com registros empobrecidos, afasta o professor do acompanhamento. Para Hoffmann (2001), a dinâmica do acompanhamento se dá na articulação entre experiências educativas grupais e das construções individuais.

O uso da expressão “conteúdo balizador” nos rememora o termo “baliza”, que indica um sinal ou um objeto que delimita uma meta, ou seja, um limite. Como mencionado pelos professores, o conteúdo é uma indicação a ser seguida, que deve conter um significado para o estudante. Se esse for apresentado a partir de uma situação-problema, os mobilizará de forma individual e grupal. No entanto, ainda persiste a utilização do termo mensurar, que precisa ser repensado, já que as Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras (2008, p. 46) da instituição, no Capítulo 2 intitulado “Nossa concepção pedagógica” concebem a avaliação como:

Processual e formativa é enriquecida pela utilização de múltiplos instrumentos, contemplando metodologias e práticas de avaliação das aquisições teórico-conceituais, das competências, dos valores, do comportamento e das relações, resguardadas as especificidades de instrumentos para cada uma das dimensões apresentadas, pois, segundo Smole (2007), a variedade de instrumentos permite individualização dos processos de ensino e de aprendizagem, concebendo o ato de aprender como uma experiência coletiva, todavia única para cada aluno aprendiz. (DIRETRIZES PEDAGÓGICO-EVANGELIZADORAS, 2008, p. 46).

Dessa forma, não se trata apenas do conteúdo, mas de um processo de ensino e aprendizagem que envolve um conjunto de pessoas na construção de diferentes saberes e do seu acompanhamento.

4- Considerações Finais

Analisar como as concepções dos professores sobre o processo avaliativo refletem em sua prática pedagógica na instituição pesquisada foi possível, pois os participantes se

mostraram abertos em partilhar as suas práticas para o crescimento pessoal e profissional de cada um.

Cada resposta obtida revelou um cenário importante sobre as concepções dos professores sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Percebe-se que o processo avaliativo é concebido, pela maioria dos participantes, através do viés do acompanhamento pedagógico.

Os participantes indicaram a importância da aprendizagem significativa fundamentada em uma relação dialógica entre professor, aluno e família. Já o conteúdo é compreendido como parte importante do processo, atuando como balizador, mas sem exercer a função central. A instituição postula que é imprescindível que os seus professores procurem conhecer e compreender a cultura dos estudantes, em um constante processo de acompanhamento com o exercício da empatia.

Embora a palavra “controle” seja empregada por muitos, percebe-se o compromisso dos professores em mediar aprendizagens com qualidade, na tentativa de conhecer os seus estudantes, as suas características, necessidades e possibilidades. Demonstrando assim uma imensa disposição em acolher este ser, com o qual convive diariamente. Em suma, desenvolve-se na instituição um controle, mas é um controle rigoroso e afetivo.

Em contato com a pesquisadora, os professores solicitaram um retorno, após as análises dos questionários, pois gostariam de enriquecer a caminhada do grupo, revisitando as suas práticas. Entretanto, romper com determinadas concepções de classificação e práticas extremamente conteudistas ainda faz e fará parte da realidade de todos os envolvidos. O essencial já foi aguçado, por meios dos questionamentos e do olhar para si.

Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. P. *The Psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton, 1963.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Penso, 1999.

BORBA, A. M. de; FERRI, C. Avaliação: contexto e perspectivas. *Revista de Divulgação Científica da Universidade do Vale do Itajaí – Alcance*, Itajaí, n. 2, p. 47-55, jul./dez. 1997.

- CABRAL, N. *Avaliação no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, 2004.
- CHASSOT, A. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- _____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HOUAISS. Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: DIA out. 2020.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE*, v. 3, p. 11-19, 1983.
- LUCKESI, C. C. Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? In: *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 09.
- _____. Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem? *Revista Pátio*, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.
- _____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MÉNDEZ, J. M. Á. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Aritmed Editora, 2002.

- MENEGHEL, S. M; KREISCH, C. *Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades*. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia,, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 9819-9831.
- MOREIRA, M. A. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo: Centauro Editora, 2010.
- MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: Editora da UFRN, 2000.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SBERGA, A. (ORG.) *Diretrizes pedagógico-evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas*. 1. ed. Brasília: EDEBE Brasil, 2018. p. 1-60.
- SMOLE, K. C. S. *Inteligência e avaliação: da ideia de medida à ideia de projeto*. (Tese de doutoramento). São Paulo: FEUSP, 2007.
- SORDI, M. R. L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.) *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 171-182.

[1] A palavra PARA está em destaque, pois enfatiza o processo de avaliação da aprendizagem com o olhar para a aprendizagem do professor. Geralmente lemos as expressões “avaliação da aprendizagem” vinculada ao processo classificatório e “avaliação para aprendizagem” relacionada ao aspecto formativo. Em síntese, “avaliação PARA a aprendizagem do professor” apresenta e envolvimento do professor no processo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem, desenvolvida junto aos professores do Ensino Fundamental II, guiou a busca pela compreensão das concepções sobre a avaliação, concernentes aos professores. A Revisão da literatura desenvolveu-se a partir do seguinte corpus: Aprendizagem, Breve histórico da avaliação da aprendizagem, Das concepções pedagógicas à avaliação da aprendizagem, Funções da avaliação e Os instrumentos avaliativos e as mudanças necessárias.

Na fundamentação do referencial teórico, compreendeu-se que em 1972 a legislação empregava o termo aferição, já a LDB, de 1996, passou a fazer uso da expressão avaliação. No entanto, se a terminologia é importante, por retratar a concepção intrínseca, o valor da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos denota a construção de uma caminhada relevante sobre o tema. Em contrapartida, percebe-se na prática uma vivência burocrática da escola, que nos remete aos fundamentos da Pedagogia Diretiva, de acordo com Becker (2012).

Embora muitos fatores estejam envolvidos na investigação proposta, com o objetivo de analisar como as concepções dos professores sobre a avaliação refletem na sua prática pedagógica com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola no município de Uruguaiana-RS, aspectos importantes foram apreendidos com a mediação inicial do grupo focal e a posterior aplicação dos questionários. Na fala dos professores, é unânime a concordância no sentido de desenvolverem um processo avaliativo de acompanhamento, porque acreditam que precisam acompanhar os estudantes para ajudá-los na trajetória, percorrendo com eles o caminho da construção dos saberes.

Com os resultados obtidos, é possível afirmar que há uma atenção a todas as etapas do processo de avaliação da aprendizagem. O grupo traçou diferentes estratégias para este acompanhamento: planilhas, comunicação direta com as famílias por meio de um aplicativo que a escola utiliza, uma ferramenta de acompanhamento do desempenho no portal de acesso aos pais e a conversa constante com a coordenação e orientação educacional. Reiteramos que tais ações foram intensificadas devido à pandemia, Covid 19.

A postura de acompanhamento, colocada em prática, corrobora o pensamento de Libâneo (1994) sobre a avaliação da aprendizagem, já que o autor a compreende como uma tarefa didática necessária e permanente ao fazer do professor e que seguir um passo a passo

do processo de ensino e aprendizagem é fundamental, a fim de comparar as aprendizagens aos objetivos traçados inicialmente, reconhecendo os progressos, as dificuldades, para reorientação da prática.

As falas do grupo focal denotaram que o fator tempo causa preocupação aos professores, para que o acompanhamento seja qualitativo. Uma avaliação contínua do processo exige a disponibilidade de tempo, que ultrapassa os momentos de sala aula, pois se faz necessário tornar o percurso o mais individualizado possível, diversificando ações e procedimentos, postura que demanda um planejamento criterioso e cheio de detalhes. Por isso, é de suma importância fazer uso dos recursos que a tecnologia nos oferece para trazer praticidade ao acompanhamento diário. Ou mesmo, buscar por meio de narrativas breves e relatos do cotidiano escolar. A ação de voltar-se às narrativas de acompanhamento também é um caminho iniciado por algumas professoras do grupo pesquisado.

Como pesquisadora participante, apresentei aos docentes os fundamentos do acompanhamento pelo viés da rubrica pedagógica. Como o ritmo dos nossos encontros foi alterado, pela pandemia de Covid 19, somente na semana pedagógica de 2021, realizada de doze a dezenove de fevereiro, fiz a inserção desta ideia e estamos construindo juntos uma rubrica de acompanhamento para um instrumento de avaliação da instituição. Foi o passo introdutório da rubrica pedagógica, mas muitos já partilhavam tal conhecimento. Segundo Ludke (2003, p. 74), “as rubricas partem de critérios estabelecidos especificamente para cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos e estes eram avaliados em relação a esses critérios”.

De acordo com os dados obtidos e com a postura dos envolvidos, a avaliação acontece também para a aprendizagem do professor, por proporcionar uma autoavaliação sobre a sua práxis, levando à reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. A autoavaliação permite analisar o caminho, reconhecendo obstáculos e guiando para possíveis mudanças. Essa posição de reflexão pedagógica exige habilidades para o autoexame e compreensão das competências como professor, o que deve levar à reestruturação de procedimentos e ações. Esta prática não é uma tarefa simples e será intensificada com o grupo, por isso nos encontros pedagógicos de 2021 tais análises serão propostas e estimuladas.

Percebeu-se, de forma criteriosa, a caminhada de estudos dos profissionais envolvidos, que de muitas formas desenvolvem tentativas de acompanhamentos, por meio de

relatos e observações. É dessa forma, que como pesquisadora concebo a avaliação da aprendizagem, como um material rico em informações de estudo para o professor, que deve desempenhar-se como um pesquisador em sua sala de aula. Esse professor precisa descobrir com seus alunos as melhores estratégias de ensino e aprendizagem, realizar trocas com seus colegas professores, reavivando em si a capacidade inovadora e o encanto pela educação.

Durante a pesquisa, ocorreu o resgate sobre a importância que a família tem ao estimular, promover e essencialmente dar suporte aos estudantes no percurso avaliativo. De fato, são muitos os engajados no processo que precisam se comunicar, de diferentes formas para qualificar as ações, pois quando a família compreende os objetivos do professor, passa a apoiá-lo.

Cada um dos participantes desta pesquisa compreende que cada discente tem um grande potencial e que também é função do professor motivá-los durante o percurso. Como pesquisadora que convive diariamente com este grupo, constantemente conversamos sobre a não existência de uma receita para cada situação e isso se aplica ao processo avaliativo, apenas precisamos de pessoas comprometidas com o estudo, sedentas por uma prática democrática da educação.

De acordo com os dados coletados e argumentos dos professores, aporta-se na resposta da questão de pesquisa desta dissertação, já que se compreende que cada professor tem a sua interpretação do processo da avaliação da aprendizagem, segundo os seus paradigmas, traçados a partir das suas experiências pessoais e particulares com o processo avaliação. Cada professor vivenciou a sua maneira a vida como estudante e fundamentou as suas aprendizagens como professor com os seus “óculos/filtros” para ver a realidade, por isso o entendimento é subjetivo. Logo, as concepções dos professores estão plenamente refletidas nas suas práticas avaliativas e ainda acrescento que cada sujeito oferece ao outro aquilo que transborda em si.

A pesquisa indicou que a mudança de pensamento e postura teve seus passos iniciais, mas que a modificação dos processos avaliativos pressupõe algo profundo em diferentes direções, sejam elas de cunho político, organizacional ou curricular. Para isso, a conexão com a universidade é essencial, pois aproxima os professores da postura de pesquisadores.

A partir do objetivo de analisar como as concepções dos professores sobre a avaliação refletem na sua prática pedagógica, a pesquisa de dissertação promoveu um movimento de autoconhecimento do grupo, em meio à pandemia. Uma certeza nos invade,

nunca mais seremos os mesmos e movidos por forças externas fomos guiados às novas práticas pedagógicas e nos modificamos na busca por tecnologias, mas percebemos que os seres humanos, estudante e professor, fazem falta nas nossas vivências.

Ainda, manifesto que estabeleço o compromisso de apresentar uma devolutiva ao grupo de professores, promovendo momentos de reflexão e partilhas, aprofundando os conhecimentos com a rubrica de avaliação em busca de novos saberes ou da resignificação dos já existentes. Não chegamos ao ponto final, porque temos muitas indagações pertinentes ao tema, mas acredito que, de alguma forma, pude colaborar com o estímulo à postura reflexiva dos participantes, seja por meio das minhas palavras, ações, provocações, ou mesmo, do meu entusiasmo pela educação.

9 PERSPECTIVAS

A minha profissão é estímulo contínuo à minha busca pelo aperfeiçoamento das práticas educativas que desenvolvo. Creio que o caminho para a mudança social necessária, perpassa a educação, vinculada à pesquisa. Dessa forma, vislumbro a continuidade na minha formação acadêmica, por meio do aprofundamento das discussões provocadas por essa dissertação no decurso da pesquisa de Tese de Doutorado.

Acredito que um professor acompanhado por uma rubrica pedagógica, vivenciará o processo de acompanhamento qualitativo que precisa desenvolver junto aos seus alunos ao avaliá-los. Por isso, pretendo promover estudos sobre a avaliação por rubrica e desenvolver o mesmo processo com um grupo de docentes em uma escola privada, de ensino Fundamental e Médio, no município de Uruguaiana-RS. Os dados serão coletados em encontros mensais com os professores e em grupos focais. O objetivo nasce para qualificar os acompanhamentos que a instituição propõe por parte da coordenação pedagógica da escola, a qual integro. É um pensamento inicial, que será lapidado e aprofundado durante o doutorado.

10 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educative**: Um ponto de vista cognoscitivo. 2 ed. México: Trilhas, 1983.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo, 2016.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e Modelos Epistemológicos. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./jun.1994.

BECKER, F. O sujeito do conhecimento; contribuições da Epistemologia Genética. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.24, n.1, p.73-88, jan./jun. 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. DF, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: out. 2018.

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 45 ed. Porto Alegre: Mediação Editora, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em: mar. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE**, 1983.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. C. O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem? **Revista Pátio - Ano III - Nº. 12 - Novas Perspectivas em Avaliação**, 2000. Artmed.

LUDKE, M. O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. In: ESTEBAN, M.T.; HOFFMANN, J.; SILVA, J.F. (Orgs.) **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.67-80.

MELCHIOR, M. C. **O Sucesso Escolar Através da Avaliação e da Recuperação**. Novo Hamburgo: s/n, 1998.

MORETTO, V. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

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

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano, NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Avaliações em educação: Novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1993, p. 171-191.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

11 APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Participantes da pesquisa

Título do projeto: Concepções sobre avaliação da aprendizagem de um coletivo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e as suas implicações na prática pedagógica.

Pesquisador responsável: Karla Pereira Rutz

Professor orientador: Prof. Dr. Edward Frederico Pessano

Instituição/Departamento: Unipampa - Uruguaiana

Comite de Ética em Pesquisa:

Você está sendo convidado (a) para participar, **voluntariamente**, de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte deste estudo, assine ao final deste documento. Você recebeu **duas** vias deste documento, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Objetivo da pesquisa:

- Analisar como as concepções dos professores sobre a avaliação refletem na sua prática pedagógica com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola no município de Uruguaiana-RS.

Procedimento:

Etapa 1 – Grupo focal com participantes

Na primeira etapa, será estabelecido um diagnóstico da realidade escolar, a partir de um grupo focal, composto por professores da instituição de ensino. O objetivo dessa etapa é investigar as concepções dos professores, quanto ao processo avaliativo. A conversa será gravada e transcrita pela pesquisadora.

Etapa 2 – Aplicação do formulário de coleta

Já no segundo momento, serão coletadas informações por meio de um formulário eletrônico, construído no *Google Forms*, devido à realização durante o momento da pandemia de COVID - 19. O objetivo foi analisar como as concepções dos professores sobre o processo avaliativo pode estar refletindo em sua prática pedagógica.

Riscos e benefícios do estudo: A participação no estudo não oferece riscos adicionais a sua saúde além dos que você está submetido quando responde a um questionário por escrito ou quando usa o seu computador pessoal. Não há benefício direto na participação do estudo, mas a participação contribuirá para melhor caracterização do estudo traçado no objetivo desta pesquisa, está relacionada a aplicação do questionário, pensamos que não traz riscos, porém tivemos o cuidado para não colocar questões ofensivas, que possam estimular o preconceito, estamos respeitosamente trabalhando com um assunto polêmico e importante em nossa sociedade, ao trabalhar com grupo focal, você estará exposto a diálogo com outras pessoas, onde acreditamos ser de extrema importância respeitar a opinião do outro. Você fornecerá informações importantes aos professores e estudiosos da educação. O conhecimento gerado a partir desta pesquisa será fornecido a você no final do estudo, podendo trazer benefícios à sua prática docente. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Confidencialidade: Ficará resguardado ao pesquisador responsável e protegido de revelação não autorizada o uso das informações recolhidas.

Voluntariedade: A recusa do indivíduo em participar do estudo será respeitada, podendo a coleta ser interrompida a qualquer momento, a critério do indivíduo participante.

Se você concordar em participar do estudo, as informações fornecidas por você **terão sua privacidade garantida**, você **não será identificado** em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Em qualquer momento, você poderá retirar este consentimento, desistindo da participação no estudo. Eu, _____, a baixo assinado, concordo em participar do estudo “**Concepções sobre avaliação da aprendizagem de um coletivo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e as suas implicações na prática pedagógica**” como sujeito. Fui suficientemente informado sobre as informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com os pesquisadores acima citados sobre a minha

decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo e sem perder os benefícios aos quais tenho direito.

Uruguaiana, 11 de novembro de 2019.

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Uruguaiana, 11 de novembro de 2019.

Karla Pereira Rutz

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES Caracterização dos Profissionais:

Dados Gerais:

Gênero Masculino Feminino Outros

Idade: _____ anos.

Situação Profissional:

Qual a sua graduação? _____ Ano: _____

Tempo de Magistério na Educação Básica: _____ (em anos)

Possuí pós-graduação? Se sim, qual nível?

Não Possui

Especialização Mestrado Doutorado

1. O que você considera mais importante avaliar no aluno?
2. Quais são os seus objetivos ao elaborar uma avaliação?
3. Em sua opinião, qual é a função da avaliação escolar?
4. Qual é o papel dos conteúdos em uma avaliação?
5. Quais as formas, instrumentos e critérios você utiliza para avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes?
6. Enumere os instrumentos avaliativos que desenvolve, descrevendo-os e relacionando-os com os seus objetivos.

Instrumento:	Objetivos:	Descrição:

7. Como são apresentadas as questões/enunciados nos instrumentos avaliativos, os quais desenvolve?
8. Após a aplicação de um instrumento avaliativo, como você utiliza os dados, ou seja, as informações coletadas?
9. Você costuma se avaliar em relação à avaliação da aprendizagem que realiza? Por quê?

APÊNDICE 3

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

UNIPAMPA – CAMPUS URUGUAIANA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, QUÍMICA
DA VIDA E SAÚDE**

Estando ciente do compromisso e da responsabilidade da pesquisadora **KARLA PEREIRA RUTZ**, colocamos à disposição esta unidade escolar para que seja realizada a pesquisa intitulada “**Concepções sobre avaliação da aprendizagem de um coletivo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e as suas implicações na prática pedagógica**” pois temos a consciência que devemos trabalhar o referido assunto com ética, outrossim, queremos salientar a importância de promover a reflexão dos professores sobre o ato de avaliar, dando a oportunidade para que os alunos também possam olhar para esta temática e exponham as suas opiniões.

Assinatura da diretora de instituição.

Uruguaiana, outubro de 2019.