

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



DALVA MARIA DE QUEIROZ

A AVALIAÇÃO
COMO ACOMPANHAMENTO SISTÊMICO
DA APRENDIZAGEM

UMA EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COLABORATIVA
NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

COIMBRA

2010

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DALVA MARIA DE QUEIROZ

A AVALIAÇÃO
COMO ACOMPANHAMENTO SISTÊMICO
DA APRENDIZAGEM

UMA EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COLABORATIVA
NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na
especialidade de **Análise e Organização do Ensino**,
como requisito para a obtenção do grau de Doutora em
Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra
Orientação do Prof. Doutor João Amado*

COIMBRA

2010

Aos **professores colaboradores** da pesquisa,
ao professor **João Amado**,
ao professor **Carlos Barreira**
e a todos **aqueles que contribuíram** para a
elaboração deste trabalho,

dedico.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho se deu graças à cooperação e à disponibilidade de muitas pessoas e instituições. Cada “muito obrigada” dito durante todo o caminho percorrido rumo à concretização desta tarefa adveio de fato, de momentos em que minhas forças se renovaram. O agradecimento referia-se a questionamentos, incertezas, inquietações, desafios superados ou a outras formas de apoio disponibilizado. Assim, a todos aqueles que me trouxeram ânimo, auxílio e um melhor discernimento para a execução deste trabalho, que contribuíram das mais diversas formas, mais uma vez, minha profunda gratidão, meu apreço e incansável reconhecimento.

Agradeço, em especial, a *Deus*, “Mestre dos mestres”, por sua graça e seu consentimento, e por estar acima de todas as coisas.

Ao Professor Doutor *João Amado*, agradeço duplamente: primeiro, por não ter medido esforços nem dedicação ao realizar a orientação deste trabalho, por sua confiança, sua colaboração, pelas sugestões propícias e pela autonomia que me concedeu, além de seu trabalho e empenho em relação à parte de efetivação gráfica desta tese; segundo, pela atenção, pelo zelo e pela compreensão que sempre me dispensou.

Ao Professor Doutor *Carlos Barreira*, por sua generosa disponibilidade, que justifica eu o considerar co-orientador deste trabalho, e pela relevância de sua cooperação;

Às *professoras e aos professores partícipes*, pela simpatia com que aderiram à investigação, pelo entusiasmo, pela disponibilidade, pelo “espírito aberto” de ajuda (e de autoajuda) e pela colaboração no estudo;

A meus *pais – Antônio e Maria –*, a minha *irmã Liduína* e a toda a minha *família* (da qual muito me orgulho), pelo incentivo, pela credibilidade e pelo apoio que me prestaram durante toda esta trajetória;

À Escola “*João-de-barro*”¹, por sua calorosa acolhida;

À *Dra. Teresa Urbano* e aos demais *funcionários da Faculdade* e, por extensão, *da Universidade*, pela atenção e compreensão a mim dedicadas;

Ao *Banco Santander Totta*, pelo apoio concedido;

Aos *autores e autoras*, da literatura especializada ou não, com os quais precisei dialogar, por seus indispensáveis contributos;

Aos *amigos/colegas*, porque souberam compreender minhas “ausências” e pelas palavras de encorajamento e confiança;

¹ Escola onde a pesquisa foi realizada, à qual atribuímos um nome fictício: “João-de-barro”.

Aos estudantes de mestrado e de doutoramento da Faculdade, pelo que pude aprender com eles e por seus cuidados;

A outras pessoas de Portugal, pela amável acolhida/aceitação;

À professora Edileusa Gonçalves de Araújo, pela disponibilidade e atenção com que me recebeu e pelo empenho com que realizou a revisão linguística deste trabalho;

Enfim, a todos, os que direta ou indiretamente, contribuíram, com assistência e carinho, para a realização desta tese.

“[...] a avaliação é uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política. Todo o tempo é pouco para que os professores se possam dedicar ao essencial: ajudar os alunos a desenvolver as suas aprendizagens”
(Fernandes, 2005, p. 71).

*“Confia ao SENHOR as tuas obras,
e teus pensamentos serão estabelecidos”
(Novo Testamento, Pv. 16, 3).*

RESUMO

Este estudo trata da temática da avaliação da aprendizagem no contexto de sala de aula – um componente de suma importância para a melhoria do processo educativo. Princípios por uma revisão bibliográfica com o objetivo de construir um referencial teórico de suporte à pesquisa empírica. Esta pesquisa teve lugar numa escola de ensino fundamental (6º a 9º anos) numa pequena cidade do Nordeste do Brasil, com base nos princípios da investigação-ação colaborativa, inicialmente com um grupo de sete professores, e no projeto desenhado, que contemplou diversas fases de trabalho da investigadora com os docentes partícipes. Foram utilizados, como técnicas de recolha de dados, questionários, entrevistas semiestruturadas e observações participantes; aplicou-se a técnica de estimulação da recordação; desenvolveram-se ciclos de estudos; e produziu-se uma proposta de avaliação formativa contínua. Para o tratamento das informações, foram utilizados o método da análise de conteúdo e a triangulação dos dados. Procurou-se compreender as concepções e as práticas avaliativas, o processo cotidiano de avaliação e o processo de formação dos professores, no que diz respeito à avaliação dos alunos. Nesse sentido, foram analisados os conceitos/as concepções e as práticas avaliativas dos professores colaboradores; refletiu-se sobre a avaliação da aprendizagem como mecanismo regulador das práticas educativas; e foi sugerida, a partir do referencial teórico, a implementação político-pedagógica de uma avaliação como acompanhamento sistêmico de aprendizagem. A primeira parte do trabalho versa essencialmente sobre concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos. Nela, concluiu-se, de acordo com a revisão da literatura, que a avaliação, como área do conhecimento, tem se desenvolvido significativamente, tanto em relação aos conceitos de natureza mais teórica como em relação às recomendações de natureza mais prática. Há uma discrepância acentuada entre os aspectos teóricos e as práticas efetivadas, principalmente no que se refere às mais atuais perspectivas teóricas da avaliação em contexto escolar. A segunda parte corrobora muitos aspectos e/ou resultados presentes na literatura da especialidade. Assim, de modo geral e preponderante, as análises deste estudo possibilitaram, entre outras, as seguintes conclusões: os professores demonstram “fragilidades cognitivas” face à avaliação das aprendizagens dos alunos; utilizam uma variedade de estratégias de avaliação informal (que, no entanto, não constituem uma efetiva avaliação contínua, com vista à regulação do processo e à autoavaliação das aprendizagens) e também de avaliação formal, formativa pontual; não há uma prática constante de avaliação formativa sistemática, *feedback* bem-feito, autorregulação, autoavaliação, heteroavaliação; as concepções e as práticas de avaliação dos professores são similares. Durante os encontros reflexivos, os professores se mostraram surpresos acerca dos conceitos estudados, de forma que os estudos realizados provocaram em todos um avanço conceptual significativo sobre avaliação de alunos.

Palavras-chave: Avaliação para a aprendizagem; Concepções e práticas de avaliação; Pesquisa colaborativa; Reflexão sobre a ação; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study concerns the theme of evaluations of learning in the context of the classroom – a component of great importance for the improvement of the educational process. We begin with a bibliographic review with the objective of constructing a theoretical reference of support for the empirical research. This research took place in a middle school (6th to 9th grade) in a small city in the Northeast of Brazil, based on the principles of collaborative action-investigation, initially with a group of seven professors, and a formulated project, that considered diverse phases of the investigator's work with participating teachers. Questionnaires, semi-structured interviews and observations of the participants, were used as data collecting techniques; the technique of memory stimulation was applied; cycles of studies were developed; and a proposal for formative, continuous evaluation was produced. Triangulation, as a method of content analysis, was used to process the information. The research was aimed at understanding the conceptions and practices of evaluation, the practice of daily evaluation, and the teacher training process with regard to evaluation of the students. In this sense, the concepts/conceptions and the evaluative practices of the collaborating teachers were analyzed; reflection was done regarding the evaluation of learning as a regulating mechanism of educational practices; and from the theoretical reference, the political-pedagogical implementation of an evaluation as a systematic accompaniment of learning was recommended. The first part of the work narrates, essentially, evaluation conceptions and practices of student learning. It was concluded that according to the literature on the subject, evaluation as an area of knowledge, has developed significantly, in relation to the concepts of a more theoretical nature, as well as in relation to recommendations of a more practical nature. There is an acute discrepancy between the theoretical aspects and the applied practices, mainly regarding more current theoretical perspectives on evaluation in the school context. The second part corroborates many of these aspects and/or results present in the specialized literature. Thus, in general and preponderantly, the analysis of this study made possible, among other things, the following conclusions: teachers demonstrated “cognitive weaknesses” facing evaluation of student learning; they used a variety of informal evaluation strategies (that, however, did not constitute effective continuous evaluation, with the aim of regulating the process and self-evaluation of the students) and formal, formative, directed evaluation; there is no consistent practice of formative systematic evaluation, productive feedback, self-regulation, self-evaluation, peer evaluation; the evaluation conceptions and practices of the teachers are similar. During the reflexive sessions, the teachers showed surprise about the concepts studied, such that, the studies completed provoked a significative advance in their conceptualization regarding student evaluation.

Key-words: Learning Evaluation; Conceptions and practices of Evaluation; Collaborative Research; Reflections about Action; Elementary-Middle School.

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS.....	17
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	19
LISTA DE SIGLAS.....	21
INTRODUÇÃO.....	23
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	33
CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE AVALIAÇÃO DA (PARA A) APRENDIZAGEM.....	35
Introdução.....	35
1. Evolução das concepções teóricas da avaliação dos alunos.....	35
1.1. Gerações da avaliação.....	36
1.1.1. Concepções teóricas na geração da medida.....	36
1.1.2. Concepções teóricas na geração congruência.....	37
1.1.3. Concepções teóricas na geração julgamento de especialistas.....	39
1.1.4. Concepções teóricas na geração interação social complexa.....	40
1.2. Os paradigmas da avaliação.....	42
1.2.1. O paradigma objetivista, ou técnico.....	42
1.2.2. O paradigma subjetivista, ou prático.....	43
1.2.3. O paradigma crítico, ou emancipatório.....	43
1.3. A importância dos paradigmas no desenvolvimento da avaliação das aprendizagens.....	44
2. Avaliação dos alunos: definições, funções e modalidades.....	45
2.1. Avaliação das aprendizagens: conceitos/definições.....	46
2.2. Funções básicas de avaliação (das aprendizagens).....	50
2.2.1. Função social.....	50
2.2.2. Função pedagógica.....	51
2.3. Modalidades de avaliação (das aprendizagens).....	52
2.3.1. Avaliação diagnóstica.....	53
2.3.2. Avaliação formativa.....	56
2.3.3. Avaliação sumativa/somativa.....	59
3. Avaliação normativa e avaliação criterial.....	62
3.1. Avaliação normativa e criterial: distintas, mas interligadas.....	63
3.2. A importância dos critérios no desenvolvimento da autoavaliação.....	64
4. A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem.....	65
4.1. Autoavaliação/Autorregulação.....	67
5. O <i>feedback</i> como parte essencial de uma avaliação para as aprendizagens.....	69
6. Erros, avanços e recuos: percursos naturais no processo de aprendizagem.....	72
7. Procedimentos de avaliação.....	73
8. Novas abordagens de avaliação dos alunos.....	76
8.1. Metodologias diversificadas acerca da avaliação.....	77
8.1.1. Avaliação formadora.....	77
8.1.2. Avaliação autêntica.....	78
8.1.3. Avaliação dialógica.....	79
8.1.4. Avaliação mediadora.....	79
8.1.5. Avaliação formativa alternativa.....	81
9. <i>Assessment for Learning</i> : modelo sistêmico de avaliação formativa.....	82
9.1. A origem da <i>assessment for learning</i> e sua crescente asserção.....	83
9.2. Os princípios promovidos pelo ARG.....	85
Síntese.....	87

CAPÍTULO II – PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NAS SALAS DE AULA	89
Introdução.....	89
1. Legislação da avaliação: uma dimensão prática?.....	89
1.1. A avaliação na LDB 9.394/96.....	89
1.1.1. Prevalência da qualidade: até que ponto?.....	92
1.2. Portaria de avaliação nº 001/2007.....	95
1.3. Avaliação prescritiva em Portugal.....	97
1.3.1. Despacho Normativo nº 1/2005.....	99
1.4. Algumas reflexões.....	105
2. Práticas avaliativas: alguns resultados.....	106
2.1. Resultados das práticas avaliativas em Portugal.....	106
2.2. Resultados das práticas avaliativas no Brasil.....	114
2.2.1. Dados e causas da reprovação.....	117
2.2.2. Avaliação e conhecimento no Brasil – um olhar exterior/um olhar de fora.....	118
2.2.3. Avaliação: um relato de experiência.....	122
3. Práticas de avaliação inclusiva: avaliar para incluir.....	124
3.1. Para uma prática avaliativa não excludente.....	124
3.2. Processos básicos para ensinar e avaliar.....	126
3.3. Meios de registos e/ou recursos de avaliação:	
avaliar para refletir sobre processos e percursos de aprendizagens.....	127
3.4. Avaliar para beneficiar a aprendizagem: mais algumas orientações práticas.....	134
Síntese.....	136
SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	139
CAPÍTULO III – METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E DA ESCOLA	141
Introdução.....	141
1. Problemática e objetivos.....	141
2. O desdobramento das metodologias.....	143
2.1. Introduzindo o campo de pesquisa, os colaboradores e os aspectos metodológicos.....	143
2.2. Estudo de caso.....	144
2.3. Pesquisa colaborativa.....	145
2.4. Fases metodológicas do processo de investigação.....	147
i) Fase dos contatos e dos acordos firmados.....	147
ii) Fase de recolha de dados, através de entrevista semiestruturada e observação participante.....	151
iii) Fase de interação com o grupo.....	154
iv) Fases de tratamento de dados e de redação.....	158
2.5. Análise de conteúdo.....	159
3. Caracterização dos sujeitos da investigação e do campo de pesquisa.....	161
3.1. Caracterização dos professores colaboradores: “perfil básico”.....	161
3.2. Caracterização da Escola “João-de-barro”.....	166
Síntese.....	177
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	183
Introdução.....	183
Área temática I – Concepções e orientações da política e da prática avaliativa.....	183
1. Concepção de avaliação da aprendizagem escolar.....	184
2. Critérios avaliativos.....	187
3. Orientações e instâncias da política avaliativa da escola.....	189
4. Responsabilidade sobre os informes de orientações das normas e sobre o acompanhamento.....	195

5. Responsabilidade das decisões relativas à avaliação.....	197
Área temática II – Organização e realização da prática pedagógica.....	199
1. Planejamento e prática pedagógica.....	199
2. Processo de avaliação cotidiana.....	204
3. Procedimentos avaliativos.....	218
4. Apreciação autocrítica dos processos de avaliação.....	222
Síntese.....	226
CAPÍTULO V – PROCESSOS COTIDIANOS OBSERVADOS EM CLASSE E ESTIMULAÇÃO DA RECORDAÇÃO.....	229
Introdução.....	229
1. Observação das aulas.....	229
1.1. Turmas observadas.....	230
1.1.1. Análise qualitativa das turmas observadas.....	233
1.2. Planos das aulas observadas.....	234
1.3. Desenvolvimento/gestão das aulas observadas.....	235
1.3.1 Observação das aulas de Ciências (professor Joseph).....	235
1.3.2 Observação das aulas de Cultura (professor Jordano).....	238
1.3.3 Observação das aulas de Ciências (professora Vilma).....	240
1.3.4 Observação das aulas de Língua Portuguesa (professora Alícia).....	243
1.3.5 Observação das aulas de Língua Portuguesa (professora Livia).....	245
1.3.6 Observação das aulas de Matemática (professor Rafael).....	248
1.3.7 Observação das aulas de Geografia (professor Osiris).....	249
1.4. O clima das classes observadas.....	252
1.5. O tempo da aula.....	252
1.6. A participação do aluno.....	253
1.7. A atenção do professor à turma.....	253
2. Concepções e práticas – um confronto necessário.....	254
3. Estimulação da recordação das aulas videogravadas.....	258
3.1. Uma breve introdução.....	258
3.2. Processos imprescindíveis ao desenvolvimento da fase interativa.....	259
3.3. Relato das aulas observadas a partir do plano de aula.....	260
3.3.1. Registro: algumas “preocupações” docentes.....	260
3.3.2. Problematização apresentada frente aos elementos do plano de aula.....	261
3.4. Os pensamentos dos professores frente às aulas videogravadas e/ou à imagem de seu fazer didático-pedagógico.....	262
3.5. Sugestões, a partir das aulas videogravadas.....	263
3.6. Outras reflexões e mais algumas sugestões.....	264
3.7. Ainda um suporte teórico e outras considerações.....	265
3.8. Avaliação e autoavaliação da estimulação da recordação: apreciação positiva....	265
Síntese.....	267
CAPÍTULO VI – OS CICLOS DE ESTUDOS, OS DADOS DO QUESTIONÁRIO 2 E UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO.....	269
Introdução.....	269
1. Ciclos de estudos reflexivos.....	269
1.1. Explicitação dos objetivos.....	271
1.2. Procedimentos metodológicos.....	272
1.3. Temas.....	273
1.4. Desenvolvimento das sessões por temas.....	273
i) Produção de significado do próprio conceito de avaliação pelos professores.....	273
ii) O conceito de colaboração e a trajetória da avaliação educacional.....	280
iii) Modalidades de avaliação e atividades.....	285

iv) Concepções de avaliação e um primeiro ensaio/uma introdução da proposta....	289
v) A importância da avaliação formativa.....	294
vi) A imagem e os reflexos da reprovação.....	298
vii) Aplicação de questionário e autoavaliação dos estudos.....	301
1.5. Relação com as outras etapas e fases do estudo	305
2. Triangulação comparativa de dados.....	305
2.1. Uma breve introdução	305
2.2. Questionário 2 – uma análise comparativa entre informações: novas informações/ novas análises	306
2.2.1. O conceito/a conceitualização de avaliação do(a) professor(a) colaborador(a)	306
2.2.2. Outras questões elencadas no questionário 2	309
2.3. Relação com as outras etapas e fases do estudo.....	315
3. Uma proposta de avaliação formativa contínua.....	315
3.1. Introdução	315
a) <i>Os passos necessários à elaboração da proposta</i>	315
b) <i>A estrutura da proposta</i>	316
c) <i>A proposta: mais que o fechamento de um trabalho de pesquisa</i>	317
3.2. Relação com as outras etapas e fases do estudo.....	318
Síntese.....	318
CONCLUSÃO	321
REFERÊNCIAS	333
- Referências bibliográficas.....	333
- Referências normativo-legislativas.....	342
ANEXOS	343

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.	AValiação PISA (2000-2006).....	120
Quadro 2.	Dados pessoais dos professores.....	179
Quadro 3.	Dados profissionais dos professores.....	179
Quadro 4.	Levantamento de informações diversas (formação contínua e outros itens)	180
	Quadros demonstrativos de “rendimento” anual dos alunos:.....	181
Quadro 5.	Levantamento 2005 do ensino fundamental.....	181
Quadro 6.	Levantamento 2006 do ensino fundamental.....	181
Quadro 7.	Levantamento 2007 do ensino fundamental.....	181
Quadro 8.	Levantamento 2008 do ensino fundamental.....	181
	Quadros de caracterização demográfica das turmas observadas:.....	230
Quadro 9.	Turma do Professor Joseph (Ciências).....	230
Quadro 10.	Turma do Professor Jordano (Cultura) e da professora Alícia (Língua Portuguesa).....	231
Quadro 11.	Turma da Professora Vilma (Ciências).....	231
Quadro 12.	Turma da Professora Livia (Língua Portuguesa).....	232
Quadro 13.	Turma dos Professores Rafael e Osiris (Matemática e Geografia, respectivamente).....	233
Quadro 14.	Concepções e práticas.....	256
Quadro 15.	Avaliação: plano de aula.....	257
Quadro 16.	Procedimentos avaliativos constatados nas aulas observadas.....	257
Quadro 17.	Conceitos iniciais.....	276
Quadro 18.	Desenvolvimento dos ciclos de estudos reflexivos.....	305
Quadro 19.	O conceito de avaliação dos professores colaboradores: antes/depois.....	308

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1.	Sala dos Professores.....	167
Ilustração 2.	Galpão.....	167
Ilustração 3.	Laboratório de Informática.....	167
Ilustração 4.	Sala de TV Escola.....	168
Ilustração 5.	Sala de Leitura.....	168
Ilustração 6.	“Gruta de São José”.....	168
Ilustração 7.	Aula prática: 7º ano do ensino fundamental.....	230
Ilustração 8.	Aula prática: 7º Ano do Ensino Fundamental.....	230
Ilustração 9.	Observação de aula da disciplina Cultura: 8º ano do ensino fundamental	231
Ilustração 10.	Observação de aula da disciplina Cultura: 8º ano do ensino fundamental	231
Ilustração 11.	Observação de aula da disciplina Língua Portuguesa: 8º ano do ensino fundamental.....	231
Ilustração 12.	Observação de aula da disciplina Ciências: 9º ano do ensino fundamental.....	232
Ilustração 13.	Observação de aula da disciplina Língua Portuguesa: 7º ano do ensino fundamental.....	232
Ilustração 14.	Observação de aula da disciplina Matemática: 9º ano do ensino fundamental.....	233
Ilustração 15.	Observação de aula da disciplina Matemática: 9º ano do ensino fundamental.....	233
Ilustração 16.	Observação de aula da disciplina Geografia: 9º ano do ensino fundamental.....	233

LISTA DE SIGLAS

1. AC. Análise de Conteúdo
2. AFA. Avaliação Formativa Alternativa
3. APC. Atividade para Casa
4. ARG. Assessment Reform Group
5. ASCD. Association for Supervision and Curriculum Development
6. EJA. Educação de Jovens e Adultos
7. IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
8. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
9. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
10. MEC. Ministério da Educação e Cultura
11. OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
12. PAR. Plano de Ações Articuladas
13. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais
14. PDE. Plano de Desenvolvimento da Escola
15. PISA. Programme for International Student Assessment
16. PPO. Pédagogie Par Objectifs
17. QCA. Qualifications and Curriculum Authority
18. SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica
19. SEDUC. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos
20. SOE. Setor de Orientação Escolar
21. TOP. Technique des Objectifs Pédagogiques
22. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e
Cultura

INTRODUÇÃO

Pensar a avaliação como acompanhamento sistêmico de aprendizagem significa concebê-la como um dispositivo para o favorecimento da aprendizagem, uma avaliação voltada para o aspecto multidimensional da aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a avaliação é definida como um acompanhamento sistemático das aprendizagens que leva em consideração o desenvolvimento do indivíduo nos aspectos social, político e cognitivo. Desse modo, avaliar o aprender, em sentido pleno, pressupõe como objetivo o desenvolvimento moral, social e intelectual do aluno.

Nessa perspectiva, a análise de uma situação de aprendizagem implica novas possibilidades de análises e interpretações, e a função do educador inclui a escuta, o diálogo, a escrita/o registro em avaliação, a reflexão e a ação, fazendo-se necessário analisar detalhadamente como o aprendiz lê, escreve, resolve as atividades, apresenta suas dúvidas, relaciona-se com os colegas. Essa é, portanto, uma avaliação reflexiva, relacional e compreensiva (Hoffmann, 2005). É uma avaliação para as aprendizagens, um componente imprescindível no processo global de ensino-aprendizagem, cuja efetivação visa a um melhoramento desse processo. Ou seja, parte-se do princípio de que é necessário olhar e conceber a avaliação como parte intrínseca do processo, valorizando, necessariamente, todo tipo de conhecimento, e em todos os aspectos, e reconhecendo que a aprendizagem que em determinado momento não ocorrera ocorrerá em outro, pois aprende-se sempre.

Estamos falando de uma avaliação que aposta no sucesso dos alunos, no uso das potencialidades da avaliação para uma educação inclusiva, o que nos leva a pensar na importância da formação profissional constante do professor para esse tipo de mudanças pretendidas, pois acreditamos na integração dos processos de ensino, aprendizagem, avaliação, nas capacidades dos alunos e também nos processos de mudança de concepções e práticas docentes a partir, por exemplo, da formação continuada.

A avaliação, portanto, “tem que ser fundamental e principalmente assumida como um poderosíssimo processo que serve para aprender” (Fernandes, 2005, p. 142), que conduz ao aprendizado, porque seu propósito primeiro, necessariamente, é a aprendizagem de cada aluno.

Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem não se coadunam com as correntes positivistas e condutistas da aprendizagem, para as quais a avaliação consiste, fundamentalmente, na obtenção de resultados terminais, quantitativos, desprovidos de significado e sem acompanhamento do processo de aprendizagem. Mas falar em ensino e

aprendizagem tem a ver com as novas concepções que surgiram desde que a *psicologia cognitiva* adquiriu um espaço próprio entre as teorias sobre a aprendizagem, e que o *neocondutismo* veio propor novas orientações para que a avaliação passasse a atuar como recurso adequado para regular e adaptar a programação às *necessidades e dificuldades* dos alunos. Essa forma de avaliar dá, portanto, “prioridade à *análise das tarefas*” que os alunos realizam, determinando “sua estrutura, a complexidade, o grau de dificuldade, assim como os *pré-requisitos*, ou conhecimentos já adquiridos, necessários para assimilar as novas aprendizagens” (Quinquer, 2003, p. 18). Ou seja, tem relação com as mudanças dos paradigmas científicos produzidos desde a década de 1960, que também se projetam na maneira como se enfoca a avaliação.

De modo predominante, a literatura referente à área da avaliação da aprendizagem tem retratado a prática avaliativa como “adequada” à abordagem positivista (arraigada nas vertentes positivista e neopositivista, de postura conservadora e classificatória, com uma visão ou perspectiva behaviorista e neobehaviorista, que atribui ao aluno o peso de seu fracasso). Para a superação dessa forma de avaliação, têm-se defendido modalidades/modelos e/ou perspectivas de avaliação mais democráticas e processuais/contínuas (inspiradas nas teorias cognitivista e construtivista), intrinsecamente integradas ao processo ensino-aprendizagem e, portanto, centradas numa abordagem pedagógica diferenciada/inovadora.

Essas formas de avaliação recebem designações próprias, tendo em vista sua variedade. Fernandes (2005) ressalta que alguns teóricos (Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003) nomeiam *avaliação alternativa* aquela que tem por base os princípios decorrentes do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social, bem como das teorias socioculturais e sociocognitivas, uma avaliação altamente formativa “nas suas formas e nos seus conteúdos” (Fernandes, 2005, p. 63), caracterizada como “mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem [...]” (*idem, ibidem*).

Podemos citar, conforme esse autor, várias outras especificações da avaliação: *autêntica* (Tellez, 1996; Wiggins; 1989a, 1989b, 1998; Perrenoud, 2001), *contextualizada* (Berlak, 1992a, 1992b), *formadora* (Abrecht, 1994), *reguladora* (Allal, 1986; Perrenoud, 1988, 1991), de *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud, 1999), *educativa* (Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; Wiggins, 1998). Existem, ainda, outras, de nacionalidade brasileira, como a *dialógica* (Romão, 2003) e a *mediadora* (Hoffmann, 1998a, 1998b, 2003, 2005).

Em concordância com a opinião de Fernandes (2005) e de outros autores também, por exemplo Barreira (2001), percebemos que essas formas ou designações de avaliação, apesar das características intrínsecas de cada uma, seguem uma linha de pensamento comum, no sentido de uma avaliação para as aprendizagens, isto é, com vista a avaliar para melhorar os processos de ensino-aprendizagem, em vez de apenas classificar, selecionar ou certificar as aprendizagens dos alunos. Assim, são abordagens que concebem a avaliação como um componente integrado ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizado e em que deve haver uma participação ativa do aluno.

Uma vez que, nos últimos tempos, ocorreram transformações pedagógicas importantes e que os sistemas ditos tradicionais de avaliação já não atendem às atuais exigências curriculares e metodológicas do ensino, surgem essas novas metodologias de avaliação alternativas como forma de acompanhar/atender os propósitos da prática educativa moderna (Barreira, 2001). Objetivam, portanto, responder às exigências da sociedade moderna e da educação. Pode-se dizer, ainda, que “as políticas educativas estão mais orientadas para promover e investir” (Fernandes, 2005, p. 142) nesses tipos de avaliação ou, se preferirmos, numa avaliação eminentemente formativa, numa avaliação para as aprendizagens dos alunos.

Compreende-se que, por natureza, o olhar avaliativo é complexo e/ou que a avaliação é um componente complexo que recebe influência, isto é, contribuição teórica de várias áreas: didática, pedagogia, psicologia cognitiva e social, sociologia, etc. Assim, é natural que a avaliação se enriqueça teoricamente ao interagir com tais áreas do conhecimento (Fernandes, 2005). De fato, percebe-se sua relação privilegiada com essas áreas “e com as teorias socioculturais em geral” (*idem, ibidem*, p. 19).

A avaliação dos alunos precisa responder às exigências em nível do currículo, das aprendizagens, da própria avaliação e do sistema educativo como um todo. As transformações que geraram e continuam gerando esse novo panorama econômico, social, político, cultural, portanto educacional que temos hoje fizeram com que, nos últimos anos, houvesse uma crescente e diversificada demanda escolar (*idem, ibidem*). Realmente, isso foi uma importante conquista social e obrigou o sistema educacional a passar por modificações profundas. Contudo, “não foi ainda possível garantir que o fundamental do currículo fosse o desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos alunos” (*idem, ibidem*, p. 15). Nem também que a avaliação fosse efetivamente utilizada para ajudá-los a “melhorar as suas aprendizagens”; “aprender com compreensão”; “ser mais autônomos e responsáveis na avaliação do seu próprio trabalho”; “ser mais capazes de assumir responsabilidades no desenvolvimento das suas aprendizagens” (*idem, ibidem*).

Conforme Fernandes (2005), parte dos problemas relacionados ao sistema educacional português estão associados à própria organização e ao próprio funcionamento das unidades escolares, às “formas como se entende e organiza o ensino e a avaliação”, e às “concepções que se sustentam acerca das aprendizagens” (p. 19). Acreditamos que esse pensamento pode ser estendido a várias nações, inclusive ao Brasil, país em que situamos nossa investigação.

Vale ressaltar que, embora ainda não se tenha reconhecido mundialmente uma teoria da avaliação para as aprendizagens dos alunos consistentemente alicerçada, dispomos de um vasto e rico corpo teórico, que tem orientado para a efetivação de práticas avaliativas mais formativas, contínuas, com vista à melhoria do processo ensino-aprendizagem, de modo que, ao invés de aguardarmos pela chegada dessa teoria, é preciso compreendermos que a teoria se constrói a partir de nossa própria interação com as realidades/os contextos educativos(os) (*idem, ibidem*).

Diante do exposto, é notório que este nosso trabalho, em que nos debruçamos sobre as práticas avaliativas dos professores em sala de aula, se justifica: pela relevância do tema proposto, levando em consideração o (re)conhecimento do papel produtivo e importante que a avaliação das aprendizagens dos alunos deve desempenhar; pela crença no potencial da avaliação processual, considerada um componente fundamental para o bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem; também por se poderem adquirir/aprofundar novas aprendizagens e/ou conhecimentos teórico-práticos nesse campo do conhecimento; e, ainda, pela necessidade de transformações, em termos de práticas avaliativas, em prol de uma melhora do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da promoção dos educandos, para uma educação mais integrada e democrática.

Trata-se de um trabalho de natureza inédita, na Escola “João-de-barro” (denominação fictícia), no sentido de uma pesquisa colaborativa (qualitativa, de investigação-ação/intervenção) que apresenta condições de formação e de transformação.

O valor/impacto decorre do fato de o estudo ter por finalidade perceber, orientar e conceber a avaliação como apoio à aprendizagem, de modo que as práticas avaliativas venham a favorecer o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o próprio fazer pedagógico e as aprendizagens dos alunos. Em relação às contribuições desse trabalho, elas ocorrem em forma de construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos, que são adicionados aos saberes já construídos e divulgados.

A pertinência e a razão deste trabalho decorrem, ainda, de motivos profissionais, no sentido da implementação de uma proposta de superação das fragilidades teórico-práticas em relação a avaliação, para uma avaliação mais eficaz das aprendizagens dos alunos; e de

motivos institucionais, uma vez que ele nos permite colaborar com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, participando da produção de conhecimento científico na especialidade de Análise e Organização do Ensino.

Nesse esforço de sistematizar e produzir conhecimentos, apresentamos, como produto, esta tese, que possui, naturalmente, em sua forma de organização, traços peculiares. Inicialmente, podemos dizer que, além desta *introdução*, a discussão e a análise dos assuntos que compõem o corpo desta atividade estão organizadas e/ou estruturadas em seis capítulos, distribuídos em duas partes. Incluem-se, ainda, a *conclusão* do estudo e, ao final, as *referências* utilizadas (cujos contributos proporcionaram consistência e fundamentação ao desenvolvimento do trabalho).

A primeira parte, direcionada ao enquadramento teórico, constitui-se do capítulo I – *Concepções teóricas de avaliação da (para a) aprendizagem* – e do capítulo II – *Práticas de avaliação nas salas de aula*.

O primeiro está orientado mais para uma dimensão teórica, conceptual. Nele, descrevemos e discutimos teorias, concepções e conceitos, assinalando vários aspectos inerentes ao domínio da avaliação das aprendizagens. Inicialmente ele contempla a evolução das concepções teóricas da avaliação dos alunos (as quatro gerações da avaliação) e os paradigmas. Trata-se, portanto, da trajetória da avaliação, isto é, de sua evolução no decorrer dos tempos.

Nos tópicos seguintes, apresentamos definições, funções e modalidades da avaliação (analisando vários conceitos e expondo vários posicionamentos em relação às funções desempenhadas pelas avaliações diagnóstica, formativa e somativa). Fazemos uma discussão sobre: avaliação normativa e avaliação criterial (de referências distintas, mas inter-ligadas), ressaltando também a importância dos critérios no desenvolvimento da autoavaliação; avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem (enfatizando a autoavaliação e a autorregulação); *feedback*, como parte essencial de uma avaliação para as aprendizagens; a questão do erro, como percurso natural no processo de aprendizagem.

Desenvolvemos, ainda: um tópico sucinto em relação a procedimentos de avaliação (no qual enfatizamos não apenas o instrumento em si, mas o uso que se faz dele – melhor dizendo, que é a atitude do professor, no uso das informações coletadas, que faz a diferença); outro relacionado às novas abordagens, perspectivas e/ou metodologias de avaliação dos alunos (que são avaliações eminentemente formativas, tendo por base concepções modernas da aprendizagem); e, por fim, um item que trata da *assessment for learning* como modelo

sistêmico de avaliação formativa, referindo, em dois subitens, respectivamente, sua origem e crescente asserção e seus princípios.

Já o segundo capítulo abrange os assuntos práticos da avaliação, isto é, recomendações de natureza prática. Está dividido em três seções. Na primeira, fazemos uma discussão acerca da legislação sobre avaliação, tanto a brasileira – por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 – como a portuguesa, por meio do Despacho Normativo nº 1/2005. Contrariamente ao que ocorre com o Brasil, Portugal (como outros países da Europa) dispõe de um decreto nacional que trata exclusivamente da avaliação escolar.

No item seguinte, apresentamos alguns resultados das práticas avaliativas desenvolvidas em Portugal e no Brasil. Um subitem revela dados e causas da reprovação no Brasil; outro diz respeito à avaliação externa (a que acontece no Brasil e também as medições e avaliações internacionais a ele referente); e outro, ainda, traz um breve relato de experiência, um exemplo do que se tem feito em prol de uma melhor compreensão e uso da avaliação para melhores aprendizagens e/ou para qualificar o ensino e a aprendizagem no Brasil, a partir dos princípios norteadores de avaliação formativa/mediadora (Hoffmann, 2005).

De modo particular, o último tópico é desenvolvido com base em orientações práticas sobre avaliação inclusiva, ou seja, sobre uma prática de avaliação orientada no sentido de uma avaliação para as aprendizagens. Por exemplo, nessa seção destacamos vários recursos de avaliação, nos quais é necessário o registro.

A segunda parte trata da investigação empírica. Iniciamos com o capítulo III – *Metodologia e caracterização dos professores e da escola* –, no qual apresentamos a problemática e os objetivos do estudo, a metodologia adotada na investigação, e analisamos e interpretamos as características essenciais dos professores/das professoras partícipes (além de outros dados específicos, analisamos os relatos de suas necessidades, dificuldades, limitações e expectativas). Também caracterizamos a instituição escolar na qual desenvolvemos a pesquisa, elencando uma variedade de aspectos a ela relacionados: recursos físicos, técnicos e pedagógicos; recursos humanos; clientela/alunos; relação escola-comunidade; objetivos, metas e ações da escola; proposta educacional, projetos curriculares e/ou outros projetos; acompanhamento, controle e avaliação da proposta educacional; sistema de avaliação e carga horária dos cursos; gestão de resultados educacionais/análise do processo educacional; resultados escolares dos alunos – sucessos e insucessos –; e clima escolar – processos dialógicos, interativos, relações afetivas.

Em outras palavras, apresentamos toda a itinerância teórico-metodológica, a constituição do *corpus* de análise, o lócus, os critérios de escolha do lócus, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de construção dos dados e a forma como procedemos à análise dos dados.

As questões norteadoras (a problemática levantada) ultrapassam as concepções, os conceitos e as representações dos professores sobre avaliação da aprendizagem e sobre suas práticas avaliativas: estão também relacionadas, por exemplo, às razões e aos laços estabelecidos por eles entre o processo avaliativo e o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, levam em conta vários aspectos, como:

- as metodologias consideradas condizentes com a regulação dos processos de ensino-aprendizagem a partir das avaliações realizadas;

- a divulgação, elaboração ou criação coletiva de critérios considerados e valorizados na avaliação para as aprendizagens;

- o desenvolvimento e o acompanhamento sistemático do processo cotidiano de avaliação, as práticas de autoavaliação, a realização de *feedback*;

- o entrosamento efetivo entre as prescrições legislativas (no que enfatizam a dimensão formativa contínua da avaliação), as orientações/recomendações de propostas pedagógicas e as práticas de avaliação dos professores;

- de que maneira os professores respondem a perspectivas de avaliação formativa contínua (ou de avaliação para as aprendizagens); isto é, em contato com novos conhecimentos/novas orientações nesse domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos, que evolução/mudança é possível perceber nos professores nesse sentido.

Ou seja, três questões são centrais: a concepção/compreensão e/ou o conceito do/da professor(a) sobre a avaliação da aprendizagem, suas representações acerca desta e suas práticas avaliativas; os vínculos ou relações estabelecidos entre o processo avaliativo e o processo de ensino-aprendizagem (particularmente com as aprendizagens); e como o(a) professor(a) responde face a discussões/estudos que tenham como foco a avaliação para as aprendizagens dos alunos.

Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivos: a) propor a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre avaliação da aprendizagem (que possibilitassem repensar a adoção de uma consciência pedagógica voltada para a promoção humana e educacional no âmbito escolar); b) analisar os conceitos/as concepções e as práticas avaliativas dos professores colaboradores (com vista a uma consciência crítica e à construção de meios e/ou a utilização de processos metodológicos mais conscientes e eficazes de avaliação); c) refletir sobre a avaliação da aprendizagem, como mecanismo regulador das

práticas educativas; e d) sugerir, a partir do referencial teórico, a implementação político-pedagógica de uma avaliação como acompanhamento sistêmico de aprendizagem.

Nesta investigação qualitativa, de modalidade colaborativa, adotamos uma abordagem metodológica multimodal, através de questionários, entrevistas, observações, videogravação, estimulação da recordação, ciclos de estudos reflexivos (aderindo ao que acreditamos ser mais conveniente aos propósitos deste trabalho ou coerente com os objetivos que nos propomos atingir), com a colaboração de um grupo de professores da rede pública de ensino fundamental de 6º a 9º anos (além disso, elaboramos uma proposta de avaliação para as aprendizagens). Para a organização e a tabulação das informações recolhidas por meio dessas técnicas (ou seja, para o procedimento de análise dos dados), aplicamos a técnica de análise de conteúdo, de modo a tornar possível a análise e a interpretação dos conteúdos registrados durante o desenvolvimento da pesquisa.

As análises (descrições, discussões e interpretações) desenvolvidas nos capítulos seguintes correspondem ao tratamento das informações recolhidas por meio das técnicas acima mencionadas, portanto dizem respeito, propriamente:

- à *apresentação e discussão dos dados das entrevistas*, definindo essa organização em duas grandes áreas temáticas: I – Concepções e orientações da política e da prática avaliativa – e II – Organização e realização da prática pedagógica;

- à *observação dos processos cotidianos desenvolvidos em classe e à estimulação da recordação*, descrevendo, analisando e discutindo questões de ordem variada que têm relação fundamental com a dinâmica de trabalho na aula, em especial, com a gestão das aulas e os processos de avaliação observados (cruzando as informações obtidas nas observações com as obtidas nas entrevistas e também nos planos de aula dos professores), e, ao final, enquadrando a análise referente aos pensamentos dos professores frente às aulas videogravadas e/ou à imagem de seu fazer didático-pedagógico;

- aos *ciclos de estudos*, aos *dados do questionário 2* e a *uma proposta de avaliação* – Esse capítulo, inicialmente, desenvolve a análise e a interpretação dos estudos reflexivos de cada sessão, partindo depois para as análises referentes às informações do questionário 2 e à elaboração de uma proposta de avaliação formativa contínua. Não pensamos apenas em inovar (e acrescentar) procedimentos avaliativos por meio dessa proposta; antes, pensamos em fazer o(a) professor(a) entender o porquê dessa necessidade.

Na *conclusão* do trabalho, realizamos mais algumas triangulações acerca dos dados, tecemos algumas considerações, bem como reflexões pessoais, sobre essa experiência e lançamos, ainda, alguns desafios ou propostas/sugestões, como orientação e estímulo para

continuarmos trabalhando em projetos que visem sempre à superação do que já não responde aos anseios e mesmo às necessidades decorrentes deste novo tempo, desta nova sociedade (a qual, a cada dia, exige cada vez mais de todos nós).

É nessa direção que se segue todo o desenvolvimento desta tese, a qual busca evidenciar a avaliação no contexto real de sala de aula e o necessário acompanhamento sistêmico das aprendizagens (do processo ensino-aprendizagem), como também a importância da reflexão sobre a prática e da formação continuada dos professores.

Finalmente, esclarecemos, ainda, que a redação desta tese está em consonância com o atual acordo ortográfico da língua portuguesa, porém respeitando, nas citações diretas, a forma escrita original. Procuramos seguir as orientações das normas técnicas da APA (*American Psychological Association*). Muitas vezes usamos a expressão “avaliação da aprendizagem” e, outras vezes, “para a aprendizagem”, porque na literatura brasileira ainda não vimos a expressão “avaliação para a aprendizagem”, mesmo quando os autores estão se referindo a uma avaliação no sentido de apoio à aprendizagem, o que lhe dão, por exemplo, Fernandes (2005) e Araújo (2007). Também usamos as palavras “somativa” (relacionada a soma) e “sumativa” (relacionada a súmula), embora ainda não tenhamos encontrado na literatura brasileira o emprego desta última. A opção pelo uso de uma ou outra depende do(a) autor(a) ao(à) qual nos estivermos referindo.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE AVALIAÇÃO DA (PARA A) APRENDIZAGEM

Introdução

Neste capítulo, organizado em nove tópicos, optamos por um enquadramento teórico e conceptual que favorecesse uma visão panorâmica das concepções teóricas da avaliação dos alunos. Nesse sentido, no primeiro ponto fazemos uma explanação sucinta sobre a evolução das concepções teóricas e dos paradigmas da avaliação, de modo a ressaltarmos que a avaliação tem uma multiplicidade de significados, fruto das mudanças que a sociedade e a escola sofreram no decorrer do século XX. De acordo com o modelo pedagógico adotado, a avaliação teve sua própria evolução, sendo possível considerar quatro gerações de avaliação – cada uma com as suas características – complementadas e orientadas pelos paradigmas.

Após esse histórico, tratamos de definições, funções e modalidades da avaliação dos alunos, realçando, dentre outros aspectos, os avanços dos conceitos de avaliação formativa. No item seguinte, abrimos uma discussão sobre avaliação normativa e avaliação criterial e, em seguida, acerca da avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem, de forma a enfatizar as estratégias de autoavaliação e de autorregulação. Desenvolvemos um tópico relacionado à técnica do *feedback* como parte essencial de uma avaliação para as aprendizagens, e outro sobre os “erros” como percursos naturais no processo de aprendizagem. Fazemos também uma breve explanação em relação a procedimentos de avaliação.

A seção seguinte é desenvolvida com base nas novas abordagens, perspectivas e/ou metodologias de avaliação dos alunos, por entendermos que são modalidades que se encerram na natureza formativa da avaliação. E, por fim, abordamos a *assessment for learning* como modelo sistêmico de avaliação formativa.

1. Evolução das concepções teóricas da avaliação dos alunos

As concepções teóricas da avaliação podem ser enquadradas em quatro gerações: avaliação como medida; avaliação como congruência entre os objetivos e o desempenho dos alunos (ou avaliação como descrição); avaliação como julgamento de especialistas (ou como juízo de valor); e avaliação como interação social complexa (ou como negociação e construção), inscrita em uma dinâmica relacional com múltiplos significados. Este tópico

discorre sobre essas concepções, complementadas e orientadas pelos paradigmas objetivista, ou técnico; subjetivista, ou prático; crítico, ou emancipatório.

1.1. Gerações da avaliação

Para Guba e Lincoln (1989), não há uma forma correta e única de definir avaliação, uma vez que as concepções de avaliação são “construções mentais humanas” (p. 21). Os autores referem que, com o passar do tempo, a noção de avaliação se tornou mais sofisticada, de modo que, atualmente, no âmbito da quarta geração, existe uma ideia nova de avaliação. Antes de analisarmos essa geração, apresentaremos uma caracterização das três anteriores.

1.1.1. Concepções teóricas na geração da medida

Na *geração da medida* a avaliação era vista como medição, mensuração, devido a sua natureza técnica. Pensava-se que os testes bem elaborados permitiam medir com rigor (precisão e isenção) as aprendizagens dos alunos. Conforme os estudos de Barbier (1983, *apud* Pinto & Santos, 2006), a verdadeira racionalização da avaliação, como prática específica, surge a partir de meados do século XIX, essencialmente em virtude da existência de um interesse crescente pela medida (por seu rigor e por seus procedimentos); do aumento da complexidade dos sistemas educativos, acarretando novas exigências de seleção e orientação ou organização no sistema escolar (como uma maior normalização das classes, no que se refere à idade e ao nível escolar); e da tendência geral para normalizar o comportamento humano em diversos campos onde a atividade se registra.

Em França, no ano de 1905, Binet e Simon, com a elaboração e a publicação de uma escala métrica de inteligência, lançaram os fundamentos da psicometria, que serve de modelo aos testes utilizados no campo pedagógico. Esses psicólogos construíram uma escala de atividades que traduzia traços de inteligência relacionados também com o sucesso escolar. Para Pinto e Santos (2006), embora essa escala “não fosse concebida exclusivamente para a avaliação dos saberes dos alunos na escola, tinha como objectivo detectar aqueles que poderiam vir a ter problemas de aprendizagem devido aos seus deficits de inteligência, considerada como condição de sucesso escolar” (p. 15).

A partir de então, ocorre uma preocupação exacerbada com o desenvolvimento de instrumentos de medida que contemplem as exigências de rigor, objetividade e normalização. Transpõem-se para a educação características dos testes psicológicos: o carácter prescritivo e as condições de aplicabilidade, que visam controlar as variáveis parasitas. Nesse sentido, florescem os testes de rendimento. Por exemplo, nos Estados Unidos, nos anos de 1920, estão

à disposição das escolas primárias e secundárias muitos testes dessa natureza, devido à atenção voltada para o sucesso/insucesso escolar, donde o interesse pelo estudo dos exames, dos seus resultados e das condições em que ocorrem são notáveis.

Na opinião de Fernandes (2005), essa geração é influenciada por dois fatores. O primeiro está relacionado com a afirmação dos estudos sociais e humanos desenvolvidos em países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e França, tanto nos sistemas de saúde como nos educativos. Os avanços na área da matemática e das ciências experimentais (no século XVIII e princípios do século XIX) levaram ao sucesso do método científico, acabando também por influenciar a área das ciências sociais. Assim, a quantificação das aprendizagens e aptidões dos alunos tinha por base o modelo científico, conseguindo, desse modo, obter a credibilidade desejada para os estudos sociais e humanos.

O segundo fator é a emergência do movimento da *gestão científica* na área da economia, que também influenciou o desenvolvimento e a utilização dos testes no âmbito educacional, com a finalidade de tornar o trabalho dos seres humanos eficiente, eficaz e produtivo. Essencialmente, esse movimento caracterizava-se pela sistematização, standardização e eficiência, e seu principal teórico foi Frederick Taylor. Pode-se dizer que até hoje esses pensamentos ainda permanecem nos sistemas educacionais, no sentido de que a avaliação se traduz na realização de testes que, na essência, têm por finalidade classificar o aprendiz. As funções, por excelência, da avaliação são a classificação, a seleção e a certificação. Em geral, a avaliação é descontextualizada, os alunos são os únicos responsáveis por seu insucesso, a avaliação se relaciona a uma norma ou padrão, convertendo-se numa média, após um período escolar, e os resultados individuais são comparados aos de outros grupos de alunos ou turmas.

Nessa perspectiva, o avaliador tinha um papel meramente técnico, porque “[...] devia conhecer a panóplia completa de instrumentos disponíveis, de modo que qualquer variável designada para investigação pudesse ser medida. Se não houvesse instrumentos apropriados, o avaliador devia possuir a competência técnica para os criar” (Guba & Lincoln, 1989, p. 26).

1.1.2. Concepções teóricas na geração congruência

Essa geração, também denominada de geração da *avaliação como descrição*, visava superar algumas limitações relacionadas com a concepção de avaliação vigente. Uma dessas limitações tinha a ver com o fato de os conhecimentos do aluno serem considerados como único objeto de avaliação.

A contestação da avaliação como medida surge, fundamentalmente, pela acumulação de observações e informações referentes à pouca fidelidade e validade das medidas efetuadas.

Essa contestação “é acompanhada pelo desenvolvimento de estudos, ao nível dos instrumentos e dos procedimentos, para tornar a avaliação, e os exames, mais objectivos, fidedignos e válidos” (Pinto & Santos, 2006, p. 16). Um novo domínio de estudo – a docimologia, estudo sistemático dos exames, dos sistemas de notação, dos comportamentos tanto dos examinadores como dos examinados – é proposto por Piéron em 1930.

Os estudos realizados nesse âmbito tornam evidentes os problemas da avaliação como medida, mas não apresentam soluções credíveis para se combater a ausência de rigor nos procedimentos de avaliação. Apesar dessas dificuldades, continua a preocupação com uma avaliação mais rigorosa, emergindo, então, uma nova forma de conceptualizar e de praticar a avaliação: a avaliação por objetivos.

Ao investigar sobre os efeitos dos currículos nos resultados dos alunos (na entrada para a universidade), Tyler insiste no pensamento de que o currículo necessita organizar-se em torno de objetivos, os quais são basilares para a planificação curricular e para a preparação dos exames. Nesse novo enfoque, a avaliação é “uma comparação entre os objectivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objectivos” (Pinto & Santos, 2006, p. 21). Ela adquire um sistema de referência criterial, no qual o termo de comparação são os critérios, previamente definidos, que vão permitir verificar a mestria dos objetivos, e já não apenas os conteúdos trabalhados pelos docentes.

Glasser (1963, *apud* Pinto & Santos, 2006) teve influência nesse contexto, ao criar a noção de teste criterial, por estar preocupado não apenas com a definição dos objetivos, mas também com a avaliação eficaz destes. Nesse sentido, ele estabelece, conforme Pinto e Santos (2006, p. 22), “uma distinção básica entre a medição com referência à norma ou normativa”, em que se procura detectar a posição relativa de um aluno no interior do seu grupo, “e a medição com referência ao critério, que se obtêm da comparação do estado do aluno com o nível de qualidade absoluto, ou seja, com o que se espera que seja o desempenho se o objectivo estiver completamente atingido” (Glasser, 1963, *apud* Pinto & Santos, 2006, p. 22).

O período de 1930 a 1945 é, assim, consagrado como o *período tyleriano da avaliação*. A expressão *avaliação educacional* foi escolhida por Tyler “para designar o processo de avaliação do cumprimento ou não dos objectivos definidos” (Fernandes, 2005, p. 58). Nessa geração, o papel do avaliador é “descrever”; a medida deixa de ser seu objetivo principal, embora permaneça como uma das principais ferramentas, continuando a avaliação mais centrada na eficácia dos *currículos* do que no apoio às aprendizagens (Machado, 2007).

1.1.3. Concepções teóricas na geração julgamento de especialistas

Essa terceira concepção da avaliação é designada por Guga e Lincoln (1989) como a *geração da formulação de juízos*. Pretendia-se que, por meio das avaliações, fosse possível formular juízos de valor sobre os objetos de avaliação. Embora se tenham feito sentir reações à emissão de juízos de valor, já nos finais da década de 60, as abordagens avaliativas (independentemente das diferenças existentes entre elas) davam ênfase a esse aspecto.

Vale ressaltar aqui os contributos trazidos por Cronbach e Scriven para a evolução do conceito de avaliação. Nos anos 60, Cronbach (1980, *apud* Pinto & Santos, 2006) chama a atenção para a necessidade de a) a atividade avaliativa incidir sobre as decisões a serem tomadas; b) não atuar apenas no fim do programa, mas também durante o desenvolvimento deste; c) preocupar-se mais com as características estruturais do próprio programa do que com fazer comparações.

Também na década de 60, Scriven estabelece, pela primeira vez, a diferença entre avaliação formativa e avaliação sumativa, no âmbito da avaliação curricular, marcando, decisivamente, a história da avaliação e ressaltando, desse modo, a possibilidade de esta assumir funções diversas, de aperfeiçoamento e de balanço do processo educativo.

Nessa perspectiva, Bloom, Hastings e Madaus (1971) destacam o papel estratégico que a avaliação tem na melhoria da gestão do processo ensino-aprendizagem. Agora prioritariamente *formativa* e inserida no processo de aprendizagem, ela passa a atuar como recurso adequado para regular e adaptar a programação *às necessidades e dificuldades* dos estudantes. Assim, o diagnóstico e a remediação passam a ser componentes fundamentais dessa nova concepção de avaliação.

Os estudos oriundos das ideias de Cronbach e Scriven sobre avaliação fizeram emergir vários modelos avaliativos, com grande alcance heurístico e prescritivo e cuja preocupação central era a sistematização da própria ação de avaliação. Esses modelos, para Pinto e Santos (2006), desenvolvem-se acerca de duas linhas conceptuais. A primeira, a tecnologia ao serviço dos objetivos e de sua medida, aprofunda a perspectiva de Tyler, dando ênfase ao desenvolvimento dos instrumentos que sustentam a avaliação. A avaliação concretiza-se fora do contexto de aprendizagem, portanto distante de um modelo pedagógico. Trata-se de uma avaliação exterior à escola e que responde às exigências de uma informação fidedigna, arriscando-se a ser de pouca utilidade para o professor, “porque os seus alunos, os seus ritmos, a sua própria interpretação e gestão do programa não coadunam com essa informação tecnicamente perfeita” (Pinto & Santos, 2006, p. 28).

Já a segunda linha desenvolve a proposta de Cronbach, associando a avaliação ao processo de tomada de decisão; ou seja, a avaliação deixa de ser reduzida “ao processo de recolha de informação, mas inclui de igual modo o processo de julgamento sobre a informação recolhida” (Pinto & Santos, 2006, p. 27). Pode-se dizer que, sendo a avaliação entendida como um processo de obtenção de informação e de tomada de decisão, isso acarreta novas exigências e competências ao avaliador, considerado um juiz especialista, uma vez que lhe é requerido saber apreciar bem as informações, para uma tomada de decisão apropriada.

Para o desenvolvimento dessa concepção de avaliação, concorreu o lançamento do Sputnik (primeiro satélite artificial) em 1957, pela então União Soviética. Esse acontecimento provocou uma reação generalizada por parte do Ocidente, com vista ao desenvolvimento de reformas educativas para promover, especialmente, o ensino da matemática e das ciências. Daí a necessidade de se investir na avaliação de currículos, dos projetos e das aprendizagens. Tal investimento partiu de países desenvolvidos da Europa e dos Estados Unidos “porque queriam certificar-se de que os novos currículos obedeciam aos critérios de qualidade que se pretendiam alcançar” (Fernandes, 2005, p. 58). Realmente, essa foi uma geração de grande expansão e desenvolvimento da avaliação, correspondendo ao período de 1958 a 1972.

Em síntese, nessa geração, entende-se que: i) a avaliação deve levar à tomada de decisão com vista a regular o ensino e as aprendizagens; ii) devem envolver-se nos processos de avaliação todos os condicionantes ou intervenientes escolares (alunos, pais, professores); iii) os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser associados ao processo de avaliação; iv) a apreciação do mérito e do valor de um objeto de avaliação dá-se, essencialmente, pela definição de critérios; e v) as informações recolhidas não se devem restringir aos resultados obtidos através dos testes (Fernandes, 2005). Apesar da evolução que o conceito de avaliação teve ao longo das três gerações, vários autores reconhecem-lhe, explícita ou implicitamente, a presença de importantes limitações teórico-práticas (*idem, ibidem*), daí a importância de que se reveste a quarta geração, que procura romper com as concepções mais antigas.

1.1.4. Concepções teóricas na geração interação social complexa

A quarta geração da avaliação, conhecida também como *de negociação e construção* (Fernandes, 2005), representa, diferentemente das anteriores, uma ruptura epistemológica, que se caracteriza por não estabelecer parâmetros ou enquadramentos *a priori*; estes serão determinados e definidos pelo processo de negociação e pela interatividade entre os envolvidos, tornando-se, nesse caso, uma *avaliação receptiva*. Essa expressão, para Fernandes (2005), significa que se ouvem todos os que integram o processo de avaliação. É

também construtivista, porque implica não apenas a metodologia que efetivamente é colocada em prática na avaliação, como também a epistemologia que está relacionada a ela.

Nessa geração, de referência construtivista, grande parte da avaliação está baseada em princípios, ideias e concepções que valorizam ou destacam: a) a avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem; b) a avaliação formativa (como modalidade privilegiada de avaliação), cuja função é melhorar e regular as aprendizagens; c) o *feedback* (em suas variadas formas, frequências e distribuições); d) a avaliação como componente fundamental de ajuda ao desenvolvimento das aprendizagens; e) a predominância de métodos qualitativos em avaliação, sem, contudo, renegar os métodos quantitativos; f) a importância dos contextos, da negociação, do envolvimento dos participantes, da construção social do conhecimento e dos processos cognitivos, sociais e culturais para a avaliação, como uma construção social; g) a variação de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, além de os professores deverem partilhar com os alunos e demais intervenientes o poder de avaliar (Fernandes, 2005).

Com o paradigma construtivista nas ciências sociais e humanas, na década de 90, a avaliação, conforme Pinto e Santos (2006), passa a ser vista com um novo olhar, apontando para: 1) a natureza relacional e a comunicação interpessoal; 2) a contextualização no quadro de relações inscritas numa dinâmica de ação complexa; e 3) um sistema de valores associado à avaliação (como em qualquer outra prática social). Nesse sentido, ela não pode ser vista com neutralidade, uma vez que se trata de uma construção social a serviço de determinadas finalidades que, enformam certos valores.

Em outras palavras, a avaliação não é considerada uma decisão de uma pessoa que apenas espreita a realidade para dar um juízo de valor, mas de uma pessoa que age sobre essa realidade, fazendo parte dela. Desse modo, a atenção é dada às consequências e aos significados do próprio processo de avaliação, o que não significa que não se reconheça a relevância da decisão. É nesse sentido que a natureza da avaliação não só se alarga, como se torna mais complexa. De acordo com Pinto e Santos (2006), essa complexidade advém de três principais ordens de razão: da *natureza relacional* da avaliação, assente num processo de comunicação; do processo social da avaliação, que se inscreve em um *quadro de relações* existente, com sua cultura e suas dinâmicas de ação; e do questionamento do *sistema de valores*, que está implícito nas finalidades da própria dinâmica de avaliação.

Para Guba e Lincoln (1989), essa geração concebe a avaliação como um processo sociopolítico, colaborativo, contínuo, recursivo, divergente e emergente, um processo de ensino-aprendizagem com resultados imprevisíveis. Todas essas características da quarta

geração da avaliação, no entender de Machado (2007), têm como consequência uma mudança paradigmática na avaliação, relativamente às três gerações anteriores, porque “reclama mais responsabilidade, mais compromisso, mais assunção de poder, enfim, mais acção e participação” (pp. 50-51).

Em suma, a avaliação da aprendizagem, nessa geração, contribui para o desenvolvimento (criação e/ou possibilidade) de novas “metodologias” de avaliação, que se apresentam como superação da avaliação predominante nas gerações anteriores ou como alternativas em relação a esta (Fernandes, 2005).

1.2. Os paradigmas da avaliação

A seguir, faremos uma revisão dos paradigmas de avaliação das aprendizagens, buscando evidenciar que as concepções de avaliação também são complementadas e orientadas por eles: os modelos quantitativos ou positivistas são associados ao objetivismo, enquanto os qualitativos a uma abordagem subjetivista ou antropológica.

Segundo Rodrigues (2002), a posição objetivista supõe ver-se a avaliação como técnica; no que se refere à posição subjetivista, a avaliação é concebida como prática; já numa orientação dialética – ou interacionista –, crítica – ou emancipatória –, a avaliação é considerada como *praxis*.

1.2.1. O paradigma objetivista, ou técnico

Nesse paradigma, os indivíduos avaliados são vistos como seres manipuláveis e controláveis, cujos comportamentos são previsíveis, porque resultam do controle das variáveis empiricamente mensuráveis, “o que remete para o modelo positivista e explicativo das ciências físicas que percorreu os séculos XVIII, XIX e parte do século XX” (Alves, 2007, p. 101). Essa posição postula uma semelhança entre a realidade física e a realidade social, “sendo a realidade estável e reversível, constituída por fenómenos que se repetem, independentes da vontade dos sujeitos e por isso passíveis de um conhecimento objectivo, externo e universal” (*idem, ibidem*, p. 100). Nessa perspectiva, “avaliador e avaliados têm uma relação assimétrica e assente na separação positivista entre ‘sujeito’ e ‘objecto’, o que legitima uma postura autoritária e prescritiva da avaliação em relação às práticas” (Machado, 2007, p. 63).

Enfim, nessa dimensão, conforme Rodrigues (2002), a avaliação é identificada como processo de controle externo, sem a necessidade de explicitar, questionar, fundamentar ou justificar seu referencial, estabelecido e imposto pelas hierarquias administrativas. Os

processos metodológicos recorrem, de modo privilegiado, aos *designs* experimentais, com o intuito de averiguar os efeitos das políticas, dos programas, materiais educativos, estratégias, dispositivos de formação, e também de controlar e verificar sua fiel implantação, utilização e efetivação.

1.2.2. O paradigma subjetivista, ou prático

Esse paradigma está relacionado com as teorias fenomenológicas e hermenêuticas do currículo, que enfatizam os “significados subjectivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (Tadeu da Silva, 2000, *apud* Alves, 2007, p. 103). Nesta dimensão, os objetivos educacionais e políticos não são definidos previamente; ao contrário, são construídos em diálogo entre educador e educando, tornando-se, portanto, negociados e partilhados.

Os processos de ensino centram-se no aprendiz e em seu desenvolvimento individual, tendo a avaliação uma função de autorregulação, de autocontrole. O aluno é sujeito na formação e na avaliação, portanto fonte do referencial de avaliação que participa da organização, da execução e do controle do processo avaliativo e da utilização de seus resultados (Alves, 2007). Porém, conforme Alves (2007), considerar o sujeito avaliado apto a gerir, por si só, seus interesses e capaz de os defender, através de um processo de negociação visto como isento de limitações e constrangimentos, constitui-se em um problema, gerando críticas. Estas são reforçadas quando o conflito e a contratualização são realizados, em termos individuais ou de grupo, mas fora do contexto social e político, tendo como consequência o desvio das contradições e tensões que subjazem às práticas institucionais.

1.2.3. O paradigma crítico, ou emancipatório

Segundo Habermas (1997), o paradigma crítico, ou emancipatório, é o único que permite equacionar os problemas epistemológicos e éticos levantados pelos paradigmas objetivista e subjetivista da avaliação. Ele “procura incentivar a auto-avaliação e o desenvolvimento consensual de critérios, por forma a promover a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento dos sujeitos implicados nos processos educativos” (Barreira, 2001, p. 63). Hargreaves (1998) defende que a avaliação precisa fazer parte da cultura da escola, criando formas de participação e responsabilização apropriadas à tomada de decisões.

No paradigma crítico, as ações e os comportamentos dos sujeitos são enquadrados socialmente e compreendidos em função do condicionalismo sociocultural e histórico. “Sendo sujeitos com intenções, são, igualmente, objectos determinados pela estrutura social”

(Alves, 2007, p. 102). Nessas condições, segundo Alves (2007), a avaliação tem como finalidade servir o indivíduo (como ser social enraizado sociocultural e historicamente), a partir de um referencial de avaliação, no qual o sujeito avaliado tem um papel de coprodutor e de coavaliador do próprio referencial e de sua prática.

1.3. A importância dos paradigmas no desenvolvimento da avaliação das aprendizagens

O paradigma objetivista de avaliação do currículo, inspirado por Ralph Tyler, não se separa do modelo tradicional de avaliação do rendimento escolar, “essencialmente centrado na medição das diferenças individuais dos alunos, levando a que se procurasse garantir as qualidades psicométricas nos testes e exames, ou seja, a sua objectividade, fiabilidade, validade e normalização” (Barreira, 2001, p. 56). Acreditava-se que, “uma vez garantidas estas qualidades, os resultados seriam estáveis e independentes dos contextos educativos onde eram produzidos, podendo fornecer os testes e exames informação útil e segura sobre os alunos” (*idem, ibidem*). Assim, seguindo os princípios do positivismo, a avaliação seria tanto quanto possível objetiva, científica, quantificável (Quinquer, 2003).

A mudança do paradigma objetivista/quantitativo para o subjetivista/qualitativo, que teve como protagonistas principais Scriven, Stufflebeam, Parlett e Hamilton, entre outros, tem proporcionado modificações nas finalidades e nos significados atribuídos à avaliação da aprendizagem dos alunos (Barreira, 2001). Na abordagem de avaliação qualitativa, dá-se prioridade às aprendizagens dos aspectos afetivo e cognitivo, consideradas inseparáveis, avaliando-se um largo espectro de capacidades, atitudes, conhecimentos e, sobretudo, avaliando processos e produtos de aprendizagem não antecipados, utilizando-se o registo por meio de relatórios de aprendizagem e existindo a partilha do processo de avaliação com outros intervenientes (discentes, pais, entre professores, etc.), assim como diversificação das técnicas de avaliação. Na avaliação quantitativa, existe separação entre as aprendizagens do domínio afetivo e as do cognitivo, avaliando-se, sobretudo, conhecimentos e produtos de aprendizagem predefinidos; o registo se faz principalmente através de notas e de classificações; não existe partilha do processo de avaliação, há apenas o poder de decisão dos professores; e privilegia-se a utilização de testes formais (Fernandes, 1997, *apud* Barreira, 2001).

O paradigma qualitativo tem tido o mérito de alertar para as insuficiências da avaliação considerada tradicional, que têm a ver, essencialmente, com a dificuldade de encontrar respostas adequadas para a complexidade das situações educativas com que os professores se

confrontam (Barreira, 2001), “não sendo, por isso, compatível com a utilização quase exclusiva dos testes como únicos instrumentos de avaliação” (*idem, ibidem*, p. 59).

Barreira (2001) refere que, “Embora as mudanças de paradigma impliquem o recurso a diferentes modelos de avaliação, não significa, necessariamente, que haja um corte nos esquemas de construção do conhecimento” (p. 61); devendo existir, pois, uma continuidade, que vai “do causal/funcional, ao hermenêutico/fenomenológico e ao dialético” (Sabirón Sierra, 1994, p. 80). Torna-se, atualmente, “muito difícil falar das vantagens da avaliação processual e formativa para a prática educativa, sem, primeiro, se ter reconhecido as limitações da avaliação final, quantitativa e sumativa” (Barreira, 2001, p. 61). Nesse sentido, não se pode “ignorar o conhecimento produzido a nível teórico, prático e metodológico sob os diferentes paradigmas, bem como o conjunto de técnicas e instrumentos que foram produzidos e têm vindo a ser utilizados na recolha de dados” (Fernandes, 1998, p. 30). É através das posições não exclusivas, que se tem procurado superar as divergências entre os paradigmas da avaliação educacional, de forma a contribuir para o desenvolvimento científico desse tão importante domínio das ciências da educação.

2. Avaliação dos alunos: definições, funções e modalidades²

Os avanços teóricos no domínio da avaliação escolar (avaliação das aprendizagens e/ou do desempenho dos alunos - *performance assesment*), vêm inovando e ampliando essa área do saber. Por exemplo, os contributos da avaliação por objetivos, de Tyler (em França, *Pédagogie Par Objectifs – PPO –*, ou *Technique des Objectifs Pédagogiques – TOP*), fizeram emergir/impulsionar novas teorias/abordagens, como a pedagogia de mestria³, e a diferença estabelecida entre os conceitos de avaliação formativa e sumativa (Scriven, 1967). Isso levou Bloom e seus colaboradores (1971) a distinguirem três modalidades de avaliação, tendo em vista o momento de realização e as finalidades, ou caracterizadas pelo momento em que ocorrem e pelo objetivo que possuem (Allal, 1988; Jorba & Sanmartí, 1992, 2003), isto é

² Ainda sobre conceitos, funções e modalidades da avaliação, cf. em Anexos, doc. Exemplo de textos discutidos, refletidos nos estudos (texto II - Concepção de avaliação e currículo) e doc. Proposta de Avaliação Contínua.

³ Bloom (1968), ao transformar o modelo de aprendizagem de Carroll (1963, 1965) – que tem por base a ideia de que “se a cada aluno for dado o tempo necessário para aprender uma dada matéria, e se o aluno puder dispor, efectivamente, desse tempo para desenvolver a tarefa, então estão reunidas as condições para que o aluno consiga ter sucesso na aprendizagem” (*apud* Barreira, 2001, p. 74) – em um modelo operacional de aprendizagem, desenvolve o conceito de pedagogia de mestria (*mastery learning*), “cujas linhas principais se podem resumir da seguinte forma: precisar de forma clara os resultados esperados no fim de um curso ou de uma sequência de aprendizagem; preparar os alunos para que eles possam tirar proveito do processo de ensino-aprendizagem; enriquecer a aprendizagem com retroações frequentes e *démarches* correctivas; não passar à aprendizagem seguinte sem que a aprendizagem anterior tenha sido suficientemente dominada” (Barreira, 2001, p. 74). Esse estudo levou Bloom (1968) a defender que, se “os alunos conseguirem dispor de um tempo diferente e se o ensino for adaptado às suas especificidades, a grande maioria (cerca de 95%) poderá atingir um nível adequado de aprendizagem” (*apud* Barreira, 2001, pp. 74-75).

“com objectivos e funções diferenciados, devendo estas actuar interligadas para poderem acompanhar, na sua globalidade, o processo de ensino-aprendizagem” (Barreira, 2001, p. 77).

Assim, as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa têm, respectivamente, a finalidade de: verificar conhecimento e habilidades previstas, a fim de preparar e/ou orientar o aluno para novas aprendizagens; informar sobre as aprendizagens e as deficiências no processo ensino-aprendizagem, possibilitando reajustes no processo e superação das dificuldades; classificar, segundo níveis de aproveitamento e/ou realizar um balanço, tendo por parâmetro os objetivos previstos (Bloom *et al.*, 1971; Sant’Anna, 1998; Ribeiro, 1999; Barreira, 2001).

Além dessas abordagens, que foram desenvolvidas e aprofundadas por muitos autores, outras modalidades de avaliação foram surgindo, como, por exemplo, as avaliações formadora, autêntica e mediadora.

2.1. Avaliação das aprendizagens: conceitos/definições

Na literatura referente à avaliação da aprendizagem dos alunos, é possível encontrar uma grande variedade de conceitos/definições desse domínio do conhecimento, porque o entendimento de avaliação varia conforme o enfoque com que o criador do conceito a visualiza (Sant’Anna, Enricone, André & Turra, 1996); mas as concepções podem ser distribuídas em um número menor de grupos, se levarmos em conta “que em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação” (Romão, 2003, p. 56) e que “suas concepções derivam das de educação em geral” (*idem, ibidem*).

Entre os diversos significados atribuídos à avaliação, alguns dão ênfase à dimensão da *medida*, enquanto outros destacam mais o aspecto de *juízo*, ou juízo de valor, existindo, ainda, os que permeiam as duas dimensões (Sant’Anna, *et al.*, 1996). Entretanto, Luckesi (1997) conclui que o conceito/a definição mais comumente encontrado(a) nos manuais é o(a) de que “a avaliação é um *juízo de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão*” (p. 33). Assim, o referido autor entende “avaliação como um *juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão*” (*idem, ibidem*, p. 69).

Alguns conceitos se enquadram numa vertente considerada mais tradicional, ou de postura positivista. Por exemplo: “Avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o *valor* do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica” (Bradfield & Moredock, 1963, p. 16). Segundo Romão (2003), pelo fato de os autores reconsiderarem “a avaliação como um

juízo de valor, com base em padrões consagrados e tomados previamente como referência” (*idem, ibidem*, p. 56) e pela distinção que estabelecem entre eles, não incorporando a ideia de que os padrões científicos são também socialmente construídos, isso tudo reflete um modelo classificatório, denotando uma postura positivista (*idem, ibidem*).

Por outro lado, ao criticar a teoria conservadora, Sandra Sousa (1993, *apud* Romão, 2003) se preocupa em não se deixar enquadrar nessa “posição”, vindo a propor um redirecionamento para os conceitos de avaliação, que, de forma tradicional, têm como base o juízo e a classificação dos alunos. Na concepção da autora, a avaliação é percebida, numa visão diagnóstica, como “um processo de verificação e pesquisa das mudanças de estratégias e instrumentos que interferem na condução do processo educativo” (Romão, 2003, p. 57), realçando, “ainda, a formulação coletiva deste processo, que deve garantir a aprendizagem do aluno” (*idem, ibidem*).

Mas, conforme Romão (2003), embora Sandra Sousa (1993) “avance em relação às concepções meramente classificatórias, não explora todas as potencialidades políticas e politizadoras do que denomina ‘coletivo’, nem dos componentes do projeto pedagógico cuja aprendizagem pelo aluno será garantida” (Romão, 2003, p. 57). Ou seja, “não avança sobre a discussão do grau de socialização desse coletivo, nem qualifica o projeto alvo de aprendizagem do aluno” (*idem, ibidem*). Ele afirma que, na concepção da autora, a avaliação não pertence ao universo das avaliações tradicionais quando é um instrumento do processo de tomada de decisão e se compromete com a aprendizagem dos alunos.

Em relação ao conceito apresentado por Sant’Anna (1998, pp. 23-24) – “A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo, analisando sua validade e eficiência (=máxima produção com um mínimo de esforço)” –, Romão (2003) registra que a autora “hesita entre a avaliação diagnóstica e a classificatória, pois ainda se preocupa com a ‘validade’ e a ‘eficiência’” (p. 57), embora se possa subentender “que a formulação dos padrões de referência dos desempenhos registrados pelos alunos sejam adstritos às decisões dos próprios agentes envolvidos no processo de avaliação” (*idem, ibidem*, p. 57). Romão (2003) ainda tece um comentário acerca do conceito expresso por Luckesi (1997), o qual expusemos acima, dizendo que, devido à preocupação com a superação da teoria tradicional da avaliação, há um “excesso de desconsideração dos aspectos positivos das teorias classificatórias” (p. 58).

Em síntese, Romão (2003) ressalta que as distinções que caracterizam as concepções de avaliação mais frequentes não são um mal em si mesmas, mas que se instalou uma mútua exclusão radical entre elas impossibilitando uma articulação.

Em trabalho anterior, elencamos mais alguns conceitos de avaliação (Queiroz, 2005), uns recentes, outros não. Entre eles, estão o de Firme (1976, *apud* Sant'Anna, 1998, p. 28): “[...] é essencialmente um processo centralizado em valores”; o de Marques (1976, citado por Sant'Anna, 1998, p. 29): “[...] um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno”. Lembramos também a definição de autoria de Bradfield e Moredock, citada acima, e a exposta por Vasconcellos (2000a): “[...] é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (p. 44).

Nas primeiras definições, menos recentes, é possível constatar a ênfase no desempenho do aluno. No entanto a avaliação não deve estar voltada única e exclusivamente para isso. Conceitos mais atuais incluem outras finalidades: concebem a avaliação como um componente importante do ensino e que serve para pensar e planejar a prática cotidiana de sala de aula.

Para Ribeiro (1999), a avaliação “é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação” (p. 75). Conforme essa autora, a avaliação, “De âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar, o que não é o caso da classificação que certos sistemas de ensino, noutros países, não utilizam” (*idem, ibidem*, p. 75). A avaliação, ainda segundo a concepção de Ribeiro (1999), “pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (*idem, ibidem*, p. 75).

Já para Alves (2004) e Lesne (1984), citados por Ferreira (2007, p. 32), “Avaliar é confrontar um objecto real (o referido) com o desejado, o esperado, o ideal (o referente), que é composto de normas, objectivos ou critérios, resultando dela um valor, uma significação dos dados que constituem o real”.

Teoricamente, os conceitos mais recentes de avaliação apresentam-se mais aprofundados e/ou enquadrados nas abordagens modernas do ensino/conhecimento. Esse cariz inovador tem

em conta atender as exigências atuais em termos de educação. Várias definições, ao contrário de outras menos recentes, comprovam o avanço teórico nessa área do saber.

Barreira e Pinto (2005), analisando o conceito de avaliação, constatam que a medida, a recolha de informação, o juízo de valor e a tomada de decisão são os elementos que surgem com mais frequência e persistência nos conceitos elaborados. Como ilustração, os autores citam algumas definições. De Ketele e Rogiers (1993) assim conceituam: “a avaliação apresenta-se como uma actividade abrangente, capaz de englobar: recolha de informação, medida, controlo, juízo de valor e tomada de decisão” (*apud* Barreira & Pinto, 2005, p. 26); Tenbrink (1974) descreve o processo “num modelo trifásico, cujas componentes são: preparação – disposição para avaliar; recolha de dados – obtenção da informação e avaliação – formulação de juízos e tomada de decisões” (*apud* Barreira & Pinto, 2005, p. 26). Desse modo, a recolha de informação, o juízo de valor e a tomada de decisão são “considerados vectores principais no conceito de avaliação” (Barreira & Pinto, 2005, p. 26).

Ainda, Beltrán de Tena e Rodríguez Diéguez (1990) “definem a avaliação a partir de três eixos ortogonais, independentes uns dos outros: o eixo descritivo – medida e estimação; o normativo – referência estatística e referência ao critério e o eixo da tomada de decisões – presença e ausência” (*apud* Barreira & Pinto, 2005, p. 26). De acordo com Barreira e Pinto (2005), “a medida, a referência estatística e a ausência de tomada de decisões fazem parte de um paradigma quantitativo, que dá importância à objectividade, ao rigor, como ponto de partida, ao resultado a curto prazo e ao controlo das variáveis intervenientes” (*idem, ibidem*, p. 27); já “a estimação, a referência ao critério e a tomada de decisões se incluem no paradigma qualitativo, que enfatiza a compreensão [...] a valorização, o processo, os resultados a longo prazo e as situações concretas e singulares” (*idem, ibidem*, p. 27). Os autores concluem que “a avaliação tem sido perspectivada quase de modo antagónico e exclusivo devido aos paradigmas quantitativo e qualitativo em que se filia e às características e pressupostos que estes revelam” (*idem, ibidem*, p. 27).

Para Hoffmann (2005), a avaliação é “uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planeamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa” (p. 17). Diz a autora que “sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho [...] o vigor dos passos em termos da melhoria do processo” (*idem, ibidem*, p. 17). E acrescenta que a “observação, a reflexão e a ação ocorrem em tempos não lineares, que podem se dar de forma simultânea ou paralela, na dinamicidade que caracteriza a própria aprendizagem” (*idem, ibidem*).

Enfim, partindo-se do pressuposto de que a atividade avaliativa é um processo sucessivo/consecutivo em três etapas – observar o aprendiz, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem e tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo (Hoffmann, 2005; Luckesi, 1997; Jorba & Sanmartí, 2003) – ou “coleta de informação, que pode ser ou não instrumentada; análise dessa informação e conclusão sobre o resultado dessa análise; tomada de decisões de acordo com a conclusão” (Jorba & Sanmartí, 2003, p. 25), disso não se pode deduzir “que a avaliação tenha que se identificar com prova e que deva implicar necessariamente um ato administrativo” (*idem, ibidem*). Tal identificação, por vezes frequente no meio escolar, “resulta de uma visão parcial da função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem” (*idem, ibidem*, p. 26).

Como forma de alargar esse olhar, no subitem a seguir apresentaremos e discutiremos as funções básicas da avaliação das aprendizagens dos alunos.

2.2. Funções básicas de avaliação (das aprendizagens)

Basicamente, a avaliação da aprendizagem apresenta duas funções: a função social – “de seleção e classificação, mas também de orientação dos alunos” (Jorba & Sanmartí, 2003, p. 26) – e a função pedagógica – “de ajuste do processo de ensino-aprendizagem, de reconhecimento das mudanças que devem, progressivamente, ser introduzidas nesse processo para que todos os alunos aprendam de forma significativa” (*idem, ibidem*).

Além dessas duas funções, sobre as quais retornaremos a seguir, Pacheco (1994, *apud* Ferreira, 2007) ainda classifica como funções da avaliação a função de controle – “como um importante elemento da manutenção da ordem e da disciplina na turma, por parte do professor” (Bonami, 1986, *apud* Ferreira, 2007, p. 22) – e a função crítica – “que consiste na análise dos processos de avaliação e de desenvolvimento do currículo [...] orienta-se para a avaliação de programas [...]” (Ferreira, 2007, p. 22) –, considerando, desse modo, a existência de quatro funções principais. No entanto, Cardinet (1993, *apud* Ferreira, 2007) faz referência à função de orientação do aluno, a qual está inserida numa lógica de orientação vocacional, sendo, portanto, uma função prognóstica.

2.2.1. Função social

Com a função de caráter social, a avaliação pretende informar alunos e pais de alunos sobre os progressos da aprendizagem e determinar quais alunos adquiriram os conhecimentos necessários para receber o “certificado” (de aprovação), o diploma, que a sociedade em geral requer do sistema escolar (Jorba & Sanmartí, 2003). Essa função social “constata e/ou atesta a

aquisição de conhecimentos ao final de uma unidade de trabalho, insere-se necessariamente ao final de um período de formação de que se quer fazer um balanço ou ao final de um curso ou etapa” (*idem, ibidem*, p. 26).

Em conformidade com Pacheco (1994, *apud* Ferreira, 2007, p. 21), “a principal dimensão da função social não deixa de ser a hierarquização/selecção dos alunos, numa perspectiva de avaliação normativa, ou seja, a comparação dos alunos em termos de níveis de excelência traduzidos numa classificação que vai do negativo ao positivo”.

Por um lado, através dos certificados adquiridos os alunos vão garantindo níveis de competência, sendo-lhes reconhecidas as qualidades adquiridas; por outro, é a própria escola que vai “criando situações no quotidiano da sala de aula que fomentam a distribuição diferenciada dos alunos face às normas de excelência, pelas desiguais valorações que vão fazendo dos trabalhos dos alunos (em função da aproximação, ou não dessas normas)” (Ferreira, 2007, p. 20).

Essa função de certificação das aprendizagens dos alunos é concretizada ao final de um tempo determinado de ensino-aprendizagem, “e exerce-se pelo controlo das aprendizagens feitas por cada aluno” (*idem, ibidem*). É relacionada a formas de poder, que “vem traduzir pela selecção daqueles que nela se enquadram e que, por isso, mais se aproximam das normas socialmente valorizadas e exigidas pela escola” (*idem, ibidem*, p. 21). Todos aqueles “cujo trabalho se enquadra nessas normas vêem-se, numa perspectiva de troca, de recompensa com classificações, certificados e diplomas” (*idem, ibidem*, pp. 21-22). Nessa função, se configura a permanência da cultura pedagógica da homogeneidade em sala de aula, portanto da prática seletiva e classificatória. Enfim, essa é uma função pouco pedagógica, uma vez que desconsidera “o indivíduo potencialmente educável, para só considerar a sociedade na sua dimensão económica e competitiva que dele se serve” (Boavida *et al.*, 1986, *apud* Barreira, 2001, p. 81).

2.2.2. Função pedagógica

A função de carácter pedagógico, ou formativo, relaciona-se ao fato de que a avaliação proporciona “informação útil para a adaptação das atividades de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos e, desse modo, melhora a qualidade do ensino em geral” (Jorba & Sanmartí, 2003, p. 26). Insere-se “no processo de formação, seja no seu início, no desenvolvimento ou no final, mas sempre com a finalidade de melhorar a aprendizagem” (*idem, ibidem*).

Nessa função pedagógica da avaliação, Pacheco (1994, *apud* Ferreira, 2007) distingue quatro dimensões: i) a pessoal: a avaliação é um veículo de informação sobre os percursos de aprendizagem dos alunos, para eles próprios e para os professores, de forma que se possam criar condições para a aprendizagem desses alunos, por meio da regulação do processo ensino-aprendizagem; ii) a didática: contribui “para a criação de um ambiente de aprendizagem, através do diagnóstico, da melhoria e da verificação dos resultados dos alunos, conforme a natureza diagnóstica, formativa e sumativa da avaliação” (Pacheco, 1994, *apud* Ferreira, 2007, p. 18); iii) a curricular: como o próprio nome sugere, “traduz-se nas adaptações curriculares, concretizadas na elaboração de planos individuais de trabalho dos alunos, com a gestão flexível do programa em função das diferenças dos alunos” (Ferreira, 2007, pp. 18-19); e iv) a educativa: funciona “como barómetro da qualidade do sistema educativo, ainda que o sucesso ou insucesso educativo não sejam o único factor que contribua ou explique a qualidade desse mesmo sistema” (Pacheco, 1994, *apud* Ferreira, 2007, p. 19).

Nessa perspectiva, a avaliação não pode situar-se somente em momentos estanques e no final do processo ensino-aprendizagem. Como já mencionamos, há diversas modalidades de avaliação, caracterizadas segundo o momento de realização e o objetivo. E é sobre essas modalidades que trataremos a seguir.

2.3. Modalidades de avaliação (das aprendizagens)

Principalmente a partir da década de 1980, após os desenvolvimentos da noção de avaliação formativa, estabelecida inicialmente por Scriven (1967) e retomada por Bloom e colaboradores (1971), a literatura da especialidade favoreceu uma difusão alargada de um conjunto de modalidades de avaliação (Figari, 2007).

Em relação a essas modalidades, a avaliação diagnóstica, também chamada de avaliação preditiva, inicial ou de contexto, começou a desenvolver-se a partir de Stufflebeam *et al.*, (1980), sendo retomada por Cardinet (1986); já a avaliação formativa passou por uma ampla renovação, que se deu pelos contributos de Allal, Cardinet e Perrenoud (1986), na Europa, e de Scallon (1988), no Canadá; e por fim, a avaliação sumativa deu lugar a numerosas análises, principalmente no que refere às distinções entre ela e a avaliação formativa (Figari, 2007).

Essas modalidades nos indicam que o processo de avaliação ocorre antes, durante e depois do processo de aprendizagem (determinando os momentos de avaliação) e de que elas são complementares. Para Romeiro (2000), elas são interdependentes e complementares.

Alguns autores (Romeiro, 2000; Ferreira, 2007; Figari, 2007), ao discutirem sobre esses tipos de avaliação, não os mencionam como modalidades, mas como funções da avaliação.

Sant'Anna *et al.* (1996) falam em modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), explicando o que Bloom, Hastings e Madaus (1971) denominaram de modo idêntico. Essas denominações foram estabelecidas com referência à função que a avaliação assume (respectivamente função de diagnóstico, função de controle e função de classificação).

2.3.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica pretende verificar/conhecer as capacidades de determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado; identifica “algumas características [...] objetivando escolher algumas sequências de trabalho mais bem adaptadas a tais características” (Rabelo, 2003, p. 72), tentando também estabelecer um perfil dos alunos, antes de se iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o que pode ser comprometido o trabalho futuro do professor (*idem, ibidem*). Rabelo (2003) considera que o diagnóstico “é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É, antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las” (p. 72).

Como referem alguns autores, a avaliação preditiva, avaliação inicial ou avaliação diagnóstica inicial, tem o principal objetivo de determinar a situação de cada aluno antes de iniciar determinado processo de ensino-aprendizagem, com vista a adaptá-lo às necessidades dos alunos (Jorba & Sanmartí, 2003). A informação obtida a partir dessa modalidade de avaliação pode ser do coletivo, fazendo referência a um grupo-classe, situação em que é denominada prognose ou prognóstico; ou diferenciada/de cada aluno, denominada diagnose ou diagnóstico (*idem, ibidem*). Jorba e Sanmartí (2003) declaram que a informação obtida “deve permitir a exploração e o conhecimento para cada um dos alunos:

- do grau de aquisição dos pré-requisitos de aprendizagem”;
- das idéias alternativas ou modelos espontâneos de raciocínio e das estratégias espontâneas de atuação;
- das atitudes e hábitos adquiridos com relação à aprendizagem;
- das representações das tarefas propostas” (*idem, ibidem*, p. 29).

Os autores citados dizem ser isso, basicamente, tudo o que Halwachs (1975) designa por *estruturas de acolhida*, a qual indica “o conjunto de condutas, representações e maneiras espontâneas de raciocinar próprias dos alunos em cada estágio de seu desenvolvimento que conformam a estrutura àquela em que se insere, e organiza o novo conhecimento que vão adquirindo” (Jorba & Sanmartí, 2003, p. 29).

Também de acordo com Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica tem como função essencial “[...] verificar se o aluno está de posse de certas aprendizagens anteriores que

servem de base à unidade que se vai iniciar” (*idem, ibidem*, p. 79), ou seja, se os alunos dominam os pré-requisitos necessários ao acompanhamento da unidade a ser trabalhada (função mais importante da avaliação diagnóstica, segundo a autora) e também, se já alcançaram os conhecimentos e aptidões inerentes à nova unidade, ou parte deles, de forma que o professor possa “iniciar o seu trabalho num ponto mais adiantado do que aquele que previra” (*idem, ibidem*, p. 27). Assim, a avaliação diagnóstica tem “lugar em qualquer momento de um período ou, até próximo do final do ano lectivo se, em tais ocasiões, tiverem início novas unidades do programa” (*idem, ibidem*, p. 79). Ainda “pode ter lugar durante o período de ensino, quando alguns alunos revelam especiais dificuldades cujas causas é preciso identificar” (*idem, ibidem*), embora essa seja considerada uma situação não muito “frequente já que a avaliação formativa fornece, habitualmente, indicadores suficientes para a resolução dos problemas que vão surgindo ao longo das diferentes unidades” (*idem, ibidem*).

Abrimos parênteses, ainda, para dizer que a avaliação diagnóstica pode também “proceder ao levantamento de condições físicas, materiais e ambientais (também requisitos de aprendizagem) que se afigurem necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e aptidões e, nomeadamente, de atitudes que importa estimular” (*idem, ibidem*, p. 82). Quando ela atende a esses aspectos, “considera-se que atingiu um elevado nível de profissionalismo que [...] ainda não é muito comum” (*idem, ibidem*).

Sintetizando, Ribeiro (1999) diz que, da avaliação diagnóstica, resultam muitos benefícios. De acordo com o nível/grau de desenvolvimento do aluno, “o professor pode:

- proceder, antes do início de uma unidade, a acções de recuperação ou remediação do que não foi aprendido anteriormente e é agora condição necessária;
- agrupar os alunos, de acordo com a proficiência que demonstram nos resultados de provas diagnósticas, no sentido de responder a necessidades específicas de cada grupo;
- identificar, durante o decorrer de uma unidade, causas de insucesso de alguns alunos” (*idem, ibidem*, p. 82).

Partindo-se do pressuposto de que a avaliação diagnóstica permite “identificar, durante o decorrer de uma unidade, causas do insucesso de alguns alunos” (Ribeiro, 1999, p. 82), tendo, assim, por função reconhecer (discriminar, caracterizar) as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem ao longo de uma unidade de ensino, então pode coincidir em alguns pontos com a avaliação formativa, já que esta também se propõe a “aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas surgidos com o aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem, servindo de base à tomada de decisões sobre sua recuperação” (Rosales, 1992, *apud* Barreira, 2001, p. 78).

Boavida *et al.* (1993) também é da opinião de que a avaliação diagnóstica deve estar inserida em um processo mais geral de avaliação formativa, auxiliando o professor a elaborar não apenas “medidas de compensação educativa para os alunos com dificuldades específicas, mas também medidas de enriquecimento educativo para aqueles que tenham atingido determinados níveis de exigência” (citado por Barreira, 2001, p. 78), atendendo, dessa forma, à necessidade/ao interesse de cada aluno.

Para Bloom *et al.* (1971), a avaliação diagnóstica é, sobretudo, uma avaliação anterior ao ensino e à aprendizagem, enquanto a avaliação formativa é um processo permanente, que visa fornecer ao aluno e ao professor um *feedback* contínuo, à proporção que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem. Barreira (2001) afirma que também Messik (1984, *apud* Miras & Solé, 1992) acredita que a avaliação diagnóstica desempenha suas funções separadamente, sem uma ligação necessária com a avaliação formativa, porque tem como finalidade “determinar as características da situação inicial de um determinado processo didático que se quer pôr marcha, servindo de base à tomada de decisões sobre a organização e planificação do ensino” (Barreira, 2001, p. 79). Assim, além de desempenhar uma função preditiva – “de orientação escolar e profissional e de levantamento prévio de saberes, competências e atitudes do aluno face a uma nova aprendizagem” (*idem, ibidem*, p. 79) –, a avaliação diagnóstica pode desenvolver “funções específicas de diagnóstico na descoberta das causas das dificuldades de um aluno, devendo, pois, proceder a um conhecimento aprofundado da situação e das condições de trabalho do aluno, por forma a tornar possível a superação das dificuldades detectadas” (*idem, ibidem*).

Por outro lado, há os que consideram a função diagnóstica como própria de qualquer processo de avaliação. Pacheco (1994), por exemplo, compreende que, independentemente da modalidade considerada, a avaliação só é “didacticamente útil quanto permite diagnosticar e inventariar necessidades de aprendizagem, fornecer um conhecimento detalhado das diversas condições dos alunos [...]” (*apud* Barreira, 2001, p. 79).

Em síntese, podemos concluir, citando Barreira (2001), que existem três posicionamentos em relação à função diagnóstica da avaliação. Determinados autores consideram que a avaliação diagnóstica e a formativa têm funções que se assemelham, de modo que se tem constantemente preferido a formativa, a partir da qual se têm desenvolvido novas concepções/perspectivas de avaliação da aprendizagem (*idem, ibidem*); outros defendem que elas possuem funções distintas, não podendo ser, portanto, confundidas, e que contribuem para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem (*idem, ibidem*); outros, enfim, compreendem a função diagnóstica “como uma função por excelência de qualquer

modalidade de avaliação [...]” (*idem, ibidem*, p. 80). O fato é que esses posicionamentos, apesar de divergentes, podem coexistir nas práticas avaliativas, favorecendo o processo didático-pedagógico.

Talvez por isso também a *assessment for learning* só adote a avaliação formativa, de modo a não ser confundida com outro tipo de avaliação: “[...] exclui da sua concepção de avaliação como metodologia de ensino-aprendizagem, outras concepções, teorias e práticas que com ela se pudessem confundir, como por exemplo a avaliação formativa tradicional e a avaliação diagnóstica [...]” (Araújo, 2007, p. 86). Todavia, no último Despacho Normativo, nº 1/2005 – que regulamenta a avaliação para o ensino básico português (avaliação das aprendizagens e competências) –, são prescritas as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa, sendo que a avaliação diagnóstica pode também ser realizada durante o ano escolar (“em qualquer momento”), em articulação com a avaliação formativa.

2.3.2. Avaliação formativa

“Avaliação formativa” é um termo introduzido por Scriven, em 1967. Esse autor estabelece, no âmbito da avaliação curricular, a diferença entre avaliação formativa e avaliação sumativa. Segundo Rato (2004), a característica essencial da avaliação formativa, “e que permite diferenciá-la face à avaliação sumativa, é a de ocorrer durante a formação ou do próprio acto de ensino, por forma a permitir ajustamentos nos programas durante o seu desenvolvimento” (p. 52).

Bloom e seus colaboradores, em 1971, passaram a utilizar a avaliação formativa associando-a à individualização do ensino, ou seja, para “adaptar a acção pedagógica do professor em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos” (Allal, 1986, p. 176).

O conceito de avaliação formativa passou por um processo evolutivo (desde Bloom *et al.*, 1971). Certamente, o movimento que mais intensificou o papel da avaliação formativa nasceu em um colóquio realizado na Universidade de Genebra, no ano de 1978, dando depois origem à *Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation*. Tal evento não apenas esclareceu o conceito de avaliação formativa, mas também a considerou como um componente essencial da pedagogia diferenciada (Barreira; Boavida & Araújo, 2006). Nesse colóquio, Allal (1986) faz uma marcante diferenciação entre as modalidades de avaliação formativa. Ao levar em consideração, sobretudo, as concepções neobehaviorista e cognitivista da aprendizagem, a autora distingue três modalidades de aplicação da avaliação formativa:

i) avaliação pontual de regulação retroativa – direcionada a uma abordagem behaviorista, ou neobehaviorista, da aprendizagem, ou à pedagogia por objetivos, de modo que sua prática de avaliação, organizada sob a forma de controle escrito, através de testes, exercícios, e efetuada após determinado período de atividades de ensino-aprendizagem, consiste em identificar quais objetivos pedagógicos foram ou não alcançados, para, a partir desse resultado, encontrado ao final da etapa de estudo, organizar atividades de remediação, com o intuito de retornar aos objetivos não atingidos (Allal, 1986);

ii) avaliação contínua de regulação interativa – integrada ao processo ensino-aprendizagem, possibilitando observar o aluno ao longo de sua aprendizagem, e identificar e compreender as dificuldades que forem surgindo, com vista a diagnosticar os fatores de origem dessas dificuldades e fazer, de maneira consequente e adequadamente, adaptações nas atividades pedagógicas (Allal, 1986);

iii) modalidades mistas – assim denominadas, por constarem da alternância entre as modalidades acima citadas ou devido à utilização de processos de avaliação formativa que combinem essas mesmas modalidades.

Nessa perspectiva, pode-se acentuar que a avaliação formativa consiste em obter, em ocasiões diferentes, durante o processo de ensino, informações úteis para identificar as deficiências de aprendizagem (Scallon, 1986, *apud* Barreira *et. al.*, 2006). Nesse sentido, efetiva-se “na intimidade da relação professor-aluno, ou mesmo no interior da auto-análise feita pelo aluno ou pelo professor [...]” (Cortesão, 1993, p. 12); é um tipo de avaliação que “destaca a regulação das atuações pedagógicas e, portanto, interessa-se mais pelos procedimentos das tarefas do que pelos resultados” (Jorba & Sanmartí, 2003, p. 30); e “tem por finalidade orientar o aluno no seu trabalho escolar, procurando identificar e situar as suas dificuldades com a intenção de o ajudar a descobrir modos de progredir na aprendizagem” (Cardinet, 1990, *apud* Barreira *et. al.*, 2006, p. 98). Percebe-se, portanto, que as definições desses vários autores são similares/convergentes, pois contemplam as características essenciais da referida modalidade de avaliação, mesmo não existindo “uma teoria unificada” (Abrecht, 1994, p. 31).

Para Rabelo (2003), entre as principais funções da avaliação formativa estão as de “inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc.” (p. 73), além de assumir “uma função reguladora, quando permite tanto a alunos como a professores ajustarem estratégias e dispositivos” (*idem, ibidem*, p. 73). Assim, compreende-se que essa modalidade de avaliação possibilita melhorar a aprendizagem, pois é um veículo de informação tanto para o professor (sobre o desenvolvimento da aprendizagem) quanto para o aluno (sobre seus

sucessos e seus fracassos, seu próprio caminhar); proporcionando, enfim, segurança e confiança do aluno em si mesmo, *feedback* sobre avanços e dificuldades detectadas, diálogo entre professor e aluno, baseado em dados precisos e consistentes.

A avaliação formativa parte da concepção do ensino de que “aprender é um longo processo através do qual o aprendiz vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa” (Jorba & Sanmartí, 2003, p. 30). Assim, quando um aluno “não aprende, não é apenas porque não estuda ou não possui as capacidades mínimas: a causa pode estar nas atividades que lhe são propostas” (*idem, ibidem*).

Trata-se de uma avaliação que tem a função de ajustar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que os meios de formação respondam às características dos alunos, buscando agir sobre os pontos frágeis de sua aprendizagem. Nessa direção, e do ponto de vista cognitivo, a “informação procurada se refere às representações mentais do aluno e às estratégias utilizadas [...] para chegar a um determinado resultado” (*idem, ibidem*); ou seja, a avaliação irá focar-se na compreensão desse funcionamento do aluno face à tarefa proposta. Nesse processo, os erros são considerados relevantes, porque revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo discente. A partir deles, é possível diagnosticar que tipos de dificuldades têm os alunos para realizar as tarefas propostas, de forma a “poder arbitrar os mecanismos necessários para ajudá-los a superarem-nas. Mas também interessa destacar os aspectos da aprendizagem em que os alunos tenham-se saído bem, pois assim se reforça a aprendizagem” (*idem, ibidem*).

Em outras palavras, é importante partir do princípio de que o ensino precisa adequar-se às exigências de aprendizagem do aluno, a suas carências cognitivas, epistemológicas, dentre outras. Nesse contexto, a avaliação, como integrante do processo, favorece a adaptação deste aos progressos e aos problemas apresentados pelos alunos. Através da avaliação contínua, percebe-se quando é necessário fazer reajustamentos em função da aprendizagem. Essa regulação⁴ configura-se na tomada de decisões sobre a ação pedagógica com vista à “construção de uma trajectória óptima de aprendizagem, de maneira a criarem-se as condições para a consecução de um objectivo definido” (Ferreira, 2007, p. 99). Desse modo, há “a

⁴ Regulação como mecanismo ou dispositivo de ação é “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002, p. 77). Segundo Allal (1999), na regulação há uma perspectiva mais dinâmica na avaliação do que na correção e na remediação, da pedagogia da mestria clássica, de Benjamin Bloom. A função de regulação da avaliação formativa “tenta dar sentido ao objeto avaliado e inseri-lo em uma dinâmica de mudança; portanto, ela se insere no tempo, acompanha os processos e envolve a multirreferencialidade (os diferentes atores da situação são fontes de avaliação úteis e sujeitos da avaliação necessários)” (Genthon, 1992, *apud* Bonniol & Vial, 2001, p. 288).

averiguação das estratégias, das actividades e dos objectivos intermédios que melhor possam conduzir o aluno ao cumprimento dos objectivos terminais” (*idem, ibidem*).

Se é sobre a avaliação que gira o trabalho no âmbito escolar, ela não apenas condiciona o que, quando e como se ensina, mas também os ajustes que devem ser feitos para atender à diversidade de necessidades geradas em aula (Jorba & Sanmartí, 2003).

A avaliação formativa tem, portanto, como preocupação evidenciar o grau de domínio de uma tarefa de aprendizagem e a parte da tarefa ainda não dominada (Bloom *et al.*, 1971), de forma que o “objetivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno; é ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (*idem, ibidem*, p. 61), através da regulação pedagógica. A avaliação formativa, conforme Bloom *et al.* (1971), fornece *feedback* não apenas para o aluno, face a seus progressos e suas dificuldades, mas também para o professor, de modo que este possa oferecer melhores oportunidades e/ou seleccionar meios/estratégias alternativas de superação dessas dificuldades. Noizet e Caverni (1985a) também comungam desse pensamento quando defendem que a avaliação formativa objetiva obter uma dupla retroação: sobre o aluno, informando-lhe acerca das etapas transpostas e das dificuldades/necessidades; sobre o professor, indicando-lhe como se desenvolve seu programa didático-pedagógico e quais as modificações necessárias para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem (*apud* Barreira *et al.*, 2006).

Vale destacar, ainda, que estar diante de actividades avaliativas formativas é, como diz Ribeiro (1999), estar “perante uma **estrutura de malha fina** que incide sobre uma **área limitada de matéria**” (p. 85), avaliando-se em profundidade, por isso mesmo a avaliação ocorre ao longo da execução das unidades de ensino, “averiguando se a aprendizagem está a decorrer como previsto, nomeadamente no que respeita a conteúdos ou aptidões fundamentais” (*idem, ibidem*, p. 28). Concluímos, por fim, e de acordo com a opinião de Pacheco (1998), que a avaliação formativa requer o registro estruturado de recolha de informação a ser interpretada em função das dificuldades sentidas pelos discentes no decorrer da aprendizagem, sistematizando-se, assim, os critérios pertinentes ao ritmo do aluno.

2.3.3. Avaliação sumativa/somativa

Essa modalidade de avaliação tem por objetivo estabelecer um balanço confiável dos resultados obtidos ao final de um processo de ensino-aprendizagem (Jorba & Sanmartí, 2003). Contrariamente à avaliação formativa, tem uma função social de assegurar que as características dos alunos respondam às exigências do sistema. Aqui são os alunos que devem

adequar-se ao ensino, e não o oposto. Contudo, a avaliação somativa pode também ter uma função formativa, na medida em que oferece indicadores sobre se os alunos adquiriram ou não os comportamentos previstos pelos docentes “e, em consequência, têm os pré-requisitos necessários para aprendizagens posteriores ou para determinar os aspectos que deveriam ser modificados em uma futura repetição da mesma sequência de ensino-aprendizagem” (*idem, ibidem*, p. 32).

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação somativa não é “uma avaliação de «rede fina» como a formativa, mas fornece uma visão de conjunto sobre um segmento programático que a avaliação formativa não dá” (p. 28). Por corresponder a um balanço final, ela só tem sentido no final (“não se refere a um período temporal mas sim a um todo de matéria”) quando já se percorreu “um segmento, já longo, de aprendizagem” (*idem, ibidem*, p. 89). Assim, esse tipo de avaliação “pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (*idem, ibidem*, p. 89). A autora compreende que essa modalidade de avaliação complementa as outras, exerce uma função distinta, resolve problemas inerentes ao ensino e serve a finalidades não acessíveis através das avaliações diagnóstica e formativa.

Ao enumerar vantagens que essa modalidade de avaliação oferece ao processo de ensino, Ribeiro (1999) destaca que ela “permite aferir resultados de aprendizagem” e “introduzir correções no processo de ensino”, além de que “o teste somativo presta-se à classificação” (p. 90). Nesse sentido, do ponto de vista da autora, a avaliação somativa, como qualquer modalidade de avaliação, tem uma função formativa, diferente da classificação, cuja função é seletiva.

Conforme Ferraz *et al.* (n.d.), o conceito de avaliação sumativa sofreu modificações ao longo dos anos, o que faz “com que o seu sentido não seja considerado universal” (*apud* Barreira, 2001, p. 80); porém, de modo geral, tende-se a associar a avaliação sumativa à classificação, e vice-versa (Barreira, 2001).

Há autores “que relacionam a avaliação sumativa com a avaliação do final de ano e com as decisões relativas à passagem de ano” (Gómez Arbeo, 1990, *apud* Barreira, 2001, p. 80), ou “com a avaliação que intervém no momento dos exames” (Barreira, 2001, p. 80), cuja finalidade é fornecer um balanço, no sentido de se saber onde o aluno se situa, e de permitir a tomada de decisão no que refere à obtenção ou não de diploma, de aprovação para o ano escolar seguinte (Noizet & Caverni, 1985a, *apud* Barreira, 2001, p. 80), não reconhecendo, portanto, “qualquer valor formativo” (Álvarez Méndez, 1993, *apud* Barreira, 2001, p. 80).

Essa ideia de balanço final faz com que esse tipo de avaliação seja, muitas vezes, confundido com provas/exames finais e com a atribuição de notas também finais, sendo reduzido às funções de certificar e de selecionar os alunos (Barreira, 2001).

No entanto Cardinet (1988a, 1988b) é da opinião de que a avaliação sumativa não se limita “a desempenhar uma função de certificação” (*apud* Barreira, 2001, p. 82), assim como Serpa (1997), que defende a possibilidade de a avaliação sumativa “desempenhar um papel de ajuda ao aluno” (*apud* Barreira, 2001, p. 82), e também Nunziatti (1990), que, tratando da pertinência da avaliação sumativa, afirma que ela é “sempre necessária” [...]” (*apud* Barreira, 2001, p. 82).

Na definição de Rabelo (2003), a avaliação somativa normalmente é pontual, uma vez que acontece habitualmente ao se chegar ao fim de uma unidade de ensino, ou do bimestre escolar, ou de um curso, ciclo, etc., determinando o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Conforme o autor, ela se propõe realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode, às vezes, ser realizada em um processo cumulativo, quando um balanço final leva em conta vários balanços parciais. O autor acredita, portanto, que se trata de uma avaliação que informa, situa, classifica, e cuja principal função é dar *certificado, titular*.

Enfim, a avaliação sumativa apresenta variadas funções, em decorrência do momento de sua realização:

- “- se for realizada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, tem uma função formativa, pois proporciona a adaptação do ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos;
- se for feita no fim de um período lectivo, serve para confirmar os dados obtidos através da avaliação formativa, realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem e tomar decisões sobre a (re)orientação do percurso escolar dos alunos. Deste modo, nada obsta a que o professor utilize as informações da avaliação sumativa para reajustar o seu ensino;
- se tiver lugar no final do ano ou no final do primeiro e do segundo ciclos, tem por função a tomada de decisão acerca da retenção/progressão do aluno;
- se tiver lugar no final do terceiro ciclo, permite fundamentar a decisão de atribuir um diploma ou um certificado de frequência ao aluno”⁵ (Ferraz *et al.*, n.d., *apud* Barreira, 2001, pp. 82-83).

É preciso reiterar, porém, que as possibilidades de a avaliação sumativa assumir uma função social, de seleção e de certificação, aumentam na medida em que ela é praticada após um período longo de aprendizagem (Barreira, 2001), enquanto outras funções, que se destacam face sua realização num período menor de tempo, estão mais relacionadas ao aspecto didático-pedagógico, de ajustamento do ensino às necessidades de aprendizagens detectadas.

⁵ No caso da educação brasileira, que tem uma nomenclatura diferente, diríamos que essa atribuição de certificado se dá no final do ensino fundamental (9º ano), já o diploma seria no final do ensino médio (3º ano).

3. Avaliação normativa e avaliação criterial

A avaliação normativa, como o próprio nome anuncia, é uma “avaliação que impõe normas” (Hadji, 2001, *apud* Ferreira, 2007, p. 38). Conforme Hadji (2001), norma é “um modelo de comportamento valorizado por um grupo” (*apud* Ferreira, 2007, p. 38).

A avaliação de referência normativa tem maior tradição, e suas características são as seguintes: a) no nível micro (pedagógico/de sala de aula), os critérios normativos servem para comparar os resultados dos alunos de uma turma (Afonso, 2000); b) no nível meso (organizacional), situa e/ou compara os resultados em relação aos de turmas diferentes da mesma instituição escolar (*idem, ibidem*); c) no nível macro (nacional), compara os resultados entre as escolas da mesma nação/do mesmo país (*idem, ibidem*); d) no nível mega (internacional), compara os resultados das escolas ou de alunos de países diferentes (*idem, ibidem*); e) realiza avaliação “pela atribuição da mesma prova ao conjunto de alunos que seguiram o mesmo programa, sendo os seus resultados comparados com normas, de que surgem pontuações transformadas em percentagens, que levam à hierarquização e à selecção” (Perrenoud, 1996, *apud* Ferreira, 2007, p. 38). Por isso, para Hadji (2001), a avaliação normativa tem por finalidade e/ou “ambição [...] situar os indivíduos uns em relação aos outros” (*apud* Ferreira, 2007, pp. 38-39).

Aqui, “parte-se do princípio de que as características humanas variam aleatoriamente e que é legítimo esperar que as notas dos alunos variem mais ou menos de acordo com uma curva de variação normal ou curva de Gauss” (Valadares & Graça, 1998, *apud* Ferreira, 2007, p. 39). Nesse sentido, Crahay (1999) diz que se concebem as provas para a avaliação normativa de modo “que um pequeno número de alunos acerte a maioria das questões, que uma proporção um pouco maior acerte em pouco mais de metade das questões e que uma pequena parte falhe na maioria delas” (*apud* Ferreira, 2007, p. 39).

Contrariamente a este tipo de avaliação, ou diferentemente dele, apresenta-se a avaliação criterial. Opondo-a à normativa, Hadji (1994) a define como uma avaliação que aprecia/interpreta comportamento (desempenho), em relação a um alvo – critério de conteúdo (critério corresponde ao objetivo a ser alcançado). Esta pode ser caracterizada como uma avaliação em que “a consecução de cada aluno é comparada com critérios definidos e, por isso mesmo, o aluno é avaliado por si, independentemente dos outros, e são formados juízos acerca das aprendizagens feitas” (Valadares & Graça, 1998, *apud* Ferreira, 2007, p. 39), ou seja, “não se compara um aluno com os outros, mas o seu trabalho com um critério ou com um limite do domínio definido previamente” (Perrenoud, 1996, *apud* Ferreira, 2007, p. 39). A avaliação criterial não tem em vista “a hierarquização e a certificação dos alunos, pela

atribuição de notas que traduzem a sua inserção num ponto da escala de classificação adotada formalmente, mas a orientação, a regulação do processo de aprendizagem dos alunos” (Ferreira, 2007, p. 39).

Na avaliação de referência criterial, a comparação do aluno consigo próprio é realizada considerando-se, além das “aprendizagens objetiváveis”, outros fatores, como “o esforço despendido pelo aluno no seu percurso de aprendizagem, a história pessoal e académica do mesmo, da escola e dos professores” (Ferreira, 2007, p. 39); o que vem proporcionar “informações [...] úteis para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e para uma intervenção reguladora desse processo” (*idem, ibidem*).

Pode-se depreender, portanto, que a avaliação de referência normativa está direcionada mais a uma abordagem tradicional da avaliação, enquanto a avaliação de referência criterial se apoia em métodos/perspectivas de avaliação mais democráticos e inovadores.

Enfim, a avaliação criterial, por permitir que o aluno se situe melhor em seu percurso de aprendizagem, a partir dos critérios definidos, apresenta-se mais satisfatória do que a normativa, que ampara a classificação na comparação entre discentes, e não em referentes precisos.

3.1. Avaliação normativa e criterial: distintas, mas interligadas

Embora as avaliações normativa e criterial tenham finalidades e características distintas, até mesmo opostas, elas estão intrinsecamente relacionadas, de maneira que não podem ser analisadas e efetuadas separadamente, pois a avaliação criterial, ao regular o processo ensino-aprendizagem, “é feita na inter-relação com as normas estabelecidas, que possibilitam a transição de um ano de escolaridade para outro, de um nível de ensino para outro, implicando, por isso, a realização da avaliação normativa” (Ferreira, 2007, p. 40).

A avaliação normativa também tem sua parcela de avaliação criterial, tendo em conta que, “para situar alguns desempenhos em relação aos outros, é necessário referir-se a critérios de conteúdo” (Hadji, 2001, *apud* Ferreira, 2007, p. 40). Por outro lado, a avaliação criterial pode ser desempenhada com finalidades normativas, no sentido de que “os critérios podem ser utilizados para a comparação dos resultados dos alunos entre si” (Ferreira, 2007, p. 40).

Nesse sentido, o professor não usufrui de total autonomia ao proceder ao ato avaliativo, porque tanto o realiza em função de necessidades específicas do processo ensino-aprendizagem (num sentido mais pedagógico), como em função de normas e regras estabelecidas pelo sistema escolar, garantindo o cumprimento do programa escolar e a tomada

de decisão e de certificação em relação a determinado ano escolar, por exemplo (Perrenoud, 1999).

Por isso “o êxito e o fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a *organização escolar* faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas em momento do curso que ela escolhe e conforme procedimentos de avaliação *que lhe pertencem*” (Perrenoud, 1999, p. 28). Pode-se, então, concluir que a escola e o professor (particularmente), ao conduzirem suas avaliações por *normas de excelência*, colaboram para o sucesso e o insucesso escolares.

Enfim, a avaliação criterial desenvolvida frequentemente, ajuda o professor na atribuição de notas aos alunos, por possibilitar mais clareza e consciência na mente daquele quanto às exigências a ter para com estes (Perrenoud, 1996, *apud* Ferreira, 2007). E a avaliação normativa, por suas características, pode “punir” alunos cuja origem sociocultural leva a terem de enfrentar mais obstáculos para alcançar o nível de excelência pretendido (Ferreira, 2007). Por outro lado, as ditas “grades de critérios”, segundo Perrenoud (1999), têm o mesmo efeito que a avaliação tradicional, a avaliação padrão, “quando estruturam o ensino em vez de serem instrumentos de leitura *ex post* da experiência e dos conhecimentos dos alunos” (p. 71).

3.2. A importância dos critérios no desenvolvimento da autoavaliação

Um estudo apresentado por Santos e Gomes (2006) comprovou que a avaliação criterial requer mais do que o conhecimento, pelos alunos, dos critérios, para a melhoria de seu desempenho, uma vez que para isso, constituem-se em contributos essenciais “a auto-avaliação e a participação activa na avaliação de trabalhos individuais ou atitudes pessoais, a par da co-avaliação das várias tarefas” (ME/DGEBES, 1991, *apud* Santos & Gomes, 2006, p. 11). Observa-se que “os alunos vão aprendendo a se auto-avaliarem, assim o seu desempenho vai também melhorando. A apropriação de critérios de avaliação juntamente com o desenvolvimento de uma capacidade crítica interrelacionam-se com um melhor desempenho [...]” (Santos & Gomes, 2006, p. 11). Trata-se de uma relação que “não segue uma lógica sequencial. A aprendizagem e a auto-avaliação regulada são dois processos que se desenvolvem par a par” (*idem, ibidem*, p. 43).

É imprescindível que o aluno adquira competências, para estabelecer comparações entre o que produz e os critérios valorizados, desenvolvendo, dessa forma, sua capacidade de se autoavaliar (Santos & Gomes, 2006).

No entanto, os critérios valorizados e explicitados não têm, precisamente, o mesmo significado para quem deles se apropria, ou para todos aqueles a quem são apresentados

(Pinto, 2002; Morgan, 2003, *apud* Santos & Gomes, 2006). Isso, levando-se em consideração que a “lógica de quem aprende e a lógica de uma dada disciplina, ou a de quem a ensina, não são garantidamente, à partida, idênticas” (Santos & Gomes, 2006, p. 12). Inclusive, conforme Nunziati (1990, *apud* Santos & Gomes, 2006, p. 12), “estas são, usualmente, distintas”. Assim, em relação ao trabalho do professor com o ensino, a aprendizagem e a regulação de aprendizagens, a autora defende “que o dizer do professor não garante a apropriação de conhecimentos por parte do aluno. Os significados podem depender das perspectivas de cada aluno, por exemplo, face à avaliação, à disciplina e ao seu ensino” (Nunziati, 1990, *apud* Santos & Gomes, 2006, p. 12).

Mas a existência de critérios permite ao professor situar cada aluno em relação a uma meta a ser atingida ou a um perfil a ser desenvolvido e, de maneira simultânea, permite que os alunos se situem face a essa meta ou esse perfil (Leite & Fernandes, 2003). Por outro lado, a existência dos critérios é também relevante, para a família e para a sociedade, porque “clarifica as intenções da educação e facilita a comunicação com a escola” (*idem, ibidem*, p. 79).

Santos e Gomes (2006) concluem que a autoavaliação deve ser encarada como um meio potencialmente rico para a promoção da aprendizagem, atestando, por sua investigação, o que outros autores (inclusive a própria Santos, 2002, e Silva & Sá, 2003) já haviam defendido.

4. A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem

Defini-se “regulação” como ato intencional que, ao agir sobre os mecanismos de aprendizagem, passa a contribuir para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem (Santos, 2002). Um dispositivo de regulação comporta tanto o *feedback* como também a orientação do percurso pelo ajustamento da ação ao referente (Allal, 1988). Tratando-se, pois, de duas etapas sequenciais, estes são articulados por meio de um trabalho didático-pedagógico (com seleção de estratégias, tarefas/atividades, materiais e objetivos), o qual pode ser desencadeado tanto pelo professor (através da regulação externa) como pelo aluno (através da autorregulação), ou por ambos, em interação (Hadji, 2001, *apud* Ferreira, 2007).

Embora qualquer tipo de avaliação esteja associado a algum modo de regulação, já que as decisões de admissão e de orientação estão relacionadas à avaliação prognóstica, e a de certificação à avaliação sumativa, a regulação está intrinsecamente ligada à avaliação formativa, porque, nessa modalidade, a decisão de adaptação/reajustamento das atividades ao

ensino e à aprendizagem é, na medida do possível, imediata (constante), e não protelada, como ocorre na avaliação sumativa (Ferreira, 2007).

Também é possível afirmar que o momento em que se dá a regulação, assim como o objeto de observação considerado no processo de avaliação e o próprio processo de regulação, delimitam regulações distintas, porque a eles estão subjacentes diferentes concepções de aprendizagem, de avaliação e de regulação (concepção behaviorista ou neobehaviorista, concepção cognitivista) (*idem, ibidem*).

Nessa direção, a partir das modalidades de avaliação formativa é possível distinguirem-se três tipos de regulação (Allal, 1986; 1988), que não se excluem, necessariamente:

i) Regulação retroativa – resulta de uma avaliação formativa pontual, realizada após um período específico de ensino-aprendizagem, com vista à recolha e à análise de informações acerca das aprendizagens, feita a partir de objetivos predefinidos, para aquele período determinado, verificando quais foram ou não alcançados pelo aluno. A partir de então, organizam-se atividades de remediação face aos resultados, retomando-se os objetivos não atingidos durante aquela etapa de aprendizagem;

ii) Regulação pró-ativa – como a anterior, é diferida no que se refere à situação central de aprendizagem e ao momento de avaliação. No entanto, para ela são organizadas situações de aprendizagem mais adequadas às dificuldades dos alunos, de modo a ajudá-los a consolidar suas competências em um novo contexto; por outro lado, em relação aos alunos que progrediram, são oferecidas novas atividades, que lhes permitam aprofundar suas competências, o que torna esse tipo de regulação “mais abrangente e mais estimulante” que o anterior (Ferreira, 2007, p. 103);

iii) Regulação interativa – de perspectiva cognitivista, acontece ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, pois está integrada a ele e a regulação das atividades é interativa, sendo proporcionada através das interações do aluno com o professor, com os colegas de sala e com um material didático-pedagógico. Essas interações constituem-se em ocasiões de avaliação/autoavaliação que possibilitam (e/ou permitem efetivar) adaptações no ensino e na aprendizagem.

Para Jorba e Sanmartí (2003, p. 25), “um bom dispositivo de avaliação deve estar a serviço de uma pedagogia diferenciada capaz de dar resposta aos interesses e dificuldades de cada aluno”. Trata-se de um mecanismo que contemple a atenção à diversidade por meio das áreas curriculares estruturando-se em torno da chamada regulação contínua das aprendizagens, tanto no sentido de adequação dos procedimentos utilizados às necessidades e aos progressos dos alunos quanto no de autorregulação para permitir que eles possam ir

construindo um sistema próprio de aprendizado e adquiram maior autonomia. Essa regulação é contínua, porque não deve acontecer apenas em um momento específico da atuação pedagógica, mas ser um de seus componentes permanentes (Jorba & Sanmartí, 2003).

Assim, a avaliação persegue como objetivo a regulação pedagógica, além da gestão dos erros e da consolidação dos êxitos. Pode-se dizer também que o “sistema de regulação garante três funções ordenadas: o reconhecimento dos acertos, a percepção e reconhecimento dos erros, o reajuste das estratégias e a retificação” (Bonniol, 1986, *apud* Bonniol & Vial, 2001, p. 241). Ou, ainda, que a regulação contínua das aprendizagens se baseia nas seguintes estratégias didáticas: avaliação considerada como regulação, autorregulação das aprendizagens e interação social em aula⁶, fundamentais no enriquecimento do processo ensino-aprendizagem (Jorba & Sanmartí, 2003).

4.1. Autoavaliação/Autorregulação

D ponto de vista construtivista, a autorregulação é um “elemento-chave no processo de aprendizagem” (Fons e Weissman, 2003, p. 75). Consiste em se dar conta das modificações que devem ser feitas nas estratégias utilizadas para atingir objetivos propostos e, de forma consequente, agir/atuar. É, portanto, “o ajuste que o indivíduo aprende a fazer de suas estratégias de aprendizagem” (*idem, ibidem*, p. 75). Ou seja, à proporção que a pessoa desenvolve sua capacidade de se autorregular, mais autonomia obtém em sua aprendizagem e melhor vai configurando seus sistemas de aprender (*idem, ibidem*). A autorregulação “é a atividade mental que permite criar um sistema pessoal de aprendizagem” (*idem, ibidem*). Esse sistema constrói-se enquanto se aprende, e esse é o sentido que adquire o planejamento da autorregulação, possibilitando aos alunos mais autonomia nas aprendizagens.

No processo de autorregulação, aparecem como elementos essenciais: a comunicação dos objetivos e sua representação pelos alunos; o domínio das operações de antecipação e planejamento da ação; e a apropriação dos critérios e instrumentos de avaliação (Jorba & Sanmartí, 2003). É importante comprovar a representação que os alunos fazem dos objetivos, isto é, dos propósitos, normas ou critérios de avaliação. É preciso prever situações de aprendizagem que propiciem a aprovação dos critérios e instrumentos de avaliação pelos

⁶ Algumas obras, de certa forma, discorrem sobre as interações sociais em classe: Sprinthall, Normam A; Sprinthall Richard C. (1997). A turma como uma unidade social. In A. Normam Sprinthall; C. Richard Sprinthall, *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista* (pp. 475-499). Lisboa: McGraw-Hill; Gauthier, Clermont. (2003). *Rediscutindo as práticas pedagógicas: como ensinar melhor*. Fortaleza, CE: Editora Brasil Tropical; Feldman, Daniel. (2001). *Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed; Cunha, Maria Isabel da. (1989). *O bom professor e a sua prática*. Campinas, SP: Papirus; Zabala, Antoni. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed; Sacristán, J. Gimeno; Gómez A. I Pérez. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed; Postic, Marcel. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

alunos, ou seja, que possibilite a autorregulação das aprendizagens. São estratégias e/ou peças fundamentais do dispositivo pedagógico para levar à autorregulação: a *autoavaliação*, avaliação por parte dos estudantes de sua própria produção; a *avaliação mútua*, avaliação por um aluno ou grupo de alunos da produção de outro aluno ou grupo; e a *coavaliação*, avaliação da produção de um aluno por ele mesmo e pelo professor (avaliação conjunta entre aluno e professor), (Jorba & Sanmartí, 2003; Fons & Weissman, 2003).

Jorba e Sanmartí (2003) referem que, para um dispositivo pedagógico incorporar a autorregulação como um de seus componentes permanentes, é necessário que as unidades didáticas estejam estruturadas em sequências, constituídas por pequenas etapas de aprendizagem, permitindo que os alunos adquiram melhor domínio dos conteúdos e que formem uma adequada representação dos objetivos e critérios de avaliação, à medida que vão adquirindo segurança nas operações de antecipação e planejamento da ação.

Com a autorregulação, o aluno vai tornando-se responsável por suas aprendizagens, atitudes e trabalhos. Concomitantemente a esse processo, o professor e os colegas de sala “ajudam cada um em particular a ser crítico, avaliar e refletir sobre como se desenvolve a tarefa, para poder, aos poucos, fazer ajustes em suas estratégias de aprendizagem, de maneira autônoma e não como produto das idéias” do professor (Fons & Weissman, 2003, p. 79). A autorregulação, conforme Ferreira (2007), deve ser compreendida a partir da metacognição (como tomada de consciência do funcionamento cognitivo do aluno), do desenvolvimento de práticas de autoavaliação e de apropriação dos critérios avaliativos e de “uma prática de metacomunicação em situação, no sentido de que a incidência sobre o funcionamento cognitivo possibilita a cada aluno situar-se em relação aos outros, ou aos próprios domínios esperados” (p. 113).

Pigrau (2003) vê o contrato didático como um dos instrumentos que favorece a autorregulação. Nesse caso, a avaliação “consistirá na análise do cumprimento (ou não) dos acordos e na tomada de decisão sobre a forma de auto-regulação a ser aplicada para corrigir os erros e melhorar o rendimento” (p.107), um processo a ser realizado, “em primeiro lugar, pelos próprios alunos, em interação com seus colegas e professores” (*idem, ibidem*, p. 107).

É relevante sublinhar a necessidade da autorregulação, no sentido de que o aluno possa adequar os próprios processos de aprendizagem e possa aprender. A partir da própria avaliação, ou autoavaliação – processo em que o aluno participa de sua avaliação, tendo em conta os critérios que lhe são apresentados pelo professor, ou negociados com toda a turma –, o aluno pensa sobre o que faz, refletindo sobre o porquê da própria ação e sobre o percurso que está seguindo com vista a cumprir os critérios de avaliação estabelecidos (Ferreira, 2007),

tudo isso “numa lógica de gestão própria dos seus projectos, dos seus progressos, das suas estratégias face às tarefas e aos obstáculos” (Perrenoud, 1993b, *apud* Ferreira, 2007, p. 108). Assim, a autoavaliação é definida como o “olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de ser feito” (Simão, 2005a, *apud* Ferreira, 2007, p. 108). É entendida também como representação das próprias capacidades e das formas de aprender (Allal, 1988). A autoavaliação “integra-se no processo de aprendizagem e constitui um momento privilegiado de reflexão sobre as aprendizagens e sobre a tarefa/situação em que o aluno se encontra envolvido” (Ferreira, 2007, p. 112). É, ainda, um dos itens mais transversais da *assessment for learning*, como veremos mais à frente, “por representar a necessidade de sistematizar um auto-conhecimento profundo de cada um face à sua própria aprendizagem” (Barreira *et al.*, 2006, p. 117).

Segundo Ferreira (2007), é partindo da ideia de que o aluno deve conduzir sua avaliação, com vista à construção das aprendizagens, que a autoavaliação e a autorregulação se assumem como estratégias para sua participação “no processo ensino-aprendizagem e na avaliação e como formas de garantir a autonomia do aluno nesse processo, porque é por ele gerido” (112).

Nessa direção, a partir de condições pedagógicas favoráveis à participação ativa do aluno em todo o processo didático, a autoavaliação e a autorregulação, que podem ser efetuadas em simultâneo, promovem não apenas a autonomia do aluno na aprendizagem como sua motivação (*idem, ibidem*).

Enfim, pelo diagnóstico realizado de seus êxitos, dificuldades, necessidades, dúvidas ou problemas, o aluno decide acerca das estratégias mais adequadas (apropriadas) para poder prosseguir seu percurso de aprendizagem com sucesso, desenvolvendo, por meio de uma *avaliação autêntica* (Bélair, 2000), ou de uma *avaliação formativa alternativa* (Fernandes, 2005), a regulação de sua aprendizagem (*idem, ibidem*).

5. O *feedback* como parte essencial de uma avaliação para as aprendizagens

Um dos estudos do QCA (Qualifications and Curriculum Authority, 2002), efetuado “em colaboração com a *Brenver Junior High School e St. Jonh’s Cathedral Catholic Primary School*, evidencia a necessidade de os professores serem capazes de dominar a técnica do *feedback*” (Barreira *et al.*, 2006, p. 114), a qual se constitui em uma das principais técnicas a ser ensinada aos docentes que buscam implementar metodologias de natureza formativa na sua prática cotidiana (*idem, ibidem*).

Nos estudos de Black e William (2001), o *feedback* é um dos cinco princípios de ação necessários e úteis para que ocorra aprendizagem e/ou uma aprendizagem mais favorável (Barreira *et al.*, 2006). Está, portanto, intrinsecamente associado a princípios da *assessment for learning*, como, por exemplo, aos que se referem à promoção do estatuto de capacidade profissional a dominar e ao de promover um espírito crítico sensível e construtivo. O fato é que o modelo de avaliação formativa, como o proposto pelo ARG (*Assessment Reform Group*), “obriga a uma gestão cuidada do tempo de aula, tendo em conta as inúmeras actividades, algumas morosas e complexas, como, por exemplo, o *feedback*; sendo esta umas das principais capacidades a desenvolver pelo docente” (McCallum, 2001, citado por Barreria *et al.*, 2006, p. 113).

O *feedback* constitui-se, pois, em uma das características fundamentais de um paradigma alternativo e construtivista (Broadfoot, 1991; Gardner, 1992; Eisner, 1993; Fernandes, 1997, 2004; Barbosa, 1998; Shepard, 2001, *apud* Barbosa & Neves, 2006). É condição essencial da aprendizagem, visto que integra a avaliação no processo ensino-aprendizagem, tornando-a formativa. É por meio dele que os alunos são informados sobre as aprendizagens a realizar e tomam consciência de seus avanços e dificuldades (Fernandes, 2004, citado por Barbosa & Neves, 2006, p. 230). Ele “reduz a incerteza, aumenta as capacidades de cooperação enquanto diminui as respostas da pituitária-supra-renal ao *stress*” (Jensen, 2002, *apud* Barbosa & Neves, 2006, p. 230).

Além disso, quando é oferecido regularmente e é elaborado/providenciado de forma sistemática, o *feedback* pode levar o aluno a desenvolver competências de autoavaliação e autorregulação de sua aprendizagem durante todo o processo, e não somente no final de um tempo determinado de ensino e aprendizagem. Desse modo, pode ser utilizado pelo aluno como orientação para aperfeiçoar seu percurso de aprendizagem (Fernandes, 2005).

Conforme Jensen (2002), o *feedback* torna-se “mais eficaz sempre que tiver uma natureza mais específica e for imediato. As metodologias activas, porque recorrem a trabalhos de grupo e a uma maior participação dos alunos, constituem-se como forma privilegiada de criar situações ricas neste aspecto” (*apud* Barbosa & Neves, 2006, p. 230).

De acordo com Fernandes (2005), a avaliação formativa alternativa, para ser verdadeira, requer “a utilização deliberada, sistemática e fundamentalmente didáctica e pedagógica de um *sistema de feedback* que apoie, regule e melhore os processos de aprendizagem e de ensino” (p. 86), contribuindo para uma maior autonomia e responsabilidade dos alunos face a sua aprendizagem. Torna-os, assim, “mais capazes de avaliar e regular o seu trabalho, o seu

desempenho e as suas aprendizagens e mais ágeis na utilização das suas competências metacognitivas” (*idem, ibidem*, p. 86).

Para que o *feedback* seja formativo, ele “deve clarificar perante os alunos o seu nível real, ou o seu estado, perante os objectivos da aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informação que os ajude a alterar (melhorar) o referido estado se tal se revelar necessário” (Biggs, 1998, *apud* Fernandes, 2005, p. 83). Precisa ser pensado, estruturado e integrado de forma adequada no processo de aprendizagem dos alunos. Não se trata apenas de uma simples comunicação; é necessário que essa comunicação seja percebida pelo aluno, de modo que ele possa agir com base nela, isto é, de modo que ele possa saber o que fazer com essa informação. O *feedback* deve, em princípio, conduzir a qualquer tipo de ação desenvolvida pelo aluno em prol da melhoria de sua aprendizagem (Fernandes, 2005).

Vale salientar que o *feedback* “pode assumir várias formas, conteúdos e processo:

- Pode estar mais centrado nos resultados e levar às chamadas actividades de remediação ou de reforço, à motivação e, por fim, a melhores aprendizagens. É uma concepção muito associada às perspectivas behavioristas da aprendizagem;
- Pode estar associado à ideia de recompensar o esforço, melhorando a auto-estima dos alunos que, por sua vez, conduz a mais esforço e, normalmente, a melhor aprendizagem;
- Pode conceber-se como estando mais orientado para os processos utilizados, mais centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos. Um processo deliberado e planejado que ajuda os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é trabalho de elevada qualidade e quais as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam de desenvolver para que aprendam, compreendendo” (Fernandes, 2005, p. 84).

Fernandes (2005) associa essa última concepção à avaliação formativa alternativa, que tem suas raízes nas teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem. A distribuição do *feedback* é outro fator importante do qual trata Fernandes (2005): ele deve ser distribuído “equilibradamente”, sendo ainda relevante “ponderar a forma e a natureza que ele deve assumir. [...] equilibrar a proporção de *feedback* oral, escrito ou não verbal” (p. 85) e “a oportunidade para o fazer em público ou em privado [...] ou de o focar exclusivamente nos aspectos referentes a conteúdos disciplinares específicos ou também noutros aspectos como, por exemplo, nas aprendizagens de natureza transversal” (*idem, ibidem*).

Por fim, pode-se distinguir, ainda, o *feedback* avaliativo do descritivo, conforme Tunstall e Gipps (1996, *apud* Fernandes, 2005). No primeiro, “são emitidos juízos acerca do valor ou do mérito de dado trabalho, com referência implícita ou explícita a normas ou *standards*” (Tunstall & Gipps, 1996, *apud* Fernandes, 2005, p. 85); já o segundo é “relativo às tarefas apresentadas aos alunos e utilizado para se referirem explicitamente as aprendizagens evidenciadas na sua resolução” (*idem, ibidem*). O *feedback* descritivo pode dar-se de duas

maneiras: uma “em que o professor se mantém essencialmente no controlo de toda a actividade pedagógica [...]” (*idem, ibidem*); outra, “em que o professor partilha o seu poder de avaliador com os alunos, responsabilizando-os igualmente pelas suas aprendizagens, analisando em conjunto a utilização de estratégias para a auto-regulação e auto-controlo do processo de aprendizagem” (*idem, ibidem*). Nesse último caso, o professor assume uma função de “*facilitador em vez de fornecedor de feedback ou de juiz*” (*idem, ibidem*). Trata-se, portanto, de “uma perspectiva em que se dá ênfase ao papel do professor *com* o aluno em vez de *para* o aluno” (*idem, ibidem*).

6. Erros, avanços e recuos: percursos naturais no processo de aprendizagem

O erro deve ser percebido como um fenómeno integrado, pertinente/pertencente ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, é definido por Abrecht (1994) como um percurso produtivo do conhecimento, uma forma de ampliar as maneiras de aprender, revelando processos mentais e possibilitando que se elaborem estratégias de ensino e de aprendizagem. Na visão de Romão (2003), os *erros* dos alunos constituem a *matéria-prima* do replanejamento das atividades curriculares, pois a função precípua da escola nada mais é do que a transformação da *cultura primeira*, a partir dela mesma; a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. A percepção da consciência ingênua se dará através de sua avaliação, que deverá indicar os rumos de sua “transubstanciação” em consciência crítica.

Para Luckesi (1997)⁷, se o erro não for visto como fonte de conhecimento pedagógico, a avaliação continuará como instrumento de seleção, discriminação, meritocracia e exclusão. Sendo assim, a *verificação* da aprendizagem se transforma em exposição de quem não sabe, as provas têm a função de verificar o que os alunos não sabem, ou seja, a preocupação não está na aprendizagem; por isso há um viés moralista de que o erro deve ser castigado: “A partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição” (Luckesi, 1997, p. 51).

Numa abordagem cognitivista o erro faz parte do processo de construção do conhecimento do aluno. Isto é, o trabalho avaliativo deve dar-se, por parte do professor, num sentido investigativo e reflexivo, no que diz respeito às manifestações discentes, uma vez que o erro é visto como construtivo, nesse contexto. Na perspectiva construtivista da avaliação,

⁷ Luckesi (1997) analisou a questão do erro em contexto escolar em sua obra *Avaliação da aprendizagem escolar*, especificamente na parte intitulada “Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude” (pp. 48-59).

os erros são “uma fonte de informação importante, quer para a própria aprendizagem do aluno, quer para o diagnóstico de dificuldades” (Amigues *et al.*, 1996, *apud* Barreira *et al.*, 2006, p. 105). E, “em vez de serem considerados falhas, são ocorrências naturais da aprendizagem e fonte de informação essencial tanto para o professor como para o aluno” (Barbosa & Ferraz, 1995, *apud* Barreira *et al.*, 2006, p. 105). Desse modo, o erro ganha uma relevante função pedagógica (Alaiz, 1993, *apud* Barreira *et al.*, 2006), visto que vai permitir “ajudar o aluno a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem” (Hadji, 1992, *apud* Barreira *et al.*, 2006, p. 105). Por entender que o erro só pode ser corrigido por quem o comete, Nunziati (1990, *apud* Barreira *et al.*, 2006, p. 105) “defende a auto-avaliação como estratégia fundamental”.

Os erros são reveladores da “natureza das representações ou das estratégias elaboradas pelo aluno” (Allal, 1986, p. 183). Através deles, realiza-se o diagnóstico do tipo de dificuldade apresentado pelo aluno ao realizar as tarefas propostas, de forma a poderem-se atribuir os mecanismos necessários a ajudá-lo a superá-la. Por outro lado, é preciso destacar os aspectos da aprendizagem em que o aluno tenha-se saído bem, para se reforçar essa aprendizagem (Ballester *et al.*, 2003).

7. Procedimentos de avaliação

Entendendo que as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem podem encontrar-se nas próprias avaliações propostas e que obstáculos à mudança das práticas pedagógicas podem ter respaldo nos ditos procedimentos habituais de avaliação, Perrenoud (1999) os caracteriza da seguinte forma:

- “1. Após ter ensinado uma parte do programa [...], o professor interroga alguns alunos oralmente ou faz uma prova escrita para toda a turma.
2. Em função de seus desempenhos, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas [...], que são registradas e eventualmente levadas ao conhecimento dos pais.
3. Ao final do trimestre, do semestre ou do ano, faz-se, de uma maneira ou outra, uma síntese das notas ou das apreciações acumuladas sob a forma de uma média, de um perfil, de um balanço qualquer.
4. Combinado a apreciações sintéticas de mesma natureza para o conjunto das disciplinas ensinadas, esse balanço contribui para uma decisão no final do ano escolar, admissão ou transferência para determinada habilitação, acesso a determinado nível, obtenção ou não de um certificado, etc.” (*idem, ibidem*, p. 65).

Conforme o autor, as descrições acima não correspondem, no mesmo grau, a todos os sistemas escolares: “Alguns já romperam, ao menos parcialmente, com esse modelo de avaliação, para se voltar para uma avaliação mais descritiva, com critérios, formativa”

(Perrenoud, 1999, p. 66). Por outro lado, essas práticas evidenciam desempenhos (bons, maus, regulares), que se definem comparando-se os desempenhos de alguns alunos aos de outros. A análise desse sistema revela que, “[...] *soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas*” (*idem, ibidem*), proporcionando-se “mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se” (*idem, ibidem*).

Observando-se os procedimentos habituais de avaliação citados por Perrenoud (1999), percebe-se um obstáculo à inovação pedagógica, até porque, ainda de acordo com Perrenoud (1999), é possível distinguir, nesse sentido, vários mecanismos complementares (que são próprios do sistema clássico de avaliação), como: uma “*relação utilitarista com o saber*” (p. 66): o aluno trabalha pela nota; uma “*relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação*” (*idem, ibidem*, p. 66); uma “*transposição didática conservadora*”, favorecida pela “*necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada*” (*idem, ibidem*); tendência “*a privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica*” (*idem, ibidem*); preferência pelos “*conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível* (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais” (*idem, ibidem*); entre outros.

Embora esses mecanismos nem sempre sejam suficientemente fortes para impedir totalmente a inovação, são obstáculos que devem ser levados em consideração em uma estratégia de mudança das práticas pedagógicas.

Tratando-se especificamente de atividades, recursos e/ou meios de avaliação, a revista Nova Escola (nov. 2001) apresenta uma matéria na qual são mencionadas nove maneiras comuns de se avaliar (abrimos aqui parênteses para expor esses procedimentos, métodos, técnicas e/ou estratégias de avaliação): a prova objetiva⁸ – que tem a função de avaliar quanto foi possível apreender sobre informações singulares e específicas do conteúdo –; a prova dissertativa⁹ – cuja função é verificar a capacidade de analisar o problema central, de abstrair fatos, formular ideias e registrá-las –; o seminário¹⁰ – em que o aluno deve expor verbalmente

⁸ Prova objetiva: “Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível” (Nova Escola, 2001, p. 18).

⁹ Prova dissertativa: “Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar” (*idem, ibidem*).

¹⁰ Seminário: “Exposição oral para um público leigo, utilizando a fala e materiais de apoio adequados ao assunto” (*idem, ibidem*).

as informações pesquisadas, de forma eficaz –; o trabalho em grupo¹¹ – que desenvolve o espírito colaborativo e a socialização –; o debate¹² – o qual desenvolve a capacidade do aluno de aprender a defender uma opinião, que precisa estar fundamentada em argumentos convincentes, portanto, consistentes –; o relatório individual¹³ – que averigua a aquisição de conhecimento e se o aluno domina estruturas de texto –; a autoavaliação¹⁴ – favorecendo ao estudante refletir sobre suas aptidões e atitudes, sobre seus avanços, dificuldades e necessidades –; a observação¹⁵ – que revela o desenvolvimento do aluno nas áreas afetiva, cognitiva e psicomotora –; e o conselho de classe¹⁶ – com o qual se tenta descentralizar o poder da tomada de decisão. Nesse sentido, por meio dele se compartilham informações sobre a classe e sobre cada aluno individualmente para se chegar a uma conclusão, ou seja, à tomada de decisão.

Os instrumentos geralmente podem apresentar vantagens ou desvantagens, dependendo dos objetivos propostos, que precisam ter muita clareza em cada ocasião e, portanto, na aplicação de cada tipo de avaliação. É aqui que se concentra o problema. Se não se tem em mente que a avaliação ocorre em função da aprendizagem, nenhum “instrumento” avaliativo terá coerência nem razão de ser. Em relação aos recursos de avaliação, “[...] especialistas concordam que nenhum é melhor ou pior do que outro. O ideal é mesclá-los, adaptando-os às necessidades (e à realidade) de cada turma e, claro, aos objetivos de cada educador” (Nova Escola, 2001, p. 15). Mas há também aqueles que têm total aversão ao instrumento prova. Para Demo (1999), por exemplo, não é necessário prova para se avaliar: ele a considera uma das vertentes mais frágeis. Acredita que, se o aluno pesquisar semanalmente e elaborar atividades e a tais resultados se aplicar alguma forma de avaliação (que não seja prova), a prova se tornará ociosa, pois, ao final do mês, haverá acervo expressivo de textos ou atividades parecidas, que substituirá a prova com extrema vantagem. Acrescenta, ainda, que é “importante evitar a prova. A razão maior é que não significa procedimento adequado para captar a aprendizagem de teor reconstrutivo político” (*idem, ibidem*, p. 57), uma vez que

¹¹ Trabalho em grupo: “Atividade de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal, etc.) realizadas coletivamente” (*idem, ibidem*).

¹² Debate: “Discussão em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico” (*idem, ibidem*, p. 19).

¹³ Relatório individual: “Texto produzido pelo aluno depois de atividades práticas ou projetos temáticos” (*idem, ibidem*).

¹⁴ Autoavaliação: “Análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem” (*idem, ibidem*).

¹⁵ Observação: “Análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas” (*idem, ibidem*).

¹⁶ Conselho de classe: “Reunião liderada pela equipe pedagógica de uma determinada turma” (*idem, ibidem*).

retrata de maneira fragmentada (esfarrapada) domínios de conteúdos que podem ser apenas reprodução mecânica, ou até *cola*.

O problema está no fato de que, numa visão positivista e tecnicista de avaliação, o peso está na atribuição de notas e na classificação do desempenho em testes e provas com resultados quantitativos e numéricos, nos quais o importante é o produto, com base na memorização do conteúdo, quando o que se almeja hoje é uma avaliação qualitativa, fundamentada num paradigma crítico, que vise à qualidade da educação (com ênfase no processo), refletindo-se acerca do ensino que busca a construção do conhecimento (Abramowicz, 2001).

De qualquer modo, vale ter em mente que o “instrumento” de avaliação (seja ele qual for) proporcionará informações úteis para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, desde que assuma em sua essência essa função e que o professor tenha clareza do que pretende avaliar e se aquele “instrumento” é o mais adequado para atingir seu propósito.

8. Novas abordagens de avaliação dos alunos

Uma vez que as práticas educacionais avaliativas “tradicionais” já não atendem às exigências que as transformações pedagógicas vêm sofrendo nos últimos tempos, ou que não respondem satisfatoriamente às atuais exigências curriculares e metodológicas do ensino, têm surgido várias metodologias de avaliação, como forma de responder aos problemas e às questões que se têm apresentado à prática educativa moderna (Barreira, 2001).

Relacionadas a essas teorias-práticas, podemos apontar, por exemplo, as avaliações formadora, autêntica, dialógica e mediadora. Na alínea a seguir, abordaremos especificamente sobre cada uma delas e, ainda, a *avaliação formativa alternativa* (AFA) – para Fernandes (2005), a designação mais adequada, pelo que vem sendo construído teoricamente e por pretender, na prática, ser exatamente uma alternativa à avaliação formativa.

Além dessas abordagens, podemos mencionar também o modelo comunicativo, ou psicossocial (Cardinet, 1992, *apud* Quinquer, 2003), que emergiu como um novo enfoque sobre avaliação, em princípios da década de 1980. Esse modelo adquire importância especial no contexto social em que a aprendizagem é produzida porque, segundo Quinquer (2003, p. 20), “abre novas perspectivas à aprendizagem que superam os limites da avaliação formativa”, visto que os recursos propostos – de interação, de gestão social da aula e de transferência da responsabilidade da aprendizagem aos próprios educandos – aumentam, de modo considerável, as possibilidades de a avaliação ser posta em prática com muito menos

dificuldades para o professor e mais benefícios para os alunos, no que refere à aprendizagem destes.

Quinquer (2003) considera também algumas questões não resolvidas que têm implicância na atividade docente de um modo geral e na avaliação da aprendizagem concretamente: a grande extensão dos conteúdos disciplinares – trabalhá-los minuciosamente ocupa boa parte dos esforços dos professores além de um tempo que poderia ser direcionado a regular e assegurar as aprendizagens –; a quantidade de *alunos* em sala de aula – que dificulta, às vezes, a sequência dos trabalhos –; a falta de instrumentos de avaliação suficientemente diversificados servindo de referência e modelos, e de materiais que facilitem uma pedagogia diferenciada; entre outras.

Finalmente, vale salientar que optamos por abarcar apenas algumas perspectivas de avaliação, mas outras existem na literatura da especialidade (avaliação contextualizada, Berlak, 1992a, 1992b; avaliação qualitativa, Demo, 1995; etc.), como forma de reconhecer o desenvolvimento teórico-conceitual e/ou o esforço que se tem feito com vista a superar as limitações e as inadequações também teórico-conceituais/teórico-práticas e atender/responder a uma melhor qualidade para as aprendizagens, o ensino e a avaliação.

8.1. Metodologias diversificadas acerca da avaliação

A seguir, trataremos, de modo sucinto, de algumas ideias, conceitos e/ou características referentes às avaliações formadora, autêntica, dialógica, mediadora e da avaliação formativa alternativa.

8.1.1. Avaliação formadora (ou autoavaliação formativa)

Essa perspectiva, proposta principalmente por Nunziati, Bonniol e Amigues, é reconhecida como “uma das formas mais elaboradas da avaliação formativa” (Abrecht, 1994, p. 48). Nela, o interesse está em “ter em conta, de modo bastante amplo, a situação de ensino/aprendizagem e tentar articular, precisamente, as fases essenciais da aprendizagem, em função da eficácia pedagógica” (*idem, ibidem*). Ela é uma avaliação formativa em que a regulação do processo de aprendizagem é realizada principalmente pelos alunos (Pigrau, 2003), estando, dessa forma, a ênfase no aluno, como sujeito ativo da sua aprendizagem. Para Pigrau (2003, p. 106), “trata-se de conseguir que os alunos sejam capazes de criar suas próprias estratégias e instrumentos que os tornem conhecedores de seus interesses, possibilidades, dificuldades e, sempre, do ponto da aprendizagem em que se encontram”. Conforme Nunziati (1990, *apud* Barreira, 2001), apropriação, autoavaliação, autocorreção,

autorregulação e autocontrole são conceitos imprescindíveis, implicando o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Abrecht (1994) levanta alguns problemas relacionados a essa concepção: ele considera que ela negligencia “a dimensão individual da aprendizagem (diversidade de contextos, de motivações, de estilos cognitivos, etc.) e, por outro lado, a particularidade que apresenta qualquer tarefa nova” (p. 56); questiona também a apropriação pelos alunos dos objetivos e critérios de avaliação dos professores e a “antecipação no plano dos objetivos e dos critérios” (*idem, ibidem*, p. 57). Diz Pigrau (2003) que o aspecto mais importante da avaliação formadora é conseguir que os alunos se envolvam em todas as fases do processo: na representação dos objetivos, na previsão e no planejamento das ações, na decisão dos critérios de avaliação, na autogestão/cogestão das dificuldades e dos erros, em sua própria avaliação (em forma de coavaliação e de autoavaliação).

Mas, enfim, a avaliação formadora (ou, ainda, avaliação-regulação) está relacionada a uma perspectiva de regulação da responsabilização do aluno, por meio de sua própria avaliação, garantindo mais efeitos do que a que é realizada pelo professor (Ferreira, 2007).

8.1.2. Avaliação autêntica

Trata-se de uma avaliação que enfatiza o aluno e o contexto educativo em que a aprendizagem ocorre. Ela “exige uma tomada de consciência por parte do aluno das modalidades de avaliação, dos critérios de correção, dos princípios de equidade relacionados com eles e, por último, do compromisso que pressupõe” (Bélair, 2000, p. 49), de forma que está relacionada com a autoavaliação do aluno.

Segundo Wiggins (1989a, 1989b, *apud* Fernandes, 2005), a avaliação autêntica se caracteriza por incluir somente tarefas contextualizadas, utilizar problemas complexos, contribuir para que os alunos possam desenvolver suas competências e exigir a aplicação funcional dos conteúdos das matérias. Outras características da avaliação autêntica são: o conhecimento da tarefa e de suas exigências anterior à situação de avaliação, a colaboração entre os pares, a correção tendo “em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos”, “os critérios de correção [...] determinados fazendo referência às exigências cognitivas das competências visadas” (Wiggins, 1989a, 1989b, *apud* Fernandes, 2005, p. 64) e a autoavaliação integrada no processo avaliativo. Essa perspectiva é, portanto, de cariz cognitivista e construtivista (Fernandes, 2005).

8.1.3. Avaliação dialógica¹⁷

Romão (2003), tomando por base os princípios da avaliação dialógica, numa visão freiriana, considera a avaliação da aprendizagem uma investigação e um processo de construção acerca da *cultura primeira* do aprendiz, com suas potencialidades, seus limites, traços e ritmos específicos, propiciando ao professor um olhar para o que concerne a seus próprios procedimentos, levando-o a questionar sua maneira de avaliar a ciência e de ver o mundo. Nesse sentido, os resultados das avaliações dos alunos não devem constituir-se num esboço do professor sobre avanços e recuos do aluno nem em uma preleção corretiva dos *erros cometidos*, mas numa reflexão problematizadora coletiva, devolvida ao aluno para que ele próprio, com o professor, retome o processo de aprendizagem. Dessa maneira, “a sala de aula se transforma em um verdadeiro ‘círculo de investigação’ do conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento” (Romão, 2003, p. 102).

Nessa perspectiva, Romão (2003) considera necessários à avaliação os seguintes passos: “identificação do que vai ser avaliado; constituição, negociação e estabelecimento de padrões; procedimento da medida e da avaliação; análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem” (p. 102). Sendo assim, a avaliação dialógica vai de encontro à concepção de avaliação que se preocupa simplesmente em verificar os *conhecimentos depositados* pelo professor no educando e que desconhece os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizados pelo aluno para absorção ou rejeição desses mesmos conhecimentos.

8.1.4. Avaliação mediadora

Essa perspectiva, em sua essência, pretende “opor-se ao modelo do ‘transmitir - verificar - registrar’ e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos” (Hoffmann, 1993, p. 146), numa ação, “num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados” (*idem, ibidem*). Assim, ação, movimento, provocação estão aqui relacionados à “tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa” (*idem, ibidem*); ou seja, buscam coordenar pontos de vista, através da troca de ideias e pela reorganização delas.

Nessa perspectiva de avaliação, antes de mais nada, é preciso observar “as diferentes concepções sobre o aprender e o avaliar e o entendimento dos termos acompanhamento e diálogo a partir dessas concepções” (*idem, ibidem*, p. 153). É necessário compreender o

¹⁷ Cf. Romão (2003).

sentido dos termos “diálogo”¹⁸ (*o diálogo professor-aluno*) e “acompanhamento”¹⁹ (*o acompanhamento individualizado*), de modo que isso leve à compreensão do significado mediador que eles têm (a uma postura compatível com o que se pretende para uma mediação efetiva, para uma avaliação mediadora).

As experiências em avaliação mediadora, conforme Hoffmann (1993), representam desafios, e o maior deles “é favorecer a descoberta pelos professores do significado da avaliação mediadora para a formação de um profissional competente” (p. 154). Num estudo realizado pela autora, no 2º e no 3º graus, os comentários de muitos professores revelam que eles “não percebem estar justamente deixando de formar um profissional competente através da manutenção de uma prática avaliativa classificatória” (*idem, ibidem*, p. 154). Exemplo de um comentário: “Não é possível mudar nossa prática, porque precisamos desenvolver todo o conteúdo, garantir a formação de um profissional competente!” (Professor de Estatística, curso de Engenharia, julho 92) (*idem, ibidem*). Segundo Hoffmann (1993), porque estão “comprometidos com resultados numéricos, precisos, terminais” (p. 155), deixando, muitas vezes, de ajudar o aluno a superar suas dificuldades ou a avançar em seu conhecimento; ou, quando o fazem, podendo, ainda, anular “seu próprio trabalho pela prática de resultados irrevogáveis e cálculos de ‘médias de aprendizagem’” (*idem, ibidem*, p. 155).

¹⁸ Na perspectiva da autora, a avaliação, como relação dialógica, concebe o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula, em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno: “uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento” (Hoffmann, 1993, p. 148). Assim, “o diálogo, entendido a partir dessa relação epistemológica, não se processa obrigatoriamente através de conversa. É mais amplo e complexo e, até mesmo, pode dispensar a conversa. Poderíamos, a parir daí, buscar razões para algumas das rotinas avaliativas [...]” (Hoffmann, 1993, p. 149). Para Hoffmann (1993, p. 150), “refletir em conjunto com o aluno sobre o objeto do conhecimento, para encaminhar-se à superação, significa desenvolver uma relação dialógica, princípio fundamental da avaliação mediadora”. Esse diálogo, precisa ser compreendido também “como a leitura curiosa e investigativa do professor das tarefas de aprendizagem” (*idem, ibidem*, p. 152), podendo “se estabelecer mesmo se o educador trabalhar com muitos alunos, no sentido de permitir-lhe, senão a proximidade corpo a corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas idéias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los” (*idem, ibidem*, p. 152).

¹⁹ É preciso analisar o entendimento de tal termo em se tratando de avaliação, para afastar a impressão ou a ideia da impossibilidade do acompanhamento individualizado pelo professor a um grande número de alunos. Explica a autora: “Quero dizer que se os professores disseram acompanhar os alunos, o sentido do termo pode ter revelado um entendimento de observar e registrar todo o tempo o que o aluno é capaz de demonstrar, estar permanentemente **ao lado de** para proceder a tal registro [...] o sentido do acompanhamento deve corresponder ao significado mediador do termo conforme se pretende” (Hoffmann, 1993, p. 151), que é **favorecer**... diferente de **estar junto a**” (*idem, ibidem*). Isto é, “o acompanhamento do processo de construção do conhecimento deveria implicar em favorecer o desenvolvimento do estudante, oferecendo-lhe novas e desafiadoras situações de aprendizagem, novas leituras ou explicações, sugerindo-lhes investigações, enfim, proporcionando-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à tomada de consciência progressiva sobre o tema em estudo. Assim, acompanhar não significa apenas observar todas as suas ações e tarefas para simplesmente dizer ou constatar se está apto ou não em determinada área do saber. Significa, isso sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além” (Hoffmann, 1993, pp. 151-152).

Enfim, nesse estudo, a autora conclui que é “necessária a abertura a novas condutas a partir de investigações sérias que levem outros professores a acreditar que é possível [...]” (*idem, ibidem*, p. 156). E fala da urgência de relato de experiência que tenha por base princípios dessa natureza, revelando se vale a pena tentar uma prática diferenciada. Por isso ela própria tem prestado assessoria em avaliação a várias escolas, de forma a aperfeiçoar cada vez mais (por meio de seu trabalho com os professores, de suas experiências) essa “prática” designada por ela de “avaliação mediadora”, a qual divulga por meio de suas obras, percebendo-se os avanços.

O sentido original do termo “mediação” é intervenção, intercessão, intermediação. Para analisar a perspectiva da avaliação como uma ação mediadora, de fato, é preciso partir da prática atual quanto a seu caráter de terminalidade, obstrução, de constatação de erros e de acertos. Ainda, a avaliação mediadora, conforme Hoffmann (2005), “é de caráter longitudinal (acompanha a **evolução** das aprendizagens nos vários tempos e no espaço dos múltiplos fazeres) e alcança significado por meio de uma visão de **conjunto** (diversas situações e manifestações do aluno em articulação e complementação)” (p. 34). Em obra mais recente, Hoffmann (2005), além de mencionar o termo “avaliação mediadora”, expondo princípios, objetivos, etc., por várias vezes a designa também por “avaliação formativa/mediadora”.

8.1.5. Avaliação formativa alternativa

Baseada em princípios cognitivistas e construtivistas, é defendida como “uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2005, p. 65); isto é, a de levar o aluno ao alcance de melhores aprendizagens, em que haja compreensão, utilização e desenvolvimento de suas competências cognitiva e metacognitiva. Mas, para isso, é preciso haver compromisso e cumprimento de responsabilidades tanto por parte do professor como por parte do aluno (*idem, ibidem*).

Esse tipo de avaliação caracteriza-se pela ênfase na avaliação contínua e na regulação, também permanente, de preferência realizadas pelo estudante, por meio da autoavaliação e da autorregulação de sua aprendizagem (Ferreira, 2007). A avaliação formativa alternativa, deve, pois, “permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que fornece indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir” (Fernandes, 2005, p. 68). A regulação da qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido se dá pela utilização de “um conjunto de recursos cognitivos e

metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer distância entre o que se conseguiu obter e o que se pretende obter” (*idem, ibidem*).

Enquanto os professores devem assumir responsabilidade preponderante no que se refere ao processo de *feedback* (organização, distribuição), os alunos devem desenvolver os processos inerentes à autoavaliação e à autorregulação de suas aprendizagens; pressupondo-se, assim, que professores e alunos partilhem responsabilidades face ao processo de avaliação e de regulação das aprendizagens (*idem, ibidem*). Trata-se, portanto, de uma avaliação para melhorar as aprendizagens com a importante participação ativa dos alunos nesse processo. O *portfólio* é considerado por Fernandes (2005) uma estratégia de avaliação que pode permitir a organização dessa avaliação de acordo com as ideias e os princípios que a sustentam.

É possível concluir, no que se refere a essas designações, que, embora elas não apresentem estritamente “o mesmo conteúdo semântico, representam avaliações de natureza eminentemente formativa” (Fernandes, 2005, p. 20), visto que exigem o acompanhamento sistêmico dos processos inerentes ao ensino e à aprendizagem – especialmente –, levando em consideração o cuidado necessário com a gestão da aula, no sentido de enfatizarem as interações em classe/aula e o processo de aprendizagem dos estudantes, a avaliação integrada plenamente no processo de ensino-aprendizagem, além da autoavaliação, da metacognição e da autorregulação (*idem, ibidem*). Ou seja, essencialmente têm por base concepções mais elaboradas, modernas, da aprendizagem.

A seguir, trataremos da *assessment for learning*, mais uma metodologia que tem como objetivo desencadear uma “avaliação para a aprendizagem”, como forma de aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.

9. *Assessment for learning*: modelo sistêmico de avaliação formativa

Outra prova do crescimento da avaliação formativa é o surgimento do conceito de *assessment for learning* (avaliação para a aprendizagem), um modelo sistêmico de avaliação formativa, uma forma de concebê-la como metodologia de ensino-aprendizagem, como parecem preferir aqueles que deram origem ao termo. A abordagem sucinta que fazemos acerca desse assunto, fundamenta-se na pesquisa de mestrado realizada por Araújo (2007)²⁰, assim, como no artigo *Avaliação formativa - novas formas de ensinar e aprender*, de Carlos Barreira, João Boavida e Nuno Araújo (2006).

²⁰ Cf. Araújo, Nuno (2007). *Avaliação para a aprendizagem – A avaliação formativa como metodologia de ensino*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

A *assessment for learning* é uma metodologia prática, que tem o propósito de “acompanhar os alunos ao longo de todo o seu percurso escolar, informando aqueles e alterando este sempre que necessário” (Araújo, 2007, p. 86), pretendendo, portanto, “uma aprendizagem real e efectiva dos conteúdos curriculares, com consequente melhoria do sucesso académico de todos os alunos, e especial destaque para aqueles com menor rendimento escolar” (*idem, ibidem*). Trata-se, sobretudo, de uma metodologia que visa ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, portanto ao sucesso escolar dos alunos. Por isso o *Assessment Reform Group* (ARG) – que, “em 1990, usufruindo do financiamento da *Nutfiel Foundation*, consubstanciou a investigação de Paul Black e Dylan William, do *King’s College*, ‘*Assessment and Classroom Learning*’” (OCDE, 2005, *apud* Barreira *et al.*, 2006, p. 110) – a define como “uma metodologia centrada na prática educativa” (Barreira *et al.*, 2006, p. 114).

9.1. A origem da *assessment for learning* e sua crescente asserção

O conceito *assessment for learning* surgiu de um esforço conducente à introdução de metodologia formativa no sistema escolar, e está intrinsecamente relacionado à história do ARG (Barreira *et al.*, 2006).

Em 2002, com base na investigação citada acima e nos trabalhos sucedâneos, o *Department for Education and Skills*, o *Office of Standards in Education* e o *Qualifications and Curriculum Authority* decidiram adotar “o conceito de *Assessment For Learning* desenvolvido pelo *Assessment Reform Group*, que pretendia dotar os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem com os meios necessários à prossecução dos métodos de avaliação suportados pela pesquisa actual” (OCDE, 2005, *apud* Barreira *et al.*, 2006, p. 110).

Em consequência a essas inovações, em países como o Reino Unido há completas alterações no modo de considerar a avaliação formativa – “renovada agora através de uma consistência metodológica teórico-prática votada à *praxis* educativa diária com a qual passa a constituir simbiose tão perfeita, que dela não se distingue ou separa” (Barreira *et al.*, 2006, p. 111) – um processo avaliativo/metodológico plenamente integrado/associado ao ensino-aprendizagem.

Essa metodologia tem-se afirmado “no contexto dos estudos comparativos internacionais” (Araújo, 2007, p. 171), e também no “ângulo das modernas teorias de ensino” (*idem, ibidem*), porque tem a capacidade de englobar vários elementos que embasam as teorias modernas de ensino e aprendizagem, como, por exemplo: o diálogo, a interação, o

feedback, o trabalho entre pares e a autonomia e responsabilidade do discente, em relação aos resultados, ao longo de seu percurso acadêmico/escolar (*idem, ibidem*).

Nos Estados Unidos da América, tem-se também “promovido a transversalidade dos princípios da *Assessment for Learning*, como promotores de mudança em áreas que passam pela gestão escolar” (Lambert, 1998; 2003; Glickman, 2002; Gabriel, 2005; Guskey, 2005, *apud* Araújo, 2007, p. 173), além da transformação de práticas rumo a um acompanhamento efetivo de cada discente, “como aluno que aprende com plena consciência dos regulamentos próprios da sua aprendizagem (o aluno sabe como aprender), da sua avaliação e da sua responsabilidade perante os resultados dos testes e exames” (Brown & Moffett, 1999; Brualdi, 2000; Danielson, 2003, *apud* Araújo, 2007, p. 173).

É importante lembrar que, para a implementação, com sucesso, de uma metodologia como a *assessment for learning*, é preciso, por exemplo, levar em conta a “formação de mais e melhores docentes [...] reconhecendo o esforço que recai nos profissionais do ensino na aplicação das mais modernas técnicas de ensino e aprendizagem” (Cardoso, 1993; Diamond, 1999; Danielson & McGreal, 2000; Stronge, 2002; Heller, 2004; Patherson, 2005; Hill & Flynn, 2006, *apud* Araújo, 2007, p. 174).

Em conformidade com Araújo (2007), “estão reunidas três condições essenciais para que se credibilize a *Assessment for Learning* como metodologia a desenvolver de forma estruturada e sistêmica” (p. 175): i) “a investigação acadêmica e científica deu-nos já suficientes razões para a implementação desta prática”; ii) “duas das organizações internacionais mais relevantes à escala global, a UNESCO e a OCDE, há muito que fizeram da *Assessment for Learning*, mesmo quando não a nomeiam, a pedra angular do desenvolvimento dos projectos de ensino e aprendizagem a médio e longo prazo” (*idem, ibidem*, p. 175); além de a Inglaterra e boa parte dos Estados Unidos, assim como parte da comunidade científica e acadêmica reconhecerem a necessidade de mudança nas “práticas empedernidas do sistema de ensino, substituindo o ciclo de obsessão pelos resultados quantitativos das aprendizagens pela formação e capacitação dos professores para o usufruto de metodologias activas como a *Assessment for Learning* [...]” (*idem, ibidem*).

Enfim, em países como o Reino Unido e os Estados Unidos da América, a *assessment for learning* “constitui hoje [...] mais do que verificação, autêntico guião de aula a aplicar de forma diária e constante; unindo dois aspectos [...]: currículo e avaliação, num único processo – o ensino-aprendizagem” (Barreira, *et al.*, 2006, p. 110).

9.2. Os princípios promovidos pelo ARG

A implementação metodológica da *assessment for learning*, requer, a priori, “informar todo o sistema educativo [...] alterando hábitos e atitudes e substituindo crenças e métodos antiquados, pelos novos pressupostos teórico-práticos veiculados na *Assessment for Learning*” (Araújo, 2007, p. 86). Nessa direção, “o ARG promove dez princípios fundamentais que, em sua opinião, são capazes de descrever, sustentar e fundamentar esta nova metodologia, introduzindo-a, de forma sistémica, estruturada e definitiva, nos fundamentos e práticas dos actores do processo de ensino-aprendizagem” (*idem, ibidem*).

Assim, de acordo com Araújo (2007) e Barreira *et al.* (2006), o ARG (2002) estrutura a *assessment for learning* à luz dos seguintes princípios-base: i) parte de um planeamento efetivo; ii) foca-se na forma como os alunos aprendem; iii) incide na prática em contexto de sala de aula; iv) constitui um fato na práxis educativa diária; v) promove um espírito crítico sensível e construtivo; vi) promove a motivação; vii) promove a compreensão dos objetivos e critérios; viii) promove o reconhecimento do esforço e da aprendizagem adquirida; ix) desenvolve a capacidade de autoavaliação; x) ajuda o aluno a melhorar seu trabalho.

Agrupando-se esses princípios, provavelmente se formariam três grupos. Um, relacionado **às necessidades e desempenho docente**, compreenderia quatro desses princípios, quais sejam: i) a prática em contexto de sala de aula – relacionado à capacidade profissional a dominar, ou seja, a uma efetiva formação dos professores, com vista a dominar competências para um ensino eficaz; ii) a necessidade de planeamento da prática – que tem relação com a estruturação da prática em torno da *assessment for learning*, transformando “o processo de avaliação em factor crucial e central da planificação docente” (Barreira, *et al.*, 2006, p.115); iii) a centralidade na prática docente (um [fato central na práxis educativa diária](#)) – que todo o trabalho do professor, “toda a sua atividade em contexto de sala de aula, pode representar um acto avaliativo, uma decisão [...] uma reflexão, uma ação pensada para influenciar o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno ou grupo turma” (*idem, ibidem*, p. 114); e iv) a promoção de um espírito crítico sensível e construtivo – a partir de comentários estruturantes, de *feedback*, é necessário que o professor incute “no aluno a ideia de que é possível melhorar os seus resultados anteriores, promovendo assim tentativas de sucesso que vão ao encontro das expectativas do aluno [...]” (*idem, ibidem*, p.115).

Em outro grupo, estariam os princípios relacionados **às necessidades e ao desempenho dos alunos**: i) a motivação para aprender – assenta no gosto pela aprendizagem efetiva e na capacidade para aprender, “dois aspectos cruciais da aprendizagem” (Assessment Reform Group, 2002, *apud* Barreira, *et al.*, 2006, p.112), imprescindíveis ao processo de ensino-

aprendizagem e dele indissociáveis (a motivação faz uso do *feedback* ou tem como base essa ferramenta) –; ii) a compreensão dos objetivos e critérios – faz-se necessário que os alunos compreendam, percebam, os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação –; e iii) o [desenvolvimento das capacidades para autoavaliar-se](#) – os alunos são sujeitos ativos da sua aprendizagem e conhecedores das “regras que regem o seu próprio ensino” (Araújo, 2007, p.119).

[E o terceiro grupo corresponderia aos princípios](#) relacionados **a processos de descoberta, reconhecimento da aprendizagem do aluno e apoio a ela – papel do professor**: i) a consideração da(s) forma(s) como o aluno aprende – corresponde à necessidade de o professor compreender “os mecanismos internos reguladores da aprendizagem [...]” (Barreira *et al.*, p. 119), para enriquecer o processo ensino-aprendizagem, “com a certeza de que todos os alunos, de uma forma ou de outra, são potencialmente dotados da capacidade de aprender, de adquirir, de renovar e produzir conhecimento” (Dickinson, 1996, *apud* Araújo, 2007, p. 126) –; ii) o reconhecimento do esforço e da aprendizagem adquirida – [com base no reforço e no acompanhamento dos alunos, os professores devem](#) proporcionar elogios relativos aos objetivos atingidos, mas também orientações necessárias e precisas para a melhoria e a correção dos insucessos, das falhas (Young, 2005, *apud* Araújo, 2007) –; iii) o apoio à melhoria do trabalho do aluno – aqui é necessário que a *assessment for learning* dê aos professores “métodos e técnicas destinados a tornar o percurso de ensino-aprendizagem mais proveitoso para os seus principais beneficiários: os alunos” (Araújo, 2007, p. 122). Isto é, “imprime-se um novo ritmo ao ensino, o compasso da aprendizagem, acompanhado do(s) apoio(s) necessário(s) (*idem, ibidem*, p. 123).

[Esses](#) pressupostos teóricos, “que sustentam e estruturam” essa nova metodologia, “funcionam em estreita coligação, constituindo entre si relações de interdependência que só na *praxis* diária revelam a sua unidade como metodologia” (*idem, ibidem*, p. 87); ou seja, “não são [...] estanques ou sequer indissociáveis” (*idem, ibidem*). Desse modo, há uma relação de apoio, estruturação e complementaridade entre eles.

Abrimos parênteses, apenas para salientar que outros princípios passam a reger a *assessment for learning*, “(re)produzida por educadores norte-americanos, nas mãos dos quais ganha um novo rosto e um novo ímpeto característico da produtividade americana” (*idem, ibidem*, p. 142). Nesse sentido, de acordo com Araújo (2007), a *Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD), e outras comunidades americanas de educadores e acadêmicos, sugerem o uso da avaliação de maneira mais ativa, “como uma metodologia indissociável da *praxis* educativa, tendo como base sete pressupostos teórico-práticos,

baseados na mais moderna investigação do ensino” (p. 143): i) clareza na motivação; ii) planificação das aulas (tendo em conta o aluno como figura central em todo o processo); iii) parcimônia e clareza, sem laxismo – “a subjectividade de uma avaliação justa e equitativa” (*idem, ibidem*, p. 150) –; iv) capacidade de refletir disciplinadamente – “a necessidade de capacitar o docente para a reflexão” (*idem, ibidem*, p. 152) –; v) demonstração dos objetivos de forma clara – “a necessidade de o docente definir claramente os propósitos da sua prática, em contexto de sala de aula” (*idem, ibidem*, p. 155) –; vi) promoção de uma avaliação com qualidade; e vii) comunicação clara e simples (do professor).

Estes fundamentos suportam a *assessment for learning*, como a considera a ASCD. São princípios-base estruturantes de suma importância que, em seu conjunto, dão significado a essa nova metodologia, pela qual se perspectiva superar os resultados das avaliações escolares, qualificando o processo ensino-aprendizagem.

Síntese

Neste capítulo, constatamos a evolução teórico-conceitual da avaliação das aprendizagens dos alunos, ou para as aprendizagens, de forma a depararmos com várias contribuições, frutos de muitos esforços daqueles e daquelas que têm realizado estudos nessa área do conhecimento.

Muitas concepções se mostram convergentes no que diz respeito a algumas funções inerentes às modalidades de avaliação, no entanto, outras se diversificam. Do ponto de vista de Jorba e Sanmartí (2003), por exemplo, as modalidades da avaliação se distinguem mais pelos objetivos que pelos instrumentos usados. Os autores defendem, pois, que o mesmo instrumento pode ser útil para as várias modalidades de avaliação. Nesse sentido, a finalidade para que se coletou a informação é o que determina o tipo de avaliação realizada.

Também em relação às perspectivas de avaliação alternativa e/ou às novas abordagens de avaliação formativa, ou melhor de avaliação formativa contínua, embora elas defendam uma avaliação para as aprendizagens, que se enquadra nos modelos cognitivista e construtivista de aprendizagem, cada uma apresenta características próprias, como é o caso também da *assessment for learning*. O fato é que os estudos têm se aprofundando cada vez mais nesse domínio da avaliação dos alunos.

Enfim, diante das várias concepções teóricas acerca da avaliação dos alunos, apresentadas no decorrer do capítulo, pensamos ser oportuno concluir, indicando um leque de “fatores”, que, segundo Fernandes (2005), “podem ser determinantes para que se possa concretizar uma concepção da avaliação orientada para a melhoria das aprendizagens [...]”:

- os alunos devem ser activamente envolvidos no processo da sua aprendizagem e da sua avaliação;
- o *feedback* é fundamental e imprescindível para que a avaliação possa melhorar as aprendizagens;
- a avaliação deve permitir a alunos e professores a regulação dos processos de aprendizagem e de ensino;
- os alunos devem desenvolver competências no domínio da auto-avaliação e perceber como poderão superar as suas dificuldades;
- a informação avaliativa deve ser obtida através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos;
- a avaliação influencia significativamente a motivação e a auto-estima dos alunos;
- a motivação e a auto-estima têm uma influência muito forte nas aprendizagens” (Fernandes, 2005, p. 143).

A abordagem que faremos no próximo capítulo relaciona-se às práticas avaliativas. Nessa dimensão, poderemos conhecer algumas orientações e um pouco do que se tem feito, concretamente, em termos de avaliação da aprendizagem nas salas de aulas.

CAPÍTULO II – PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NAS SALAS DE AULA

Introdução

Neste capítulo, direcionado para os aspectos teórico-práticos da avaliação dos alunos, discutimos e analisamos a legislação sobre essa avaliação, tanto a de nível nacional (Brasil, Portugal) como a de nível local, caso em que nos referimos à Portaria que estabelece normas de avaliação da aprendizagem escolar para o ensino fundamental no município onde a pesquisa foi desenvolvida. Mencionamos também, de forma muito breve, a legislação da avaliação de outros países da Europa, com base em um estudo comparativo desenvolvido nesse sentido. Expomos alguns resultados sobre as práticas de avaliação e concluímos discutindo sobre algumas práticas de avaliação inclusiva. Nesse sentido, a finalidade deste capítulo é apresentar uma visão global em termos de legislação da avaliação, das práticas concebidas e das orientações teórico-práticas da avaliação para as aprendizagens.

1. Legislação da avaliação: uma dimensão prática?

Nos subtópicos seguintes, tratamos, primeiramente, da avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (brasileira) – LDB 9.394/96. Embora façamos menção à Lei 5.692/71, esclarecemos que esta não é uma LDB, pois se considera a existência de apenas duas LDBs – a Lei 4.024/61 e a atual, Lei 9.394/96. Mas trazemos a questão da Lei 5.692/71 (que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências), para ressaltarmos que a nova LDB (de 20 de dezembro de 1996) em pouco altera o conteúdo da Lei 5.692/71 relativo à avaliação dos alunos. Em seguida, buscamos conhecer a Portaria de Avaliação nº 001/2007 (que estabelece normas de avaliação da aprendizagem escolar do ensino fundamental e dá outras providências), regulamentando o sistema de ensino da localidade onde efetivamos esta investigação. Finalmente, referimos-nos à legislação portuguesa da avaliação das aprendizagens, principalmente a partir do Despacho Normativo nº 1/2005 (que regulamenta a avaliação para o ensino básico, avaliação das aprendizagens e competências).

1.1. A avaliação na LDB 9.394/96

“Apesar de as normas regimentais serem comuns aos vários sistemas, a escola, pela nova LDB, é responsável pela elaboração dos seus próprios regimentos” (Gadotti & Ciseski, 2003, p. 8).

O Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (brasileira) nº 9.394, estabelece que a educação básica pode estar organizada “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar [...]”. Ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prescreve autonomia para a escola, responsável pela forma de organização da educação oferecida.

Em seu artigo 24, inciso V, tratando da avaliação na educação básica, determina que a “verificação do rendimento escolar observará os 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 os de 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 regimentos”.

Essas são as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases. Como não há uma receita pronta que indique como colocar em prática essas prescrições, “é importante que o professor organize seu trabalho tendo sempre em vista o projeto político-pedagógico, o plano diretor e o regimento da escola” (Romeiro, 2000, p. 84), mas é fundamental que, no processo de ensino-aprendizagem, e, em particular, no que se refere aos processos de avaliação, o professor possa encontrar o apoio necessário ao desempenho desses processos. Afinal, por natureza, a prática docente, não é solitária, portanto o professor não deve estar só nessa complexa tarefa.

Mesmo as normas regimentais sendo comuns aos sistemas, a LDB confere às instituições escolares a responsabilidade de elaborar seus regimentos. Por exemplo, elas poderão elaborar seu plano de gestão estabelecendo objetivos, metas e critérios de acompanhamento, controle e avaliação, como afirma Gadotti e Ciseski (2003). Conforme esses autores, “Por conta de uma série de reformas e mudanças ocorridas na educação nos últimos anos e pela nova legislação, em particular a LDB, os sistemas de ensino têm introduzido maior *flexibilização e autonomia* nas escolas” (*idem, ibidem*, p. 7), o que tem provocado “alterações significativas, inclusive em relação à avaliação do desempenho dos alunos” (*idem, ibidem*).

É inquestionável a importância do processo avaliativo e o cuidado que as instituições de ensino devem ter em relação ao sistema adotado. É certo que cada escola tem suas

peculiaridades, porque as realidades são diferentes; por essa razão cada uma possui seu regimento, sua proposta pedagógica; mas, por outro lado, há os princípios comuns a serem observados estabelecidos pela própria legislação.

Com a homologação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as escolas passaram a falar num *novo sistema de avaliação*, como se ela apresentasse algo novo e diferente. No entanto, Hoffmann (1998b) afirma que os aspectos relacionados à *verificação do rendimento escolar*, na lei em vigor, não podem ser considerados novidade nas unidades escolares brasileiras.

A verdade é que a Lei nº 9.394/96 pouco altera o modo como a temática da avaliação é exposta na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esta última também dava ênfase à avaliação como sendo um processo sistemático, contínuo e integral, destinado a determinar até que ponto os objetivos, previamente estabelecidos, tinham sido ou não alcançados. Assim, ela já se referia à avaliação formativa e à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, como também ao desempenho global do aluno através do acompanhamento contínuo. O que há de novo, em termos de avaliação, na nova LDB, conforme Hoffmann (1998b), é “[...] a atual exigência que a lei impõe aos sistemas públicos e particulares de ensino de *efetivarem* um processo avaliativo contínuo e qualitativo, mediador, em escolas e universidades” (p. 35), tendo em vista os elevados índices de evasão e reprovação e denúncias de decisões arbitrárias e ilógicas na avaliação de alunos, em todos os níveis (Hoffmann,1998b).

Se a nova LDB, em relação à avaliação, causa inquietação, devido à exigência do acompanhamento contínuo, isso ocorre porque tais pressupostos talvez não tenham sido compreendidos ou seguidos pela grande maioria dos professores desde a antiga lei.

Vale ressaltar que, além do aspecto legal, vários teóricos também têm alertado, nas últimas décadas, sobre a importância do acompanhamento contínuo da avaliação do desempenho dos alunos. No entanto esse pensamento não se faz presente em muitas unidades de ensino. De acordo com Hoffmann (1998b), efetivamente não há o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, menos ainda com o cuidado de prevenir as dificuldades, “observando-os, refletindo sobre a natureza das suas manifestações, replanejando e tomando decisões de caráter pedagógico com base nos resultados dos testes e tarefas realizadas” (p. 35).

Ainda segundo Hoffmann (1998b), alguns preceitos da LDB 9.394/96, no que concerne a novas metodologias de avaliação, podem ser entendidos a partir de três princípios.

O primeiro é o de *avaliação como investigação docente* – Ao avaliar, o professor deve ter o compromisso de investigar e acompanhar todo o processo de aprendizagem do educando, no seu dia-a-dia, de modo que a avaliação seja contínua e gradativa. O professor deve buscar compreender a vida escolar do aprendiz e dela participar, além de ser problematizador, intervir com provocações adequadas e significativas, oportunizando ao aluno a expressão de suas ideias, por meio de diversificadas tarefas de aprendizagem.

O segundo princípio é o da *complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos* – Para chegar a uma decisão a respeito do aluno, o professor precisa fazer uma extensiva análise do desempenho deste bem como verificar se há um consenso sobre ele entre seus educadores. É preciso que o professor analise as atividades discentes em sua sequência e articulação e que interprete a natureza dos erros e acertos, analisando a dimensão qualitativa de suas respostas.

O terceiro e último princípio é a *provisoriidade dos registros de avaliação* – Isso quer dizer que o resultado (isolado ou parcial) sobre o aluno não pode ser considerado definitivo, por isso as decisões de aprovação/reprovação devem estar baseadas na história do processo de conhecimento do aluno. Ou seja, os registros feitos sobre o desempenho do aluno, ao longo do processo, são considerados provisórios e sujeitos à complementação e/ou refutação quando da análise global de seu desempenho. “As dificuldades iniciais de um aluno, que forem superadas, não deverão prejudicá-lo em termos de sua promoção e continuidade. Bem como quaisquer dificuldades que ele apresente deverão ser motivo de intervenções pedagógicas no sentido da sua prevenção” (Hoffmann, 1998b, p. 37).

Tais princípios refletem um processo avaliativo mediador – que é, por sua vez, preventivo, por estar constantemente voltado para as dificuldades dos alunos; e é, cumulativo, e não somativo, porque os dados qualitativos e os quantitativos se complementam, possibilitando uma visão mais globalizada e minuciosa do aprendizado do aluno.

A reflexão acerca desses princípios, pelos docentes, tornaria possível, certamente, a compreensão das determinações legais e “deveriam ser o ponto de partida para implementação de tais práticas em avaliação” (Hoffmann, 1998b, p. 38). Ou seja, por meio deles, a avaliação ganharia um novo rumo.

1.1.1. Prevalência da qualidade: até que ponto?

As questões relacionadas a ensino, aprendizagem, currículo e avaliação têm marcado os sistemas educacionais nas últimas quatro décadas, com mais intensidade nos últimos 20/30 anos. No panorama da avaliação educacional, é possível situar a avaliação das aprendizagens

e os modelos de avaliação de currículo dentro de duas abordagens reconhecidas na literatura especializada: a quantitativa e a qualitativa.

A primeira “está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista” (Saul, 2001, p. 42), enquanto a segunda, com enfoques de avaliação alternativos, baseia-se em pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem diferentes.

A preocupação com os aspectos qualitativos, do ponto de vista institucional, foi explicitada inicialmente na Lei nº 5.692/71, abrindo, desse modo, “a possibilidade de uma série de procedimentos compatíveis com uma concepção de avaliação qualitativa ou diagnóstica, ainda que se tratasse de uma legislação do regime de exceção e que tivesse finalidades outras” (Romão, 2003, p. 48). Dentre outras normas, no seu artigo 14, previam-se:

- “a) relativa autonomia dos estabelecimentos quanto à forma – regimental – da verificação da aprendizagem (*caput*);
- b) preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na verificação da aprendizagem (§ 1º);
- c) obrigatoriedade do oferecimento, pelo estabelecimento, de estudos de recuperação para alunos de aproveitamento insuficiente (§ 2º); possibilidade de “adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos”.

Conforme Romão (2003), a garantia da natureza qualitativa da avaliação independe da expressão final dos resultados, já que esta se constrói durante o processo. “Por outro lado, os aspectos quantitativos nunca serão totalmente descartados, uma vez que a oposição absoluta entre quantidade e qualidade constitui falso dilema, não só no interior da escola, como na vida em geral” (p. 48).

A prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos afirmada na LDB requer uma análise minuciosa, tendo-se em vista que o termo “qualitativo” recebe múltiplas interpretações por parte dos professores. Dentre estas, por exemplo, confunde-se qualidade com afetividade, passando-se a analisar o desempenho do aluno conforme suas atitudes e seu comportamento na escola e, por outro lado, os aspectos quantitativos são vistos como *notas* em atividades, geralmente testes e provas (Hoffmann, 1998b). Segundo Hoffmann (1998b), isso ainda acontece devido à forte influência das teorias de Benjamin Bloom, o qual recomendava que os domínios afetivo, cognitivo e psicomotor fossem avaliados. Por isso, passou-se a avaliar o estudante nesses domínios, mas de maneira dissociada e fragmentada, consequentemente cometendo-se inúmeros equívocos e trazendo prejuízos ao desempenho e ao desenvolvimento do aluno.

Também os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno já faziam parte da avaliação do domínio afetivo na Lei 5.692/71. A teoria construtivista sociointeracionista questiona essa análise do desenvolvimento do educando. De acordo com Hoffmann (1998b), não se compreende o desenvolvimento moral desvinculado do desenvolvimento intelectual, ou do desenvolvimento motor de um indivíduo. Os interesses afetivos despertam novas curiosidades intelectuais no sujeito, e as novas descobertas geram novos interesses, sem que haja início ou fim nesse processo. Da mesma forma, conquistas no nível do desenvolvimento motor representam conquistas afetivas e intelectuais.

Nesse sentido, o desenvolvimento global do aluno é avaliado qualitativamente quando está relacionado a seu desempenho em todas as áreas. O qualitativo pode ser entendido como descritivo e decorre da consistente observação e da interpretação, por parte dos professores, das manifestações dos alunos. Isso não significa classificar, através de fichas de avaliação, a participação dos alunos nas atividades, porque há muito a ser dito sobre eles descritivamente. Assim, dificilmente essa descrição poderá ser expressa através de notas ou conceitos, que generalizam, desqualificando e quantificando, por não especificarem a natureza das respostas dos alunos.

Daí a complexidade do processo avaliativo, que, para ser efetivo e eficaz, precisa acompanhar cada indivíduo de modo contínuo e descritivo, pois, só assim, por meio dessa análise qualitativa, o professor conseguirá adquirir subsídios para o processo mediador. Ou seja, essa análise fornecerá não somente ao educador mas também ao educando subsídios para a continuidade do processo educativo.

É interessante frisar que os aspectos qualitativos também prevalecerão sobre os quantitativos, na aprovação e na reprovação de estudantes; inclusive nota-se essa prevalência nos estudos de recuperação paralelos ao período letivo, sugeridos em lei. Hoffmann (1998b) observa que o qualitativo e o preventivo não sobrevivem dicotomizados. A autora acrescenta: “A nova LDB não sugere, de forma alguma, que se suprimam os estudos de recuperação terapêutica, mas que se previnam as dificuldades dos alunos ao longo do processo, ao invés de apenas tentar ‘remediá-las’ ao final” (Hoffmann, 1998b, p. 43).

Se realmente houvesse entendimento e ação em relação ao verdadeiro significado da análise qualitativa do desempenho do aluno, a realidade educacional certamente seria outra, com procedimentos avaliativos voltados para a aprendizagem no âmbito escolar.

Vale enfatizar, por outro lado, que, dependendo do contexto, podem-se encontrar indicadores quantitativos que tendam a expressar aspectos qualitativos, não em si mesmos, mas decorrentes do modo como se coloca o problema. Por exemplo, em relação à *nota*, Demo

(1999) afirma que ela tende a indicar apenas extensão (“tamanhos extensos”), se temos de aprendizagem uma noção cumulativa, de mero domínio de conteúdo e de memorização mecânica. “Mas se temos noção ligada ao saber pensar, à habilidade de argumentar e questionar, a nota é levada a indicar a intensidade do fenômeno reconstrutivo. Pode denotar – ainda que sempre de modo apenas indireto – a qualidade complexa da aprendizagem” (pp. 41-42).

Nessas condições, para dar conta da intensidade da aprendizagem, toda e qualquer *nota* precisa ser atribuída de modo absolutamente circunstanciado e acompanhada de comentários e propostas, a fim de facilitar a aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessário trabalhar com o objetivo de superar todas as dificuldades dos alunos, priorizando-as no processo ensino-aprendizagem, para que sejam, pode-se dizer, *prevenidas* e, ainda, supridas. Como a razão da avaliação é a aprendizagem, aquela só terá sentido se realizada com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, em prol de uma boa aprendizagem e de uma educação de qualidade.

1.2. Portaria de Avaliação nº 001/2007

Essa Portaria de Avaliação da aprendizagem escolar abrange, unicamente e em particular, o município onde ocorreu a investigação, não se tratando, portanto, de regra geral em nível estadual ou federal. Ela abrange o ensino fundamental completo, além de abarcar a educação infantil, que é também de responsabilidade do município. Aqui nos deteremos unicamente nos aspectos relativos às normas estabelecidas para a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental de 6º a 9º anos (universo da investigação).

Segundo essa portaria, em seu Art. 1º, a avaliação da aprendizagem, no âmbito do ensino fundamental, deve reger-se pelas normas nela estabelecidas, em consonância com o artigo 24 da LDB 9.394/96. Acrescenta que a avaliação tem por objetivo “contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme preceituam o Art. 205 da Constituição Federal e o Art. 2º da LDB 9.394/96.

Prescreve também, em seu Art. 3º, que a avaliação da aprendizagem deve orientar-se pelos processos diagnóstico, mediador e emancipador, de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e do resultado obtido ao longo do período letivo sobre a atribuição de pareceres e de conceitos ou notas. De fato, o Art. 3º está em consonância com a alínea a) do Art. 24, inciso V da LDB, com um pequeno acréscimo: enquanto a LDB se refere apenas a “com prevalência [...] dos resultados ao longo do período

sobre os de eventuais provas finais”, na Portaria há referência, ainda, à forma como esses resultados devem ser expressos.

No parágrafo 1º do Art. 3º, consta que deve ser considerada, diariamente, a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares, sua sociabilidade, sua capacidade de criar e de apropriar-se dos conteúdos curriculares correspondentes a sua idade e a seu ano escolar, com vista à aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao pleno exercício da cidadania. Prescreve-se ainda, no parágrafo 2º, sobre o processo de avaliação da aprendizagem, que este seja respeitado pela escola, em seu projeto político-pedagógico e em seu regimento interno.

Para as práticas de avaliação da aprendizagem devem ser considerados os trabalhos teóricos e os práticos (aplicados individualmente ou em grupo), testes, provas, relatórios, pesquisas, sínteses, exposições orais, ficha de avaliação, entre outros “instrumentos” adequados ao componente curricular que permitam avaliar o desempenho do aluno. Diz-se também que o número e os tipos de instrumentos de verificação da aprendizagem devem constar no plano anual da escola e de cada componente curricular. Por outro lado, os resultados dessas atividades avaliativas devem ser computados ao final de cada bimestre, “perfazendo um total de 04 (quatro) períodos de avaliação da aprendizagem no final do ano letivo.”

Na ficha individual do aluno, devem constar todos os registros bimestrais necessários à composição da média anual, porém, na ausência da média de um dos bimestres, deve ser feita uma avaliação referente a esse bimestre, considerando-se a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Como a alínea e) do Art. 24, inciso V da LDB prescreve (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 regimentos), essa Portaria também estabelece que devem ser assegurados, obrigatoriamente, pela escola, estudos de recuperação, contínua e paralela ao período letivo, ao aluno que apresentar baixo rendimento escolar no decorrer do ano letivo, sendo-lhe oferecidas novas oportunidades de aprendizagem. Além disso, determina que os resultados parciais, provindos das avaliações das aprendizagens, sejam analisados em classe, com o intuito de informar aos alunos o êxito e as insuficiências da aprendizagem e discutir as formas de recuperação de cada componente curricular estudado.

Para fins de registro de resultados da avaliação da aprendizagem, nos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º anos), deve ser adotada uma escala de notas de zero a 10,0. Estará

aprovado o aluno que, ao final do quarto bimestre, atingir frequência igual ou superior a 75% do total de aulas ministradas durante o ano letivo e obtiver média igual ou superior a 6,0 – calculada a partir da fórmula para a média anual, que corresponde à soma das notas dos quatro bimestres, dividida por quatro.

O aluno será submetido a exame final quando sua média aritmética (proveniente dos quatro bimestres) for igual ou superior a 2,5 e inferior a 6,0. Por outro lado, o aluno submetido ao exame final será promovido se obtiver uma nota igual ou superior a 5,0, resultante de uma média ponderada, na qual se atribui peso 2 à média dos quatro bimestres e peso 1 à nota do exame final. Se o aluno não participar do exame final, sua média resultará dessa última fórmula (obtendo uma média ponderada – nesse caso, inferior a sua média anual anterior).

Relativamente ao aluno portador de necessidades especiais, este “deve participar do sistema regular de ensino, sendo garantida a sua integração no processo de ensino-aprendizagem, considerando as potencialidades e possibilidades de cada indivíduo”. Professores “e equipe pedagógica da escola realizarão adaptações curriculares, utilizando recursos didáticos diversificados e processos avaliativos adequados ao desenvolvimento deste aluno, respeitada a frequência obrigatória”. Prescreve-se, mais à frente, que o processo avaliativo e a promoção desse aluno sejam realizados de acordo com a Portaria (nº 001/2007), observando-se a especificidade de cada deficiência e sendo os resultados da avaliação acompanhados de relatório em que sejam explicitados os objetivos trabalhados e o desempenho do aluno.

Finalmente, a Portaria prescreve que a Secretaria de Educação do município, por meio de seus órgãos específicos, acompanhe a aplicação e a avaliação dos dispositivos presentes na Portaria e que os casos omissos em relação à avaliação da aprendizagem sejam resolvidos pela Coordenadoria de Inspeção Escolar.

Na verdade, não há uma prescrição nítida nessa portaria, ao conteúdo das alíneas b), c) e d) do Art. 24 da LDB/2006, em relação à possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado e aproveitamento de estudos concluídos com êxito, respectivamente. Todavia, muitas dessas orientações são praticadas pela instituição escolar.

1.3. Avaliação prescritiva em Portugal

Reportar-nos aos aspectos legais da avaliação da aprendizagem em terras lusitanas possibilitar-nos-á uma “visão” de como o sistema educacional português concebe e

compreende a própria educação escolar, se entendermos que a avaliação “é uma janela por onde se vislumbra toda a educação” (Abramowicz, 2001, p. 23). Ao indagar “a quem ela beneficia e a quem interessa, questionamos o ensino que privilegia” (*idem, ibidem*). Conforme Abramowicz (2001), quando nos perguntamos como queremos avaliar, desvelamos nossa concepção de escola, de homem, de sociedade e de mundo. Por outro lado, a avaliação, em termos legais, “traduz o olhar do Estado, ou melhor da sociedade, nas suas dimensões, objectivos, objectos, modos de efectivação, atores e suas respectivas responsabilidades e ritmos” (Barreira & Pinto, 2005, p. 34).

Nessa perspectiva, buscaremos algum entendimento através da legislação mais recente na área da avaliação das aprendizagens do ensino básico – em particular, por meio do Despacho Normativo nº 1/2005.

Realizando uma análise da legislação da avaliação, Barreira e Pinto (2005) destacam, em relação ao despacho mencionado: i) o processo individual do aluno e ii) os exames nacionais no 9º ano. Referindo-se ao primeiro aspecto, concluem que “a recolha de dados sobre os alunos tende a ser um processo estático, mesmo mais burocrático e administrativo, de que até o nome é revelador [...]” (p. 44); já em relação ao segundo aspecto, dizem que “o problema não é tanto os exames no final dos ciclos, isto é, um processo de avaliação social dos saberes, mas a crença confusional entre qualidade e avaliação” (*idem, ibidem*, p. 44). E acrescentam: “O modelo que se adopta está próximo dos exames do século passado” (*idem, ibidem*). Questionam se essa atividade avaliativa de 90 minutos realmente favorece a avaliação de todas as competências requeridas a um aluno no último ano do ensino básico, mesmo correspondendo só às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Terminam dizendo que “parece caminhar-se mais para o acentuar da dicotomia entre o formativo e o sumativo, do que caminhar para um modelo integrado de avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos” (*idem, ibidem*).

Antes de continuarmos tratando do Despacho nº 1/2005, acreditamos ser necessário e importante abordarmos a Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), mesmo que de modo muito sucinto e em traços gerais, conforme fizeram Barreira e Pinto (2005). Essa lei é favorável à construção democrática da escola e, portanto, ao sucesso e à garantia do ensino e da aprendizagem a todos os alunos (o que entendemos como educação inclusiva, ou seja, para todos).

Por outro lado, essa lei “[...] de uma forma minimalista não deixa de se referir à avaliação como um instrumento de certificação das aprendizagens, de controlo da qualidade do sistema educativo, mas também como um instrumento ao serviço do ensino e da

aprendizagem” (*idem, ibidem*, p. 37). Nesses termos, a lei de bases “define uma matriz de funções para a avaliação que vai influenciar de forma ambígua as posteriores regulamentações sobre a avaliação” (Afonso, 1998; Pinto, 2002, *apud* Barreira & Pinto, 2005, p. 37). São essas prescrições, no entanto, que normalizam, de modo predominante, a avaliação formativa e contínua (Leal, 1992, *apud* Barreira & Pinto, 2005). Dessa forma, é “introduzido na avaliação prescrita o conceito de avaliação formativa e afirmado em simultâneo a descentralização da própria avaliação, tornando-a propriedade dos seus mais directos actores” (Barreira & Pinto, 2005, p. 37).

1.3.1. Despacho Normativo nº 1/2005

O Despacho Normativo nº 1/2005, da avaliação das aprendizagens e competências, “estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico”. Concebe a avaliação, como “parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem”, constituindo-se “um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”.

O texto desse Despacho está estruturado em seis capítulos (que tratam de vários aspectos da questão da avaliação). Apresentamos, a seguir, cada um desses aspectos.

1.3.1.1. Enquadramento da avaliação

Essencialmente, o enquadramento inicia-se pelo *âmbito* – “aplica-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico regular e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos” –, apresentando-se, em seguida, as *finalidades*: a avaliação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. Nessa perspectiva, leva-se em conta a avaliação formativa contínua de regulação interativa, pois a *promoção da qualidade das aprendizagens* se dá por um processo “social, interactivo”, correspondente a um “trabalho colectivo de alunos e professores” (Boavida *et al.*, 1986, *apud* Barreira; Boavida & Araújo, 2006, p. 104), que permite regular, reajustar e/ou reformular e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o Despacho nº 1/2005, a avaliação “visa apoiar o processo educativo” (“sustentar o sucesso de todos os alunos”, reajustar os “projectos curriculares” em relação “à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos”);

“certificar as diversas aprendizagens e competências”, ao “final de cada ciclo e à saída do ensino básico”, por meio de “avaliação sumativa interna e externa”; e, “contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo” (possibilitar “a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento” e promover “uma maior confiança social no seu funcionamento”).

Ainda fazem parte do enquadramento:

- o *objeto* – que incide nas “aprendizagens e competências definidas no currículo nacional” e “expressas no projecto curricular da escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade” – bem como nas “aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental”, “no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação”;

- os *princípios* – correspondem a “consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências” (em conformidade com os contextos em que ocorrem), uso de técnicas e instrumentos diversificados para avaliar, “primazia da avaliação formativa [...] e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa”, “valorização da evolução do aluno”, “transparência e rigor do processo de avaliação” (com a “clarificação e explicitação dos critérios adoptados”), e “diversificação dos intervenientes no processo de avaliação”;

- os *intervenientes* – que são os professores e os alunos, os conselhos de docentes e de turma, “os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas”, “o encarregado de educação”, “os serviços especializados de apoio educativo” e “a administração educativa” (sendo a avaliação de “responsabilidade do professor”, dos conselhos de docentes e de turma, “dos órgãos de gestão da escola ou agrupamento e da administração educativa”; por outro lado, devendo a escola ou o agrupamento “assegurar as condições de participação dos alunos e dos encarregados de educação, dos serviços com competência em matéria de apoio educativo e dos demais intervenientes, nos termos definidos no regulamento interno”);

- e o *processo individual do aluno* – constituído por “elementos fundamentais de identificação do aluno”, pelos “registos de avaliação” e “relatórios médicos” e/ou “de avaliação psicológica” (se existirem), “planos e relatórios de apoio pedagógico” (também se existirem), pelo “plano educativo individual” (quando o aluno é “abrangido pela modalidade de educação especial”), autoavaliação do discente (ao término do ano letivo escolar, a partir do 3º ano e em conformidade com os critérios definidos pela escola), além de outros elementos vistos como importantes para o processo de “evolução e formação” do discente.

Em relação aos intervenientes, Abernot (1988, *apud* Boavida & Barreira, 1992) já referia que “alguns professores desconfiam e pensam ser gravemente postos em questão na sua competência de professor e na sua credibilidade, se falam das suas dificuldades” (p. 355).

No entanto é essencial essa partilha de responsabilidades, no sentido de se dialogar acerca das questões relativas à avaliação dos alunos, e do ensino-aprendizagem, como não poderia deixar de ser. Segundo Fernandes (2005), a diversificação dos intervenientes no processo de avaliação é justificada por várias razões. Dentre outras, o autor cita:

- “1. A tendência para avaliar o trabalho do professor e da escola.
2. A necessidade de proceder a apreciações mais globais e transversais dos progressos experimentados pelos alunos.
3. A reconhecida importância da avaliação diagnóstica e formativa.
4. A necessidade de resolver os problemas de aprendizagem por meios pedagógicos, em vez de por meios administrativos” (p. 82).

Acrescenta o autor: “Para dar resposta a tudo o que dele se exige, o processo de avaliação deve poder contar com os próprios alunos, com os pais, com outros professores e, se necessário, com outros técnicos, como é o caso dos assistentes sociais e dos psicólogos escolares” (*idem, ibidem*, p. 82).

A propósito do processo individual do aluno, Marchand (1979, *apud* Boavida & Barreira, 1992), considera que os dossiers escolares permitem “uma variedade de elementos, tornando possível uma análise, um diagnóstico das decisões e a procura de actividades, remediativas, tendo em consideração a totalidade dos elementos informativos referentes ao aluno, ao seu contexto e à sua história” (p. 356). São, portanto, “indispensáveis para comunicar as informações de classe em classe, em caso de mudança de estabelecimento escolar, proporcionando uma orientação contínua e não uma selecção pontual no final de cada ciclo” (Marchand, 1979, *apud* Boavida & Barreira, 1992, p. 356).

Por outro lado, os dossiers podem provocar “rótulos simplistas e parciais, obrigando a sínteses redutoras da realidade”, criando, dessa maneira, “reputações, preconceitos, expectativas, que comprometem as mudanças e o progresso do aluno” (*idem, ibidem*). Os resultados de investigações experimentais efetivadas por Caverni e Noizet (1985b, *apud* Boavida & Barreira, 1992) revelam que, “nos casos onde o avaliador dispõe de uma indicação sobre o nível do aluno, as suas notas estão em melhor correlação com esses níveis do que nos casos onde ele não dispõe senão da produção do aluno” (pp. 356-367). Enfim, esse processo individual, embora proveitoso para o avanço do aluno, no decorrer de sua escolaridade, pode acarretar danos, se utilizado inadequadamente (por falta de formação psicológica e pedagógica) (Boavida & Barreira, 1992).

1.3.1.2 Processo de avaliação

O texto do Despacho nº 1/2005 remete para os critérios e para as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, interligados ao processo de avaliação.

i) Critérios

Para a efetivação do processo avaliativo, são prescritos os critérios de avaliação e as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa de avaliação. No início do ano escolar, os critérios de avaliação são definidos de acordo com as orientações do currículo nacional, “para cada ciclo e ano de escolaridade”. Eles “constituem referenciais comuns” e são “operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1º ciclo, e pelo conselho de turma” nos demais ciclos. A divulgação dos referidos critérios (a alunos e encarregados de educação) deve ser garantida pelo órgão de direção executiva da escola ou do agrupamento.

ii) Avaliação diagnóstica

De acordo com o Despacho, “A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica”, contribuindo “para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma”, de modo a facilitar “a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional”; pode também ser realizada durante o ano escolar (“em qualquer momento”), em articulação com a avaliação formativa.

iii) Avaliação formativa

Considerada “a principal modalidade de avaliação do ensino básico”, a avaliação formativa “assume carácter contínuo e sistemático”. Visa regular o processo de ensino e aprendizagem utilizando instrumentos diversificados para recolher informações e levando em conta “a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem”. Nesse sentido, ela tem a função de informar o professor, o aluno e os demais intervenientes “sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências”, possibilitando reajustes e melhorias nos “processos de trabalho”. É considerada “responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores”, designadamente no âmbito dos órgãos colectivos”; bem como dos “serviços especializados de apoio educativo e [...] encarregados de educação”. Deve ainda “recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados”. Desse modo, expressa o trabalho em conjunto “que se pretende, da multidimensionalidade que se reconhece ao fenómeno educativo, e da intervenção dos

próprios interessados no processo” (Boavida *et al.*, 1987, 1991, 1992, *apud* Boavida & Barreira, 1992, p. 357).

iv) Avaliação sumativa

Segundo o despacho em questão, a avaliação sumativa “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular”. A avaliação sumativa, além da interna, incluirá a avaliação sumativa externa no 9º ano de escolaridade, como referimos acima.

A avaliação sumativa é realizada ao final de cada período e é da responsabilidade do professor da turma, juntamente com o conselho de docentes (1º ciclo) e o conselho de turma (2º e 3º ciclos). Sua finalidade é “informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências”, como também possibilitar “decisões sobre o percurso escolar do aluno”, garantindo “sua natureza globalizante” e “o respeito pelos critérios de avaliação”, antes referidos. “A conotação de balanço final que, na maior parte das situações educativas, se atribui à avaliação sumativa, faz com que esta seja confundida, quase sempre, com as apreciações de *Aprovado* e *Não Aprovado*, realizadas no final de cada ciclo” (Boavida & Barreira, 1992, p. 358). Por outro lado, a avaliação sumativa pode ser produtiva se utilizada durante cada período (ou bimestre) e ao final do período, porque permite aferição dos resultados de aprendizagem, isto é, ajustamento dos resultados recolhidos por meio da avaliação formativa, servindo, desse modo, de complemento às demais modalidades de avaliação, além de permitir que se corrija o processo de ensino (Ribeiro, 1999).

A informação resultante dessa avaliação, no 1º ciclo, é descritiva; porém, nos demais, é expressa por uma escala de 1 a 5 (para todas as disciplinas) e por uma “menção qualitativa de Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem, nas áreas curriculares não disciplinares”, a qual pode “ser acompanhada” também, em ambos os casos, “de uma apreciação descritiva”, se isso for considerado importante. Há uma abertura, ainda, para a avaliação apenas descritiva, no 1º período dos 5º e 7º anos, caso esta seja uma “decisão devidamente fundamentada do conselho pedagógico” da escola.

Nesse aspecto, Noizet e Caverni (1985a, *apud* Boavida & Barreira, 1992) afirmam que “a utilização de uma escala quantitativa [...] ou qualitativa depende, essencialmente, do tipo de trabalho considerado e, conseqüentemente, das funções e das decisões que seleccionarmos para a avaliação” (p. 359). Assim, Boavida e Barreira (1992) concluem “que não é ao nível das escalas de avaliação adoptadas que se joga o principal da avaliação escolar” (p. 359).

A avaliação “não pode centrar-se nos produtos, mas sim no processo, em primeiro plano, sem comparação com padrões externos. O foco deixa de ser apenas o aluno” (Lerner & Palacios, 1995, *apud* Romeiro, 2000, pp. 73-74). Aprender, no sentido multidimensional, requer, em termos de avaliação, acompanhamentos provisórios e complementares. Se o conhecimento for expresso em apenas um momento e por um único meio, não poderá responder pelo desempenho escolar do aprendiz, tendo em vista que momentos estanques e esporádicos não podem responder satisfatoriamente sobre desenvolvimento (Hoffmann, 2005).

É de competência do professor de turma e do conselho de docentes (1º ciclo) ou do conselho de turma (2º e 3º ciclos), tomando por base a avaliação sumativa, “reanalisar o projecto curricular de turma”, visando a “eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte”.

No 9º ano, a avaliação sumativa, incluirá, ainda, “a realização de uma prova global ou de um trabalho final, em cada disciplina ou área disciplinar”, com exceção das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Enfim, a avaliação sumativa, ao final do 3º período, implicará: uma “apreciação global das aprendizagens e das competências desenvolvidas pelo aluno ao longo do ano lectivo”; a “decisão sobre a transição de ano, excepto no 9º ano de escolaridade”, no qual a “aprovação depende ainda da avaliação sumativa externa”; e a “verificação das condições de admissão aos exames nacionais do 9º ano”. Esses exames “incidem sobre as aprendizagens e competências do 3º ciclo” e “realizam-se numa única fase com duas chamadas, sendo que a 1ª chamada tem carácter obrigatório e a segunda destina-se a situações excepcionais devidamente comprovadas”. A não efetivação desses exames pelo aluno implicará sua retenção no 9º ano. Já os exames nacionais dos 2º e 3º ciclos, de “responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da educação”, são realizados ao final do ano letivo e são destinados aos alunos que se enquadrem em algumas das situações especiais expostas no Despacho.

1.3.1.3. Efeitos da avaliação

De modo sucinto, a avaliação formativa “gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver”. Já a avaliação sumativa, “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, expressa através das menções, respectivamente, de Transitou ou Não transitou, no final de cada ano, e de Aprovado(a) ou Não aprovado(a), no final de cada ciclo”. Essa decisão é de

carácter coletivo, de modo a serem observadas as várias condições de que trata o despacho normativo (dentre outras, as que se referem à revisão dos resultados da avaliação, por exemplo).

1.3.1.4. Condições especiais de avaliação

Nessa dimensão, o texto refere-se aos *casos especiais de progressão* – nos quais o aluno pode “progredir mais rapidamente no ensino básico”, salvo as prescrições implícitas, nesse sentido –; à *situação especial de classificação*; e a *alunos abrangidos pela modalidade de educação especial*.

1.3.1.5. Certificação

O Despacho faz referência, ainda, à atribuição do diploma quando da conclusão do ensino básico e também à atribuição de certificados, como o de “frequência da escolaridade obrigatória”, o qual exige outras condições: que o aluno tenha a idade limite da escolaridade obrigatória e que tenha frequentado as aulas com assiduidade (podendo também esse aluno candidatar-se à obtenção do diploma); “para efeitos profissionais”, deve constar no certificado a classificação final no 3º ciclo.

1.3.1.6. Normas transitórias e finais

As normas transitórias e finais compreendem três artigos: o primeiro trata, a título excepcional, da fórmula da classificação final, “atendendo a que se realizam pela primeira vez [no ano letivo 2004-2005] os exames nacionais do 9º ano”; o segundo explicita que “estes incidem sobre as aprendizagens do 9º ano”; e o terceiro artigo revoga despachos anteriores (como por exemplo o Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho).

1.4. Algumas reflexões

É possível perceber, portanto, que os conteúdos legislativos de nacionalidade brasileira, aos quais nos referimos nos itens 1.1 e 1.2, são por demais resumidos/restritos. Sendo assim, não colaboram muito, por exemplo, quando da elaboração, pela escola, de seu sistema de avaliação e das suas orientações e recomendações a serem inseridas no próprio projeto político-pedagógico da escola, na proposta pedagógica, no plano de gestão, etc.

Ao contrário de Portugal, não dispomos de um Despacho Normativo de avaliação em nível federal/nacional. Embora se trate de realidades e de dimensões diferentes, não deixamos de pensar que falta certa exclusividade para com as questões que têm relação com a avaliação

das aprendizagens dos alunos em termos nacionais. Talvez por isso nos faltem também muitas orientações, em comparação com o que se observa em Portugal, com o Despacho Normativo nº 1/2005. Mas, de modo essencial, entendemos que há recomendações na LDB (lei nacional) e na Portaria (nº 001/2007), que se aproximam das orientações desse Despacho.

Isso nos faz lembrar, inclusive, de um estudo comparativo sobre sistemas de avaliação dos alunos, incluindo quatro países – Portugal, Espanha, França e Itália – realizado por Almeida (2006). Nesse estudo, a autora constata “que existem similitudes” entre os sistemas desses países, afirmando que, “embora não exista um modelo de sistemas de avaliação das aprendizagens comum aos 4 países em estudo, estes orientam-se por princípios bastante semelhantes” (Almeida, 2006, p. iv).

Os textos legislativos sobre a avaliação das aprendizagens têm grande importância. Pensamos, assim como Barreira (2002), que eles devem sempre fornecer orientações práticas aos docentes “para que, através de um trabalho efectivo em equipa, possam, por exemplo; diversificar os instrumentos de avaliação, concretizar a auto-avaliação, clarificar os critérios de avaliação e proceder nos casos especiais de progressão” (p. 103). Além disso, é indispensável o investimento “na formação adequada de professores, tendo em conta as suas verdadeiras necessidades” (*idem, ibidem*, p. 103).

É importante e necessário que a legislação sobre avaliação trate de aspectos abrangentes, que suas orientações sejam exequíveis e que possibilitem à escola elaborar o seu sistema de avaliação e também projetos, propostas de trabalho, que tenham como principal objetivo efetivar o desenvolvimento de uma avaliação democrática e participativa, que responda às exigências da educação moderna.

Enfim, pensar em melhorias para o ensino-aprendizagem requer levar em conta o fator avaliação, dando-lhe a devida importância, pois, como afirma Guilbert (1981, *apud* Boavida & Barreira, 1994, p. 278),

“[...] querer modificar um programa ou técnica de ensino sem modificar o sistema de avaliação [...] é arriscar-se a nada obter [...] se, pelo contrário, se modifica o sistema de avaliação, o impacto sobre a natureza da aprendizagem é muito maior que uma modificação do programa não acompanhada da avaliação”.

2. Práticas avaliativas: alguns resultados

2.1. Resultados das práticas avaliativas em Portugal

Este subtópico fundamenta-se, principalmente, em um artigo de Barreira e Pinto (2005), intitulado “A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)”, mas têm respaldo também, por exemplo, no trabalho de tese de Serpa (2003); no artigo “Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: seu levantamento e análise”, de Neves, Jordão e Santos (2004); no trabalho de Martins (2008), realizado a partir de dissertações de mestrado (defendidas entre 1994 e 2003); em dois artigos elaborados por Fernandes, um deles de 2008, intitulado “Avaliação das aprendizagens: uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (1992-2005)” (documento policopiado não publicado), e o outro publicado em 2009²¹, com o título “Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da actividade”. E, querendo aprofundar/diversificar o estudo sobre as publicações na área da avaliação das aprendizagens dos alunos em Portugal, há mais dois artigos de Fernandes (2006, 2007), em especial. No primeiro, o autor elaborou uma síntese interpretativa de artigos publicados e, no segundo, uma síntese de livros publicados.

No capítulo IV – *Concepções e práticas dos professores em avaliação da aprendizagem* – de sua tese de doutoramento, *Avaliação da Aprendizagem Escolar – Perspectivas de Professores do Ensino Básico*, Serpa (2003) sublinha muitos resultados, apresentados pela literatura, sobre a avaliação da aprendizagem, nomeadamente no que se refere a: sentido e importância do estudo das representações dos professores; visão dos professores sobre as relações avaliação-ensino e formação-seleção; utilidade da avaliação para o professor; estratégias de avaliação usadas pelos professores; natureza e áreas dos referentes e/ou critérios utilizados pelos professores na avaliação; paradigma da avaliação praticada pelos professores; forma como os professores encaram a avaliação dos colegas; desafios colocados para a formação dos professores.

As investigações realizadas no nível de 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal, apontam os testes como as estratégias mais utilizadas pelos professores em suas práticas avaliativas. Exemplo disso é o estudo realizado por Serpa (2003) que mencionamos acima como também a investigação concretizada por Alaiz, Gonçalves e Barbosa (1997, *apud* Barreira & Pinto, 2005).

²¹ O referido artigo pode ser consultado no *site*: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Relativamente ao 1º ciclo, Serpa (2003) verifica que as práticas são mais diversificadas: relação direta e de interação com o aluno, observação não sistemática, diálogo, trabalhos grupais (embora não regulares), questionários, desenhos, textos, resolução de tarefas, leitura, caderno diário. Também no 2º ciclo, Serpa (2003) evidencia uma diversidade de práticas: testes, trabalhos de casa, minifichas de avaliação de regulação retroativa, observações informais registradas ocasionalmente ou frequentemente e de modo sistemático, além de guiões de leitura, inventários, questionários, portfólios, entrevistas, auto e heteroavaliação, perguntas, participação oral, trabalhos realizados em classe e de investigação individual ou em grupo. No terceiro ciclo, a autora infere, assim como Lobo (1998, *apud* Barreira & Pinto, 2005), que os docentes utilizam teste ou prova, observação espontânea, trabalho para casa, trabalho em classe, apresentação oral de trabalho, produção de texto, relatório, participação nas atividades propostas, leitura e fichas de trabalhos.

Em sua investigação, Duarte (1992, *apud* Barreira & Pinto, 2005) também constatou que os professores utilizavam diversas atividades de avaliação: chamadas orais, testes, trabalhos e cadernos diários, participação. No entanto essa autora constatou, ainda, que a prática da avaliação se baseava fundamentalmente em testes e que os professores não usavam procedimentos mais sistemáticos de avaliação durante a interação com os alunos, devido à falta de tempo e também de conhecimentos em termos de elaboração, análise e tratamento dos registos de observação, “muito difíceis de concretizar devido à sua contínua ocupação na dinâmica da aula” (Duarte, 1992, *apud* Barreira & Pinto, 2005, p. 61). Nesse sentido, eles registram os dados em uma folha de papel, esporadicamente, “sem obedecer a critérios muito precisos, confiando essencialmente nas informações gravadas na memória” (*idem, ibidem*).

Os estudos revelam que “os professores do 2º ciclo confiam nas informações que guardam na memória sobre os alunos, tendo estas um importante papel na avaliação” (Duarte, 1992, *apud* Barreira & Pinto, 2005, p. 58). Alaiz (1996, *apud* Barreira & Pinto, 2005) constata esse fato, pelo que a observação informal, e não mediatizada por registros, constitui a principal técnica de recolha de informações.

Em sua maioria, os estudos revelam um leque de “instrumentos” de avaliação praticados e valorizados pelos professores, de acordo com as disciplinas que lecionam, levando em conta as especificidades de sua área de saber (Campos, 1996, *apud* Barreira & Pinto, 2005).

Independentemente do nível de ensino em que lecionam, os professores, em geral, reconhecem não proceder habitualmente a registros cotidianos e/ou constantes destinados à avaliação dos alunos, mas percebem que a avaliação formativa exige essa prática de registros contínuos, complexos e morosos (Afonso, 1998, *apud* Barreira & Pinto, 2005). Os que

realizam observação sistemática não chegam a fazer todos os registos que deveriam e, no decorrer do ano, vão deixando progressivamente de preencher as grelhas de observação, de modo que os registos passam a ser feitos de forma mais intuitiva. Desse modo, existe “certo desinvestimento dos professores no que respeita aos registos de observação, em virtude da avaliação com base neles ser considerada muito subjectiva” (Barreira, 2001a, Lobo, 1998, *apud* Barreira & Pinto, 2005, pp. 60-61).

Após essa caracterização de recursos de avaliação preferencialmente utilizados pelos professores no ensino básico, partimos agora para a análise de algumas formas de avaliação alternativas em relação aos testes ou provas escritas, com base em alguns estudos desenvolvidos. O trabalho de Leal (1992) voltado para o enquadramento do Projecto MAT, de inovação curricular na disciplina de Matemática no 8º ano de escolaridade, tinha “por intenção realizar deliberada e sistematicamente uma prática avaliativa alternativa aos testes” (*apud* Barreira & Pinto, 2005, p. 61). Para isso, ela utilizou estratégias de avaliação como: relatório escrito, em grupo ou individualmente, feito em sala de aula ou extraclasse, trabalho e apresentação oral grupal, teste escrito, e observação – de forma a assegurar, nesse sentido, o princípio da diversificação dos meios de avaliação.

O relatório escrito e elaborado em grupo, cujo objetivo era avaliar o domínio cognitivo e o socioafetivo, em geral teve boa aceitação pelos alunos, mas apresentava a dificuldade de incluir um componente escrito, embora eles reconhecessem que esse componente os ajudava a compreender mais claramente o objeto de estudo.

O trabalho em grupo também foi bem visto por parte dos alunos; contudo alguns alegaram que essa atividade tinha originado um ambiente mais confuso e barulhento, e que a mesma nota era atribuída a alunos que tinham tido uma participação desigual, diferente.

O relatório escrito individual extraclasse teve uma boa aprovação pelos alunos e um bom nível de aplicabilidade, havendo, no entanto, algumas dificuldades na classificação, por se tratar de uma situação aberta.

Reconheceu-se que a avaliação objetiva não é possível, pelo menos no nível das produções abertas, fazendo mais sentido, em tais situações, falar-se de uma avaliação intersubjetiva, uma vez que resulta do confronto de ideias entre professores que desenvolvem um mesmo programa ou entre alunos e professores.

A apresentação em grupo de relatório elaborado individualmente objetivava, além de avaliar a capacidade de comunicação oral, de relacionamento e de cooperação entre os alunos, detectar falhas na compreensão de conceitos e processos matemáticos. Foi considerada pelos alunos uma atividade/estratégia importante, porque a apresentação do assunto à turma lhes

proporcionava a elucidação de aspectos que até então não tinham sido esclarecidos. No entanto, pôde-se verificar que um ambiente de tensão envolveu a apresentação dos trabalhos, no sentido de os alunos não se sentirem à vontade nessas situações de avaliação, o que pode ser explicado pelo fato de tais atividades não serem aplicadas regularmente.

Outra atividade desenvolvida foi o teste escrito, em duas fases. Primeiramente, era realizado de modo individual e em uma aula de duas horas, com a possibilidade de consulta, por se tratar de resolução de problemas e de reflexão. Após ser avaliado quantitativamente pelo professor, era possível ao aluno reformulá-lo, em um prazo previamente estabelecido. A nota final incluía os resultados de ambas as fases. Essa tarefa/estratégia de avaliação está entre uma das preferidas pelos alunos, pelo fato de oferecer-lhes a oportunidade de repensarem as questões e de apresentarem uma versão melhorada da prova/do teste.

A observação – a partir de uma grelha/ficha de registro contendo a identificação do aluno e itens do seu empenho/desempenho em relação à participação oral e à escrita, à influência positiva ou negativa no ambiente de trabalho e à apresentação de dúvidas – foi a estratégia em que os professores investigados apresentaram maiores dificuldades (Leal, 1992, *apud* Barreira & Pinto, 2005). Esse resultado coincide com os de trabalhos anteriores, que revelavam a grande dificuldade que os professores sentiam – e ainda sentem – em desenvolver procedimentos sistemáticos de observação para avaliar atitudes, sendo necessário um investimento na formação de professores nesse sentido (Barreira, 1997, *apud* Barreira & Pinto, 2005).

Menino (2004), em uma investigação de natureza qualitativa que consistia no acompanhamento de quatro professoras, estudou diferentes procedimentos alternativos de avaliação em Matemática no 2º ciclo: o relatório escrito, o teste em duas fases e o portfólio (*apud* Barreira & Pinto, 2005).

Enfim, as professoras reconhecem as vantagens desses recursos de avaliação, que favorecem, ao nível das aprendizagens, o desenvolvimento de um conjunto de competências matemáticas e também de competências transversais. Em relação ao ensino-aprendizagem, facilita o desenvolvimento de diversos processos de regulação das aprendizagens, por parte de professores e de alunos. As dificuldades e os desafios na utilização de tais recursos ocorreram nas fases de aplicação e de classificação (Menino, 2004, *apud* Barreira & Pinto, 2005), mostrando a relevância do apoio e do acompanhamento dos docentes nos processos de mudança nas práticas de avaliação e/ou de recursos considerados “mais tradicionais para outros mais inovadores e potencialmente mais formativos” (Alaiz, 1996, *apud* Barreira & Pinto, 2005, p. 63).

As professoras sentiram-se menos desafiadas em relação ao teste em duas fases, embora se tenham referido, quanto à primeira fase, à necessidade de oferecer “pistas”, caminho de trabalho. Isso e também a condução da segunda fase de modo a envolver os alunos no processo foram duas situações consideradas difíceis.

No relatório escrito, “as principais dificuldades aparecem associadas à condução das actividades de investigação em que os alunos estão envolvidos, à elaboração dos comentários escritos e à própria classificação” (Menino, 2004, *apud* Barreira & Pinto, 2005, p. 63).

Os desafios em relação ao portfólio parecem voltados para as tomadas de decisão sobre as dinâmicas de trabalho com esse recurso, não apenas no nível das tarefas mas também na condução dos alunos na elaboração de suas reflexões. Para Menino (2004, *apud* Barreira & Pinto, 2005), o uso dessas atividades alternativas refletiu-se de modo importante na diversificação das experiências de aprendizagem em que o corpo discente esteve envolvido. Por outro lado, as professoras também passaram a valorizar mais efetivamente o papel do aluno em sua aprendizagem e na avaliação.

Segundo Fernandes (2006), nessa investigação realizada por Menino, importa salientar, por exemplo, quanto à experiência de utilização do portfólio, dois aspectos que devem continuar merecendo a atenção de investigadores. Primeiro, esclarecer “o conceito de portfolio e, em função desse trabalho, retirar as necessárias ilações pedagógicas em termos da organização e do funcionamento do trabalho na sala de aula” (p. 321); depois, são as dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano na utilização dos portfólios. Fernandes (2006) considera importante que se continue a “caracterizar e a categorizar exaustivamente as dificuldades dos alunos e a sua natureza” (p. 322), sendo relevante também que se faça o mesmo em relação aos docentes.

Em conformidade com Barreira e Pinto (2005), a investigação em Portugal sobre portfólios ainda é escassa, talvez porque essa técnica não esteja suficientemente divulgada entre os docentes de modo que eles conheçam as vantagens e/ou os benefícios para a prática educativa; mas também os contextos reais das escolas de ensino básico – por exemplo, salas de aula superlotadas – e a ausência de formação adequada dos docentes quanto às técnicas de avaliação autêntica, como os portfólios, podem realmente contribuir para a escassa utilização que esses recursos têm tido.

Para que o portfólio seja utilizado, de fato, na sala de aula, faz-se necessário primeiramente que os professores “se mostrem disponíveis para renovar as suas práticas pedagógicas e de avaliação, em segundo lugar, que conheçam melhor a utilidade e as vantagens e, em terceiro lugar, que saibam como os portfolios podem ser concretizados”

(*idem, ibidem*, p. 64). Os autores reforçam a ideia de se planejarem e se desenvolverem ações de formação que respondam às reais necessidades dos docentes nesse aspecto.

Bentes e Cristo (1994, *apud* Barreira e Pinto, 2005), desenvolveram um projeto de investigação-ação, no âmbito da Direção de Serviços de Avaliação do Sistema Educativo do Instituto de Inovação Educacional, cuja finalidade era a concretização de um programa de avaliação por portfólio, no 5º ano de escolaridade, na disciplina Língua Portuguesa. Conforme Barreira e Pinto (2005), esse projeto abarcou uma série de etapas: formação básica inicial dos docentes, para familiarização com a técnica e implementação desta na prática letiva; definição do programa, abrangendo os componentes, os objetivos e os critérios do portfólio; avaliação do portfólio; e avaliação final com os participantes do projeto. Esse projeto trouxe vantagens para os alunos, permitindo-lhes refletir sobre sua própria avaliação e serem mais atuantes, gerando maior motivação para as aulas de Português; e para os professores, tendo em vista o acompanhamento contínuo do processo ensino-aprendizagem, que lhes permitiu descobrir algumas competências não reveladas através de meios tradicionais de avaliação.

Em relação às dificuldades apresentadas – a organização do portfólio (a seção dos trabalhos de escolha individual, gerou algumas dúvidas entre os alunos); dificuldades na negociação de critérios de qualidade entre professores e alunos; a dinâmica da substituição dos trabalhos no portfólio nem sempre foi bem aceita pelos alunos, por exigir seleção e tomada de decisão deles relativamente a um número restrito de trabalhos –, o pensamento é de que essas dificuldades podem ser ultrapassadas, caso a técnica comece a ser introduzida nas práticas de avaliação sistemática dos professores (Bentes e Cristo, 1994, *apud* Barreira & Pinto, 2005). Enfim, os resultados da investigação de Bentes e Cristo (1994) evidenciaram que a utilização do portfólio pode influenciar de modo positivo “a forma como se ensina, se aprende e se avalia” (*apud* Barreira & Pinto, 2005, p. 65).

As informações levantadas na denominada “literatura cinzenta” em Portugal e apresentadas por Barreira e Pinto (2005) os levam a concluir que os professores, independentemente dos ciclos em que lecionam, utilizam meios diversificados de avaliação, embora privilegiem os testes e as provas, dando a estes maior peso (com exceção apenas para o 1º ciclo, no qual nem sempre isso acontece). A observação ocorre mais de forma não estruturada, sendo que os professores recorrem pouco às fichas de registro de observação sistemática, o que vem pôr em causa a avaliação de atitudes (Barreira, 1997, *apud* Barreira & Pinto, 2005). A construção sistemática e estruturada de práticas alternativas de avaliação gera ganhos para o professor e para o aluno (Menino, 2002, *apud* Barreira & Pinto, 2005). Em suma, os estudos evidenciam que a avaliação realizada apenas por meio de testes e provas

diminui as oportunidades de melhorias nas práticas de ensino e as oportunidades das aprendizagens porque, nesse sentido, o ensino privilegia o que pode ser avaliado por meio dessas atividades (Barreira & Pinto, 2005).

Para finalizar, tomamos um dos trabalhos de Fernandes (2009), em que ele apresenta, de forma sintética, os principais resultados obtidos de investigações realizadas no âmbito de programas de mestrado e de doutoramento. No âmbito dos programas de mestrado, foram citados, entre outros, os seguintes resultados: i) a avaliação formativa ainda não é uma prática presente nas salas de aula: a maior parte dos professores reconhece sua importância, mas há, na realidade, inconsistência entre suas concepções e sua prática; ii) a avaliação é de responsabilidade do professor: apenas alguns estudos apontam a existência de outros intervenientes partilhando do processo avaliativo (é, portanto, pouco descentralizada); iii) há pouca transparência no processo avaliativo (falta de explicitação dos critérios de avaliação, de correção e de classificação); iv) apenas alguns estudos constataam a utilização de procedimentos diversificados, prevalecendo o teste e a prova avaliativos; v) as concepções de avaliação como medida ou como forma de verificar se os objetivos foram ou não alcançados são predominantes: apenas uma pequena parte dos professores tem a concepção de que se avalia para melhorar as aprendizagens dos alunos e a procura pôr em prática.

Embora se perceba que os resultados (as conclusões), no âmbito de programas de doutoramento, sejam coerentes com os que foram encontrados no âmbito de programas de mestrado, o autor opta por destacar os seguintes: a avaliação não é contínua e sistemática; a avaliação formativa é pouco constante e se baseia mais “na intuição dos professores do que na recolha deliberada e propositada de informação” (Fernandes, 2009, p. 90); as concepções e as práticas de avaliação docentes se revelam “dependentes da cultura avaliativa existente nas escolas e na sociedade” (*idem, ibidem*), de forma que a formação dos professores (tanto inicial como a continuada) parece ter pouca influência; o conhecimento do conteúdo das disciplinas escolares é o objeto de avaliação por “excelência”, e a avaliação se dá, principalmente, por meio de teste e de trabalho escrito; não há efetivamente impacto de reforma educativa nem na prática nem na consciência docente; falta “perspectiva crítica sobre os normativos da avaliação porque, em geral, [os professores] não conhecem os seus princípios estruturantes. Talvez por essa razão considerem que os novos diplomas de avaliação vieram, acima de tudo, aumentar o trabalho burocrático” (*idem, ibidem*, p. 90).

Assim, de um modo geral, é possível afirmar que a avaliação ainda não é, na prática, “um dos processos pedagógicos mais importantes” (Afonso, 2000, p. 27), no sentido de que

seu potencial ainda não está sendo efetivamente extraído, experimentado, transposto para o trabalho cotidiano de sala de aula, para o processo ensino-aprendizagem.

2.2. Resultados das práticas avaliativas no Brasil

“[...] Minha indignação já transbordou há algum tempo diante de tantos despautérios percebidos em termos de práticas avaliativas em escolas e universidades desse país” (Hoffmann, 2005, p. 5).

A maior parte da literatura sobre avaliação da aprendizagem oscila quanto aos indicadores de qualidade do ensino: vários estudos apontam resultados nada satisfatórios nas instituições escolares brasileiras, particularmente no que se refere às escolas públicas (Romão, 2003). “Alguns desses estudos têm pesquisado a medida do impacto dos insumos oferecidos à escola – considerados como indicadores de qualidade – no rendimento dos alunos” (*idem ibidem*, p. 19), apontando que os fatores negativos do rendimento escolar estão no interior da escola. Já outros estudos garantem que esses fatores são externos à escola, “ocorrentes no ambiente familiar ou social de origem do aluno” (*idem, ibidem*); e, ainda, outros “ênfatizam mais as deficiências pessoais do próprio aluno” (*idem, ibidem*, p. 20). Nesse sentido, estão as análises das pesquisas sobre o rendimento escolar no Brasil e no mundo, realizadas por Messias Costa (1990, *apud* Romão, 2003, p. 20), o qual constatou “quatro grupos de variáveis nos relatórios examinados: (i) ambiente escolar, (ii) ambiente doméstico e social, (iii) características pessoais dos alunos e (iv) fatores de natureza psicológica”.

Segundo Romão (2003), algumas pesquisas têm demonstrado que “os ‘insumos pedagógicos’ têm impactado muito pouco o rendimento do aluno brasileiro” (p. 20) e outras comprovam que, “independentemente de sua origem, qualquer aluno aprende, desde que inserido em uma ‘ambiência pedagógica’ adequada às suas características psicossociais” (*idem, ibidem*, p. 20).

Em relação às primeiras pesquisas citadas, elas revelam que o fracasso do sistema educacional deve ser debitado do ambiente extraescolar. É “nele, portanto, que se deve encontrar a ação saneadora ou compensatória”, para que os alunos, em especial os das classes menos favorecidas, “atrassem os umbrais da escola com um mínimo de pré-requisitos niveladores das oportunidades educacionais” (*idem, ibidem*).

Conforme o autor, é evidente que há interferência dos fatores sociais no perfil e no desempenho dos alunos, porém “individualizar o fracasso e socializar o sucesso é, no mínimo, cinismo” (*idem, ibidem*). Assim, é a escola que deve adaptar-se às necessidades específicas de

sua clientela, e não o inverso, como propõem Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira, na obra *A vida na escola e a escola na vida* (1985), e tantos outros estudiosos da questão educacional brasileira que adotaram esse mesmo pensamento (Romão, 2003).

Ainda é verdade que os fatores intraescolares impactam o rendimento dos alunos, mas “concluir que, resolvidos os problemas internos [...], o bom desempenho dos alunos alinhar-se-á com os melhores escores do mundo, é fechar os olhos aos dados das avaliações comparadas e cair numa ‘robinsonada escolar’” (*idem, ibidem*, p. 20).

Já no que refere às outras investigações, os verdadeiros fatores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem são: “a qualificação docente e do pessoal técnico-administrativo da unidade escolar, a política salarial aplicada aos professores, os métodos e as técnicas de ensino adotados” (*idem, ibidem*, p. 20).

O importante (mais que os insumos e os fatores extraescolares) é a matriz organizacional da instituição escolar, “que dá sentido e determina as formas de utilização dos insumos”, a articulação entre estes e a proposta pedagógica e, conseqüentemente, “as formas pelas quais esses insumos se transformam (ou não) em resultados escolares” (Waiselfisz, 1993, *apud* Romão, 2003, p. 23). Segundo Romão (2003), seria mais apropriado falar em *matriz político-pedagógica da escola*, uma vez que, assim, se teria em conta, além “das condições do alunado que recebe, isto é, a intervenção dos fatores sociais e familiares [...], o cotidiano da relação pedagógica”, e se teria “como horizonte um projeto de nação democraticamente pactuado” (p. 23).

Em uma pesquisa etnográfica realizada por Queiroz (2005)²² (cujos resultados e conclusões estão publicados em livro)²³ com um grupo de oito professores de uma escola de ensino fundamental de 5^a a 8^a séries, localizada no interior de certo estado brasileiro, os resultados e as conclusões²⁴ sobre os procedimentos práticos que os professores pesquisados adotavam para promover a avaliação da aprendizagem dos alunos apontavam principalmente a prova escrita, os testes e os trabalhos realizados individualmente ou em grupo. Esses procedimentos tinham maior peso (isto é, valiam uma nota maior), já que a participação do aluno, seu comportamento na aula, as atividades realizadas em classe, os vistos no caderno

²² Durante a realização do curso de mestrado em Educação.

²³ Trata-se apenas de um capítulo, sendo a obra completa composta por capítulos escritos por diferentes autores. (Cf. Queiroz, Dalva M. (2006). *A avaliação numa escola do interior: um problema mal resolvido entre professores?* In Adir Luiz Ferreira (Org.) *Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares* (pp. 183-208). Porto Alegre: Sulina).

²⁴ Os dados apresentados não devem ser generalizados para uma realidade em nível de município, de estado, de região ou de país.

também recebiam nota e eram enumerados como meios/instrumentos de avaliação, além da própria observação do professor.

Assim, não se pôde constatar, de fato, nas observações em sala de aula, uma avaliação de natureza verdadeiramente formativa processual, no sentido de identificação das necessidades dos discentes e de regulação do processo ensino-aprendizagem. A razão da utilização das práticas avaliativas parecia estar mais voltada para a nota, e não para a melhoria das aprendizagens dos alunos, parecendo “escapar” aos professores a essência pedagógica da avaliação e/ou da avaliação para as aprendizagens.

Por outro lado, as análises e interpretações das informações mostraram, ainda, que os professores associavam o fracasso escolar à falta de apoio pedagógico (por faltarem especialistas na escola), ao desinteresse dos pais pela vida estudantil de seus filhos, ao desinteresse dos alunos e da própria administração.

Enfim, Queiroz (2005) concluiu que a avaliação ainda era vista como forma de medir conteúdos e atribuir notas, ou seja, com o intuito de classificar, ao invés de orientar a aprendizagem, pois havia falta de preparo profissional docente adequado e de formação continuada no domínio da avaliação das aprendizagens.

Outros estudos em que os quadros teóricos são, cada vez mais, atestados em situações concretas, podem ser citados. Por exemplo: Sousa (1993) e Lüdke e Mediano (1992) vão além da discussão teórica e técnica sobre a avaliação, interpretando pesquisas etnográficas e analisando experiências concretas mais abrangentes (Romão, 2003). Lima (1994), da mesma forma, em sua obra resultante de dissertação de mestrado, analisa casos colhidos em situações reais.

Alguns textos também apontam o modelo de avaliação tradicional como o mais comumente praticado nas escolas. Esse modelo se preocupa com a objetividade dos resultados e dos instrumentos de medida (aspecto quantitativo) e com a aprovação ou reprovação, enfatiza a avaliação do produto (conhecimento) e a avaliação do aluno (dando mínima ou nenhuma atenção à avaliação de outros elementos que constituem o processo educativo), permite pouca ou nenhuma participação dos sujeitos envolvidos no processo; entre outras características (Romeiro, 2000).

Assim, o modelo democrático e participativo torna-se pouco presente nas escolas. Ele leva em conta: os aspectos qualitativos da avaliação, a avaliação de todo o processo, e não apenas do produto; a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo; maior desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; a avaliação de todos os que participam do

processo educativo escolar, e não apenas a avaliação do aluno; a mudança na concepção de avaliação, visando, por exemplo, à incorporação dessas características (*idem, ibidem*).

Infelizmente, os estudos revelam que a escola brasileira ainda é excludente e que são altos os índices de reprovação. Os ciclos “dão um tempo” para a criança, que não é necessariamente traduzido por bimestre ou semestre, partindo de onde ela está, e fazem sempre com que progrida continuamente (Abramowicz, 2001).

2.2.1. Dados e causas da reprovação

Como ressalta Luckesi (1999), a denominação *avaliação da aprendizagem*, ao longo dos anos, passou, generalizada e equivocadamente, a indicar toda e qualquer atividade escolar de aferição do aproveitamento escolar. Assim, conforme esse autor, “Exame passou a ser denominado de avaliação, seleção passou a ser denominado de avaliação e avaliação, também, ficou sendo denominado pelo termo avaliação” (p. 4).

Em nome dessa “avaliação”, em 1996 foi publicado um artigo “A Reprovação” (Cançado, 1996), o qual declarava que, no Brasil, as taxas de reprovação eram próximas a 50%, e as de evasão, 20%, havia décadas.

Taxas como essas, mantidas há muito tempo, levaram diversos educadores a analisar as causas da reprovação e, conseqüentemente, a propor alternativas. Esses estudos enriqueceram a literatura nacional, nos anos 70 e 80, sendo seus resultados bem conhecidos. Dentre esses resultados, destacam-se algumas ideias básicas:

- “A reprovação em massa ocorre apenas nas escolas públicas, atingindo as crianças de precárias condições de vida.
- Existe um preconceito em relação à capacidade de aprendizagem dessas crianças. A sua linguagem, hábitos, comportamentos, modo de vestir e de alimentar, enfim, as suas condições de vida, são interpretadas como obstáculos à aprendizagem.
- Em sua formação, a professora aprende a ensinar para crianças que possuem um outro padrão de vida: bem alimentada, com linguagem igual à da professora, pais que ajudam em casa.
- Na escola pública, ela depara-se com uma realidade bem diferente daquela que aprendeu nos cursos. As crianças reais que encontra desafiam a sua didática e seus métodos de ensino. Com elas nada disso funciona bem e tanto a professora quanto a escola acreditam que o problema é da criança.
- Inicia-se aí um choque entre a escola e a criança. Quem perde é essa última. Acreditando estar certa e a criança errada, a escola não modifica-se. Repete o mesmo modelo de ensino e, em conseqüência, o mesmo resultado: os altos índices de reprovação e evasão” (Cançado, 1996, pp. 61-62).

Tendo em vista essas causas, algumas soluções foram apontadas. Por exemplo: a) capacitar os professores para atuar junto às crianças da escola pública; b) reformular metodologias de ensino e sistemas de avaliação; c) rever os currículos e a organização das turmas (Cançado, 1996).

Ainda foram apresentadas algumas causas de ordem material: “as precárias condições de trabalho, como os baixos salários e o quadro de pessoal incompleto; a estrutura de ensino; a organização do trabalho escolar e do processo pedagógico” (*idem, ibidem*, p. 62). Para estas, foram vislumbradas as seguintes soluções: “suprir as escolas de suas necessidades materiais e rever a estrutura de ensino, mais especificamente, a organização seriada” (*idem, ibidem*).

Diante desse contexto, muitas escolas e secretarias de ensino/educação vêm conjugando esforços com vista a superar esse problema. Mas, como diz Cançado (1996, p. 63), “é importante não esquecer que reprovação/promoção é diferente de aprendizagem”. Assim, para haver a universalização do conhecimento, isto é, “a garantia de que todas as crianças aprendam os conhecimentos necessários para viver no mundo atual, é necessário algo mais do que reprovar ou não reprovar. É preciso ensinar de fato. E para isto o trabalho do professor é essencial” (*idem, ibidem*, p. 63).

Ao escrever sobre perspectivas de superação da avaliação classificatória e excludente, Vasconcellos (2000b) alerta para o fato de que a preocupação precisa ser a efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem do aluno. Para o autor, acabar com a reprovação por meio formal ou legal, por exemplo, demonstra que o interesse está nos índices, e não na prática educativa. Assim ele defende que “o problema não é reprovar ou aprovar o aluno, é ensinar, qual seja, garantir as condições para a efetiva aprendizagem de todos” (*idem, ibidem*, p. 96). Trata-se, portanto, de superar a não-aprendizagem.

A orientação é que, entre a reprovação do aluno e a aprovação com acompanhamento, a preferência seja para “a aprovação com acompanhamento subsequente”; e que, entre “aprovar com acompanhamento e trabalhar com as dificuldades logo que surgem” (*idem, ibidem*), a preferência seja para esta última.

Assim, em contínua discussão, Vasconcellos (2000b) diz que acabar com a reprovação não significa que estariam resolvidas as mazelas da educação brasileira, mas pelo menos se poderiam localizar os problemas onde realmente estão, e não canalizá-los para o educando, como se ele fosse o único responsável (*idem, ibidem*). Conforme ele,

“Só o fato de levantarmos a possibilidade de trabalhar sem a reprovação, já emergem uma série de questões que deveriam – estas sim – ocupar nosso dia-a-dia: formas de atendimento aos alunos nas suas dificuldades, compreensão de como se dá o processo de conhecimento, número de alunos em sala, organização da escola, etc. A existência da reprovação acomoda e aliena” (*idem, ibidem*, p. 97).

2.2.2. Avaliação e conhecimento no Brasil – um olhar exterior/um olhar de fora

Como vimos acima, a trajetória educacional brasileira é marcada, nitidamente, por resultados insatisfatórios e índices insuficientes de qualidade de ensino, especialmente na rede pública. Atualmente, a avaliação externa tem ganhado cada vez mais força e está em evidência como um dos indutores da qualidade da educação. Como exemplo disso, temos a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Prova Brasil se agregou ao SAEB, gerando, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o indicador que mede a qualidade da educação no país (por escola, por rede de ensino). Ele é calculado com base no desempenho dos alunos nas avaliações nacionais (do INEP) e em taxas de aprovação. A cada dois anos, o índice é medido, e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas de desempenho/qualidade que os sistemas de ensino (escola, rede de ensino) devem atingir, tenha nota 6,0 até 2021.

Para a primeira medição, o novo indicador utilizou dados que foram levantados em 2005, quando a média nacional do IDEB foi de 3,8 no ensino fundamental, anos iniciais. A nota de 2007 já foi 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9²⁵ (já alcançando a meta para 2009).

Em 2009, no ensino fundamental, anos iniciais, o IDEB subiu para 4,6, quando a proposta era 4,2 (índice já registrado na aferição de 2007). Nos anos finais do ensino fundamental, a qualidade do ensino também mostrou avanço: o indicador foi para 4,0 pontos, ultrapassando a meta de 3,7 para o referido ano. E, no ensino médio, superou a meta de 3,5 para o período (2009), atingindo 3,6.

Nesse sentido, é conclusivo que a qualidade da educação está avançando. O IDEB cresceu em todas as etapas de ensino entre 2007 e 2009. Os índices de 2009 (publicados em julho de 2010) revelam que o ensino fundamental já alcançou as metas propostas para 2011.

Caso esse ritmo seja mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2021. A fixação dessa nota, 6,0, levou em consideração o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais.

No que refere às medições e avaliações internacionais, destaquemos, então, o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, um exame amostral, realizado pela OCDE, organização constituída por trinta países²⁶. A OCDE realiza, desde o ano 2000, o

²⁵ Cf. em <http://portal.mec.gov.br/index.php>

²⁶ Os países da OCDE são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Inglaterra, Irlanda, Islândia, Itália, Japão,

Programa PISA, a cada três anos, de modo que já se realizaram quatro medições (2000, 2003, 2006 e 2009). Essas medições têm o objetivo de “avaliar até que ponto os estudantes que estão prestes a terminar a escolaridade obrigatória adquiriram os conhecimentos e competências necessários a uma participação plena nas sociedades do século XXI” (Román Carrasco & Murillo Torrecilla, 2009, p. 35). O PISA expõe “evidências sobre o desempenho de alunos em leitura, matemática e ciências, revelando os fatores dessas habilidades em casa e na escola e examina quais as implicações disso para o desenvolvimento de políticas públicas” (Werthein & Cunha, 2004, *apud* Hoffmann, 2005, p. 76).

No ano de 2000, o programa enfatizou a área de Leitura; em 2003 Matemática; em 2006 Ciências; e, por último, em 2009 Leitura novamente, já que dá ênfase sempre a uma dessas três áreas (mesmo avaliando todas elas).

O fato é que o Brasil participa dessa avaliação desde o ano 2000, e o desempenho dos alunos está muito abaixo do atingido pelos alunos dos países da OCDE. Nessa primeira aplicação, em que o Pisa enfatizou a Leitura, o Brasil ficou no 39º lugar na lista de resultados do desempenho nessa área (dos 43 países envolvidos na avaliação); em Matemática e Ciências sua colocação foi a 42ª (resultado superior apenas ao do Peru). Em 2003, os resultados não foram diferentes: dos 41 países que se submeteram ao exame, o Brasil ficou em último lugar em Matemática, área que o PISA enfatizava nesse ano; em Leitura, 38º lugar; e, em Ciências, 40º lugar. Também não foram em 2006, ano em que o domínio enfatizado foi a área de Ciências: dos 57 países que participaram, o Brasil ficou em 52º lugar em Ciências (domínio principal), 49º em Leitura e 54º em Matemática (Quadro 1). A divulgação dos resultados do PISA 2009, pela OCDE, está prevista para dezembro de 2010.

Quadro 1. AVALIAÇÃO PISA (2000-2006)							
Resultados do desempenho do Brasil							
Anos	Total de países participantes	Áreas de domínio principal	Classificação nas áreas de domínio principal	Classificação nas outras áreas			
				Áreas	Class.	Áreas	Class.
2000	43	Leitura	39	Matemática	42	Ciências	42
2003	41	Matemática	41	Leitura	38	Ciências	40
2006	57	Ciências	52	Leitura	49	Matemática	54

Fonte: OCDE

Segundo Hoffmann (2005), a avaliação realizada no ano de 2003 surpreendeu “gestores, educadores e toda a sociedade, com a posição do Brasil nos últimos lugares do ranking final” (p. 77), embora essa classificação não tenha sido diferente da anterior.

Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, República Checa, Eslováquia, Suécia, Suíça e Turquia.

No *Seminário Intenacional Educação, Ciência e Tecnologia como Estratégia de Desenvolvimento* (UNESCO/MEC), em setembro de 2003, representantes especialistas de alguns países, como Coreia do Sul, Espanha, Finlândia, Irlanda, Malásia e Reino Unido, expuseram suas experiências bem-sucedidas em nível educacional, resultando “em bons indicadores de qualidade da educação básica no PISA [...]” (Hoffmann, 2005, p. 76).

Ao fazer a abertura desse seminário, Buarque demarca/define claramente o problema de exclusão educacional no Brasil²⁷, “O que tem a ver, sobretudo, com os sistemas instituídos de avaliação, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino, e com concepções de aprendizagem e educação” (*idem, ibidem*, 78).

O fracasso escolar, no Brasil, não é um dado que consta apenas nas pesquisas internacionais, como o PISA, por exemplo. As avaliações/medições externas nacionais também demonstram que ainda há um longo caminho a ser percorrido até que a educação brasileira possa chegar ao patamar da qualidade de ensino esperada.

Em 2003, os resultados divulgados pelo INEP²⁸, de acordo com a análise realizada por Demo (2004, *apud* Hoffmann, 2005, p. 85), “mostram que, desde, 1995, os alunos apresentam desempenhos igualmente sofríveis e que há, pior do que isso, sinais de decadência” (Hoffmann, 2005, p. 85). Conforme Hoffmann (2005), isso justifica Demo afirmar que “[...] as políticas educacionais não estão sendo adequadas, mantendo a mesma lógica do sistema e tendo na seleção, na competição e no instrucionismo, alguns dos aspectos mais deploráveis” (Demo 2004, *apud* Hoffmann, 2005, p. 85).

Conhecer esse fato da realidade educacional brasileira, expresso pelas pesquisas nacionais e internacionais é muito importante para a conscientização de que a aprendizagem ainda não vai bem e que há um grande trabalho a efetivar na e pela educação. Hoffmann (2005) defende que “mudanças em avaliação se inserem em projetos sociais pautados pela ética da inclusão, do respeito, da solidariedade em lugar da competição e da seleção” (p. 87).

²⁷ Diz Buarque: “A realidade mostrou que a riqueza econômica não reduziu a pobreza e mostrou que o aumento da produção material não construiu a riqueza cultural. Nós erramos. Está na hora de consertar esse erro. Está na hora de redefinir o futuro que nós desejamos para o nosso país. E nada melhor do que olharmos para os exemplos externos [...] Nós estamos num momento muito favorável para fazer essa mudança de rumo. Primeiro, pela percepção do equívoco dos últimos 50 anos [...] Apesar das ilhas de excelência que nós temos, não temos uma população preparada para a construção de uma civilização do conhecimento. Temos universidades que nos orgulham, sem dúvida alguma. E a diferença delas para as universidades melhores do mundo não é [...] grande. Mas nunca a universidade será capaz de realizar plenamente a sua tarefa, se na base tivermos 20 milhões de pessoas que não sabem ler, se tivermos dois terços das nossas crianças sendo expulsas da escola antes de concluírem o ensino médio. E daquele pouco mais de um terço que chega ao final do ensino médio, poucos terminarem um ensino médio com a qualidade que o conhecimento vai exigir. Nós escolhemos para as universidades uma pequena minoria de brasileiros que terminaram o ensino médio com qualidade. Imaginem quantos milhões de brasileiros, com imenso potencial, nós perdemos por não termos dado a eles um ensino médio com a qualidade que devemos” (In Werthein & Cunha, 2004, *apud* Hoffmann, 2005, pp. 77-78).

²⁸ Orgão responsável pela coordenação do Pisa no Brasil.

É preciso, principalmente, “invesir em esforços coletivos, em programas continuados de formação de professores para que se possam alcançar resultados significativos e duradouros” (*idem, ibidem*, p. 88).

Enfim, salientamos que há uma mobilização recente, a partir da análise dos indicadores do IDEB, com a adesão dos estados e dos municípios brasileiros ao *Compromisso Todos pela Educação*, e da elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR – (2008). Esse compromisso propõe diretrizes e estabelece metas para o IDEB das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino. Também a partir da análise desse indicador, o MEC oferece apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino.

2.2.3. Avaliação: um relato de experiência

“[...] Minha visão, felizmente, é no mínimo tendenciosa para o positivo [...] porque convivo com aqueles que procuram maior conhecimento, que buscam as mudanças, os programas de assessoria, os livros para ler” (Hoffmann, 2005, p. 88).

Hoffmann (2005) faz um relato de experiências e estudos realizados no Brasil sobre como vêm ocorrendo as experiências de mudança em relação aos princípios norteadores de avaliação formativa/mediadora.

Como é sabido, devido a sua dimensão, o Brasil apresenta uma diversidade muito grande de contextos educacionais. As diferenças, de norte a sul do país, se relacionam à organização da escola, dos ambientes das salas de aula, do número de alunos, da qualificação dos docentes, etc. (Hoffmann, 2005).

Partindo de três questões orientadoras, Hoffmann (2005) expõe os percursos que as secretarias de educação, as escolas e os professores estão buscando para obter melhorias no processo educativo e também para que outros possam refletir nesse sentido e reconstruir suas próprias práticas.

A primeira problemática corresponde: à direção que as instituições costumam seguir, em relação ao processo de reconstrução, apontando para a mobilização de trabalhos que levem em conta, por exemplo, a melhoria das relações em grupo; à mudança de práticas (por meio de um processo gradual e reflexivo); à participação ampla e efetiva dos professores quando da elaboração do projeto político-pedagógico; a uma melhor remuneração para o docente; e a outros tipos de apoio, como provimento de bibliotecas para o docente, com programa de subsídios para compra de livros ou participação em seminários; planejamento de estratégias de formação continuada com temas de interesse dos professores; e incentivo para a

concretização de seminários internos de divulgação de práticas entre os professores, expandindo isso também (com elaboração e divulgação de publicações) para outras instituições escolares, para os pais e para a própria sociedade (Hoffmann, 2005).

A segunda questão diz respeito: às ações que vêm sendo implementadas por essas instituições e seus professores no que concerne às práticas avaliativas, levando em consideração as relações afetivas, o diálogo, a visão integral do aluno e a observação deste em todos os espaços escolares; à integração das tarefas e situações de aprendizagem ao processo avaliativo, interpretando-as e efetivando registros descritivos sobre desempenhos individuais, de modo a transformar também a prática de atribuição de notas/conceitos em sínteses globalizadoras do desempenho de cada aluno; a conversas frequentes com os discentes, os outros professores e os pais sobre o significado desse acompanhamento; à devolução das tarefas analisadas aos alunos e orientação e/ou encaminhamentos pedagógicos necessários para a evolução das aprendizagens; à reestruturação das dinâmicas dos conselhos de classe; à realização periódica de análise global acerca das anotações e tarefas dos alunos, com discussão com outros professores sobre essa análise, visando investir em estratégias conjuntas dos estudos e oferecer melhor oportunidade de aprendizagem; à organização dos “dados de conjunto das aprendizagens sob a forma de relatórios, arquivos, dossiês, portfólios” (*idem, ibidem*, p. 90) e planejamento “de estratégias de comunicação aos familiares e/ou responsáveis [...]” (*idem, ibidem*); entre outras ações.

Finalmente, a última problemática relaciona-se aos entraves percebidos. Em termos administrativos, a escola (principalmente da rede privada) encontra a resistência da família à abolição do sistema de notas e médias, sendo necessário que essas alterações sejam conduzidas com confiança e persistência. A rotatividade docente nas instituições escolares também prejudica o processo de mudança. Quanto às práticas pedagógicas, o problema está relacionado com a formação do professor. Assim, “programas de formação continuada precisam estar embasados no comprometimento de cada professor com estudo, leitura, elaboração de projetos individuais, esforço próprio, registros” (Hoffmann, 2005, p. 92); por outro lado, a escola precisa “prever, [...], em seus programas, tempo e recursos para os professores assumirem tais compromissos” (*idem, ibidem*).

A relação teoria-prática é imprescindível à aprendizagem, bem como “Processos de reconstrução exigem espaços para relatar e compartilhar experiências entre professores, encontros frequentes e gradativos, mediados por especialistas que provoquem desafios cognitivos necessários à superação intelectual” (Bolzan, 2002, *apud* Hoffmann, 2005, pp. 92-93). Esses momentos/espços de reflexões “precisam ser produtivos em tempo”, de forma que

não se percam em assuntos paralelos, atrapalhando e/ou desmotivando os docentes com o processo de mudança (Hoffmann, 2005, p. 93).

Segundo a autora, os caminhos que as instituições percorrem são diferentes, mas é importante que seja assim. As escolas e instituições estão em diferentes pontos desse trajeto, porém ela não observou “retrocessos em termos de processos reflexivos dos professores envolvidos” (*idem, ibidem*, p. 91).

Outros estudiosos dedicados, os quais são referência em avaliação da aprendizagem, também desenvolveram assessoria pedagógica nessa área. Por exemplo, Luckesi²⁹, que tem deixado muitos contributos, coordenado estudos, dado cursos em muitas partes do Brasil, assim como Vasconcellos, que também já prestou assessoria a diversas instituições escolares. Luckesi (2006) acredita que “Estamos trilhando um novo caminho, que precisa de tempo para ser sedimentado” (p.18). Enfim, todos esses esforços, esses estudos, têm como objetivo principal a reorientação, para uma melhor aprendizagem escolar.

3. Práticas de avaliação inclusiva: avaliar para incluir³⁰

“A diversificação de *métodos* de recolha de informação permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação” (Fernandes, 2005, p. 81).

Neste último tópico, temos em vista apresentar algumas orientações para uma prática avaliativa não excludente, a qual deve concretizar-se com diferentes finalidades, para o desenvolvimento efetivo do processo ensino-aprendizagem. Aludiremos a processos básicos para ensinar e avaliar como a uma variedade de meios/recursos de avaliação sistematizados que possibilitam refletir sobre processos e percursos de aprendizagens (o que, apesar de ser apresentado descritivamente, nos remete a nossas práticas como professora) e concluiremos com mais alguma orientação para uma avaliação para a aprendizagem.

3.1. Para uma prática avaliativa não excludente

Em muitas escolas brasileiras, a avaliação ainda segue a cultura pedagógica da homogeneidade em sala de aula. Em geral, a avaliação que se pratica é, quase exclusivamente, seletiva e classificatória. Predominantemente, ao longo dos anos, as práticas avaliativas têm

²⁹ Ver *site* www.luckesi.com.br

³⁰ Esse tópico (e seus subitens) recontextualiza uma boa parte do que desenvolvemos como proposta de avaliação contínua, elaborada quando da realização da investigação empírica.

se constituído em práticas de exclusão, quando a avaliação devia ser uma das peças essenciais de um dispositivo pedagógico que incorpora a regulação contínua das aprendizagens. É preciso (re)conhecer a avaliação como um componente do currículo, favorável ao crescimento e desenvolvimento integrais do(s) indivíduo(s) inseridos no processo de ensino-aprendizagem (Queiroz, 2005) e, portanto, perceber a necessidade urgente de práticas de inclusão, de modo que todos estejam incluídos no processo de aprendizagem e de formação integral. Educação sem exclusão significa aprendizagem para todos. Isso não quer dizer, necessariamente, que todos aprendam da mesma forma e ao mesmo tempo.

Conforme Moraes, Leal e Albuquerque (2007), para não se ter uma prática avaliativa excludente faz-se necessário que o professor compreenda a necessidade de avaliar com diferentes finalidades, a saber: conhecer as crianças e os adolescentes, considerando as características da infância e da adolescência e o contexto extraescolar; conhecê-los em atuação nos tempos e espaços da escola, identificando as estratégias que usam para atender as demandas escolares e, assim, alterar, quando necessário, as condições nas quais é realizado o trabalho pedagógico; conhecer e potencializar suas identidades; identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento, e trabalhar a partir deles; identificar os avanços e encorajar os alunos a continuar construindo conhecimentos nas diferentes áreas do saber e desenvolvendo capacidades; conhecer as hipóteses e concepções deles sobre os objetos de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e levá-los a refletir sobre elas; conhecer as dificuldades dos alunos e ajudá-los a superá-las (através do planejamento de atividades); verificar se eles aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos; saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário.

É preciso que, em suas práticas de ensino, os professores elaborem diferentes estratégias de aprendizagem e avaliem se elas estão sendo adequadas. Nesse sentido, avalia-se não somente o aluno, mas também a prática docente – reflexão sobre a prática –, e a própria escola.

Sendo assim, ainda de acordo com Moraes *et al.*, (2007), é necessário avaliar: i) se o estudante está se engajando no processo educativo; ii) se está realizando as tarefas propostas; iii) se o professor está adotando boas estratégias didáticas; iv) se o professor utiliza recursos didáticos adequados; v) se o professor mantém ou não boa relação com o aluno e os motivos para a manutenção dessas relações de aprendizagem; vi) se a escola dispõe de espaço adequado e se administra apropriadamente os conflitos; vii) se a família garante a frequência escolar de seus filhos e se os incentiva a participar das atividades escolares; viii) se a escola

garante ao aluno e à família o direito de se informar e discutir sobre os avanços e dificuldades reveladas no dia-a-dia. Faz-se necessário, ainda, refletir sobre o porquê de esses itens não serem realizados efetivamente.

3.2. Processos básicos para ensinar e avaliar

Um requisito básico para ensinar e avaliar é o estabelecimento de metas claras a serem alcançadas (Morais, *et al.*, 2007); por outro lado, os resultados do não atendimento a essas metas são decorrentes de fatores sobre os quais é preciso refletir coletivamente, de modo que as tomadas de decisão para a melhoria do ensino, assim como a análise do rendimento não favorável do aluno e as estratégias adotadas para sua aprendizagem sejam de responsabilidade do professor, em conjunto com a direção escolar, a coordenação pedagógica e a família. “Pode-se, então, mudar as estratégias didáticas; possibilitar atendimento individualizado; garantir a presença do estudante em sala de aula, no caso dos faltosos [...] proporcionar maior tempo para que a aprendizagem ocorra” (Morais, *et al.*, 2007, p. 101).

Nesse sentido, há que se atender às diversidades e, quanto a isso, Silva (2003) chama a atenção para a avaliação numa perspectiva “formativa reguladora”, que “deve reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar” (*apud* Moraes, *et al.*, 2007, p. 101); dito de outro modo contextualizar e recriar o currículo (Silva, 2003, *apud* Moraes, *et al.*, 2007). Faz-se necessário “dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado” (Morais, *et al.*, 2007, p. 101). Dessa forma, “a mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com as crianças e os adolescentes em dificuldades” (*idem, ibidem*, p. 101).

Para que isso se efetive, é fundamental, em princípio, uma seleção consciente do que se deve ensinar, para uma aprendizagem significativa. Essa tomada de posição quanto ao que é realmente importante pode resultar em uma melhor organização do tempo na sala de aula, na definição do que avaliar e na definição das formas de avaliação a serem adotadas.

É preciso garantir a coerência entre as metas planejadas, o ensino oferecido e a avaliação praticada. A clareza em relação ao que ensinar permite, em cada etapa ou nível de ensino, delimitar as expectativas de aprendizagem, das quais dependem os critérios de avaliação e o nível de exigência. Para isso, é imprescindível que se defina um perfil de saída de cada etapa de ensino e que se assegurem esforços no sentido de se compreender como se dá o processo de construção de conhecimento do aluno (Morais *et al.*, 2007).

A compreensão da construção dos conhecimentos dos alunos pressupõe uma atitude permanente de observação e registro. Quando não se limita a produzir notas para aprovação-reprovação, a avaliação constitui sempre processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses em construção e das dificuldades demonstradas pelos alunos na escola. Nesse processo, realiza-se um diagnóstico do que o aluno já sabe ao iniciar uma etapa de ensino e dos conhecimentos que vão sendo construídos ao longo do período.

O mapeamento dos saberes já construídos permite ao professor enxergar a situação de cada aluno, possibilitando àquele ajustar o ensino e planejar tanto metas coletivas quanto aquelas programadas para indivíduos ou grupos de alunos que ainda não as alcançaram, ou que estão muito avançados, e merecem, portanto, um atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma. Para que as informações observadas não caiam no esquecimento ou se dispersem e para que se tenha melhor condição de refletir sobre o ensino e a aprendizagem, é necessário proceder ao registro periódico da situação de cada aluno em relação aos objetivos traçados nos diferentes eixos de ensino.

As formas de registro são relevantes, segundo Morais *et al.* (2007), porque possibilitam aos intervenientes escolares um acompanhamento mais propício e adequado ao processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, elas permitem aos professores: comparar os saberes alcançados em diferentes momentos da trajetória vivenciada e acompanhar, coletivamente, de forma compartilhada, os progressos dos alunos com quem trabalham a cada ano. Aos alunos os registros possibilitam: realizar autoavaliação, refletindo sobre os próprios conhecimentos e sobre suas estratégias de aprendizagem, de modo a redefinir os modos de estudar e de se apropriar dos saberes. À família, elas facilitam o acompanhamento sistemático do aluno, permitindo que ela possa oferecer sugestões à escola sobre como ajudá-lo e discutir suas próprias estratégias para fazer isso. Aos coordenadores pedagógicos, elas facultam o conhecimento do que vem sendo ensinado/aprendido pelo aluno e permitem planejar os processos formativos dos professores.

3.3. Meios de registros e/ou recursos de avaliação: avaliar para refletir sobre processos e percursos de aprendizagens

“É necessário diversificar os métodos e instrumentos de recolha de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal” (Fernandes, 2005, p. 81).

Utilizando recursos variados³¹, as práticas avaliativas mais defendidas atualmente compartilham o registro escrito de informações predominantemente qualitativas sobre o que os alunos estão aprendendo. “Os instrumentos utilizados podem ser variados, mas [...] precisam diagnosticar sistematicamente a construção de saberes específicos, capacidades, habilidades, além de aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social” (Morais *et al.*, 2007, p. 104).

Observações e registro escrito de informações qualitativas sobre o que os alunos estão aprendendo podem ser feitos, por exemplo, por meio de:

- *Diário de Classe* – Diz Zabalza (2002, p. 15): “Escrever seu próprio diário é a experiência de contar (o que você mesmo faz) e de contar-se a si mesmo (como duplo ator: o ator que realiza as coisas contadas e o ator que as conta)”.

O diário consiste numa forma de registro qualitativa, com espaços para anotações sobre o aluno, organizando-se as anotações referentes a seus percursos de aprendizagens. Faz-se necessário que professor e equipe pedagógica reflitam sobre o que deve ser priorizado em cada etapa de ensino e planejem como organizar as anotações nos diários de classe. Cada página pode corresponder a um estudante, havendo espaços, com títulos referentes aos principais aspectos a serem avaliados, para as anotações do professor, com indicação da data da observação e do recurso utilizado para analisar o que está sendo foco de avaliação (Morais *et al.*, 2007).

Através desse registro/dessa visualização, o professor acompanha cada aluno e pode refletir sobre quais as estratégias que estão sendo efetivas (adequadas, apropriadas) e quais não estão propiciando o processo de aprendizagem. Ele pode, ainda, pensar em estratégias para organizar agrupamentos de alunos para trabalhos diversificados e em alternativas ou tarefas para acompanhamento individual, quando for necessário.

O diário oferece a oportunidade de o autor distanciar-se de si mesmo, de descentrar-se. O diário de classe ampliado é valioso para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Ele consagra uma dupla perspectiva do trabalho do professor: uma sincrônica e pontual, em que este conta, em cada unidade narrativa, o que ocorreu no momento registrado

³¹ Além dos recursos/mecanismos que descreveremos, outros têm sido apresentados pela literatura como favoráveis à aprendizagem e à avaliação. Por exemplo: o *dossier progressivo* do aluno (Bélair, 2000), os *contratos didáticos* (Przesmycki, 2000, *apud* Ferreira, 2007); os *fóruns de discussão e bate-papo* (Hoffmann, 2005), o *relatório narrativo* (Hoffmann, 2005); como também diversas estratégias, nomeadamente a *interação com os colegas* (Ferreira, 2007), a *abordagem positivista do erro* (Astolfi, 1997, *apud* Ferreira, 2007), o *autoquestionamento do aluno*, *instrumentos de autoavaliação e de autocorreção*, *questionários de opinião* acerca do processo ensino-aprendizagem, *anotações* dos alunos e do professor com relação às tarefas e aos percursos de aprendizagem (Santos, 2002).

em cada parte do diário; e uma diacrônica, o modo como vão evoluindo os fatos narrados e a própria visão e experiência (Zabalza, 2002). É um material valioso de autoconhecimento. E pode ser composto por unidades: atividades, impressões, problemas, pessoas, etc.

- *Portfolio*³² – Trata-se de um conjunto de documentos que auxiliam o professor, o aluno e a família a acompanhar o processo de aprendizagem. Para Ferraz (1998), o portfólio compreende o arquivamento e a organização de registros elaborados pelo aluno, construídos ao longo do ano escolar, como textos, desenhos, relatórios e outros materiais produzidos pelo aluno e que permitem acompanhar suas dificuldades e seus avanços na matéria.

Cabe ao professor, periodicamente, discutir com cada aluno sobre os registros feitos. O portfólio é apresentado em uma pasta e tem, ainda, a vantagem de servir como elo entre o professor, o aluno e seus pais. Essencialmente, trata-se de uma prática que proporciona a ideia de que não cabe simplesmente ao professor avaliar o processo de ensino e aprendizagem (Moraes *et al.*, 2007). Se desejamos alunos autônomos, “precisamos promover, no cotidiano, situações” que os levem a refletir sobre “seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem” (*idem, ibidem*, p. 103).

Conforme Hoffmann (2005), através do portfólio o professor pode acompanhar a capacidade que o aluno tem de “autoquestionamento, redimensionamento da trajetória pessoal e acadêmica; ampliação de informações/conhecimentos; desenvolvimento da sensibilidade ético-científica-profissional” (*idem, ibidem*, p. 116).

Desse modo, registra-se, avalia-se, a construção/produção do conhecimento em uma perspectiva de autoformação/autoavaliação.

Para Fernandes (2005), é importante que os trabalhos integrados ao portfólio observem várias características; por exemplo:

1. Contemplem todos os domínios do currículo ou, pelo menos, os que são considerados essenciais e estruturantes.
2. Sejam suficientemente diversificados quanto à forma (escritos, visuais, audiovisuais, multimídia).
3. Evidenciem processos e produtos de aprendizagem.
4. Exemplifiquem uma variedade de modos e processos de trabalho.
5. Revelem o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise e seleção de trabalhos” (*idem, ibidem*, p. 86).

Trata-se de obter uma visão clara das aprendizagens desenvolvidas (durante determinado período de tempo) bem como das dificuldades e dos avanços ocorridos (*idem*,

³² Pode-se consultar, ainda, nesse domínio: Coelho (2000); Sá-Chaves (2000); Leite e Fernandes (2003); Ferreira (2007); Macedo (1998); Quintana (2003).

ibidem). O portfólio requer um planejamento com propósitos bem definidos “e uma articulação sistemática entre o desenvolvimento do currículo, a aprendizagem e a avaliação” (*idem, ibidem*, p. 87).

- *Observação e Entrevista/Questionamento Oral/Perguntas* – Conforme Doise e Mugny (1981, *apud* Barreira *et al.*, 2006), os métodos de observação dos comportamentos e a análise dos protocolos de respostas decorrentes das entrevistas são essenciais na avaliação contínua, porque, ao atribuírem uma importância prioritária ao processo de ensino-aprendizagem, permitem formular um diagnóstico sobre a atividade realizada pelo aprendiz.

Através da observação, por exemplo, é possível ao professor detectar e corrigir o erro ou a ação equivocada do aluno. No cotidiano de sala de aula, a observação “adota, pois, um papel de vital importância para os alunos, os professores e, assim, para o êxito do processo de ensino-aprendizagem” (Pujol, 2003, p. 131). Nesse meio, em que o professor precisa colher informações, é importante, ainda, a elaboração de um quadro de observação sistemática. Os “quadros de observação sistemática ou de *colecta exata de informações* são extremamente úteis porque aliviam a memória do professor e facilitam informação objetiva a qualquer momento” (*idem, ibidem*).

Para a efetivação da observação e dos registros das informações, outros “instrumentos” podem ser construídos e utilizados, em função dos objetivos de aprendizagens pretendidos, dado que a cada objetivo identificado corresponde um espaço de observação (Hadji, 2001, *apud* Ferreira, 2007). Esses instrumentos seriam: listas de verificação, escalas de classificação ou de graduação e grelhas de observação (Ferreira, 2007), compostas por “itens referentes aos critérios de avaliação (descritos em termos de acções a realizar pelos alunos)” (*idem, ibidem*, p. 131). Na decisão por um desses instrumentos há que levar em conta a relação entre as características de cada um deles, a finalidade e o objeto de avaliação (*idem, ibidem*).

Além da observação, Allal (1986) indica a entrevista com o aluno como um meio para recolher informações dos processos de aprendizagens dos alunos – a entrevista “nos moldes de uma abordagem «clínica» inspirada nos métodos de investigação de Piaget” (p. 183). Esse questionamento/essas perguntas ou essa entrevista desenvolvidos possibilitam ao professor, pelo processo de interação com o aluno, compreender o funcionamento cognitivo frente à tarefa que está sendo desenvolvida pelo discente, as estratégias e os processos/procedimentos utilizados na efetivação da tarefa.

- *Registro de memória* – O registro de memória pode ser feito através de diferentes materiais/recursos. Por exemplo: através de um livro-piloto. Tratando-se do processo de ensino e aprendizagem, tanto pode ser realizado pelo professor quanto pelos alunos (a cada aula, alguém da classe deve responsabilizar-se pelo registro). E tanto pode abordar os fatos considerados importantes na aula como tecer eventuais considerações ou até mesmo expor dúvidas. O registro, nesse sentido, é uma fonte de avaliação e de autoavaliação, que viabilizará avanços no processo de desenvolvimento do fazer educativo. A leitura do registro ocorre em cada aula/encontro, sendo realizada por aquele(a) que o produziu.

As anotações feitas pelos professores são imprescindíveis (também para sua própria autoavaliação), porque vão possibilitar-lhes reflexões sobre o processo da prática docente, reajustamentos didáticos, etc., tal como é a autoavaliação do aluno. É necessário destacar a importância da autorregulação, da autoavaliação, para que o aluno possa adquirir capacidades para conhecer suas reais necessidades e, assim, avançar com mais êxito.

Os professores precisam avaliar se estão selecionando adequadamente as prioridades, os recursos utilizados, se estão desempenhando as melhores estratégias, enfim precisam autoavaliar-se. E a autoavaliação não deve apenas ser realizada pelo aluno e pelo professor, mas precisa fazer parte do cotidiano escolar; portanto deve abranger o coordenador pedagógico e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Morais *et al.*, 2007).

- *Tarefas/atividades* – Segundo Allal (1986), a interação do aluno com o professor, com os outros alunos e com o material pedagógico, na avaliação formativa, adquire uma importância singular, uma vez que possibilita reformulações e aperfeiçoamentos no processo de ensino-aprendizagem, visto que a regulação das atividades de aprendizagem, na avaliação permanente, passa a ser de natureza interativa, por visar a uma “orientação individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem, mais vantajosa do que uma remediação a posteriori” (Allal, 1986, p. 191).

A avaliação formativa, essencialmente interativa, atribui ao aluno papel fundamental na construção de seu próprio conhecimento e/ou seu processo de aprendizagem. Assim, nas tarefas propostas, o professor pode fazer uso de estratégias diversificadas: “trabalhos individuais com material didático adequado, interações professor-aluno através de um jogo de perguntas, sugestões e contra-sugestões, debates e trabalhos em pequenos grupos, que lhe permita actuar como observador participante” (Barreira *et al.*, 2006, p. 105).

A avaliação processual é necessária e fundamental para se enxergar uma direção mais rápida e propícia ao alcance das aprendizagens, tendo-se em vista a necessidade de se avaliar

onde está a dificuldade que impede o aluno de ampliar seus conhecimentos, fazendo com que o professor possa ajudá-lo com atividades e intervenções especificamente planejadas para a superação do que está sendo obstáculo. Assim, “a finalidade da adaptação pedagógica será a de ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes da tarefa e a comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada” (Allal, 1986, p. 187).

- *Fichas de avaliação* – As fichas de avaliação são necessárias para avaliar o desempenho do trabalho realizado, pois servem de orientação para a regulação contínua das aprendizagens. Essas fichas, obviamente, devem corresponder precisamente ao tipo de atividade que se está desenvolvendo, portanto devem ser entregues aos alunos; por outro lado, não têm o objetivo de pontuar, dar nota, mas, sim, o de avaliar o crescimento nos domínios das aprendizagens referidas na ficha. Ou seja, o que se pretende é diagnosticar (para replanear/reajustar o percurso/processo de ensino-aprendizagem) e avaliar formativamente as aprendizagens dos alunos.

As perguntas contidas nas fichas (ou o roteiro) devem orientar o aluno a refletir sobre seus saberes, para poder avançar em relação a eles. A ficha pode ser elaborada junto com os alunos e com base nas necessidades da turma e em suas dificuldades. É interessante que seja revista pelo grupo-classe antes da realização das atividades.

Pode ser usada também uma ficha avaliativa que revele aos responsáveis pelo aluno (periodicamente e ao longo do ano letivo) o desenvolvimento do processo educativo dele. Nessa ficha, podem constar informações sobre aspectos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, providências tomadas para sanar dificuldades e também sobre aspectos gerais: afetivos, de socialização, de organização, atitudes, etc.

As fichas favorecem a avaliação formativa das aprendizagens quando compostas por questões complexas, com base em situações-problemas, permitindo evidenciar aprendizagens diversificadas e demonstrar as competências desenvolvidas (Ferreira, 2007). Quando associadas a outras técnicas ou instrumentos de recolha de informações, elas podem melhorar “a capacidade de atenção do aluno, a retenção da matéria estudada, activam o processamento dos conteúdos e ajudam a consolidar as aprendizagens” (Fernandes, 2002, *apud* Ferreira, 2007, p. 183). São, portanto, recursos que funcionam “como orientadores da aprendizagem, chamando a atenção do aluno para o que é considerado essencial” (*idem, ibidem*).

Hoffmann (2005) ainda nos apresenta a *ficha de acompanhamento com fotos*, a qual identifica o aluno e contém espaço para o professor registrar fatos e ações que sejam considerados significativos, possibilitando também o resgate de reflexões especiais realizadas pelo discente em seu “diário de bordo”.

Podemos falar também em *ficha com critérios de autoavaliação para o aluno*. Talvez a diferença entre esse recurso e o da ficha de avaliação seja a finalidade específica de cada um. O mais interessante neste são os seguintes aspectos: o fato de o aluno poder estar atento aos critérios, que, por sua vez, aqui podem apresentar-se com muita precisão e clareza; a atenção que necessariamente ele precisa ter para efetivar suas tarefas; e a tomada de consciência que precisa emergir, através da autoavaliação, sobre o conhecimento de suas potencialidades, assim como sobre os aspectos em que ele precisa avançar. É uma maneira de o aluno conhecer o que sabe e o que precisa saber e/ou fazer melhor.

Ainda para a realização do diagnóstico dos avanços, assim como das lacunas na aprendizagem, o professor pode valer-se tanto das *produções escritas e orais diárias* dos alunos – textos e escritas de palavras que produzem a cada dia na sala de aula –, que comentam, escrevem ou leem ao participar das atividades na classe, quanto de *instrumentos específicos*: tarefas, fichas, etc. que forneçam dados mais controlados e sistemáticos sobre o domínio dos saberes e conteúdos das diferentes áreas de conhecimento a que se referem os objetivos e as metas de ensino (Morais *et al.*, 2007). Esses meios, além de servirem para diagnosticar, servem também para ajudar o professor a repensar sua prática educativa; podem, portanto, ter uma dimensão formativa, principalmente se ocorrem momentos coletivos de discussão sobre as produções (os trabalhos) dos alunos (*idem, ibidem*).

Vale salientar que, independentemente da utilização de algum desses instrumentos citados, o professor pode utilizar-se de *diário de bordo* para fazer, de forma autêntica, suas anotações sobre acontecimentos ou situações que surgem no cotidiano da sala de aula e que não tenham sido contemplados nos demais instrumentos utilizados, mas que são importantes e relevantes para que se possa compreender o processo de aprendizagem do aluno. Esse é mais um recurso que orienta o processo de ensino-aprendizagem (Ferreira, 2007).

De acordo com Hoffmann (2005), o *diário de bordo* é um “relatório preenchido pelo aluno após cada aula/encontro com os professores, tendo por objetivo registrar fatos e ações relevantes sobre as aprendizagens construídas por cada um” (p. 115). Portanto, trata-se de um recurso que possibilita o professor “acompanhar o processo de construção do conhecimento de cada aluno, a cada encontro, redimensionando o seu fazer docente. Através dele, são feitas anotações, comentários esclarecedores, constituindo-se em elemento de retorno individualizado” (*idem, ibidem*, p. 115).

É importante frisar também que a escolha dos recursos e das técnicas a serem usados no processo de avaliação formativa depende de vários fatores – tipo de informação a ser obtida, momento e forma de recolha da informação, finalidade com que é recolhida a informação,

intervenientes no processo de recolha, características específicas do instrumento/recurso, condições da prática e do trabalho do professor – que fazem com que uns/umas sejam mais adequados(as) e viáveis do que outros/outras (Ferreira, 2007).

3.4. Avaliar para beneficiar a aprendizagem: mais algumas orientações práticas

De fato, algumas redes de ensino vêm empregando registros mais qualitativos, primordiais no acompanhamento da aprendizagem e na tomada de decisões para o desenvolvimento satisfatório das aprendizagens dos alunos. Porém, um alerta: “Se, do ponto de vista oficial, tais registros significam um grande avanço, é preciso ter cuidado em não transformá-los em tarefa burocrática” (Morias *et al.*, 2007, p. 106). Estudos têm mostrado a necessidade de os docentes discutirem continuamente os objetivos e os recursos de avaliação com os quais começaram a trabalhar, tendo em vista a apropriação desses novos recursos, o que os auxilia a reorganizar seu fazer educativo (Oliveira e Morais, 2005, *apud* Morias *et al.*, 2007).

Para uma harmonia real entre o registro e as ações realizadas em classe, ou seja, para que se evite um descompasso entre o registrado e o vivido, é preciso:

- i) ter-se clareza sobre o que é necessário que os alunos aprendam em cada etapa escolar. Nesse sentido, faz-se necessário “não deixar o tempo passar”, monitorando-se, de forma contínua, os avanços e as falhas demonstrados pelos alunos e ajustando-se o modo de ensinar, ao invés “de esperar o fim do período para, já sem ter muito por fazer, constatar se [...] aprenderam ou não o que foi estabelecido” (Oliveira e Morais, 2005, *apud* Morias *et al.*, 2007, p. 107);
- ii) ter-se clareza sobre o que ensinar e avaliar: é necessário “traduzir” em “objetivos observáveis os conteúdos formulados geralmente de modo muito ‘amplo’ nos documentos curriculares ou planos de curso” (*idem, ibidem*). Somente com esses domínios elucidados, o registro poderá ser realizado durante o período em que se dá o ensino-aprendizagem, de forma que se possa “corrigir-realimentar o processo de ensino e não perder as informações” detectadas (*idem, ibidem*);
- iii) o aluno e sua família participarem efetivamente do processo de avaliação (*idem, ibidem*).

As orientações da literatura apontam para práticas de avaliação interativas, alternativas (mais inclusivas, democráticas, emancipatórias), portanto, são orientações modernas, para o processo de avaliação, as quais têm por finalidade a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Isto é, avaliar para beneficiar a aprendizagem, o que exige uma série de responsabilidades (relacionadas ao ensino-aprendizagem-avaliação), comprometimento e senso de coletividade (participação) em sua efetivação.

Torrance & Pryor (2001, *apud* Serpa, 2003), no que consideram como *formative classroom assessment* (em consonância com as modalidades mistas de avaliação tratadas por Allal, 1986), destacam vários aspectos relacionados a processos de avaliação formativa na interação da aula (“práticas de avaliação informal dos professores” – *teacher’s informal assessment practices*), considerando a ação e as intenções dos professores e os prováveis efeitos de natureza positiva para os alunos (Torrance & Pryor, 2001, *apud* Serpa, 2003).

Os autores defendem que os professores devem negociar com o aluno os critérios da tarefa e os critérios de qualidade; observar o aluno durante o trabalho (processo); examinar o trabalho feito (produto); fazer perguntas de verificação; pedir esclarecimento ao aluno acerca das atividades realizadas; questioná-lo sobre motivos, razões e procedimentos que o conduziram a determinada ação; dar e/ou discutir o *feedback* avaliativo sobre o trabalho feito, relativamente à tarefa, ao esforço e à aptidão; sugerir ou negociar com o aluno o que fazer a seguir (com a intenção de descobrir caminhos para um ulterior ensino imediato); sugerir ou negociar com o aluno o que fazer numa próxima vez, a fim de descobrir caminhos para planejamento de atividades de grupo, permitindo o aprofundamento da compreensão do processo; dentre outros aspectos (*idem, ibidem*).

Percebemos, assim, que é imprescindível estarmos atentos ao cumprimento de várias ações próprias do processo ensino-aprendizagem-avaliação.

Segundo Serpa (2003), para os autores citados os critérios da tarefa “apontam tanto para o que o aluno deve fazer como para o propósito da tarefa” (p. 65), enquanto os critérios de qualidade estão direcionados “para as características do produto a alcançar, no sentido dos critérios de sucesso” (*idem, ibidem*, p. 65). Em relação às perguntas de apoio/ajuda e às de verificação, os autores fazem essa distinção “para expressarem a diferença entre a avaliação como instrumento de clarificação e construção do saber e a preocupada com o domínio do que se esperava ensinar” (*idem, ibidem*).

A indicação é que o professor assegure condições para que se estabeleçam os objetivos de aprendizagem e os critérios avaliativos, comunicando-os claramente aos alunos (quando determinados pelo professor), esclareça os critérios relativos à tarefa e à qualidade desejada, estabeleça um diálogo com questões sobre a matéria, as tarefas, de modo a encorajar os alunos a falarem sobre suas interpretações, suas estratégias, proporcione um *feedback* preciso, dentre outras condições essenciais para um bom desenvolvimento do processo educativo.

Diante do que aqui tratamos, ressaltamos, enfim, que a avaliação é inclusiva porque deve servir para ajudar o aluno a progredir sempre em sua aprendizagem (para ser ajudado a dar um passo à frente), e essa concepção político-pedagógica deve levar em conta todos os estudantes (Luckesi, 2006).

Síntese

Ao longo do que aqui discutimos, na perspectiva das práticas de avaliação dos alunos, em termos de legislação, sublinhamos que há uma tendência à avaliação formativa do processo, que tem também a finalidade de embasar a avaliação sumativa. Parece haver universalização de ideias a respeito dessa questão. Há semelhanças entre alguns conteúdos estabelecidos, no entanto há muitas restrições na legislação brasileira de que tratamos, de modo que sentimos falta, por exemplo, de muitos aspectos que caracterizam um sistema descentralizado, democrático, participativo.

Por outro lado, confrontando resultados apresentados na literatura (como vimos no segundo tópico), as recomendações avaliativas efetivamente formativas, ou avaliação para as aprendizagens, ainda não aparecem, de modo predominante, como práticas plenamente exercidas. Porém é preciso salientar, como faz Fernandes (2005), que há “muitos professores, em muitas salas de aula, que desenvolvem uma avaliação para as aprendizagens ou, se quisermos, uma *avaliação formativa alternativa*” (*idem, ibidem*, p. 144).

Assim, nas práticas de avaliação formativa, “é necessário conciliar estratégias formais de avaliação [...] com registros informais estruturados dos processos de aprendizagem dos alunos no cotidiano escolar” (Ferreira, 2007, p. 129), para que se faça um melhor uso das informações recolhidas, isto é, para que elas sirvam de orientação para regular/ajustar, de alguma forma, o processo de ensino-aprendizagem. As características dos recursos e das estratégias de avaliação, como as que aqui foram apresentadas, exigem que se conjuguem esforços no sentido de que o professor possa contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno, de suas competências metacognitivas, da autoavaliação, da autorregulação, também utilizando esses processos e os dados obtidos por meio deles para regular o processo ensino-aprendizagem.

Por tudo isso, no último tópico, apresentamos orientações pedagógicas práticas sobre avaliação formativa contínua e possibilidades factíveis de trabalho, que subsidiam a prática pedagógica e/ou o processo de aquisição de aprendizagem, regulado por essa avaliação. A discussão sobre as práticas de natureza inclusiva trouxe um leque de orientações teórico-

práticas e uma variedade de recursos que, se bem utilizados, possibilitam melhorias significativas no processo de avaliação-ensino-aprendizagem.

É nesse enquadramento teórico, em torno da temática da avaliação dos alunos como acompanhamento sistêmico das aprendizagens (um processo contínuo e interativo, portanto integrado ao processo ensino-aprendizagem), que inscrevemos nossa problemática.

A partir de agora, na segunda parte desta tese, procuraremos *analisar e discutir* as concepções e as práticas de avaliação dos professores, *descrevendo e interpretando* os processos desenvolvidos e observados no contexto real de sala de aula, *explorando o pensamento e as opiniões/os pontos de vista* dos professores sobre esses processos e sobre os “episódios” em que eles se traduzem. Para esse efeito, desenhamos uma investigação empírica moldada sob os princípios da investigação-ação colaborativa, exigindo a combinação e a articulação de alguma diversidade de técnicas de recolha – observações, registos escritos e gravados, entrevistas, etc. – e a análise dos dados.

Procuraremos, como meta final de todo esse processo, e estabelecendo um constante confronto do vivido e observado com o pensado e teorizado, contribuir para o fazer e refazer dos conhecimentos teóricos e práticos relativos à avaliação da aprendizagem dos alunos, e para a construção e sedimentação de uma consciência pedagógica voltada para a promoção do ser humano em formação.

SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO³³

³³ Estudo de caso e pesquisa colaborativa realizados em uma escola de ensino fundamental (anos finais: 6º a 9º anos) no Nordeste brasileiro. A instituição escolar é identificada neste trabalho como Escola “João-de-barro” (nome fictício).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E DA ESCOLA

Introdução

Neste capítulo, abordamos as metodologias deste estudo, a problemática e os objetivos, assim como apresentamos e discutimos alguns dados relacionados aos professores colaboradores e ao campo de pesquisa, de forma a possibilitar uma caracterização desses professores e da Escola “João-de-barro” (pseudônimo atribuído, neste trabalho, à instituição escolar onde a investigação foi realizada).

1. Problemática e objetivos

O descontentamento acerca da reprovação e da evasão escolar³⁴ (mais uma vez) e a constatação, em investigações anteriores, da necessidade de formação dos professores no domínio da avaliação da aprendizagem motivaram e impulsionaram esta investigação sobre as concepções e as práticas dos professores no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos e às relações que são estabelecidas entre o processo avaliativo e o processo ensino-aprendizagem. Não se trata apenas de um incômodo pessoal, pois tanto a reprovação como a evasão provocam sérias consequências na vida daqueles que sofreram, estão sofrendo ou vão sofrer essas ocorrências, que impedem que a educação seja realmente para todos. E isso em nome da avaliação!?! – diríamos, “suposta” avaliação.

Há décadas, os estudos apontam para a necessidade de uma avaliação mais democrática, participativa e inclusiva. Por outro lado, em concordância com Fernandes (2005), percebemos que a democratização da escola exige mudança e melhoria da avaliação das aprendizagens. Conforme esse autor, “Quaisquer mudanças e melhorias que se queiram introduzir nos sistemas educativos, tendo em vista a sua real democratização, têm necessariamente de ser acompanhadas de esforços que nos permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens” (p. 31). O autor prossegue dizendo que apenas dessa maneira “poderemos aspirar a que as escolas respondam aos legítimos interesses e direitos das crianças, aos interesses e aspirações das comunidades em que vivem e [...] aos interesses das sociedades democráticas em que queremos viver” (*idem, ibidem*).

Nesta investigação, não tínhamos em mente apenas reconhecer a avaliação que temos ou a avaliação que queremos, nem somente identificar se as concepções e as práticas avaliativas

³⁴ Os resultados apresentados pela literatura são confirmados aqui. Em particular, podemos conferir, ao final deste capítulo, os quadros demonstrativos de “rendimento” anual dos alunos da escola que investigamos.

dos professores partícipes eram por eles consideradas coerentes e/ou ajustadas; a intenção era, antes, compreender esses processos conceituais teórico-práticos de forma contextualizada no ambiente de sala de aula, onde se dá o processo avaliativo e de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, nos propusemos estudar e/ou investigar aspectos³⁵ relacionados à avaliação da aprendizagem levando em consideração as seguintes questões norteadoras:

- i) Qual a concepção/o conceito do(a) professor(a) sobre a avaliação da aprendizagem e quais suas representações acerca dela?
- ii) Quais as principais práticas avaliativas do(a) professor(a)?
- iii) Na opinião do(a) professor(a), sua concepção, sua teoria de avaliação dos alunos é coerente com sua prática?
- iv) As metodologias adotadas favorecem a regulação dos processos de ensino-aprendizagem a partir das avaliações realizadas?
- v) Que critérios são considerados e valorizados, na avaliação, para as aprendizagens e como se dá a elaboração ou divulgação desses critérios?
- vi) Como se realizam o desenvolvimento e o acompanhamento sistemático do processo cotidiano de avaliação (as práticas de autoavaliação e o *feedback*)?
- vii) Até que ponto há uma relação efetivação entre as prescrições legislativas (no que se refere à dimensão formativa contínua da avaliação), as orientações/recomendações de propostas pedagógicas e as práticas de avaliação dos professores?
- viii) Como os professores respondem face a perspectivas de avaliação formativa contínua (ou de avaliação para as aprendizagens), isto é, em contato com novos conhecimentos/novas orientações nesse domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos (que evolução/mudança é possível perceber nos professores, nesse sentido)?

Tendo em vista essa problemática e a importância da avaliação integrada ao processo ensino-aprendizagem, este estudo, de modo geral, tem por objetivo propor a aquisição de conhecimentos, teóricos e práticos, relativos à avaliação da aprendizagem dos alunos, possibilitando repensar a adoção de uma consciência pedagógica voltada para a promoção humana e educacional no âmbito escolar. E, de modo específico: analisar os conceitos/as concepções e as práticas avaliativas dos professores colaboradores, com vista a uma consciência crítica e à construção de meios e/ou à utilização de processos metodológicos mais conscientes e eficazes de avaliação; refletir sobre a avaliação da aprendizagem como

³⁵ Os aspectos são principalmente as concepções e as práticas de avaliação dos professores investigados e a relação existente entre o processo avaliativo e o processo ensino-aprendizagem.

mecanismo regulador das práticas educativas; e sugerir, a partir do referencial teórico, a implementação político-pedagógica de uma avaliação como acompanhamento sistêmico de aprendizagem. Em síntese, desencadear processos de estudo sobre o problema visando à implementação de ações em situação prática, no cotidiano de sala de aula, compreendendo o agir profissional pautado pelo conhecimento teórico e pelos determinantes da práxis (Ibiapina & Ferreira, 2005), através de metodologias privilegiadas (e adequadas) para essa finalidade.

2. O desdobramento das metodologias

“[...]Mania de compartilhar falas, compartilhar espaços, compartilhar presenças, compartilhar ausências [...]
Mania de ver a teoria na prática e a prática na teoria [...]
Mania que é postura de sempre pretender a produção, em parceria”
(Fazenda, 2004, p. 153).

2.1. Introduzindo o campo de pesquisa, os colaboradores e os aspectos metodológicos

Este trabalho, que tem como título “A avaliação como acompanhamento sistêmico de aprendizagem: uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino fundamental”, foi gerado a partir da necessidade e, ao mesmo tempo, da possibilidade de a pesquisadora retornar ao campo de estudo que outrora investigara (quando da pesquisa de mestrado).

Definida como um estudo de caso, esta atual investigação, realizada no ensino fundamental, do 6º ao 9º anos, na Escola “João-de-barro”, situada no Nordeste brasileiro, se desenvolveu durante o ano letivo de 2008, mais precisamente no período de março a novembro de 2008. Foi desenvolvida por meio de uma abordagem multimodal (estratégias múltiplas de pesquisa): questionário misto (composto por questões abertas e questões fechadas) e aberto, entrevista semiestruturada, observação participante, estimulação da recordação e ciclos de estudos reflexivos. Inicialmente, o grupo formado pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, para a concretização dessas atividades, era composto por sete professores.

Para a organização e a tabulação dos dados obtidos (nos questionários, entrevistas, observações videogravadas, estimulação da recordação e sessões de reflexão), aplicamos a técnica da análise de conteúdo, de modo a tornar possível a interpretação, feita à luz das teorias crítico-dialéticas, centradas em um processo cognitivo, privilegiando a relação sujeito/objeto, ou seja, através de uma síntese subjetiva/objetiva presente no ato de conhecer, com vista a transformar o fenômeno estudado a partir do resgate de sua dimensão histórica e das possibilidades de mudanças.

A pesquisa é qualitativa e de natureza colaborativa. Nesse sentido, toma como parâmetro de investigação problemas vinculados às práticas educativas efetivadas pelos profissionais de educação. Através de decisões coletivas, delineava-se o norte da investigação sobre esses problemas e, conseqüentemente, sobre o objeto a ser estudado.

2.2. Estudo de caso

O denominado estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan e Biklen, 1994, *apud* Amado, 2009, p. 122). É um procedimento metodológico de “investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, *apud* Amado, 2009, p. 122). Para Stake (1998, *apud* Amado, 2009, p. 122), “de um ‘estudo de caso’ se espera que abarque a complexidade de um caso particular”.

Segundo Amado (2009), além “da combinação possível com outras estratégias investigativas e das diferentes técnicas de recolha e de análise de dados que possa empregar” (p.123), um estudo de caso “possui características que melhor o definem”: primeiro, “a focagem dos fenômenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.)” (*idem, ibidem*), assim como “o objectivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto” (*idem, ibidem*).

Os objetivos do estudo de caso estão relacionados com frequência “à exploração e tentativa de descobrir problemáticas novas, de renovar perspectivas existentes e de sugerir hipóteses profundas” (Hamel, 1998, *apud* Amado, 2009, p. 123). Merriam (2002, *apud* Amado, 2009) caracteriza os estudos de caso, consoante seus objetivos, em *descritivos*, *interpretativos* ou *avaliativos*. Os objetivos *descritivos* “procuram dar informação rica, completa (*thick description*) do fenômeno (incidente ou entidade) em estudo. Estes estudos são, de algum modo, *ateóricos*” (*apud* Amado, 2009, p. 123); os *interpretativos*, “assentando na descrição igualmente rica, visam desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados” (*idem, ibidem*); e os *avaliativos* “têm como finalidade primeira formular julgamentos e estabelecer diagnósticos a partir da descrição e informação. Eles podem, ainda, visar à prescrição de terapêuticas ou promover mudanças” (*idem, ibidem*).

Em geral, os estudos de caso em educação têm o objetivo de “pôr em marcha uma investigação em que tanto os investigadores quanto os educadores possam reflectir sobre

instâncias particulares da prática educacional” (Freebody, 2003, *apud* Amado, 2009, p. 123). Defende-se, portanto, “como premissa central, que é apenas através da interação regular e estruturada entre princípios explicativos e casos particulares que tanto os práticos da educação como os investigadores podem evitar as aplicações restritivas que advêm de uma teorização *in vacuum*” (*idem, ibidem*).

Nos estudos de caso, os temas de análise, assim como os objetivos, são variáveis, podendo ir, “por exemplo, do impacto de uma inovação numa determinada escola até à descrição de um dia na vida de um membro da gestão de uma escola” (Freire, 1997, *apud* Amado, 2009, p. 124). Conforme Merriam (2002), um caso pode ser tanto “uma pessoa, como um estudante, um professor, um director; um programa; um grupo tal como uma turma, uma escola, uma comunidade; uma política específica, etc.” (*apud* Amado, 2009, p. 124). O importante é que o caso em estudo esteja inserido em seu contexto.

Enfim, em estudo de caso, a orientação “não é saber *o quê* e *o quanto*, mas *o como* e *o porquê*; verifica-se, assim, que «a forma de uma questão» que se coloca é determinante do objecto e da estratégia de estudo que deverá ser adoptada” (Yin, 2001, *apud* Amado, 2009, p. 124).

Tendo em conta o que expusemos acima, consideramos, que nosso estudo é um estudo de caso, porque assume características fundamentais inerentes a esse tipo de estudo, a saber: visa à descoberta; enfatiza a interpretação em contexto; visa retratar a realidade de forma completa e profunda: tem em conta a complexidade natural das situações e as relações entre as partes; usa uma variedade de fontes de informação; permite generalizações naturalistas e ecológicas; procura representar pontos de vista diferentes e, às vezes, em conflito, presentes numa dada situação (Lüdke e André, 1986, *apud* Amado, 2009, pp. 133-134).

2.3. Pesquisa colaborativa

A investigação colaborativa surge como uma prática “alternativa de desenvolvimento da investigação-ação no campo educacional” (Ibiapina & Ferreira, 2005, p. 31) e como “alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios” (Ibiapina, 2008, p. 25). Assim, a pesquisa colaborativa³⁶ promove rupturas com as práticas tradicionais de investigação, colocando os profissionais da educação como coautores do processo

³⁶ Muitos autores têm desenvolvido seus estudos nessa área e/ou nessa prática de investigação. Por exemplo: Ward e Tikunoff (1982); Jacullo-Noto (1984); Oja (1984); Carr e Kemmis (1986, 1988); Kemmis e McTaggart (1988); Kemmis (1999); Kemmis e Wilkinson (2002); Smyth (1989, 1992, 1993); Lieberman e Miller (1990); Brookhart e Loadman (1990); Zeichner (1993); Desgagné (1997, 1998). No Brasil, podemos mencionar: Giovani (1998, 2003); Liberali (1999, 2003); Magalhães (2002, 2004); Ferreira (2002); Celani (2003); Ibiapina (2004, 2007, 2008) e outros.

investigativo, tornando essencial a paridade de decisões e de responsabilidades em seu desenvolvimento e efetivando situações colaborativas face ao problema a ser investigado, no sentido de promover mudanças nas práticas desenvolvidas no cotidiano da escola: “A prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa” (Ibiapina, 2008, p. 25), fazendo com que estes (professores e pesquisadores) “produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional” (*idem, ibidem*). Ou seja, “é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação” (*idem, ibidem*).

A flexibilidade, no desenvolvimento de procedimentos durante o processo, é outro aspecto que esse tipo de pesquisa possibilita, podendo ocorrer redimensionamentos necessários frente a obstáculos que se concretizam na esfera contextual na qual a investigação se institui. Entretanto, esses redimensionamentos se realizam apenas através de decisões coletivas e com a finalidade de superar situações que limitam o andamento do processo de coinvestigação.

O desenvolvimento do estudo por meio de pesquisa colaborativa desencadeia situações de reflexão-crítica em sessões reflexivas sobre aspectos teórico-metodológicos, abrangendo o campo da formação, o que pode vir a responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes (Desgagné, 1998). Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa “reconcilia as dimensões da pesquisa sobre a prática docente e da formação contínua de professores” (Lieberman & Miller, 1990), podendo-se definir, em síntese, a abordagem colaborativa como pesquisa e formação, ao mesmo tempo.

Desse modo, a atividade de exploração se apresenta sob duas facetas: a) para o pesquisador, que faz dela um objeto de investigação, será atividade de pesquisa; e b) para os práticos, que a veem como uma ocasião de aperfeiçoamento, será atividade de formação (Desgagné, 1998).

Para Kemmis (1999), a investigação colaborativa é uma modalidade de pesquisa crítica. A essência está na participação e no processo coletivo de reflexão. É um processo sistêmico de aprendizagem que utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que esta se converta em práxis, na qual teoria e prática se ampliam, se complementam e se transformam.

Em linhas gerais, a pesquisa colaborativa é compreendida como “uma prática alternativa de indagar a realidade educativa” (Ibiapina, 2008, p. 23) em coletividade, de forma a se trabalhar “na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a

responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação” (*idem, ibidem*).

Resta dizer, enfim, que, mesmo o pesquisador assumindo sozinho a dimensão da pesquisa, precisará “dar voz e vez aos parceiros de quem ele solicitou a colaboração em todas as etapas da pesquisa, não importando se os professores colaboram ou não na construção dessas etapas” (Ibiapina, 2008, p. 22).

A seguir, apresentamos outras metodologias – e plano, negociações – que se fizeram necessárias ao desenvolvimento da investigação.

2.4. Fases metodológicas do processo de investigação

A diversidade de técnicas utilizadas neste processo de investigação (que, de um modo geral, possibilitou coletar informações, talvez em dados momentos mais do que em outros), assim como o fato de a mesma técnica ter sido aplicada em períodos distintos (como foi o caso do questionário, embora com questões e finalidades diferentes), tudo isso nos levou a elaborar o planejamento da investigação de maneira que pudéssemos caracterizar esse processo e, porventura, evitar repetições neste texto sobre a metodologia.

Nesse sentido, estruturamos a pesquisa em três fases de atuação: a primeira corresponde à fase dos contatos e dos acordos firmados; a segunda dá conta da recolha de dados, através de entrevista semiestruturada e observação participante; e a terceira é caracterizada como fase de interação com o grupo (por tratar-se de encontros coletivos). Essa última fase está dividida em três etapas: a) estimulação da recordação; b) ciclos de estudos reflexivos; e c) elaboração da proposta alternativa de avaliação formativa permanente. Além dessas fases, resta-nos referir, ainda, as de tratamento de dados e de redação, para a efetivação do trabalho como um todo.

Passamos, em seguida, a tratar sobre essas diferentes atividades, respeitando essa mesma ordem.

i) Fase dos contatos e dos acordos firmados

a) A entrada em campo, ou – melhor dizendo – a volta ao campo: compromissos, responsabilidades e motivações

Chegar ao destino pensado ou retornar à escola que seria campo deste trabalho de investigação não foi causa e/ou motivo de nenhuma preocupação em relação à acolhida ou à

adesão ao projeto da pesquisa empírica. Isso devido aos laços que foram se formando em trabalhos realizados e compartilhados nos anos anteriores. Nessa última oportunidade, pelo tempo em que lá permanecemos (quase um ano letivo completo) esses laços puderam estreitar-se, ficando, desse modo, cada vez mais fortes.

Após adentrar no campo (Escola “João-de-barro”), ou retornar a ele, logo que se iniciava o ano letivo (chegada/entrada no mês de março de 2008), começamos a estabelecer os primeiros contatos com os professores que haviam sido sujeitos partícipes da pesquisa etnográfica que realizamos no curso de mestrado. Demos prioridade a esses professores porque teriam a oportunidade de participar de uma pesquisa um pouco diferente, por sua natureza; para vivenciarem a construção do trabalho de pesquisa e dele compartilharem; e pela própria formação que eles viriam a adquirir mediante o processo de estudo.

Esses professores foram contatados, primeiramente, como uma forma de reconhecimento e gratidão, pois não parecia “justo” deixarmos de convidá-los para esse novo trabalho, muito embora eles não tivessem, obrigatoriamente, de aceitar esse novo convite. Ao contrário, tinham toda a liberdade para não participar, caso fosse esse seu desejo ou sua vontade. Dos oito sujeitos partícipes da pesquisa anterior (de mestrado), apenas uma professora não seria convidada a participar, por não mais estar em sala de aula dos anos finais do ensino fundamental.

Desse grupo, aplicamos o questionário 1 com seis professores, já que uma das professoras declarou, *a priori*, que não iria poder participar, devido a outros afazeres/compromissos que, de fato, a impossibilitavam.

Ao conversarmos com cada um, individualmente, expusemos claramente o que pretendíamos realizar para que ocorresse a efetivação da pesquisa, assim como a natureza desta, e, portanto, a questão da disponibilidade necessária. Esse fator “tempo de dedicação”, ou mesmo tempo para estar presente e cumprir com as “obrigações” que requer essa modalidade de investigação colaborativa, impossibilitou que mais três desses professores dela participassem. Resumindo: a pesquisa atual poderia ser contemplada apenas com três professores partícipes da investigação de campo de mestrado (uma professora e dois professores).

Como não foi possível todo o grupo da pesquisa anterior fazer parte desta, aplicamos mais quatro questionários, com os quais novos professores aceitaram colaborar para a investigação. Assim, ao todo, aplicamos dez questionários (desses, seis ao grupo de professores que fizeram parte da pesquisa do curso de mestrado, como citamos acima). Mas, pelas desistências (prévias), justificadas, de duas professoras desse grupo e por um desses

professores ter compreendido e afirmado que não poderia colaborar como deveria, o grupo foi formado com sete professores colaboradores (três professoras e quatro professores).

Desse grupo de sete, percorrido algum tempo de trabalho da própria pesquisa – realização da entrevista e observação de aulas –, um professor colaborador (que participara também da investigação anterior) precisou afastar-se da escola durante os três meses que antecediam as eleições para vereadores e prefeito municipal, por ser vereador e ter-se candidatado novamente a esse cargo. Diante dessa circunstância, só lhe foi possível colaborar na pesquisa até o momento das observações, que finalizaram no dia 04 de junho de 2008.

Ainda outro professor (que não havia participado da pesquisa de mestrado) só pôde participar até o primeiro encontro da estimulação da recordação, em 19 de junho de 2008, porque recebeu uma proposta de trabalho relativa às eleições anteriormente referidas e passou a exercer essa nova atividade também durante o dia de sábado – dia da semana escolhido para os estudos, por não haver outro dia nem outro horário em que fosse possível estarem todos os professores reunidos.

Assim, após o primeiro encontro da estimulação da recordação, depois de os professores aplicarem as atividades avaliativas (que durariam no máximo duas horas – isso ocorria no período de avaliação do final de cada bimestre, compreendendo seis dias úteis, quando só havia a realização de “provas” e os professores e alunos ficavam dispensados de aulas) –, o grupo passou a ser de cinco professores colaboradores e assim permaneceu até o final da pesquisa. Ou seja, esse grupo participou até os últimos momentos “presenciais” da investigação. Dizemos “presenciais” porque, mesmo tendo encerrado a pesquisa, optamos por continuar nos comunicando (a distância) e mantendo certa discussão acerca do que fora tratado (discutido e construído), surgindo, inclusive, a ideia de criarmos um blogue, com o intuito de “fugir” do que se poderia chamar de “conclusão”, “término” dos estudos para esses professores (nesse domínio da avaliação, especificamente).

No dia 20 de junho de 2008, terminava o 2º bimestre do ano letivo de 2008, transcorrendo o recesso escolar do dia 23 de junho ao 04 de julho. Em seguida, aconteceu a II Semana de Estudos Pedagógicos, de 07 a 10 de julho, e, no dia 11 de julho a reunião de pais e mestres, iniciando, desse modo, o 2º semestre letivo (em termos de aulas para o aluno) no dia 14 de julho.

Como no primeiro encontro (19/06/08) com o grupo de professores colaboradores, estabelecemos que, ao retornarem as atividades profissionais docentes, os momentos de estudo, discussão e reflexão aconteceriam semanalmente, aos sábados, no horário das 7h 30min às 11h 40min (havendo, no entanto, na prática, alguma flexibilidade quanto a esse

horário, por vezes iniciando-se os estudos às 8 horas e encerrando-se às 12h). Assim, o segundo encontro ocorreu no dia 12 de julho (um sábado). A partir de então, demos continuidade aos estudos, que se “encerraram” no dia 07 de novembro de 2008, com a leitura da proposta de avaliação formativa contínua elaborada coletivamente.

b) *O questionário*

Como já referimos anteriormente, nesta investigação algumas técnicas de recolha de informações foram desenvolvidas, e o questionário foi uma delas. O questionário é um meio de se obterem informações valiosas mediante uma investigação empírica; porém deve ser elaborado com o cuidado de não se induzir o informante a uma determinada resposta.

A utilização do questionário “aberto” permite uma expressão de opiniões livre, embora ele contemple itens definidos. Trata-se de uma técnica que possibilita, a partir da análise dos dados recolhidos, desvendar “percepções, experiência subjectiva e representações” dos informantes em relação ao tema tratado (Amado, 2009, p. 214). Os questionários são, na verdade, instrumentos de “grande valor heurístico” e muito utilizados na investigação (*idem, ibidem*).

Nesta investigação, aplicamos dois questionários. O questionário 1, aplicado no mês de março de 2008 aos professores de ensino fundamental – anos finais (6º a 9º anos) –, tinha como objetivo principal *identificar* a disponibilidade e o interesse do(a) professor(a) em ser colaborador(a) da investigação e, a partir desse ponto, *formar-se* o grupo de professores colaboradores da pesquisa. Inicialmente, o questionário 1 possibilitou, ainda, *traçarmos* um “perfil básico” do professor colaborador. Era composto por questões abertas e questões fechadas, estruturadas em diversos “tipos” (por exemplo: questões de natureza demográfica), em função dos temas que abordavam. As informações desse questionário foram de grande valor, ora para compormos o grupo de professores (como descrevemos acima, na alínea a), ora para caracterizarmos-los (como se pode ver mais à frente, no item 3.1, referente à caracterização dos professores colaboradores).

A aplicação de um novo questionário (com questões abertas) se deu no final da pesquisa de campo. Tinha por objetivo *coletar* mais informações sobre o objeto de estudo, para fazermos uma comparação com informações anteriores e/ou obtermos eventuais novas apreciações, análises e interpretações (os questionários 1 e 2 estão em Anexos; cf. doc. Questionário 1 e doc. Questionário 2).

Após analisarmos o questionário 1, demos início à realização das entrevistas e, em seguida, à observação das aulas.

ii) Fase de recolha de dados, através de entrevista semiestruturada e observação participante

a) Entrevista semiestruturada

A entrevista é considerada um dos procedimentos mais usuais no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador obtém informações contidas na fala dos atores sociais. A entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra: trata-se de um meio de coleta de informações sobre fatos relatados pelos atores como sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam determinada realidade que está sendo estudada. Para Bogdan e Biklen (1994), Ghiglione e Matalon (1992), Quivy e Campenhoudt (1998), Lüdke e André (1986), citados por Amado (2009), a entrevista semiestruturada é um dos principais instrumentos de pesquisa qualitativa, por permitir ao informante abordar o tema proposto “respeitando os seus quadros de referência” e ressaltando o que lhe parece importante, e com o vocabulário e a ordem que melhor lhe convier, além de possibilitar uma “captação imediata e corrente das informações” almejadas (Amado, 2009, pp. 180-181).

Quanto ao tipo de entrevista, optamos pela semiestruturada (por acreditarmos ser coerente com as demais metodologias apropriadas ao processo da empiria). Elaboramos, nesse sentido, um guião³⁷, que contém o essencial do que pretendíamos obter como informação, embora proporcionando ao entrevistado “uma grande liberdade de resposta” (*idem, ibidem*, p. 180).

O objetivo primordial da entrevista, neste nosso trabalho, era *levar* o(a) entrevistado(a) a expor o maior número possível de informações relevantes à investigação, de modo que fossem contempladas informações diversas inerentes ao acompanhamento sistêmico de aprendizagem e/ou relacionadas à avaliação dos processos de aprendizagem dos alunos no cotidiano escolar, levando em consideração concepções e práticas avaliativas (em síntese, atender aos objetivos da própria investigação).

³⁷ Esse guião de entrevista é composto pela formulação do problema (apresentada em blocos), por objetivos e questões orientadoras, além das perguntas de recurso e de aferição (Amado, 2009), (cf. guião em Anexos, doc. Guião de entrevista).

As gravações das entrevistas foram realizadas em salas apropriadas (sala de reunião e/ou de TV Escola ou Rádio Escola). Além das fitas cassetes e do gravador, o material de uso, no momento das entrevistas, se resumiu ao próprio guião, lápis ou caneta, bloco de papel ou agenda.

Cada entrevista levou em média, duas a três horas para ser gravada. Quatro professores colaboradores efetivaram suas entrevistas em dois momentos (dias diferentes), e os demais (três professores colaboradores) em um único momento (no mesmo dia). As entrevistas tiveram início no dia 15 de abril de 2008, finalizando no dia 16 de maio do mesmo ano.

Assim que as entrevistas foram transcritas, devolvemo-las aos professores colaboradores (no dia 28 de maio de 2008), para que pudessem fazer, caso desejassem, as modificações que acreditavam ser necessárias e/ou pertinentes. Passado algum tempo (meses, mesmo), os cinco professores que continuaram membros da pesquisa por todo o tempo da duração desta devolveram as entrevistas “corrigidas”. Essas “alterações” se deram, predominantemente, no sentido de eles “converterem” a linguagem oral, de certa forma, na linguagem escrita; ou seja, a preocupação esteve mais acentuada em proporcionar uma melhor leitura (e compreensão) do conteúdo das entrevistas ou em apresentar este último de forma melhorada. Nesse caso, em específico, não haviam ocorrido mudanças significativas em termos de conteúdo em relação ao que haviam exposto antes, exceto em alguns pontos, como, por exemplo, em relação ao conceito de avaliação, ocorrendo em uma ou outra entrevista alguma modificação. Nas entrevistas que foram devolvidas pelos professores sem grande demora, pôde-se comprovar que a originalidade inicial prevaleceu; e, de certo modo, essa metodologia possibilitou uma maior espontaneidade aos professores, deixando-os mais confiantes e seguros, uma vez que estavam cientes de que teriam oportunidade de rever as entrevistas no que lhes parecessem conveniente.

A análise e a interpretação das entrevistas, isto é, o tratamento das informações coletadas por meio desse instrumento, encontram-se no próximo capítulo (Capítulo IV – Apresentação e discussão dos dados das entrevistas).

b) Observação participante

Na observação participante, deve-se considerar como questões centrais, imprescindíveis ao procedimento metodológico, o que se refere aos principais momentos da realização da pesquisa, como a entrada em campo, que requer capacidade não só de observação, mas de empatia, para que se seja aceito(a) pelo grupo (Minayo e Deslandes *et al.*, 1994).

A técnica da observação participante, conforme Minayo e Deslandes *et al.*, (1994, p. 59), “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”.

Segundo May (1993), essa técnica requer um grande dispêndio de tempo, desde a aproximação àqueles que serão fundamentais para a realização do trabalho até semanas ou meses de análises que se seguem ao trabalho de campo. May (1993) destaca também que esse é um dos métodos que oportunizam a produção de fascinantes discernimentos na vida e nas relações sociais das pessoas, podendo, muitas vezes, contribuir para preencher as lacunas entre a compreensão das pessoas sobre estilos alternativos de vida e os preconceitos que a diferença e a diversidade apresentam.

Com base na observação participante, podem fazer-se minuciosas notas de campo, nas quais, onde “frente aos cadáveres das palavras escritas é possível descobrir, nomeadamente, [...] a riqueza inesgotável da palavra sonora, o seu uso *conflitivo em contextos situacionais próprios*” (Pais, 1993, *apud* Amado, 2000, p. 61).

De acordo com Vianna (2003, *apud* Ibiapina, 2008, p. 90), “a literatura apresenta diferentes classificações e procedimentos de observação”, porém independentemente da natureza, do objetivo e da finalidade, a observação deve responder a quatro importantes indagações: “O que deve ser observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que relação vai ser construída pelo observador e observado?” (Vianna, 2003, *apud* Ibiapina, 2008, p. 90). Vianna (2003, *apud* Ibiapina, 2008) lembra também algumas “regras” que devem ser consideradas nos processos observacionais, como: definir os objetivos; selecionar o local e o grupo a ser observado (quem e o que observar, quando e por quanto tempo), “legitimar a presença junto ao grupo [...]; conquistar a confiança dos pares [...]; planejar a metodologia do registro dos dados, observar e registrar notas de campo [...]; refletir sobre os dados; elaborar um relatório analítico sobre os elementos obtidos” (Vianna, 2003, *apud* Ibiapina, 2008, p. 91).

Nessa perspectiva, nossa observação das aulas (com início no dia 08 de maio de 2008, estendendo-se até 04 de junho de 2008), agendada ao final de cada entrevista, tinha como objetivo principal perceber e identificar os processos avaliativos desempenhados nas interações da aula, face ao processo de ensino-aprendizagem. Para a realização desse procedimento de recolha de informações, elaboramos um roteiro de observação participativa (ver em Anexos, doc. Roteiro de observação) e utilizamos também a videogravação das aulas

(passando a filmagem para DVDs), tendo em vista esse planejamento e o acordo de observar e filmar duas aulas de cada professor(a) partícipe. Visávamos, ainda (quando do início dos encontros em grupo), assistir a essas aulas para discutir em conjunto (professores colaboradores e pesquisadora) o fazer pedagógico, a dinâmica e/ou o “conteúdo” daquelas aulas gravadas (possibilitando, desse modo, um processo de autorreflexão e interação entre os pares).

Pela extensão dos conteúdos advindos da descrição da videogravação das aulas observadas, transferimos essa descrição para CD (cf. Anexos, doc. Descrição, relato das aulas observadas), todavia apresentamos o tratamento desses dados no Capítulo V – Processos cotidianos observados em classe e estimulação da recordação.

iii) Fase de interação com o grupo

Essa fase, posterior à da observação das aulas, compreendeu momentos de estudo com o grupo, constituindo-se em interações e trocas formativas. Promovemos doze encontros reflexivos com os professores, sendo o primeiro destinado também à apresentação das bases da pesquisa bem como à assinatura do termo de adesão. Dividimos esses momentos em três etapas: a primeira, realizada em dois encontros, direcionamos para as aulas observadas e videogravadas; a segunda correspondeu aos ciclos de estudos reflexivos (sobre avaliação da aprendizagem), para os quais foram realizadas sete sessões; e a terceira etapa, também relacionada/associada com a anterior, disse respeito à elaboração da proposta alternativa de avaliação formativa permanente. Para a realização dessa última atividade, além de avançarmos em alguns momentos “individualmente”, ainda nos reunimos três vezes, o que possibilitou uma construção coletiva da proposta.

Em síntese, inicialmente os encontros se constituíram em esclarecimentos, informes, orientações e acordos, bem como em reflexões a partir das filmagens das aulas observadas, etc.; depois, em estudos, debates, discussões/reflexões sobre a temática (avaliação da aprendizagem), encerrando-se essa fase com a aplicação de um novo questionário; e, por fim, na elaboração da proposta de avaliação formativa contínua. Esses estudos se concretizaram, de modo predominante, aos sábados e semanalmente; cada um deles durava, em média, três horas e meia a quatro horas.

a) Estimulação da recordação

A partir da videogravação das aulas, utilizamos a técnica da estimulação da recordação, classificada como uma técnica “independente”, porque “assenta na invocação” de experiências passadas (Amado, 2009, p. 203). Ou seja, trata-se de um relato sobre os pensamentos que ocorreram e as decisões tomadas em atividades anteriores ao momento da reflexão, possibilitando esclarecimentos que permitem desvendar o sentido das ações – nesse caso em específico, dos professores, em uma situação de interação de aula.

Para Postic e De Ketele (1988, *apud* Amado, 2009, p. 203), “o registo vídeo permite reconstituir um processo de ensino/aprendizagem, analisar as cadeias de comportamentos, os modos de ‘abertura e de fecho’ utilizados pelos professores, assinalar os momentos-chave e analisar certas sequências selecionadas”. Além de permitir “entrar em dimensões ocultas e subjectivas das práticas, a estimulação da recordação pode ainda ser [...] um modo de estimular à metacognição dos professores” (Veiga Simão, 2001a, *apud* Amado 2009, p. 203), possibilitando, dessa maneira, “um processo formativo que leva à tomada de consciência *dos processos que utilizam quando ensinam e a compreenderem os seus efeitos*” (*idem, ibidem*, pp. 203-204).

Essa técnica tem abrangido uma variedade de aspectos relacionados às práticas pedagógicas, através dos processos de pensamento, nomeadamente as crenças dos professores e a tomada de decisão, em momentos diversos de atuação docente³⁸.

Também é verdade que os procedimentos concretos dessa técnica têm variado entre os investigadores. Veiga Simão (1993; 2001b, *apud* Amado, 2009) solicitou a professores com quem trabalhou, no mesmo dia das gravações, que observassem e comentassem livremente, o que achassem pertinente, ainda que para isso pausassem as gravações onde achassem necessário, e solicitou o mesmo a três alunos: um que pareceu ter acompanhado a aula, outro que pareceu ter acompanhado medianamente, e um que pareceu ter dificuldades. Ângela Dias (2005, *apud* Amado, 2009) selecionou determinados “episódios” de aulas videogravadas e constituiu grupos de alunos de origens multiétnicas (por estarem intrinsecamente relacionados a seu estudo – a interação professor-aluno em aulas com discentes de origens multiétnicas) e de alunos “bem” e “mal” comportados (segundo o critério do professor).

³⁸ Como exemplos da utilização dessa técnica, conforme Amado (2009), temos os estudos de Sadalla e Larocca (2004), Pacheco (1995), Pinto (1993), Veiga Simão (1993), Clark e Peterson (1990), Marcelo Garcia (1987), Calderhaed (1981), dentre outros.

Nesses casos, os objetivos podem ser vários, no entanto haverá sempre “a possibilidade de explorar a interpretação de situações e comportamentos dos próprios actores, ainda que nem sempre atingindo verdadeiramente os processos cognitivos e de decisão que acompanhavam as acções videogravadas” (Amado, 2009, p. 205).

Nosso objetivo principal com o uso dessa técnica era *compreender* o pensamento e a ação do(a) professor(a), coletando informações relevantes à investigação, e também *proporcionar* ao professor uma reflexão sobre sua própria prática docente, levando-o a compreender a relevância e a necessidade dessa atividade (de reflexão, autorreflexão) para o crescimento/melhoramento de sua atuação como profissional de educação.

b) Ciclos de estudos reflexivos

Os ciclos de estudos reflexivos podem ser compreendidos como situações intencionalmente planejadas que têm como objetivo a construção conjunta do conhecimento teórico norteador da atividade prática e/ou nas quais “os saberes teóricos se articulam com os saberes da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados continuamente” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 74), uma vez que “a teoria tem o importante papel de subsidiar a análise dos diferentes aspectos do ato educativo, favorecendo o desenvolvimento da profissionalidade docente” (*idem, ibidem*).

Os espaços criados pelos ciclos de estudos reflexivos constituíram e/ou favoreceram um procedimento complexo de construção e (re)construção do conhecimento, assim como o próprio processo cognoscitivo, tendo em vista que as análises e discussões neles vivenciadas oportunizaram não só a reconstrução de saberes como também a reconsideração de valores, crenças e objetivos de ação, propiciando a opção por alternativas mais eficazes para a solução dos problemas inerentes ao cotidiano da prática (Aguiar & Ferreira, 2007).

A implementação dos ciclos de estudos reflexivos, implica algumas etapas: “sondagem das necessidades formativas e dos conceitos cujos significados pretende-se aprofundar, apropriação de novos pressupostos teóricos conceituais e reelaboração dos conceitos e de sua significação prática” (*idem, ibidem*, pp. 76-77). Nesse sentido, o processo relativo aos ciclos de estudos reflexivos pode ser orientado por algumas estratégias, como, por exemplo: estudo de textos que abordam os conceitos em questão; discussão do conteúdo desses textos; comparação dos significados dos conceitos inseridos nos textos (apontando aspectos semelhantes e aspectos diferentes, destacando atributos ou propriedades essenciais e necessárias à elaboração do conceito); ressignificação do conceito a partir dos atributos

abstraídos; análise dos significados referendados nas categorias de análise da elaboração conceitual; e reflexão sobre a aplicabilidade desses estudos na compreensão e na transformação da atividade prática (Aguiar & Ferreira, 2007). Em linhas gerais, a construção de espaços de estudo e reflexão proporciona a elaboração de conhecimentos e, em particular, a formação, tanto a inicial como a contínua.

As sessões de estudos reflexivos, uma característica e/ou estratégia da pesquisa colaborativa, tinham como objetivo geral, neste nosso trabalho, *adquirirmos* conhecimentos teóricos e práticos em relação à avaliação da aprendizagem como processo, refletindo sobre ela como função pedagógica e emancipadora, para conseguirmos, enfim, (re)formular conceitos e internalizá-los. Na verdade, esse objetivo não se dissocia daqueles da investigação, mas traduz, na essência, o mesmo sentido.

Durante a realização dessas sessões, surgiu a ideia de se criar um blogue (ver: <http://avaliacaoformativa.blogspot.com/>). O objetivo era “dar continuidade” a esse trabalho que se desenvolvia a cada dia, por meio de novas informações, comentários de experiências, etc., visando a manter vivos o contato e o aprendizado, com trocas de narrativas e vivências escolares em prol de formação constante³⁹.

Os resultados obtidos a partir da gravação das sessões e das avaliações desses estudos reflexivos serão apresentados mais à frente, no Capítulo VI (Os ciclos de estudos, os dados do questionário 2 e uma proposta de avaliação).

c) Elaboração da proposta alternativa de avaliação formativa permanente

“Colaborar significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios [...] a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração [...] é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores” (Ibiapina, 2008, p. 34).

Transcorridas essas duas etapas citadas da fase dos encontros em grupo, passamos à elaboração da proposta, conjuntamente, ou à elaboração de uma espécie de “caderno de

³⁹ Em conformidade com Aguiar e Ferreira (2007), as inquietações sobre a formação docente e o fazer educativo do professor tornaram-se consistentes nas produções brasileiras. Por exemplo: “Ramalho e Nuñez (2003), Silva (2003), Pimenta (2002), Ibiapina (2002), Aguiar (2002), Wajskop (2001) e Brezezinski (1996)” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 73), entre outros, têm aludido a essa questão. Também outros autores abordam os problemas enfrentados pelos professores quanto aos saberes necessários à profissão docente, subsidiando, em grande parte, as pesquisas na área da educação: “Nóvoa (1995, 1999); Alarcão (2001), Perrenoud (2001) e Tardif (2002)” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 73), etc.

orientações/sugestões”, no qual sintetizamos conhecimentos teóricos adquiridos e conhecimentos práticos sobre a avaliação formativa, de modo particular (ver proposta de avaliação em Anexos, doc. Proposta de avaliação contínua).

Na elaboração e na coordenação da proposta, os objetivos seguem na direção dos próprios objetivos elencados no corpo do documento da proposta; quais sejam: a) *sensibilizar* o professor, o aluno e os demais segmentos escolares – direção da escola, coordenador pedagógico, família – para o reconhecimento e/ou a valorização da função pedagógica da avaliação; b) *fazer refletir* na prática avaliativa escolar a avaliação formativa contínua, como forma de qualificar o processo de ensino-aprendizagem; c) *aperfeiçoar*, cotidianamente, o fazer pedagógico – acompanhamento sistêmico do processo de ensino e aprendizagem – por meio de uma avaliação contínua formativa. Para isso, faz-se necessário que se efetive realmente a coordenação dessa proposta, no sentido de buscar desenvolver no cotidiano do trabalho escolar de sala de aula, algumas das sugestões que ela traz (e que ela possa estar sempre se renovando, com novos conhecimentos, ou seja, passando por novas implementações). Em outras palavras, que a proposta sirva de norte e orientação para um fazer pedagógico mais produtivo.

Com a elaboração da proposta (terceira e última etapa da fase dos encontros em grupo), concluímos as atividades/tarefas em campo. A partir de então, para a efetivação do processo de análise e interpretação dos dados obtidos durante a investigação empírica, foi imprescindível a supervisão (e orientação) presencial e constante do orientador de nossa pesquisa, Prof. Dr. João Amado, num trabalho que se centrou inicialmente na *análise de conteúdo* dos dados recolhidos – o que também exigiu de nós passarmos a residir durante dez meses na cidade de Coimbra, com acesso cotidiano às instalações da universidade.

iv) Fases de tratamento de dados e de redação

De modo sucinto, podemos afirmar que essas fases não se deram apenas concomitantemente com outras fases, mas, precisamente, após o período em campo, e que são, portanto, tarefas morosas, que requerem um grande dispêndio de tempo, além de validade e credibilidade (descritiva, interpretativa, teórica), consistência, fiabilidade, clareza, fundamentação, habilidades e competências do(a) investigador(a) para dar conta de realizá-las com originalidade, criatividade e qualidade.

2.5. Análise de conteúdo

Para o tratamento das informações, como já referimos, adotamos a técnica da análise de conteúdo, “um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador regista [...]” (Amado, 2009, p. 265).

A análise de conteúdo *stricto sensu*, na definição de Robert e Bouillaguet (1997, *apud* Amado, 2009, p. 231), é “uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objectivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”.

Mínayo e Deslandes (1994) destacam duas funções da técnica da análise de conteúdo: a primeira: ela pode verificar hipóteses e questões, encontrando respostas para estas últimas, assim como confirmando ou não as colocações (hipotéticas) estabelecidas antes do trabalho de campo; a segunda: está voltada para a descoberta dos conteúdos não manifestos, ou seja, para o que está por trás dos conteúdos manifestos. São funções que, na prática, podem complementar-se e que podem, ainda, ser aplicadas em pesquisa quantitativa ou qualitativa.

A análise de conteúdo visa, precisamente, organizar em categorias de significado os conteúdos do texto (unidade de contexto), conteúdos, esses, fragmentados em unidades de registro.

A análise de conteúdo, para Bauer e Gaskell (2002, p. 203), “possui um discurso elaborado sobre qualidade, sendo suas preocupações-chave a fidedignidade e a validade, provindas da psicométrica. As limitações desses critérios, contudo, se mostram no dilema fidedignidade-validade”. Os autores acrescentam “coerência e transparência como dois critérios a mais para a avaliação de uma boa prática na AC” (*idem, ibidem*, p. 203). Ainda conforme esses autores, a fidedignidade é uma concordância entre intérpretes. Estabelecê-la implica alguma duplicação de esforço: a mesma pessoa pode fazer uma segunda interpretação depois de um intervalo de tempo, ou duas ou mais pessoas podem interpretar o mesmo material simultaneamente (esse esforço de duplicação ou triplicação se deu neste nosso processo e correspondeu aos envios e reenvios da análise que fizemos para a pessoa do orientador e vice-versa). A validade se refere a até que grau o resultado representa o texto ou seu contexto.

Na construção de um referencial de codificação, a coerência provém de conceitos mais abrangentes, trazendo ordem a esse referencial. A transparência tem a ver com a documentação detalhada do processo de codificação, servindo para que outros pesquisadores

possam reconstruir o processo caso almejem imitá-lo (é isso que justifica que se descreva minimamente o processo, podendo este ser apreciado pelas próprias matrizes construídas a partir da análise de conteúdo).

Seguimos, portanto, nesse trabalho de análise de conteúdo, orientações específicas (do processo de categorização) que nos levaram, na sequência do modelo apresentado por Amado (2009), às seguintes fases: i) “fase 1 da análise”, ou seja, a cópia dos documentos originais; ii) uma leitura das informações prestadas; iii) “fase 2 da análise”: uma nova leitura, para o recorte e a diferenciação vertical das informações prestadas e o processo de “codificação”, ao final de cada recorte (desdobramento do texto em unidades de sentido, ou unidades de registro, de modo a poderem ser reagrupadas em indicadores, subcategorias e categorias⁴⁰ de conteúdo semelhante); iv) “fase 3 da análise”, reagrupamento e comparação horizontal; v) “fase 4 da análise”: reelaboração (construção) de um mapa conceptual e primeiro esboço do sistema de categorias e subcategorias (elaboração da grelha de análise de conteúdo, para o confronto sistemático das informações, com vista a melhorar a categorização⁴¹, ao ponto de se alcançar um sistema de categorias satisfatório); vi) construção de matrizes da análise de conteúdo (compostas pelas categorias criadas, seguindo-se um sistema hierárquico, a partir do qual se ramificam outros componentes menos abrangentes, designados como subcategorias, indicadores e respectivas unidades de registro); vii) processo de análise (comparações); viii) apresentação, discussão e interpretação dos dados.

Percorrer essas “etapas” significa (e tem por objetivo) dar rigor, transparência e validade à análise, como metodologia de investigação científica. Nessa perspectiva, contudo, não se pode ignorar que a análise de conteúdo é “uma técnica muito dependente do treino, persistência e experiência do investigador” (Amado, 2009, p. 265).

A análise e a interpretação das informações emergiram à luz das teorias crítico-dialéticas. A análise, para alguns estudiosos (Minayo e Deslandes *et al.*, 1994), pode ser entendida como descrição dos dados, e a interpretação como articulação destes, por meio de conhecimentos amplos que excedam os dados da pesquisa. Pode, ainda, ser compreendida num sentido mais amplo, que por natureza, abrange a interpretação: “[...] a análise e a

⁴⁰ Robert e Bouillaguet (1997, *apud* Amado, 2009, pp. 251-252) “consideram as categorias como ‘conceitos super-ordenados’ que resultam de um nível de abstracção generalizante no qual o investigador decide situar a sua apreensão do *corpus* para a tornar pertinente em relação aos seus objectivos. Para o efeito, e em função das escolhas efectuadas, podem verificar-se como necessários diversos níveis de categorias intermediárias (categorias genéricas, subcategorias, itens)”.

⁴¹ O processo de categorização é resumido por Bardin (1977, *apud* Amado, 2009, p. 243) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos”. De outro modo, Bardin (1977) citando Holsti (1969), expressa que a categorização é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo” (*apud* Amado, 2009, p. 238)

interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (*idem, ibidem*, p. 69).

Finalmente, após todos esses esclarecimentos metodológicos (imprescindíveis ao rigor, à validade, transparência e cientificidade do estudo), apresentamos os(as) professores(as) e a escola investigados, levando em consideração a análise de informações obtidas com essa finalidade.

3. Caracterização dos sujeitos da investigação e do campo de pesquisa

Para desenvolvermos esse trabalho de caracterização, dispúnhamos de informações recolhidas através do questionário 1, e através das entrevistas (cf. Anexos, doc. Matrizes de AC), além de fontes da escola, como informativo anual, plano de gestão, histórico escolar (este último presente em alguns documentos escolares). Apesar de o leque de informações ser muito vasto, optamos por ser breve.

3.1. Caracterização dos professores colaboradores: “perfil básico”

“[...] comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional [...]” (Ibiapina, 2008, p. 9).

a) Aspectos gerais

Na pesquisa-ação colaborativa, os partícipes não são apenas sujeitos pesquisados, são considerados coprodutores da investigação, e há muito a valorizar nas informações coletadas, assim como ocorre em quaisquer outras modalidades de pesquisa, de caráter qualitativo ou quantitativo. Porém o diferencial está, principalmente, na valorização da colaboração e da reflexão crítica, uma vez que os pares, fundamentados em decisões e análises construídas a partir de negociações coletivas, se tornam coparceiros, consúrios e coautores de investigações delineadas com base na participação ativa e consciente (Ibiapina, 2008).

Nesse sentido, como partícipes deste trabalho de investigação, cada professor(a) será caracterizado(a) através das análises dos dados fornecidos no questionário 1; e, ainda, será levada em conta a análise das respostas da primeira questão da entrevista, nas quais os professores falaram um pouco da formação, das disciplinas que lecionavam, das necessidades, dificuldades, limitações, aspirações, perspectivas, expectativas, do nível de abertura e/ou sensibilização para novas aprendizagens e opiniões. Abordaremos algumas características

próprias, com base nos dados pessoais e profissionais, e um pouco mais sobre as vivências particulares dos partícipes da investigação, declaradas por eles mesmos.

De certa forma, traçaremos, a seguir, um perfil básico desses importantes personagens e autores, ou coautores, da investigação em campo (uma vez que são sujeitos colaboradores). Ou, ainda, “professores no centro da investigação”, não apenas como “objeto de análise”, mas como “sujeitos cognoscentes, ativos”; não somente “produtos da história educativa”, mas também “seus agentes” (Ibiapina, 2008, p. 11).

Em geral, os sujeitos colaboradores de nossa investigação eram professores de ensino fundamental – anos finais –, com formação superior (quatro deles tinham pós-graduação *lato sensu* – especialização). Esses professores atuavam nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Cultura, Língua Inglesa, Ensino Religioso, Educação Física, além de outras áreas do ensino médio, no caso daqueles que atuavam também nesse nível de ensino em outras escolas da região. A seguir, nos “Aspectos profissionais”, discriminaremos as disciplinas que cada um estava lecionando durante o desenvolvimento da pesquisa.

b) Aspectos pessoais

Em relação aos dados pessoais, a professora Vilma é solteira, natural da cidade onde a pesquisa foi realizada, estava com 42 anos de idade e tem dois dependentes; a professora Alícia é viúva e natural da cidade onde a pesquisa foi realizada, estava com 38 anos e tem uma dependente; o professor Joseph é casado, tinha 35 anos, tem dois dependentes e não é natural da cidade onde a pesquisa foi realizada; o professor Rafael é casado, tinha 35 anos, três dependentes e também não é natural da cidade onde a pesquisa foi realizada; a professora Livia é solteira, não tem dependentes, tinha 35 anos e não é natural da cidade onde a pesquisa foi realizada; o professor Jordano é casado, tinha 29 anos, não tem dependentes e não é natural da cidade onde a pesquisa foi realizada; o professor Osiris é casado, tinha 26 anos, tem um dependente e é natural da cidade onde a pesquisa foi realizada (ver quadro 2, dos dados pessoais dos professores, no final deste capítulo).

c) Aspectos profissionais

“NE» *O que conta mais no dia-a-dia: teoria ou prática?*

Isabel: _ «Existe aí uma associação complexa entre ciência, técnica e arte. É aquilo que Donald Schön, um estudioso das questões profissionais, defendeu: quem age em situações instáveis e indeterminadas, como é o caso de quem leciona, tem de ter muita flexibilidade e um saber inteligente, uma

mistura disso tudo. A experiência conta muito, mas tem de ser amadurecida” (Alarcão, 2002, p. 45).

No que se refere aos dados profissionais, a professora Vilma exercia a profissão docente havia dezesseis anos. Durante a pesquisa, lecionava as disciplinas de Matemática e Ciências, nos 8º e 9º anos e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Sua carga horária era de 60 h/a. É graduada em Ciências, com habilitação em Matemática; concluiu o curso de graduação em uma universidade pública estadual no ano de 2001. Nível de escolaridade no momento em que a pesquisa estava se desenvolvendo: especialização, em Psicopedagogia Institucional.

A professora Alícia exercia a profissão docente havia dez anos; estava lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Cultura, nos 6º, 8º e 9º anos. Sua carga horária era de 60 h/a. É graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa; concluiu o curso de graduação em uma universidade pública estadual, no ano de 1997. Nível de escolaridade: especialização, em Linguística.

O professor Joseph exercia a profissão docente havia nove anos; lecionava a disciplina de Ciências, nos 6º, 7º, 8º e 9º anos. Sua carga horária era de 60 h/a (sendo 30 h/a em outra instituição escolar, situada na cidade em que residia). É graduado (licenciado) em Ciências Biológicas; concluiu o curso de graduação em uma universidade pública estadual, no ano de 2002.

O professor Rafael exercia a profissão docente havia catorze anos; lecionava a disciplina de Matemática nos 8º e 9º anos, além de Física e Educação Física (no ensino médio) em outra instituição escolar, situada na cidade em que residia, onde ministrava 30 h/a. Assim, sua carga horária era de 60 h/a ao todo. É graduado em Letras, com habilitação em Língua Inglesa; concluiu o curso de graduação em uma universidade pública estadual, no ano de 1996. Nível de escolaridade: especialização, em Linguística.

A professora Lívia exercia a profissão docente havia dezoito anos; lecionava as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Ciências, do 6º ao 9º anos. Sua carga horária era de 60 h/a (sendo 30 h/a em uma outra instituição escolar, situada na cidade em que residia). É graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa; concluiu o curso de graduação em uma universidade pública estadual, no ano de 1995. Nível de escolaridade: especialização (uma em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, e outra em Linguagem e Educação; a primeira realizada no setor privado e a segunda no setor público).

O professor Jordano exercia a profissão docente havia seis anos; lecionava as disciplinas de História, Cultura, Ensino Religioso e Ciências, do 6º ao 9º anos. Sua carga horária era de

60 h/a (sendo 30 h/a em outra instituição escolar, situada em uma cidade das redondezas). É graduado em Letras, com habilitação em Língua Inglesa; concluiu o curso de graduação em uma universidade pública estadual, no ano de 2005.

O professor Osíris exercia a profissão docente havia oito anos; lecionava a disciplina de Geografia, nos 8º e 9º anos. Sua carga horária era de 30 h/a. É graduado em Pedagogia. Concluiu o curso de graduação em uma universidade particular, no ano de 2003.

Para visualizar sucintamente essa descrição, confira-se o quadro 3, dos dados profissionais, no final deste capítulo.

Em linhas gerais, três professores (Jordano, Osíris e Vilma) referem a formação inicial, realizada em Escola Pública Municipal. A professora Vilma fez opção pelo científico (curso não-profissionalizante), porque não queria ser professora, porém lecionou no 2º grau (atual ensino médio) sem curso superior, o que a fez sentir-se “*discriminada*” e, ao mesmo tempo, “*motivada*” a prosseguir os estudos. Fez concursos públicos e hoje tem duas docências. O professor Osíris afirma que sua formação se deu dentro e fora da escola (apoio familiar, participação em vários cursos de formação e congressos).

Todos os professores colaboradores da investigação são licenciados, seis deles cursaram a licenciatura no setor público, e o professor Osíris cursou no setor privado. Os professores Rafael, Alícia, Vilma e Livia têm curso de especialização *lato sensu* – duas especializações no setor privado (Vilma e Livia) e três no setor público (Livia tem duas especializações, uma realizada no setor público). O professor Osíris tem incompletos um curso de especialização, o de Ciências Econômicas e um de espanhol. Ele expressou a ideia de que a formação precisa ser constante. No que se refere às áreas de atuação, os professores Joseph e Vilma lecionavam em suas áreas específicas (a professora Vilma gostava das disciplinas que lecionava); as professoras Livia e Alícia lecionavam em suas áreas específicas e em outras áreas (Alícia, à tarde trabalhava na sala de leitura); e os professores Jordano, Osíris e Rafael lecionavam em áreas não específicas.

Em resposta aos outros itens do questionário 1, com exceção do professor Jordano, todos os demais professores disseram participar de cursos (de aperfeiçoamento) em sua área; Vilma, Rafael, Livia e Jordano não costumavam ir a seminários e congressos; os professores Vilma, Alícia, Joseph, Livia e Osíris dispunham de tempo para realizar leituras e manter-se atualizados em sua área e dispunham também de meios/recursos para isso; Vilma, Rafael, Livia, Jordano e Osíris não realizavam estudos periódicos e sentiam falta desses estudos. Ou seja, somente os professores Alícia, Joseph e Osíris costumavam ir a seminários e congressos;

Alícia e Joseph realizavam estudos periódicos; Rafael e Jordano não dispunham de tempo para realizar leituras e manterem-se atualizados em sua área, nem de meios/recursos para isso.

Finalmente, como forma de expressar sua adesão à investigação, todos os professores assinalaram que gostariam de ser/fazer parte do grupo de professores colaboradores desta pesquisa que se realizaria em sua escola, pois tinham interesse em discutir sobre o acompanhamento sistêmico da aprendizagem (cf. quadro 4, no final deste capítulo).

d) Necessidades, dificuldades, limitações e expectativas

As necessidades iam ao encontro de mais qualificação (de continuar os estudos, devido às limitações), mas os professores enfatizaram a falta de tempo, por terem mais de um turno de trabalho. Nesse sentido, a professora Vilma diz: “[...] em virtude da desvalorização e dos baixos salários, nós professores, temos uma dupla jornada de trabalho, daí falta tempo para estudar e, portanto, permanecemos limitados para buscar soluções para as diversas dificuldades que encontramos no dia-a-dia”. Isso está de acordo com o que escreve Alarcão (2002) ao defender a importância da reflexão (do refletir na prática), expondo, nesse sentido, como um problema a falta do pensar docente em coletividade. Para essa autora, “Tudo depende da grade horária. Nos intervalos, alguns se encontram por alguns minutos, mas não é suficiente. Acabou a aula, vão embora. No Brasil, há um agravante. Os salários baixos obrigam os docentes a ter mais de um emprego” (Alarcão, 2002, p. 46), fazendo com que não cheguem “a conhecer profundamente os colegas e a criar uma identidade com a instituição em que lecionam” (*idem, ibidem*).

Em relação às dificuldades apresentadas, os professores Osíris e Rafael dizem ter sentido muitas dificuldades quando começaram a lecionar, mas que essas dificuldades já eram menores, em virtude dos anos de trabalho. O professor Osíris diz que as dificuldades se deram pela “*falta de material*”, de “*conhecimento*”, e de “*apoio dos colegas*”, mas que as superou também pelos conhecimentos que foi adquirindo em cursos. A professora Alícia fala da dificuldade em trabalhar, pela falta de atenção do aluno, e declara que “*a escola é limitada*”. A professora Vilma diz que as dificuldades são inúmeras: vão desde a escassez de cursos de qualificação, de qualidade destes, que, em geral, está abaixo da esperada, além da falta de base e de motivação por parte do aluno. O professor Joseph acredita que as dificuldades estão relacionadas à ausência de maior formação pedagógica, já que ele não é da área da pedagogia: “*umas das maiores dificuldades que eu tenho é a questão pedagógica, isso porque nós não tivemos essa formação tão específica e organizada, tal como o professor de Pedagogia tem*”.

Conforme o professor Jordano, as dificuldades são: “*falta de apoio didático e pedagógico*”, “*turmas numerosas*”, “*alunos fora de faixa*”, e “*defasagem de aprendizagem*”.

Em termos de limitações, a professora Alícia sente-se limitada quando não atrai a atenção do aluno e quando o aluno acha que estudar não é importante. O professor Osíris vê como limitação a falta de acesso à internet, ao computador, tanto por uma parte de professores como também por uma parte de alunos; enfim, aborda a carência de recursos necessários à escola para uma aula mais dinamizada, destacando, nesse sentido, a ausência de investimento para uma educação de qualidade, porque, segundo ele, “*educação no Brasil nunca foi prioridade [...]*”.

As expectativas, de certa forma associadas também às necessidades e às limitações, correspondem a aspirações por melhorias nas práticas educativas; conseqüentemente, os professores perspectivam estudar mais, continuar a formação, fazer cursos de pós-graduação – especialização (quem ainda não tem), mestrado, doutorado, etc.

3.2. Caracterização da Escola “João-de-barro”

Desenvolvemos a maior parte desta seção sobre a caracterização da escola com base nas informações apresentadas nos documentos da instituição pesquisada (por exemplo, no Plano de Gestão, no Projeto político-pedagógico, etc.), conforme mencionamos acima. Apenas a última alínea (clima escolar: processos dialógicos, interativos, relações afetivas) se refere à análise de dados coletados por meio das entrevistas com os professores colaboradores.

a) Um pouco acerca das mudanças ocorridas na escola

Apesar do histórico dessa escola não ser muito restrito (como constatamos em seus documentos), limitar-nos-emos a tratar dos anos mais recentes. Assim, nos anos de 1999, 2000 e 2001, a escola foi contemplada com novas reformas, ampliando ainda mais sua estrutura. No último ano citado, ela atendia uma clientela de 2.122 alunos, e seu corpo administrativo, docente, técnico e de apoio era formado por 77 funcionários, ao todo. O quadro docente, em 2001, era composto por 57 professores, destes 52% graduados, 8% pós-graduados (especializações, *lato sensu*), 15% graduandos, e os demais sem grau superior. A escola era de ensino fundamental (5^a a 8^a séries) e ensino médio.

No ano de 2002, o ensino médio foi entregue ao estado (por se tratar de uma responsabilidade de nível estadual), passando a escola a funcionar, em 2003, apenas com o ensino fundamental de 5^a a 8^a séries. A partir do ano de 2006, ela passou a oferecer também a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), que funciona até os dias atuais. Já em 2008,

a escola amplia seu funcionamento, passando a oferecer o ensino fundamental também de 1º a 5º anos.

Nesse sentido, atualmente essa escola do Nordeste brasileiro oferece o ensino fundamental dos anos finais (modalidade em que efetivamos a investigação) e dos anos iniciais; ou seja, o ensino fundamental completo de nove anos mais a modalidade EJA; por outro lado, todos os professores efetivos que compõem o quadro docente da escola têm grau superior de ensino. Há também um bom número de professores com especialização (pós-graduação *lato sensu*) e outros cursando. A escola funciona durante o turno diurno e o noturno (horário de funcionamento: matutino: 7h às 11h 20min; vespertino: 12h 30min às 16h 50min e noturno: 18h 30min às 22h). Trata-se de uma escola de porte grande numa cidade pequena. A demanda, no ano de 2008, chegou a mais de 1.339 alunos, já que esse número corresponde apenas à matrícula inicial.

b) Recursos físicos

A referida escola, considerada a maior do município, é hoje composta por quatro blocos.

No bloco A, existem dez salas de aula, diretoria, secretaria, sala de digitação, sala de dossiê, sala do SOE (Setor de Orientação Escolar), sala dos professores, sala do Arquivo passivo, WC dos funcionários, consultório odontológico, sala da Rádio Escola, Almoarifados I e II, cantina, lanchonete e dois galpões, que servem para acomodar a clientela nos momentos recreativos e em eventos realizados na escola.



Ilustração 1. Sala dos Professores em 03/06/08 (Foto: Dalva)



Ilustração 2. Galpão em 03/06/08 (Foto: Dalva)

O bloco B dispõe de um laboratório de informática, um de química, um de biologia e um de física, mais sete salas de aula, além de um galpão.



Ilustração 3. Lab. de Informática em 03/06/08 (Foto: Dalva)

No bloco C, há uma sala de TV Escola, uma sala de leitura, um Almojarifado III e duas salas de aula.



Ilustração 4. Sala de TV Escola em 03/06/08 (Foto: Dalva)



Ilustração 5. Sala de Leitura em 03/06/08 (Foto: Dalva)

Por último, no bloco D, estão o WC masculino e o feminino, seis salas de aula e um galpão.

Não existe ainda na escola uma área destinada para o lazer nem cultivo e expansão de ambientação, embora haja um espaço entre a murada e o acesso, propriamente dito, às salas de aula e aos demais setores de trabalho da escola, onde se podem perceber algumas árvores, grama, além de uma gruta, denominada “Gruta de São José”.



Ilustração 6. “Gruta de São José” em 03/06/08 (Foto: Dalva)

Vale salientar, ainda, que as instalações elétricas da instituição de ensino passaram por reparos no ano escolar de 2007. Já em 2008, foi realizada uma pintura na escola. Enfim, a conservação do prédio, em geral, é boa, apresentando este, portanto, uma aparência razoável (é grande a despesa para sua manutenção e conservação).

c) Recursos técnicos e pedagógicos / Atividades de apoio ao ensino

Quanto aos meios auxiliares, a escola dispõe de mimeógrafos a álcool, computadores, impressoras (matricial, HP e a *laser*) e tem o apoio da Secretaria Municipal de Educação, que disponibiliza o fornecimento de xerox. Há também retroprojeter, *microsystems*, caixa de som, microfones, dentre outros recursos. A escola possui uma sala de multimídia equipada (TV Escola) e um acervo de livros infantis e juvenis, revistas, livros didáticos, jogos, entre outros recursos didáticos e paradidáticos, que ficam na sala de leitura (de fato, não existe uma biblioteca na escola; o acervo bibliográfico para pesquisas é oferecido na própria Secretaria Municipal de Educação).

A “João-de-barro” dispõe de outros recursos, como: laboratórios de física, química e biologia e laboratório de informática (como mencionamos acima), aos quais a clientela

estudantil tem acesso; além de uma rádio escola. Há também o desenvolvimento de atividades socioculturais e desportivas, como: comemoração de datas festivas, passeios, excursões, atividades desportivas de futebol e outros jogos na cidade e em outros municípios, ou até interestaduais, etc., visando-se socializar o aluno com outros ambientes e, assim, ampliar sua vivência de um modo geral. Vale ressaltar também o Projeto Escola Aberta (nos finais de semana), um meio de possibilitar maior desenvolvimento e aproximação entre os alunos, os membros da comunidade escolar e a comunidade como um todo. Por exemplo: faz parte desse projeto um grupo de terceira idade, além de crianças, adolescentes e jovens desenvolvendo habilidades artísticas, motoras, rítmicas, disciplinares, por meio de atividades como coral, teatro, dança, caratê, capoeira.

d) Recursos humanos

No ano de 2008, a escola contava com 54 professores, seis supervisores e uma orientadora educacional, além de coordenadores de turnos e administrativo, direção (a gestora é a mesma desde o ano letivo de 2003), secretária e auxiliares de secretaria, guardas e pessoal de apoio. Enfim, contava ao todo com 112 funcionários (técnico-pedagógicos e administrativos: 11; docentes: 54; de apoio: 47).

A equipe administrativa é constituída por: diretora, supervisoras, orientadora educacional e secretária. Faz-se necessário, no entanto, que esse quadro seja ampliado, para que haja um melhor acompanhamento e apoio, principalmente, ao docente, mas também ao discente, assim como para a realização de todas as atividades necessárias ao bom funcionamento da escola. A carga horária dessas profissionais (exceto da diretora) é de apenas trinta horas-aula, sem contar que elas trabalham quase exclusivamente sozinhas. No entanto, no ano de 2008, estava ocorrendo um encontro semanal desse segmento escolar para que algumas atividades fossem desenvolvidas de modo coletivo. A escola considera necessária também uma ampliação dos recursos humanos na área de apoio/responsáveis pelo alinhamento da unidade escolar (tendo em vista a ampla estrutura física dela).

e) A Clientela – Alunos

No momento em que a pesquisa estava sendo realizada, a maior concentração de estudantes se dava no turno matutino, devido ao fato de a escola ter passado a oferecer o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, não havendo, portanto, classes ociosas nesse turno. No vespertino, a clientela estudantil era predominantemente da zona rural, por os alunos terem de

ajudar (durante o horário da manhã, especialmente) nas atividades de preparo da terra, plantio, colheita e em outros afazeres.

As salas de aulas continham, em média, 25 alunos (2008), principalmente do 6º a 9º anos e da EJA. A faixa etária dos alunos, em geral, variava muito, porém a secretaria da escola teve a preocupação de agrupar os discentes por faixa etária quando da formação de cada sala de aula.

Observando-se o ambiente escolar e seu cotidiano, pode-se perceber: a dimensão da escola; a diferença de idade entre os alunos (por a escola atender a uma clientela de 1º a 9º anos e a EJA); a maneira como os alunos se comportam ao entrar e sair (sem atropelos); os trajés: a escola conta com o apoio dos pais, dos professores e dos coordenadores para que o aluno se sinta identificado (para uma maior efetivação quanto à identidade, de modo a uns não se sentirem muito desfavorecidos, economicamente, em relação aos outros). Nesse sentido, muitos possuem o uniforme da escola, e quem não o possui usa calça *jeans* (ou outra peça de *jeans*, ou até de outro tecido, mas que seja abaixo do joelho) e *t-shirt* ou camisa, ou blusa com mangas (salvo algumas exceções, como, por exemplo, quando há impedimento devido à religião ou algum problema relacionado à saúde).

Em geral, parece-nos possível afirmar que a clientela dessa escola não difere da de outras escolas públicas de seu município: um público um tanto carente de acompanhamento, de atenção, de amor; muitas vezes, também em decorrência de situações econômicas delicadas, pela falta de emprego ou atividade econômica.

f) Relação escola-comunidade

A relação escola-comunidade se dá basicamente através de reuniões e atividades culturais. Conforme consta nos documentos escolares, as reuniões com os pais dos alunos ocorrem bimestralmente e têm como finalidade: a) informá-los do rendimento de seus filhos; b) discutir assuntos referentes ao processo de ensino-aprendizagem; c) informar sobre assuntos que envolvam a clientela atendida, através de palestras informativas planejadas de acordo com as necessidades.

As atividades culturais realizadas se desenvolvem procurando-se, dentre outras medidas, incentivar a participação dos pais. Estes também são convocados a participar das discussões pedagógicas e administrativas da escola, como membros representantes de pais de alunos no Colegiado Escolar (eleitos em assembleia), juntamente com os representantes dos demais segmentos.

g) Objetivos da escola / Visão estratégica

Valores:

- Excelência: primar por um ensino de qualidade, buscando a excelência nas ações;
- Compromisso: o compromisso está vinculado ao bom desenvolvimento do trabalho coletivo da escola;
- Criatividade: defender a criatividade como grande forma de promoção de aprendizagem;
- Solidariedade: valorizar o espírito solidário, porque se acredita que ele é a base da concretização de sonhos.

Visão de futuro:

Ser uma escola reconhecida pelo compromisso com uma educação de qualidade, pela realização de um trabalho solidário e criativo e pela excelência das práticas educativas.

Missão:

A escola tem por missão assegurar o saber, priorizando a participação ativa da comunidade escolar na busca de uma formação crítica e autonôma, oferecendo um ensino de qualidade e primando pela excelência, a partir de um fazer comprometido, criativo e solidário.

Objetivos estratégicos:

- Elevar o nível de aprendizagem dos alunos;
- Redimensionar as práticas pedagógicas;
- 1 Redefinir o gerenciamento escolar.

h) Principais problemas detectados:

Os problemas que estão para ser resolvidos prioritariamente dizem respeito a: taxas de abandono e reprovação escolar (6º ao 9º anos e EJA); defasagem de conhecimentos e/ou de pré-requisitos, por parte do alunado, em relação ao ano escolar em que se encontra; distorção idade-série; aspectos metodológicos deficitários; acervo insuficiente na Sala de Leitura; não participação efetiva dos pais nas reuniões e no acompanhamento do rendimento escolar de seus filhos.

Além desses problemas, podem-se constatar ainda os seguintes: a) a ausência de uma biblioteca na escola com acervo suficiente e atualizado para enriquecer os conhecimentos dos alunos e servir também como fonte de pesquisa, apoio e recurso para os professores; b) formação deficitária de docentes em áreas específicas; c) baixo desempenho dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa (6º, 7º e 9º anos), Matemática (6º e 7º anos) e Ciências (8º ano); d) capacitação da equipe escolar em geral; e) gestão participativa deficitária.

i) Metas e ações da escola

As metas são: reduzir de 24% para 4% a taxa de abandono escolar; reduzir de 21% para 5% a taxa de reprovação nas disciplinas e séries críticas; reduzir de 43% para 3% a taxa de distorção idade-série; implantar uma cultura de planejamento alinhado às habilidades previstas para cada etapa de ensino; ativar e alinhar as funções do colegiado escolar; promover aperfeiçoamento do trabalho em equipe.

As ações são: efetuar a avaliação diagnóstica dos alunos; promover planejamentos mensais (1º a 5º anos) e bimestrais (6º a 9º anos); acompanhar a execução das atividades planejadas e o desempenho dos alunos; promover palestras temáticas mediante as situações-problema; realizar, semestralmente, gincanas com conteúdos de conhecimentos gerais e outras envolvendo as disciplinas “críticas” (entre as séries com baixo rendimento); realizar autoavaliação; adotar sistema de recuperação paralela para os alunos que apresentarem dificuldades; promover as reuniões bimestrais com os pais; promover reuniões mensais para detectar as dificuldades no trabalho em sala de aula; avaliar o processo de ensino; realizar uma leitura e discussão da proposta pedagógica; implantar sistema de avaliação para verificar a execução do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); analisar e/ou avaliar os resultados atingidos com a execução das ações proposta no PDE; estabelecer objetivos e metas para cada etapa de ensino; realizar, por bimestre, uma reunião do colegiado escolar para planejamento e avaliação das atividades administrativas, pedagógicas e financeiras da escola; definir prioridades e alternativas para melhorar a educação escolar; socializar dados e informações obtidos; permanecer atentos e vigilantes em relação às ações socio-educativas desenvolvidas; realizar reunião de sensibilização com todos os segmentos da escola, para definição do cronograma de estudo para efetivação do PDE e demais documentos; realizar estudos na escola, por segmentos, para melhoria das habilidades profissionais; propiciar o conhecimento dos objetivos e metas da escola a todos os segmentos da instituição; atribuir responsabilidades a todos os segmentos, tendo como parâmetros os objetivos e as metas da escola; implantar avaliação institucional por segmentos; dentre outras ações (PDE-Escola, 2008).

j) Proposta educacional, projetos curriculares e/ou outros projetos

A proposta educacional, na unidade escolar, está atualizada, e os projetos desenvolvidos estão arquivados. Aliás, a documentação da escola (Diagnóstico, Projeto Político-pedagógico, Proposta Pedagógica, etc.) foi implementada no ano letivo de 2008, além de ela ter elaborado, nesse mesmo ano, seu Plano de Gestão e o PDE-Escola. As linhas básicas do projeto

pedagógico da escola, ou as orientações face ao processo didático, são de abordagem predominantemente progressista.

k) Acompanhamento, controle e avaliação da proposta educacional

A avaliação realizada pelo conselho escolar, em reuniões especialmente convocadas, assim como nas demais reuniões com a equipe administrativo-pedagógica, tem como objetivo a análise, a orientação e a reformulação, se necessário, dos procedimentos pedagógicos, financeiros e administrativos. A meta é o aprimoramento da qualidade do ensino, a qual é sustentada por procedimentos de observação e registros contínuos, para permitir o acompanhamento sistemático do processo de ensino e do processo de aprendizagem – de acordo com os objetivos e metas constantes da Proposta Pedagógica e do Plano de Gestão –; do desempenho da equipe escolar, dos alunos e dos demais funcionários, nos diferentes momentos do trabalho educacional; e da participação da comunidade escolar nas atividades propostas pela Escola.

l) Sistema de avaliação e carga horária dos cursos

A escola está submetida à avaliação externa, tanto em nível federal (por exemplo, nessa esfera, os procedimentos para acompanhamento e avaliação dos cursos são a Provinha Brasil, Prova Brasil, etc.) como em nível municipal. Já a avaliação interna das aprendizagens dos alunos é respaldada pela Portaria nº 001/2007/SEDUC, de 22 de janeiro de 2007 (que estabelece normas de avaliação da aprendizagem escolar do ensino fundamental e dá outras providências) e nas demais orientações expressas nos próprios documentos que tratam da política pedagógica da escola (projeto político-pedagógico, plano anual da escola, e outros).

E, em relação à carga horária dos cursos oferecidos pela escola, estes compreendem 1.000 horas/ano (5 horas-aula diárias), correspondendo, assim, de acordo com a legislação vigente (Lei 9.394/96), a uma jornada mínima de 200 dias letivos no calendário civil.

m) Gestão de resultados educacionais / Análise do processo educacional

A escola matriculou 1.431 (um mil quatrocentos e trinta e um alunos) no ano de 2008 (dados levantados pela secretaria da escola em junho de 2008), sendo 392 nos anos iniciais do ensino fundamental, 865 nos anos finais do ensino fundamental e 174 matriculados na modalidade de EJA. Desse modo, o número exato de alunos matriculados, por turnos, era 652 no turno matutino, em 24 classes; 482 no turno vespertino, em 17 classes; e, 297 no período noturno, distribuídos em 10 classes (e/ou salas de aula que funcionavam diariamente). A

capacidade física da escola era de 2000 alunos no ano letivo de 2008 (segundo informativo anual 2008 e também segundo a matrícula da escola).

A Escola “João-de-barro” tem em vista saber quanto consegue assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar, por meio de estratégias de:

- avaliação do trabalho desenvolvido (utilização dos dados para reorientar as atividades);
- análise sistêmica dos resultados das avaliações dos alunos (utilização dos dados para replanejar e corrigir rumos);
- identificação junto aos alunos das razões da frequência irregular às aulas (medidas adotadas para regular a frequência/as falhas).

n) Os resultados escolares dos alunos – sucessos e insucessos

A análise a seguir refere-se ao número de alunos quanto a aprovação, reprovação, transferência e evasão nos últimos três anos que antecederam esta investigação (2005, 2006 e 2007), sem deixarmos, todavia, de apresentar também, ao final, os dados de 2008.

No ano de 2005, dos 1.298 alunos matriculados no ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, 692 foram aprovados (53%), 173 reprovados (13%), 383 evadidos (30%), e 50 transferidos (4%). Ou seja, adicionando-se os números referentes aos alunos que evadiram e os referentes aos que foram reprovados, chega-se quase à metade dos alunos matriculados, dados considerados preocupantes.

A evasão atinge uma parcela muito grande do alunado. Entre as causas e/ou os motivos prováveis, podem-se destacar: a faixa etária, a desmotivação, além de alguns resultados bimestrais, que, por vezes, levam os alunos à desistência, reduzindo, assim, provavelmente, o número de reprovações que seria computado, ao final do ano letivo, o que resulta num número de evasões tão significativo. Por outro lado, a não desistência poderia também resultar em um pouco mais de aprovações (como ocorreu no ano de 2007).

Em 2006, dos 1.073 alunos matriculados no ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, 52% foram aprovados, 20% reprovados, 23% evadiram e 5% se transferiram, resultados não muito diferentes dos do ano anterior. Aumentou apenas o número de reprovados, em 7%, percentual este idêntico ao que diminuiu no número de evadidos. Ou seja, aumentou o número de reprovações devido à diminuição do número de evadidos, permanecendo, praticamente, os mesmos percentuais para aprovados e transferidos. Já nesse mesmo ano (2006), na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, dos 217 alunos matriculados, 21% foram aprovados, 13% foram reprovados, 64% evadidos e 2% transferidos. Nesse sentido, a

situação, na EJA, é ainda mais preocupante quanto à evasão, que atinge mais da metade dos alunos matriculados.

No ensino fundamental, dos 938 alunos matriculados no ano letivo de 2007, o percentual de aprovados foi de 67%, os evadidos foram 17% dos alunos, 10% foram reprovados e 6% se transferiram. Percebe-se uma redução no número de alunos matriculados, assim como uma diminuição no número de evadidos e um aumento no número de aprovação. Sem mencionar também que a reprovação decaiu. Esses dados representam pontos positivos em relação aos dos anos anteriores.

Já na EJA, no ano de 2007, dos 176 alunos matriculados na escola, 30% foram aprovados, 66% evadidos, 3% reprovados e 1% transferido. Comparando-se ao ano de 2006, é notório um aumento no número de aprovações (de 9%), enquanto o número de reprovações diminuiu em 10%; porém a evasão continuou praticamente a mesma.

Em geral, a evasão no ensino fundamental nos anos de 2005 e 2006, foi maior nas 5^{as} e 6^{as} séries, tal como ocorreu também com a reprovação. Porém, no ano de 2007, no ensino fundamental, a evasão foi maior nas 6^{as} e 8^{as} séries, mas a reprovação continuou maior nas 5^{as} e 6^{as} séries. Na EJA, a evasão foi menor apenas no nível IV (porém ainda preocupante). No ano de 2006, ocorreu reprovação nos níveis III e IV da EJA. E, no ano de 2007, a reprovação se deu no nível I e novamente no nível III.

Os resultados escolares do ensino fundamental de 6º a 9º anos inerentes ao ano letivo de 2008 na Escola “João-de-barro”, não são discrepantes daqueles do ano letivo de 2007, uma vez que, dos 865 matriculados, 591 foram aprovados (68,3%), 124 reprovados (14,3%), 105 evadiram (12,1%) e 45 se transferiram (5,2 %). Já no ensino fundamental de 1º a 5º anos, os dados são diferentes: dos 392 matriculados, 305 foram aprovados (77,8%), 40 reprovados (10,2%), 18 evadiram (4,6%) e 29 se transferiram (7,4%). Na EJA, em 2008, dos 174 matriculados, 41 foram aprovados (23,6%), 13 reprovados (7,5%), 110 evadiram (63,2%) e 10 se transferiram (5,7%).

Em síntese, os números que se apresentam não correspondem aos que se almejam, embora, nos anos de 2007 e 2008, tenha havido uma melhora nos resultados do ensino fundamental (5ª a 8ª séries, ou 6º a 9º anos). A diferença entre os resultados desses dois anos está na evasão e na reprovação, fazendo-nos pensar que o fato de a evasão ter diminuído em 4,9% em 2008 fez com que a reprovação crescesse em 4,3% nesse mesmo ano.

Resultados como esses nos levam a cogitar sobre as dificuldades a serem ultrapassadas. Assim como Fernandes (2005), cremos que uma delas, principalmente, tem relação com a ausência de práticas de avaliação formativa: “Avaliar para aprender não é, infelizmente, o que

mais ocorre nas escolas, um pouco por todo o mundo. Avaliar para classificar ou para seleccionar ou para certificar parecem ser as preocupações dominantes” (*idem, ibidem*, p. 142). Segundo o autor, “esta orientação tem gravíssimas consequências ao nível das qualificações dos jovens [...] pois acaba por lhes transmitir desânimo e desmotivação e, mais grave ainda, leva centenas de alunos à reprovação e/ou ao abandono, puro e simples, da escola” (*idem, ibidem*).

No final do capítulo, expomos os quadros demonstrativos de “rendimento” anual dos alunos do ensino fundamental (anos finais) referentes aos anos letivos de 2005 a 2008.

o) Clima escolar: processos dialógicos, interativos, relações afetivas

Um dos blocos da entrevista tinha o objetivo de caracterizar o clima da escola. Para isso, foi solicitado aos professores que falassem um pouco das relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-equipe administrativa, escola-comunidade, etc. Nesse caso, os processos dialógicos, interativos e/ou as relações afetivas são apresentados a partir da caracterização da relação, das estratégias para construir a relação e dos princípios que presidem à relação.

Na relação professor-aluno, a harmonia e a exigência caracterizam a relação, o diálogo com o aluno é uma estratégia para construir a relação e os princípios que presidem à relação são: amizade-humanismo, cuidado com o aluno, exigência-assertividade, respeito mútuo e responsabilização do aluno.

A relação aluno-aluno é: harmoniosa-boia, harmoniosa-interessante e deficitária; a estratégia para construir a relação é o diálogo; e os princípios que presidem à relação vão ao encontro da ajuda (coleguismo) entre os pares, do engajamento, da união.

A relação professor-equipe administrativa é caracterizada como harmoniosa, harmoniosa-positiva e harmoniosa-boia; novamente o diálogo é a estratégia para construir a relação; e o afeto (estima), a amizade, a responsabilização do professor, a responsabilização da equipe administrativa, a interatividade e a coletividade são princípios que presidem à relação.

A relação escola-comunidade é caracterizada como harmoniosa e harmoniosa-boia; as estratégias para construir a relação são as atividades desenvolvidas; e os princípios que presidem à relação são responsabilização da escola e distanciamento.

A relação professor-comunidade é caracterizada como harmoniosa/produziva/interessante, harmoniosa-boia; as estratégias para construir a relação são a discussão, o diálogo, as atividades; e a interatividade e a responsabilização do professor são

princípios que presidem à relação. Apenas dois professores falam da relação entre professores: um deles a caracteriza como harmoniosa, e o outro a caracteriza como complicada; para este último, a estratégia para construir a relação é a responsabilização do outro; e o princípio que preside à relação é o individualismo (desunião).

Síntese

A combinação das diferentes metodologias que alicerçaram a investigação e lhe deram rigor científico estiveram, de fato, em consonância com os objetivos/finalidades e/ou interesses da pesquisa, tendo em conta, inclusive, os(as) professores(as) e a própria escola, enfim, o contexto concernente ao estudo (considerando o objeto em seu contexto), como a interação em classe. Para Postic (1995), é a análise das interações na aula que permite compreender as dificuldades que os alunos porventura apresentem. Muitas vezes, elas são associadas a causas sociológicas; raramente se fala no papel que a própria escola e o professor desempenham para a diferenciação nessa relação pedagógica. Na verdade, os fatores que contribuem para as diferenças entre os alunos são de ordem cognitiva e de ordem afetiva.

O ajustamento à situação escolar em geral, o ajustamento à situação pedagógica introduzida pelo professor e o ajustamento à personalidade do professor são considerados por Postic (1995) três grandes tipos de dificuldade de ajustamento do aluno.

O ajustamento à situação escolar em geral diz respeito às condições provocadas pelo professor, na situação escolar, que podem levar ao desajustamento do aluno, dificultando a adaptação do aprendiz ao ambiente.

O ajustamento à situação pedagógica introduzida pelo professor está relacionado à dificuldade do aluno de aceder, culturalmente, ao modo cognitivo de funcionamento na situação escolar. O aluno precisa compreender a mensagem que lhe é direcionada pelo docente, percebendo a tarefa que é exigida dele; isto é, compreender o sentido da mensagem e o que o professor pretende dele.

Quanto ao ajustamento à personalidade do professor, a relação professor-aluno é vista como um fator preponderante para o sucesso ou o fracasso do aluno. O comportamento do professor, a maneira como ele age com o aluno, deve ser realmente de credibilidade, de autoajuda e orientação, pois o aluno constrói sua própria identidade escolar a partir do olhar do professor, do grupo classe.

No próximo capítulo, daremos prosseguimento à apresentação e discussão dos dados recolhidos através das entrevistas, lembrando que as informações são referentes ao ensino

fundamental (de 6º a 9º anos) e ao trabalho realizado na escola investigada (não se tratando, porém, de generalização, mas apenas de uma realidade específica).

Quadro 2. Dados pessoais dos professores

Professores Colaboradores	Sexo	Idade	Estado Civil	Naturalidade *	Número de dependentes
Vilma	Feminino	42 anos	Solteira	Natural da cidade campo de pesquisa	02 pessoas
Alícia	Feminino	38 anos	Viúva	Natural da cidade campo de pesquisa	01 pessoa
Joseph	Masculino	35 anos	Casado	Natural de outra cidade	02 pessoas
Rafael	Masculino	35 anos	Casado	Natural de outra cidade	03 pessoas
Lívia	Feminino	35 anos	Solteira	Natural de outra cidade	Não tem
Jordano	Masculino	29 anos	Casado	Natural de outra cidade	Não tem
Osíris	Masculino	26 anos	Casado	Natural da cidade campo de pesquisa	01 pessoa

Dados obtidos através do questionário 1

* A não divulgação exata da naturalidade dos professores partícipes justifica-se pela necessidade de preservação do anonimato do local e da instituição onde realizamos a investigação.

Quadro 3. Dados profissionais dos professores

Professor(a)	Tempo de docência	Disciplina(s) que leciona	Anos em que leciona	Carga horária	Curso de graduação e Habilitação	Ano de conclusão da graduação	Curso de Pós-grad. (lato-sensu)
Vilma	16	Matemática e Ciências	8º e 9º anos e EJA	60 h/a	Ciências; habilitação: Matemática	2001	Esp. em Psicopedagogia Institucional
Alícia	10	Língua Portuguesa, História e Cultura	6º, 8º e 9º anos	60 h/a	Letras; Habilitação: Língua Portuguesa	1997	Especialização em Linguística
Joseph	09	Ciências	6º a 9º anos	60 h/a	Ciências Biológicas; sem habilitação	2002	-
Rafael	14	Matemática	8º e 9º anos	60 h/a	Letras; habilitação: Língua Inglesa	1996	Especialização em Linguística
Lívia	18	Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências	6º a 9º anos	60 h/a	Letras; habilitação: Língua Portuguesa e Língua Inglesa	1995	Esp. em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, e em Linguagem e Educação
Jordano	06	História, Cultura, Ens. Relig. e Ciências	6º a 9º anos	60 h/a	Letras; habilitação: Língua Inglesa	2005	-
Osíris	08	Geografia	8º e 9º anos	30 h/a	Pedagogia; sem habilitação	2003	-

Dados obtidos através do questionário 1

Quadro 4. Levantamento de informações diversas (formação contínua e outros itens)

Professor(a)	Participação em cursos (de aperfeiçoamento) em sua área?	Participação em seminários, congressos?	Disponibilidade de tempo para realizar leituras e manter-se atualizado(a) em sua área?	Disponibilidade de meios/recursos para a realização de leituras?	Realização de estudos periódicos?	Em caso negativo, sente falta da realização de estudos periódicos?	Gostaria de ser parte de um grupo de professores colaboradores em uma pesquisa realizada em sua escola?	Interessa discutir sobre o acompanhamento sistêmico da aprendizagem?
Vilma	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Alicia	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	-	Sim	Sim
Joseph	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	-	Sim	Sim
Rafael	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Lívia	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Jordano	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Osiris	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Dados obtidos através do questionário 1

Quadros demonstrativos de “rendimento” anual dos alunos:

Quadro 5. Levantamento 2005 do ensino fundamental

Séries	Matriculados		Aprovados		Reprovados		Transferidos		Evadidos	
5 ^{as}	380	100%	179	47,1%	84	22,1%	15	3,9%	102	26,8%
6 ^{as}	340	100%	181	53,2%	56	16,5%	04	1,2%	99	29,1%
7 ^{as}	264	100%	176	66,7%	25	9,5%	17	6,4%	46	17,4%
8 ^{as}	235	100%	157	66,8%	08	3,4%	14	5,9%	56	23,8%
Total	1219	100%	693	56,8%	173	14,2%	50	4,1%	303	24,8%

Fonte: Secretaria da escola

Quadro 6. Levantamento 2006 do ensino fundamental

Séries	Matriculados		Aprovados		Reprovados		Transferidos		Evadidos	
5 ^{as}	324	100%	149	46%	86	26,5%	10	3,1%	79	24,4%
6 ^{as}	309	100%	145	46,9%	60	19,4%	19	6,1%	85	27,5%
7 ^{as}	206	100%	134	65%	24	11,7%	10	4,9%	38	18,4%
8 ^{as}	234	100%	135	57,7%	48	20,5%	09	3,8%	42	17,9%
Total	1073	100%	563	52,5%	218	20,3%	48	4,5%	244	22,7%

Fonte: Secretaria da escola

Quadro 7. Levantamento 2007 do ensino fundamental

Séries	Matriculados		Aprovados		Reprovados		Transferidos		Evadidos	
5 ^{as}	270	100%	176	65%	40	15%	19	07%	35	13%
6 ^{as}	266	100%	171	64%	26	10%	19	07%	50	19%
7 ^{as}	191	100%	140	74%	16	08%	6	03%	29	15%
8 ^{as}	211	100%	149	70%	10	05%	10	05%	42	20%
Total	938	100%	636	67,8%	92	9,8%	54	5,7%	156	16,6%

Fonte: Secretaria da escola

Quadro 8. Levantamento 2008 do ensino fundamental

Séries	Matriculados		Aprovados		Reprovados		Transferidos		Evadidos	
6 ^{os}	215	100%	141	65,6%	43	20%	10	4,6%	21	9,8%
7 ^{os}	283	100%	176	62,2%	47	16,6%	12	4,2%	48	17%
8 ^{os}	196	100%	151	77%	17	8,7%	14	7,1%	14	7,1%
9 ^{os}	171	100%	123	72%	17	9,9%	09	5,3%	22	12,8%
Total	865	100%	591	68,3%	124	14,3%	45	5,2%	105	12,1%

Fonte: Secretaria da escola

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Introdução

Se partirmos do pressuposto de que nosso pensar consciente influencia nossas ações, poderemos compreender, se o pensamento for verdadeiramente consciente, que as análises das entrevistas com os professores as quais apresentamos a seguir revelam fazeres práticos docentes. Todavia, estudos como o de Jorro (2000), por exemplo, centrados nas concepções e práticas de professores concernentes à avaliação da aprendizagem, têm mostrado “algumas tensões entre o que os professores pensam, dizem que pensam e sabem e o que os professores efectivamente fazem ou dizem que fazem” (*apud* Fernandes, 2005, p. 41).

Esta apresentação e esta discussão relativas à análise de conteúdo das entrevistas estruturam-se em duas áreas temáticas: a) *Concepções e orientações da política e da prática avaliativa*; b) *Organização e realização da prática pedagógica*. Na primeira área temática, discorreremos, com base nos testemunhos dos entrevistados, sobre suas concepções de avaliação da aprendizagem; os critérios avaliativos por eles adotados; as orientações e instâncias da política avaliativa da escola; a responsabilidade sobre os informes de orientações das normas e sobre o acompanhamento; e a responsabilidade das decisões relativas à avaliação. Na segunda área temática, daremos conta do modo como se concretizam: o planeamento e a prática pedagógica; o processo de avaliação cotidiana; os procedimentos avaliativos; e a apreciação autocrítica dos processos de avaliação.

Área temática I – Concepções e orientações da política e da prática avaliativa

Respeitamos, no presente texto, a estrutura e a ordem das matrizes construídas (cf. Anexos, doc. Matrizes de AC) a partir dos conteúdos das entrevistas, submetidos à análise de conteúdo (AC). Os temas das matrizes constituem os subtemas aqui apresentados, enquanto as categorias são apontadas como alíneas. As subcategorias também estão inseridas nos parágrafos (quase sempre, em negrito). Devemos acrescentar que boa parte das sínteses que fazemos seguem de perto os “indicadores” com que resumimos e interpretamos as unidades de registo. Algumas delas serão igualmente convocadas, a título de ilustração e/ou de prova do que vamos elaborando (Amado, 2009).

1. Concepção de avaliação da aprendizagem escolar

- Definições de avaliação da aprendizagem escolar

Em geral, a maioria dos professores entende avaliação como **processo integrado ao ensino-aprendizagem**, ao mesmo tempo que a considera como um processo contínuo. Contudo, o que é mais reforçado pelos entrevistados é que se trata de um processo de informação/efetivação do ensino-aprendizagem “[...] *que estabelece uma comparação entre o que foi alcançado e o que ainda precisa ser*”, que oferece “*oportunidades para se traçar metas*” (Jordano). A avaliação também é expressa como um **processo de verificação** e, nesse sentido, consiste num subsídio para o professor verificar: o processo ensino-aprendizagem; “*o grau de conhecimento e dificuldade*” dos alunos (Vilma); e, ainda, o alcance dos objetivos: “*A avaliação da aprendizagem ocorre quando o aluno consegue atingir as habilidades preconizadas nos objetivos que nós trabalhamos, durante um dado período*” (Joseph).

Não é novidade ouvir-se e/ou afirmar-se que a avaliação é um “processo contínuo”, como defende muita teoria. Mas, tendo em conta o discurso de nossos entrevistados, parece que estamos a tratar de algo muito comentado e pouco compreendido, transformando-se essa ideia em um discurso pautado pelo vazio.

É preciso reconhecer que avaliar não é apenas verificar ou constatar resultados; trata-se de um processo mais completo, que requer análise, compreensão, interpretação, tomada de decisão e reorganização do ensino e/ou regulação pedagógica. Mas, contrariando o que se vem dizendo no plano teórico, pudemos perceber, nos conceitos expressos nas entrevistas, que um grupo de professores ainda tem a ideia de que a avaliação se resume a quantificar resultados de aprendizagem, sendo realizada à parte do processo de ensino-aprendizagem, com vista a verificar, “medir”, o grau de consecução dos objetivos alcançados pelos alunos. Desse modo, a avaliação está associada ao paradigma quantitativo, positivista (behaviorista ou neobehaviorista) de *avaliação pontual* (Allal, 1986), avaliando-se ao final de uma unidade de ensino, ou bimestre, e comparando-se os resultados aos objetivos definidos anteriormente, para, a partir de então, adotarem-se medidas de remediação, recuperação, através de um processo de *regulação retroativa* da aprendizagem (Allal, 1986). Parece, pois, que, nessa fase de nosso trabalho, os colaboradores entrevistados estão ainda a agir e a raciocinar no plano do paradigma behaviorista.

- *Representações dos processos avaliativos*

Na tentativa de definir o conceito de avaliação, algumas representações dos processos avaliativos foram expostas. Por exemplo, em termos práticos: a avaliação tem-se constituído como uma **prática rotineira e sem evolução**, ou seja, há uma permanência prolongada da prática tradicional. Porém, percebe-se que é uma **prática que exige inovação** e novas “formas” de se concretizar.

A avaliação é considerada como um **conceito e uma prática necessária e importante**, fundamental ao processo de ensino-aprendizagem: “*a avaliação seria, vamos dizer assim, o ponto máximo do ensino-aprendizagem*” (Rafael), “[...] *um meio constante de fornecer suporte ao educador e ao educando no seu processo de ensino-aprendizagem [...]*” (Jordano). Mas é tida, também, como um **conceito e uma prática complexos**, como um **conceito e uma prática subjetivos**, e como tendo **conceitos diversos** (vários “conceitos” de avaliação) e **concepções diferentes das práticas**.

Ao manifestarem esse desencontro entre a teoria e a prática, nossos entrevistados confirmam as palavras de Romão (2003), quando escreveu: “[...] entre os estudiosos do tema, trava-se uma interminável batalha pelo monopólio da verdade e da precisão do conceito, surgindo também uma variação conceitual na razão direta da diversificação das concepções pedagógicas assumidas” (p. 55). O autor acrescenta: “Se tentarmos levantar os diversos conceitos de avaliação da aprendizagem, certamente encontraremos tantos quantos são seus formuladores” (*idem, ibidem*, p. 56). Mas em cada conceito subjaz uma concepção de educação; assim, “embora apresentando variações formais, na sua substância [as concepções] podem ser agrupadas em um número menor de conjuntos” (*idem, ibidem*).

Na área da avaliação das aprendizagens dos alunos, a teoria vem passando por evoluções sucessivas desde a década de 60, de modo que existe uma literatura considerável e conceituada nesse domínio. A avaliação tornou-se um campo de investigação indispensável, tendo em vista a superação e o aperfeiçoamento das práticas avaliativas vivenciadas nas instituições de ensino.

Especialistas e pesquisadores da avaliação (Hoffmann, 1992; Lüdke & Mediano, 1992; Sousa, 1993) relatam a incoerência entre “as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado” (Romão, 2003, p. 55). Essa “contradição nasce da autocensura gerada pelo descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação [...] e a realidade cotidiana das escolas” (*idem, ibidem*). Na opinião de Romão (2003), essa imagem é “auferida em tinturas de teorias mais atuais e progressistas” (p. 55), enquanto as instituições de ensino são “condicionadas, estruturalmente, pelo sistema de promoção e seriação e, conjuntamente,

pelas péssimas condições concretas de trabalho [...]” (*idem, ibidem*, p. 55). Para esse autor, talvez por isso “surjam tantas concepções de avaliação, sempre vagamente implicadas nas formulações verbais de professores, alunos e pais, que a identificam com tudo que ocorre nas práticas correntes: prova, nota, conceito, boletim, aprovação, reprovação, recuperação, etc.” (*idem, ibidem*).

No entanto, apesar de se reconhecer esse desencontro, para nossos entrevistados e colaboradores a avaliação, tal como também afirma a teoria, é relevante, porque se traduz em mediação entre o ensino e a aprendizagem; é fio condutor da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. Trata-se, portanto, de um processo não dissociado: ao ensinar avalia-se e ao avaliar ensina-se. Avalia-se dialogando com as aprendizagens, de forma que aconteça uma *avaliação contínua de regulação interativa* (Allal, 1986), voltada para uma concepção de aprendizagem e de avaliação formativa de natureza cognitivista.

Quanto ao fato de a avaliação ser concebida como prática complexa (representação de alguns professores inquiridos), podemos afirmar que se trata de uma percepção bem confirmada pela reflexão teórica sobre o tema. Assim, para Hoffmann (2005, p. 26), “O olhar avaliativo é por natureza complexo e multidimensional”, caracterizando-se “por interpretações de diferentes intensidades e matizes (qualidade), sobre as múltiplas dimensões do aprender de cada aluno (aprendizagem), que se realizam a partir de concepções de educação, de sujeito, de sociedade também diferentes (avaliação)” (*idem, ibidem*). Ferreira (2007), por sua vez, considera que a avaliação das aprendizagens constitui uma “das várias componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem, que pela sua complexidade e especificidade, leva a que esteja nele integrado, mas assumindo características e funções diferentes das outras componentes” (p. 15).

O mesmo se poderá dizer acerca do caráter subjetivo da avaliação, invocado por um dos entrevistados (Osíris); na realidade, e de acordo com Hoffmann (2005, pp. 26-27), “os ‘juízos’ de cada avaliador são sempre complexos e subjetivos à medida que se originam dessa trama de conceitos multidimensionais”.

Ainda, em termos amplos e/ou abrangentes e que remetem para a complexidade do processo e para as outras características dele, a avaliação não abrange somente os conteúdos conceituais, porque o ensino-aprendizagem não se dá apenas nesse domínio. A cada tipo de conteúdo (conceitual, factual, procedimental, atitudinal), correspondem formas específicas de ensinar e, em consequência, de avaliar, uma vez que os meios de avaliação atendem à multiplicidade dos conteúdos e à multidimensionalidade do *sujeito* a avaliar. Além dos aspectos cognitivos, o aluno deve ser avaliado em sua plenitude – *integralidade do sujeito*

(Silva, 2002) –, porque a aprendizagem envolve todas as dimensões do sujeito (a afetiva, a ética, etc.). Por outro lado, é indispensável uma coerência interna nesses meios, que se devem pautar pelos critérios e objetivos definidos e também comunicados aos alunos (Silva, 2002).

2. Critérios avaliativos

- Principais critérios de avaliação da área de ensino

Os critérios de avaliação devem ser compreendidos como aprendizagens indispensáveis ao final de um período e como referências que permitem (se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem) a análise dos avanços dos alunos ao longo do processo, considerando-se que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas, em sujeitos diferentes (Brasil, 1998). Segundo (Hoffmann, 2005), critérios de avaliação pertinentes ao processo avaliativo “são contextualizados e específicos para cada turma de alunos, em cada tempo escolar; para cada projeto desenvolvido” (p. 55). Não há, assim, “critérios que sirvam para vários professores, para várias turmas, para várias escolas. Cada professor constrói os parâmetros de qualidade sobre os quais irá pautar suas observações e fazer os encaminhamentos pedagógicos” (*idem, ibidem*, p. 55).

Os critérios claramente definidos e compartilhados tanto permitem “ao professor tornar sua prática mais eficiente [...] quanto permitem aos alunos centrar sua atenção nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere a sua produção melhor qualidade” (Brasil, 1998, p. 94). A eficiência da prática, nesse sentido, se dá “pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem” (*idem, ibidem*).

Na Portaria que estabelece normas de avaliação da aprendizagem escolar da Secretaria de Educação do município onde realizamos esta investigação, há uma prescrição no sentido de se avaliar, ou considerar, no dia-a-dia, a participação do aluno nas atividades escolares, sua sociabilidade, etc., além da ficha de acompanhamento avaliativo do aluno, a qual corresponde a itens dessa natureza e traz definidos seus critérios de avaliação e autoavaliação.

Ao indagar sobre os principais critérios de avaliação da área de ensino de cada professor, as informações fornecidas apontam para aspectos como: escrita, oralidade e compreensão (Lívia); participação, desempenho, atuação do aluno, critérios da proposta pedagógica da escola, da Portaria de Avaliação e do livro didático (Alícia); associação de conceitos e mudança de hábitos e valores (Joseph); leitura, interpretação e resolução de

situação-problema, compreensão das estratégias e habilidades para resolver problemas (Rafael); compreensão, raciocínio, participação, empenho e interesse do aluno (Jordano).

Ainda, em relação a critérios estabelecidos, há referência às próprias atividades avaliativas; isto é, à realização de três avaliações por bimestre, entre as quais a avaliação objetiva e observações dos critérios da ficha de acompanhamento do aluno (Vilma). O professor Osíris também se refere a essa ficha de acompanhamento, ao falar em normas estabelecidas em conjunto: “[...] respeito aos colegas, respeito ao local onde está, à preservação, à conservação do livro didático, à condução do livro didático”, além de citar a prova bimestral escrita (critério obrigatório de avaliação) e a autoavaliação do aluno.

Em síntese, a maioria dos professores se refere a atitudes (participação, desempenho, interesse, respeito aos colegas, realização das tarefas...) que podem ser verificadas por meio da observação do professor e da autoavaliação do aluno a partir de critérios sugeridos. Por outro lado, os professores reportam-se a critérios como compreensão, raciocínio, interpretação (em leitura, escrita, oralidade). Ainda há quem mencione que atenta para os critérios sugeridos na proposta pedagógica da escola, no livro didático, na Portaria de Avaliação (por isso também se fala na quantidade de atividades avaliativas por cada bimestre).

- Acordos entre professor e aluno para definição de critérios

Num trabalho de avaliação, o processo de negociação é fundamental. Essa negociação pressupõe a discussão coletiva de critérios: “É saudável ampliar a discussão sobre critérios de avaliação [...] para o avanço das propostas pedagógicas, à medida que lhes [aos professores] irá possibilitar moderar quanto a exigências dissonantes e ampliar as dimensões qualitativas de análise” (Hoffmann, 2005, p. 57).

Para Romão (2003), não negociar com os alunos a elaboração da avaliação é impor a própria interpretação do que aconteceu no processo de aprendizagem (como verdade indiscutível), considerando, ainda, os “instrumentos” de avaliação elaborados “perfeitos” e “infalíveis”. Quando o professor assume “essa postura descaracteriza a natureza da investigação do momento da avaliação, perdendo uma oportunidade única de revisão e replanejamento de suas atividades subsequentes” (*idem, ibidem*, p. 110). Ainda Leite e Fernandes (2003) discorrem sobre a importância de a avaliação ser orientada por critérios, de estes serem conhecidos e negociados, “não só pelos professores, como também pelos alunos e até pelos encarregados de educação” (*idem, ibidem*, p. 79).

Relativamente ao modo como são firmados acordos entre professor e alunos para a definição de critérios avaliativos e/ou ou para as próprias modalidades do exercício da

avaliação, os professores informantes consideram unanimemente que estabelecem esses acordos conversando com os alunos de modo a que eles não vejam a avaliação como um momento de punição, mas como reflexo de suas aprendizagens (Lívia); conversando sobre as atividades avaliativas de modo a que, juntos, se possam tomar as decisões (Alícia, Jordano); discutindo a melhor data para a realização da atividade de avaliação (Vilma); esclarecendo o processo avaliativo, os objetivos e os procedimentos didáticos (Joseph); conversando a respeito da avaliação, associando as atividades de aprendizagens à avaliação do aluno (Rafael); tornando-se flexível relativamente aos prazos de entrega das atividades; compreendendo as dificuldades com as quais o aluno convive; e dialogando para conhecer as condições do aluno (Osíris).

No conjunto desses depoimentos, percebemos, nitidamente, por um lado, o recurso ao *diálogo* como estratégia usada: para se chegar a um consenso, a uma construção, a um critério, a um procedimento avaliativo; e, por outro lado, a necessidade de *esclarecimento* sobre os “critérios”, as práticas de avaliação, por exemplo.

3. Orientações e instâncias da política avaliativa da escola

- Normas de avaliação

Conforme os professores informantes, havia, na escola, normas de avaliação estabelecidas em instâncias e documentos escolares, como era o caso da própria Portaria de Avaliação, além da proposta curricular, da proposta pedagógica, do projeto político-pedagógico, etc. Ou seja, essas orientações a serem cumpridas advinham das diretrizes de avaliação da LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que fundamentam, junto à literatura da especialidade, a proposta pedagógica da escola, o projeto político-pedagógico, o plano de gestão, entre outros documentos, no que refere à avaliação das aprendizagens dos alunos.

- As diretrizes de avaliação da LDB

Ao referirem-se às diretrizes de avaliação contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que têm como objetivo estabelecer um processo avaliativo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, “com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, etc., os professores fazem apreciações positivas, no sentido de que veem as diretrizes como “viáveis”.

O professor Osiris diz que as diretrizes de avaliação da LDB são convenientes, embora mal interpretadas. O professor Jordano acredita que essas diretrizes são, de fato, exercidas. Já para cinco dos professores, as diretrizes de avaliação da LDB são exercidas em parte. Conforme o professor Rafael e o professor Osiris elas não são exercidas, não refletem na prática (apesar de este último ter dito antes que “nem sempre” as diretrizes de avaliação eram aplicadas). Os professores Jordano, Livia e Alícia consideram que há o exercício de aspectos qualitativo e quantitativo (de avaliação formativa contínua e de avaliação somativa).

Já o professor Rafael fala da dificuldade em exercer a avaliação de forma qualitativa, assim como da necessidade de mais formação (para sentir-se seguro e mudar/transformar as suas práticas). A professora Alícia é da mesma opinião: considera que necessita de estudos, de conhecimentos nesse domínio, para desenvolver um processo avaliativo mais efetivo.

E o professor Joseph, frente às diretrizes de avaliação da LDB, faz um comentário no sentido da inobservância por parte do “sistema” relativamente à teoria avaliativa, mesmo em outras esferas: “[...] até porque o sistema prega uma coisa e faz outra. Por exemplo: em qualquer concurso, em qualquer vestibular sempre o sistema de avaliação ele é diferente do que é pregado nas diretrizes. É um sistema avaliativo quantificador”.

- Os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*)

Os PCN de 5ª a 8ª série (1998) contemplam as áreas do conhecimento, cada uma em um volume⁴². Há, ainda, um volume de introdução e outro sobre Temas Transversais, sendo que muitos dos conteúdos abordados são especificados por ciclo de ensino (terceiro e quarto ciclos). Os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) indicam a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.

Os professores afirmam que os PCN trazem contribuições à prática pedagógica: ao fazerem uma apreciação, enfatizam que eles auxiliam positivamente o trabalho docente, embora alguns afirmem também que há neles aspectos negativos (inadequados). Por exemplo, a professora Vilma fala de “*uma abrangência muito grande*”; o professor Osiris critica a ausência de “*algumas particularidades necessárias de cada disciplina*”, pois, segundo ele, os PCN trazem o mesmo texto para cada uma das áreas de conhecimento tratadas; a professora Alícia fala que ainda sente dificuldade, que não são todos os professores que possuem esse material e que nem a própria escola dispõe dele.

⁴² A distribuição dos volumes é a seguinte: volume 1 – Introdução; volume 2 – Língua Portuguesa; volume 3 – Matemática; volume 4 – Ciências Naturais; volume 5 – História; volume 6 – Geografia; volume 7 – Arte; volume 8 – Educação Física; volume 9 – Língua Estrangeira Moderna; volume 10 – Temas Transversais.

É preciso concordar que atualmente (transcorridos mais de dez anos da publicação dos PCN) faltam à escola alguns volumes da coleção dos PCN do Ensino Fundamental dos anos finais; por exemplo, o PCN de Língua Portuguesa. Na realidade, esse documento não foi endereçado a cada professor, em particular. Por isso, alguns professores hoje têm acesso a ele, e outros não, apesar de o MEC ter encaminhado às escolas *kits* contendo o material dos PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental são, na realidade, referidos em muitos documentos elaborados pela escola, por se tratar de uma obra mais completa, no sentido de abranger os elementos inerentes aos processos de ensino e aprendizagem (um pilar para a transformação de objetivos, conteúdo e didática do ensino). Em suma, são considerados referência para a organização de conteúdos curriculares e/ou orientações para a organização e a reorganização do currículo, cujas orientações gerais devem ser adaptadas à realidade de cada região, de cada escola e, portanto, à realidade do aluno, sendo, nesse sentido, “abertos e flexíveis”.

- Critérios de avaliação dos PCN

Os critérios definidos pelos PCN “explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos [...] a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem” (Brasil, 1998, p. 80), que, por sua vez, são “decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social” (*idem, ibidem*).

Por outro lado, os critérios “não expressam todos os conteúdos trabalhados no ciclo, apenas aqueles que são fundamentais para que se possa considerar que um aluno desenvolveu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo no ciclo seguinte, sem que seu aproveitamento seja comprometido” (*idem, ibidem*, p. 81). Eles “apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e que são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização” (*idem, ibidem*). Devem “refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as [...] dimensões de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), servindo para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem” (*idem, ibidem*).

Todos os professores entrevistados asseguram seguir alguns critérios de avaliação dos PCN (embora não os definam propriamente) – e, para dois desses, com as adaptações necessárias. Nesse sentido, a professora Alícia considera que procura adaptar os critérios à

realidade do aluno; já o professor Joseph diz fazer “*algumas adaptações*” porque os PCN “*pregam muito a avaliação contínua*”.

A proposta de avaliação estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries é de que os critérios de avaliação estabelecidos sejam adequados ao trabalho que cada unidade de ensino se propõe realizar, com vistas a alcançar um ensino-aprendizagem de qualidade. Assim, os PCN indicam o tipo e o grau de aprendizagem que se espera que os discentes alcancem a respeito dos diferentes conteúdos e apresentam, ainda, uma formulação suficientemente ampla como referência para as adaptações necessárias a cada escola, podendo, desse modo, constituir-se em reais critérios para a avaliação (Brasil, 1998).

- A proposta pedagógica da escola

Alguns professores expressam um **(des)conhecimento da proposta**. O professor Rafael diz que lhe falta algum conhecimento dessa proposta: “[...] *na verdade eu nem conheço direito a proposta [...] então eu sei que eu sigo alguns passos, algumas coisas que estão na proposta da escola [...]*” (Rafael); a professora Lívia comenta que às vezes falta da sua parte leitura da proposta; e, para o professor Osíris, há falta de conhecimento da proposta por muitos professores (embora diga que a conhece, porque ajudou em sua construção e reformulação). Isso, segundo ele, talvez porque “[...] *tem um pequeno problema com a proposta pedagógica, nem sempre se tem acesso, nem todo mundo tem acesso [...]*” (Osíris).

O professor Rafael acredita que **a escola precisa trabalhar melhor ou mais a proposta**. E o professor Osíris diz que “[...] *falta, por parte da escola, um momento de se trabalhar essa proposta [...]*”.

No entanto, e longe de querer questionar a veracidade do que dizem esses entrevistados, apenas abriremos parênteses, com a intenção de expressar e afirmar que, como pudemos constatar, na escola, quaisquer documentos são de livre acesso aos docentes, como o são aos estagiários, a funcionários, etc., bastando, para isso, requisitá-los ao supervisor ou ao orientador educacional, ou à própria direção escolar (inclusive nos planejamentos bimestrais eles são parte do material trazido pela equipe encarregada de administrar/mediar esses momentos). Acrescentamos, ainda, que os documentos são elaborados em coletividade, no entanto nem sempre todos os professores estão presentes nesses momentos. Isso, cremos, constitui-se num ponto fraco “da escola e para a escola”. Talvez falte realmente um planejamento, um calendário desses encontros de modo mais propício, mais adequado; ou até uma sensibilização *a priori* sobre a relevância desses documentos; ou, simplesmente, falta a responsabilidade do dever a ser cumprido.

A proposta pedagógica da escola é **um referencial** seguido na atuação pedagógica de cinco dos sete professores entrevistados; para os docentes Livia e Rafael a proposta pedagógica é **um referencial em parte**.

Conforme o professor Jordano, a proposta é utilizada na prática (e na praxe) pedagógica, isto é, no seu fazer pedagógico em geral: “[...] *nos utilizamos da Proposta Pedagógica para verificarmos a parte teórica da disciplina, o histórico, os procedimentos metodológicos e os objetivos apresentados e, principalmente os conteúdos que vão nortear os nossos planejamentos ao longo do ano letivo*”. A professora Alícia refere que a proposta está baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Essa proposta passou por **reformulações** no início do ano letivo de 2008. Os professores Osiris, Alícia e Joseph declararam isso. Disse Joseph: “[...] *Fizemos, inclusive, a sua reformulação no início desse ano, promovendo melhorias*”. Por outro lado, o professor Osiris criticou a reformulação da proposta e considerou que esta continua ultrapassada; apesar de ter dito (anteriormente) que a proposta pedagógica da escola “*é interessante*” e “*dá bons nortes para se trabalhar [...]*”.

Não percebemos a proposta pedagógica da escola como um documento ultrapassado; ao contrário, sua fundamentação vai ao encontro do que se tem teoricamente como evoluído e eficaz em termos educacionais. Nesse sentido, não cremos que devemos colocar à prova, de modo tão crucial, sua construção ou sua reformulação, tendo em vista um trabalho conjunto em que se objetivam, principalmente, as melhores escolhas e mais apropriadas às práticas educativas daquela unidade escolar onde a proposta é desenvolvida. No entanto, trata-se de um documento em “aberto”, por isso se prevê sua apreciação e reformulação a cada dois anos. Resta dizer, afinal, que solicitamos da direção da escola mais uma cópia do documento da proposta pedagógica, assim como do projeto político-pedagógico, que expusemos na sala de leitura, onde as pessoas interessadas puderam (e ainda podem) consultá-los ou requisitá-los. Além disso, a escola possui todo esse tipo de documentação gravado em CD, em suporte eletrônico, no próprio computador da escola, donde pode ser encaminhado via correio eletrônico para os professores, ou gravado/reproduzido (em *pen drive*, CD, etc.), desde que o solicitem.

- *Procedimento de avaliação*

O procedimento de avaliação apresentado na proposta pedagógica da escola é caracterizado como uma avaliação contínua (processual), conforme cinco dos professores partícipes. Três destes, juntamente com o professor Osiris, informam que se trata de um

procedimento de avaliação que, apesar de privilegiar o aspecto qualitativo da avaliação, não descarta (não ignora) também o aspecto quantitativo.

Os professores fazem, ainda, uma **apreciação sobre o procedimento de avaliação** adotado pela proposta pedagógica da escola. Na opinião do professor Osíris, o procedimento de avaliação é contraditório e de difícil realização; em contrapartida, a professora Vilma diz que o procedimento proposto é factível e cumprido pelos professores; para os professores Alícia e Jordano, o procedimento sugerido está atualizado e fundamentado nos estudos mais recentes⁴³ (é condizente e adequado). A professora Alícia acrescenta que o processo de avaliação proposto “*tem por finalidade promover a aprendizagem do aluno [...]*”.

Com exceção dos professores Joseph e Rafael (que acreditam que a forma como avaliam não atende aos princípios da proposta pedagógica da escola), os demais professores informantes, inclusive o professor Osíris (apesar de ter declarado anteriormente que o procedimento de avaliação sugerido na referida proposta “*é uma perfeita contradição*”, dificultando sua concretização), declaram que a forma como avaliam tem como parâmetros os princípios inerentes à proposta pedagógica; a professora Livia diz que segue os princípios desse documento pedagógico, embora não cumpra todos eles.

As orientações propostas têm em vista a aprendizagem e, portanto, um acompanhamento/uma avaliação mais preciso(a) e coerente desse processo. Isso é importante, porque a aprendizagem precisa ser discutida para, desse modo, aperfeiçoar-se o processo avaliativo e a educação (Hoffmann, 2005). Faz-se necessário ter em mente que “avaliar é cuidar que o aluno aprenda” (Demo, 2004a, *apud* Hoffmann, 2005, p. 68). E, dessa maneira, há que “pensar no aluno, em como vive, em como aprende, em que coisas aprende, sobre com quem aprende, e de que jeitos aprende, entre tantas outras questões, como ponto de partida para aprender a avaliar melhor” (Hoffmann, 2005, p. 68).

Na realidade, constata-se, na proposta da escola, um procedimento baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais a avaliação é contínua e sistemática, com a função de tornar o aluno sujeito de seu próprio conhecimento, um autoavaliador de seu desenvolvimento, assim como o professor um profissional capaz de atuar satisfatoriamente nesse aspecto, tendo em mente a avaliação da aprendizagem como uma ferramenta imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, associando-a à aprendizagem (ao invés de praticar a avaliação com o propósito único de selecionar e classificar). Porque avaliar “[...] é um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens dos alunos para suscitar novas aprendizagens” (Hoffmann, 2005, p. 101).

⁴³ Em abordagem sociointeracionista (Alícia), nos PCN (Jordano).

4. Responsabilidade sobre os informes de orientações das normas e sobre o acompanhamento

Com vista a obtermos mais informações sobre o modo como eram expostas as normas de avaliação na Escola “João-de-barro” e como era solicitada sua efetivação, indagamos aos professores de quem eles recebiam orientações e normas relativas à avaliação das aprendizagens dos alunos e se havia um acompanhamento (cobrança) dessas normas (de quem, como, quando e por quê).

- Responsáveis pelo repasse e acompanhamento (cobrança) de orientações e normas de avaliação

O responsável (ou os responsáveis) pelo repasse de orientações e normas, segundo os professores informantes, é a equipe administrativo-pedagógica da escola (constituída por diretor(a), vice-diretor(a), supervisores(as), orientadora educacional e secretária), que, por sua vez, as recebem da Secretaria Municipal de Educação. O corpo administrativo-pedagógico é responsável também pelo acompanhamento (cobrança) quanto à aplicação/o cumprimento das normas de avaliação. É assim responsabilizado pela administração municipal, através da Secretaria de Educação.

A professora Lívia vai além: acrescenta que há, ainda, um acompanhamento (cobrança) até entre os próprios professores: *“Há uma cobrança até por parte dos próprios colegas docentes que agem de acordo com as normas. Quando alguém deixa de cumprir há os aborrecimentos, chateações [...]”* (Lívia). Nesse caso, em específico, a professora Lívia está se referindo, principalmente, aos critérios⁴⁴ estabelecidos pela escola para a semana de avaliação (ao final de cada bimestre), tendo em vista um trabalho coletivo que requer o engajamento e o compromisso de todos para a realização e o funcionamento dessas atividades, durante esse período⁴⁵.

⁴⁴ Trata-se de critérios para professores e alunos, com vista à organização e à efetivação da semana de avaliação. Entre esses critérios podem ser citados: cumprimento de horários determinados para a realização das atividades (horário de entrada na sala de aula, entrega das provas aos alunos e tempo mínimo de permanência do aluno em sala, assim como o tempo máximo para cada disciplina). No caso de duas avaliações por dia, ficará um único professor responsável pela aplicação das atividades avaliativas na mesma turma. Ao término das atividades avaliativas do dia, o professor aplicador deverá entregá-las aos coordenadores de galeria. Estes, por sua vez, se encarregarão de repassar as atividades para os professores das disciplinas. O não comparecimento de algum professor responsável pela aplicação de atividades avaliativas, bem como dos professores responsáveis pelo apoio (professores das disciplinas), implicará dispensarem-se as atividades avaliativas referentes à turma de responsabilidade do professor – sendo que a avaliação será feita pelo professor da disciplina nas primeiras aulas do bimestre seguinte – e registro das faltas do professor referentes ao dia, etc.

⁴⁵ As avaliações diárias pertencem à mesma área de ensino, portanto todos os professores são escalados a aplicar a atividade de avaliação de seu colega professor, enquanto os professores da área são o suporte, apoio, naquele

A semana de avaliação, para cada bimestre escolar, consta no calendário letivo repassado às escolas pela Secretaria de Educação do Município, o que significa que a aplicação das atividades avaliativas (as ditas provas/avaliações) tem dias marcados, acontecendo uma semana antes do final de cada bimestre. Por outro lado, vale lembrar que a LDB 9.394/96 e a Portaria de Avaliação nº 001/2007 estabelecem uma avaliação contínua, priorizando a qualidade e o processo de aprendizagem; ou seja, é o desempenho e o desenvolvimento do aluno ao longo de todo o ano escolar, e não apenas o que se verificou através de uma prova, de um trabalho ou por outro meio de avaliação. Nessa direção, é importante não perder de vista a avaliação processual, fazendo com que a avaliação em várias situações supere a concentração em determinados momentos especiais (Vasconcellos, 1998).

- Normas: quando, como, e por que ocorre o acompanhamento (a cobrança)

Ao especificar as normas, os professores informantes se limitam a dizer que são orientados e solicitados pela supervisão e/ou pelo setor de orientação educacional da escola a **apresentar, com antecedência, as atividades avaliativas a serem aplicadas** (somente as “*provas*” de final de bimestre), para certa apreciação dessas atividades (Rafael); e que, ao encerrar-se o bimestre, têm um **prazo limite para entregar** à secretaria da escola e/ou à supervisão, **as fichas contendo as notas/o rendimento dos alunos** (as três notas e a média do bimestre, isto é, os resultados bimestrais) (Jordano, Vilma, Osiris).

A supervisão e a orientação educacional, depois de “[...] *verificar esses rendimentos*” (Vilma), tomam nota dos casos que precisam ser revistos com o professor; ou seja, após analisarem/estudarem os resultados avaliativos do bimestre, os supervisores e o orientador educacional convocam os professores para uma reunião e, juntos, discutem sobre os dados apresentados: “[...] *sentamos para conversar e, na oportunidade, a gente analisa melhor o andamento do processo [...]*” (Jordano); “[...] *se o resultado não condisser com nossa realidade esperada, se o resultado for muito díspar, divergente, nesse caso há um questionamento [...]*” (Alicia). Assim, para esses professores, essas orientações e o acompanhamento acerca da avaliação dos alunos ocorrem após um período de estudo, para a análise de resultados (quando); através de acompanhamento dos processos e de apoio pedagógico (como); e porque a escola deve buscar um melhor aproveitamento escolar (por quê).

dia, passando em suas turmas para elucidar eventuais dúvidas e/ou realizar qualquer outro tipo de esclarecimento.

5. Responsabilidade das decisões relativas à avaliação

Em relação ao aspecto da decisão sobre a vida escolar do aluno, e no que se refere, por exemplo, a sua promoção ou não, questionamos os professores, nesse sentido, primeiramente acerca do conselho de classe e, em seguida, se decisões dessa natureza eram centralizadas na pessoa do professor ou, caso contrário, quem intervinha nessas decisões.

O conselho de classe “é espaço pedagógico de compartilhamento de juízos avaliativos sobre aprendizagens e de troca de experiências docentes” nesse campo (Hoffmann, 2005, p. 38). Seu propósito é “uma leitura integral e interdisciplinar de aluno por aluno pelo coletivo dos professores em determinados momentos do processo [...] trocando pontos de vista, refletindo sobre concepções pedagógicas e deliberando sobre as estratégias de continuidade da ação educativa” (*idem, ibidem*). Tem, pois, a função de compartilhar as informações sobre a classe e sobre cada aluno, individualmente, para se chegar a uma conclusão consensual e embasar a tomada de decisões.

- *Inexistência do conselho de classe*

Ao indagarmos sobre o conselho de classe (e sua atuação e/ou seu poder de decisão em relação à vida escolar do aluno e, principalmente, a sua promoção ou não), obtivemos a informação de que ainda não havia na escola investigada, um conselho de classe. Isso foi declarado e confirmado por seis professores entrevistados. Em conformidade com dois professores (Jordano, Vilma), havia apenas uma **proposta de criação do conselho de classe**.

- *Conselho diretor*

Segundo os professores na escola existia o conselho diretor (também denominado conselho escolar). De acordo com o professor Joseph, esse Conselho atuava indiretamente na promoção do aluno, por meio de processos de conscientização dos professores. Segundo a professora Alícia, o conselho era atuante (em questões cotidianas, como indisciplina, promoção do aluno, etc.), embora nem sempre “*porque, às vezes, passam algumas coisas despercebidas por ele [...] mas já decidiu algumas coisas importantes sobre a vida do aluno; questão de indisciplina, questão de o aluno ficar só numa disciplina [...]*” (Alícia). Na apreciação do professor Osíris, o conselho diretor era pouco atuante e estava mais relacionado a questões de ordem administrativa: “[...] *A influência dele na questão de avaliação dos alunos é pouca, é mínima. O conselho diretor é pouco atuante e atua principalmente em questões administrativas, deixando de lado as questões pedagógicas [...]*”.

O conselho diretor, ou conselho escolar, é composto pelo presidente (geralmente esse cargo é atribuído ao diretor da escola) e pelos demais representantes (de professores, pais, alunos, funcionários da escola), eleitos em assembleia. A cada dois anos, o referido conselho deve passar por renovações.

- Intervenientes na tomada de decisão

Objetivando levantar mais informações sobre os intervenientes e/ou responsáveis pelas decisões relativas à avaliação, questionamos se as decisões eram centralizadas na pessoa do(a) professor(a). As informações que obtivemos revelam: a) **poder/autonomia docente** – a decisão está nas mãos do professor (três professores falam dessa total autonomia docente); b) **poder de decisão partilhado** – pela escola, pelo conselho escolar, pela família, pela supervisão da escola e pelos pares (entre professores), ocorrendo articulação entre o professor e esses segmentos; c) **poder/direção escolar** – no sentido de outro setor da escola tomar a decisão. Nesse último caso, o professor Osíris está se referindo à direção administrativa, expressando que, quando ocorre intervenção é por parte da direção escolar: “[...] há casos em que, embora o professor tenha identificado que o aluno não tem condição de ser promovido, alguns outros setores da escola se encarregam de promover esse aluno, por acreditarem que, por ele não conseguir ser promovido apenas em uma área e nas outras ele estar apto, acham que essas dificuldades que ele tem nessa área não vão atrapalhar o seu desenvolvimento [...] Quando essas intervenções acontecem, elas são por parte da direção administrativa da escola [...]”.

Em relação a tais intervenções, alguns professores revelaram processos de realização diferenciados: as intervenções nas decisões de promoção ou não dos alunos afluem por parte de outros segmentos escolares (“a escola”), se se tratar de um caso coletivo, um problema percebido em “nível de turma” (Joseph); em alguns casos (“em relação a algumas decisões”) o professor recorre ou consulta outros segmentos escolares (“*professores, supervisão, coordenação e a própria direção da escola*”) (Jordano); segundo o professor Rafael, há uma intervenção, “*uma conversa entre os professores*”, mas não define a vida escolar do aluno, pois a promoção vai estar relacionada ao fazer pedagógico em sala de aula e ao “*desempenho do aluno*” (Rafael); e, conforme a professora Vilma, a escola se posiciona, mas a decisão é do professor.

Mais uma vez, as informações parecem revelar autonomia do professor frente a essas decisões, havendo somente alguma interferência. Mesmo assim, ao final do ano, faltam registros qualitativos para as tomadas de decisão sobre a aprovação do aluno.

Comparando a forma como se dá o processo de intervenção nas tomadas de decisão, frente ao processo de avaliação na legislação do município onde se situa a escola que investigamos e a legislação portuguesa sobre essa questão (Despacho Normativo nº 1/2005), percebemos que esta última está em um nível superior de organização ou de atribuição de responsabilidades.

Área temática II – Organização e realização da prática pedagógica

Visando compreender determinados processos de realização inerentes às práticas de ensino-aprendizagem, traçamos, no guião da entrevista, alguns objetivos e questões orientadoras, relacionados especificamente com algumas práticas pedagógicas e do que damos conta a seguir.

1. Planejamento e prática pedagógica

Nessa direção, objetivando obter dados sobre a organização e o funcionamento da prática pedagógica escolar e/ou da atuação pedagógica em classe (reconhecendo princípios, valores e/ou linha de trabalho estabelecida), indagamos, em princípio, acerca de como acontecia o planejamento e/ou a preparação das aulas.

O planejamento⁴⁶ para a atuação pedagógica em classe era concretizado através da elaboração do plano anual, primeiramente e, a partir dele, realizava-se o planejamento bimestral, que, por sua vez, iria orientar a preparação do plano de aula e servir-lhe de suporte (Alícia, Lívia).

Após apresentarmos (em conformidade com as informações fornecidas) como e quando cada um se efetivava, abordaremos alguns aspectos da gestão da aula, nomeadamente procedimentos metodológicos, atividades e recursos utilizados.

- Plano anual

O plano de curso e/ou plano anual, salvo as exceções à regra geral, estabelece os objetivos a serem alcançados pelos alunos, os procedimentos a serem adotados e as formas, a periodicidade e os instrumentos de avaliação (Romão, 2003). Trata-se de “um roteiro de metas, objetivos e procedimentos, com um mínimo de flexibilidade, para permitir ajustes ao

⁴⁶ Ver obra de Vasconcellos, Celso dos S. (1999). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (5ª ed.). São Paulo: Libertad; entre outras.

longo da aprendizagem, em função das alterações contextuais exigidas em todo e qualquer processo de relacionamento humano” (*idem, ibidem*, p. 103).

O plano anual curricular da Escola “João-de-barro” se desenvolve em grupo e por área disciplinar, quando do início do ano letivo, durante a primeira semana pedagógica que antecede as aulas, conforme informou a professora Lívia.

- Planejamento bimestral

O planejamento do bimestre “pode conter uma unidade didática ou mais. É uma especificação maior do plano de curso. Uma unidade de ensino é formada de assuntos inter-relacionados” (Mello, n.d., p. 6). Esse planejamento das unidades didáticas também inclui objetivos, conteúdos, etc.; devendo ser elaborado “ao final do bimestre, ou período que o antecede, pois [...] servirá de base ou apoio. Isto significa que os bimestres ou unidades serão planejadas ou replanejadas ao longo do curso” (*idem, ibidem*). O planejamento escolar é “uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (Mello, n.d., p.1). Trata-se de “um *meio* para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (*idem, ibidem*), de modo a articular “a atividade escolar e a problemática do contexto social” (*idem, ibidem*).

Na Escola “João-de-barro”, conforme cinco professores informantes (Vilma, Lívia, Alícia, Joseph e Jordano), a efetivação desse tipo de planejamento acontece no coletivo; ou seja, dá-se através de processos de interação entre os professores, por disciplina e sempre no começo de cada bimestre, com exceção do primeiro, que é realizado após uma semana de atividades em sala de aula.

Para alguns professores, esse planejamento tem por objetivos discutir e fazer registros acerca dos conteúdos a serem ministrados (Lívia, Jordano), dos procedimentos metodológicos (Lívia, Alícia), dos objetivos e das formas de avaliação (Lívia).

Mas, segundo o professor Osiris, o planejamento em coletividade é difícil de acontecer quando os outros professores têm mais de uma disciplina para lecionar, porque algum deles pode ficar sem ter com quem planejar. Esse professor declara que os professores priorizam o momento do planejamento na escola para a disciplina específica de sua área (que também é aquela da qual ele ministra mais aulas), em detrimento daquela que apenas complementa sua carga horária na escola. Desse modo, para ele, esse fato constitui-se em uma dificuldade para o desenvolvimento do planejamento integrado em grupo.

Enfim, é imprescindível que os professores, em equipe, tenham esse momento para socializar suas formas de planejar, porque isso pode levar a outras discussões e ao questionamento de sua postura pedagógica. E é relevante também que, antes da realização do planejamento referente ao primeiro bimestre, os professores possam dispor de um tempo com suas turmas, ainda que seja pouco tempo, para adquirir subsídios que os possam orientar e que possam servir de base para a elaboração do planejamento. Nas aulas, é possível verificar a identidade sociocultural dos alunos, fazer a sondagem de suas potencialidades e dificuldades, de aspirações, projeções e ideais, de expectativas e dos pré-requisitos em termos de conteúdo, habilidades, posturas, etc. (Romão, 2003), como faz a “João-de-barro” nesses aspectos.

- Plano de aula

O plano de aula é o “detalhamento do plano de ensino. As unidades didáticas e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real” (Mello, n.d., p. 7). Sua preparação “é uma tarefa indispensável [...] deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos” (*idem, ibidem*). Na elaboração do plano de aula, “deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade didática ou tópico de unidade” (*idem, ibidem*), uma vez que “o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma seqüência articulada de fases” (*idem, ibidem*): i) *preparação e apresentação dos objetivos, conteúdos e tarefas*; ii) *desenvolvimento da matéria nova*; iii) *consolidação* (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); iv) *síntese integradora e aplicação*; v) *avaliação* (*idem, ibidem*).

De acordo com os professores entrevistados, o plano de aula, ao contrário do plano anual e do planejamento bimestral, é uma atividade mais solitária. O ritmo em que ele é realizado, conforme Vilma, Jordano e Alícia, é constante: ele é elaborado diariamente. Mas a professora Alícia declara também que essa preparação das aulas acontece mais no final de semana ou, pelo menos, quinzenalmente. Os princípios em que se baseia essa tarefa vão ao encontro da realidade da turma, visando atender as necessidades dos alunos, através de metodologias adequadas, aulas mais atrativas, todavia partindo do planejamento bimestral (Alícia, Lívia, Vilma). Enfim, o professor planeja a aula levando em conta objetivos, conteúdos e as “*deficiências do aluno*” (Joseph).

Diversas fontes são utilizadas na elaboração do plano de aula, além do próprio material de que os professores dispõem (juntamente com os alunos, como o livro didático, por exemplo). Os professores fazem pesquisas em outras fontes, em outros livros (Jordano; Lívia). O professor Osíris diz que planeja a aula utilizando várias fontes de pesquisa: a internet é a principal, mas também não dispensa o livro didático, apesar das limitações deste.

A realização do plano de aula apresenta-se como uma dificuldade para o professor Rafael, segundo ele devido à falta de tempo para cumprir eficazmente com esse dever. Ele termina dizendo: “[...] esse planejamento ele sai um pouco às pressas, mais ligado ao livro didático, essa é que é a verdade”.

Há dificuldades também na implantação do plano, conforme o professor Osíris: “[...] digo: é complicado; você planeja, você quer fazer, mas nem sempre tem condição de fazer”. Ele se referia não ao contexto de sala de aula, mas às condições no nível técnico, financeiro e burocrático de funcionamento da instituição escolar: “[...] você marcou vou fazer isso [...] vou usar isso [...]. Quando você chega no colégio: ‘Ah! não tem energia, o som está quebrado, a TV não funciona’. ‘Ih!... o computador não dá pra ir para a sala de aula’ [...], sem contar material básico mesmo da área [...]”.

É importante que as aulas sejam bem planejadas, mas, como enfatizou o professor Rafael, o plano de aula diário nem sempre é possível, devido a alguns fatores (às vezes, a sobrecarga de trabalho e, em consequência, o cansaço que isso acarreta) que impedem a elaboração desse plano, tornando o professor e o aluno, muitas vezes, dependentes do livro didático. Contudo, é preciso compreender, de fato, que o livro didático é recurso, e não fim, em educação, como bem expressa Hoffmann (2005).

Para entendermos a atuação prática planejada, na Escola “João-de-barro” levantamos questões mais direcionadas à gestão da aula, isto é, ao cumprimento e desempenho pedagógico em classe, quanto a procedimentos metodológicos realizados em sala de aula, atividades e recursos mais utilizados.

- *Gestão da aula*

Predominantemente, a **metodologia aplicada** (ou os procedimentos metodológicos realizados) pelos entrevistados são a leitura, o diálogo/a discussão dos textos lidos, aulas expositivas e aulas práticas; procedimentos diversos: enquetes, pesquisa, conversa informal, exposição oral, pré-leituras; resolução de atividades/exercícios do livro didático, exposição de vídeos (filmes), produção de texto (para expressar a compreensão do conteúdo) e aula de campo.

As **atividades propostas** são: exercício, pesquisa, estudo dirigido, relatório, discussão, leitura compartilhada, análise, apresentação de seminários; atividade do livro, atividade extraclasse, prática de jogos; preenchimento de ficha de leitura, assistência a vídeo (sobre o livro lido, para fazer comparações); leitura de um texto diferente; atividades variadas: assistir a filmes, fazer pesquisa na sala de leitura, no jornal que a escola recebe; atividade de sala e atividade para casa (APC); atividade que supra as carências dos alunos; atividade para o aluno interpretar e pensar; atividade para trabalhar a exploração do próprio meio, do ambiente escolar; questionário; interpretação de letra de música.

Os **recursos mais utilizados** são: pincel, livro didático, quadro, aparelho de som, vídeo, DVD, dicionários, paradidáticos, jornais, revistas, material manipulativo, textos complementares; questionários, mapas, gravuras; material da sala de leitura, ficha de leitura; vídeo; xerox; recursos da sala de TV Escola (DVD, televisão); sala de leitura; jornal, material para ser reciclado, a escola (o meio ambiente escolar) e a música.

Em relação a esses padrões (que constituem o plano ou planejamento da aula, contemplados aqui sob a forma de procedimentos práticos dos professores em termos de metodologia aplicada, atividades propostas e recursos utilizados na realização da aula), podemos, primeiramente, destacar a diversidade ou variedade dos aspectos e/ou materiais elencados, e, depois, de maneira mais reflexiva, questionar-nos acerca de sua adequação às reais necessidades dos alunos. Essa reflexão terá de incidir sobre a coerência desses recursos com os conteúdos a serem desenvolvidos e sua articulação também com o planejamento, ou sequência didática (compreendendo esta como um conjunto de aulas planejadas cujo princípio é desafiar e ensinar os alunos para que aprendam e se desenvolvam).

Consideramos que os procedimentos aplicados precisam estar imbuídos de sentido e significado no contexto em que estão sendo trabalhados, além de bem explicitados (por exemplo, ao propor um trabalho de campo é necessário saber, antes de mais, sua definição e o que isso implica). Há necessidade de uma seleção apropriada dos recursos que o professor se propõe utilizar em aula, além de uma boa exploração e um uso adequado desses recursos.

A aula expositiva, como método didático, pode apresentar múltiplas características. Mas, para uma prática com êxito, é necessário conhecer bem esse procedimento metodológico, ou esse recurso de comunicação oral, e definir se é o mais adequado para o que se pretende atingir. Esse tipo de aula pode associar outros elementos, ter como apoio recursos audiovisuais, discussão oral, etc.

Enfim, uma boa gestão de aula demanda reflexão e questionamento sobre aprendizagem, ensino, e sobre a função social do que está sendo ensinado. Ou seja, cabe ao

professor repensar sua prática (ou melhor, conjugar a prática e a reflexão sobre a ação e na ação), questionar a concepção de ensino e aprendizagem e dos conteúdos que serão trabalhados. É preciso aproximar-se do processo de aprendizagem dos alunos e apostar em um planejamento flexível, assim como em uma fundamentação teórica. Com a aquisição de novos conceitos, pela formação continuada, o professor passa a questionar os que já tem, e isso contribui para ele descobrir novos caminhos para o planejamento, sem relegar a importância de sua sensibilidade pedagógica e os conhecimentos que acumulou em sua experiência. Resta dizer, pois, que a sala de aula “é como um laboratório da prática pedagógica e da aprendizagem, um ambiente de investigação e um lugar de pesquisa didática, de produção de saberes e desenvolvimento de competências” (Silva, 2002, p. 42).

A partir de agora nos deteremos mais precisamente na problemática da avaliação, embora para isso tenhamos que falar novamente nas atividades propostas, assim como na dinâmica do fazer didático-pedagógico de um modo geral, porém com o conteúdo direcionado para o domínio da avaliação contínua.

2. Processo de avaliação cotidiana

- Gestão da avaliação

Objetivando informações quanto às questões de avaliação cotidiana, como, por exemplo, nos aspectos da observação, análise e compreensão das atividades desenvolvidas pelos alunos, em relação, especificamente, a observação dos avanços, construção e/ou dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos, um professor revelou que considera as deficiências de aprendizagem da maioria da turma, valorizando uma avaliação no sentido mais grupal, genérico (Joseph); embora diga depois “*que isso não é regra geral [...] pois muitas vezes existe aquele que vai ter maior deficiência [...]*” (Joseph). Outros professores também expressam a ideia de avaliação “particularizada”, uma forma de avaliação ou observação diferenciada/individual (Osiris, Jordano), compreendendo que “*cada aluno apresenta um nível de aprendizagem diferente*” (Jordano).

O processo avaliativo destina-se a observar, a analisar e a favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem. Nesse processo, a observação sistemática é considerada o recurso mais adequado para o professor manter-se informado quanto à aprendizagem, ao desenvolvimento e à competência de cada discente.

Citando Pareyson (1984), Hoffmann (2005) diz que a observação dos alunos no processo de avaliação é como o processo de contemplação em arte, isto é, de *decifração*: “o professor não pode se limitar a observar passivamente, mas interpretar, dar sentido àquilo que vê, reconstruir a realidade viva do aluno” (Pareyson, 1984, *apud* Hoffmann, 2005, p. 32); de *mediação*: “precisa multiplicar as direções do seu olhar, interpretar por diferentes pontos de vista (seu, do próprio aluno, entre outros), buscando relações e contrastes entre o que observou e interpretou, atribuindo significados” (*idem, ibidem*); e de *realização*: ele deve “estabelecer a interlocução com o aluno, mostrando a ele o que viu, revelando seus sentidos, interagindo com ele e provocando-o a tomar consciência de suas próprias aprendizagens” (*idem, ibidem*).

- Estratégias de avaliação

Para esse processo avaliativo cotidiano de avanços, construção e/ou dificuldades e necessidades de aprendizagem são desenvolvidas estratégias de avaliação, como a própria observação, como técnica para a recolha de informações sobre os processos de aprendizagem, além de exercícios/atividades, perguntas/diálogo e prova escrita. Ou seja, os professores entrevistados dizem realizar a **observação** das tarefas desempenhadas pelos alunos; e que essas observações são constantes para o processo de reconhecimento de falhas e dificuldades; as observações do desempenho e desenvolvimento são registradas (conforme a professora Lívia). Esses professores avaliam também através de **exercícios/atividades**, isto é, avaliam a partir do desempenho de tarefas por parte do aluno (Alícia, Jordano, Joseph, Vilma, Rafael), de atividades escritas no decorrer do bimestre (Vilma), de atividades que não implicam testes (Rafael, Lívia, Osiris). Avaliam por meio de **perguntas/diálogo**, através de comentários e dúvidas do aluno, também perguntam/colocam questões ao aluno (Vilma, Rafael, Joseph). Ainda avaliam as dificuldades pela **prova escrita** no final do bimestre, uma avaliação escrita e individual (Lívia, Rafael, Vilma, Joseph).

Nas declarações dos professores, é possível percebermos a ausência de um planejamento que atenda, de fato, à questão da avaliação cotidiana no que se refere ao aspecto da observação dos processos de aprendizagem dos alunos (para que isso se efetive de maneira intencional).

A observação, sem dúvida, é imprescindível nas práticas contínuas de avaliação dos processos de aprendizagem dos alunos, de modo que outras estratégias integradas a ela, de forma adequada, possibilitam a recolha de informações e, conseqüentemente, melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ou uma *regulação interativa* dessas

aprendizagens. Por exemplo, Cardinet (1993, *apud* Ferreira, 2007) alude ao interrogatório ou questionamento oral do aluno frente à realização da tarefa proposta. Isso, ao ser observado, permite recolher informações detalhadas sobre o processo de aprendizagem, desde que o professor não se centre, exclusivamente, nos resultados de aprendizagem. A observação da aprendizagem, “associada a pequenas entrevistas realizadas no sentido da exploração do funcionamento cognitivo dos alunos” (Ferreira, 2007, p. 130) possibilita ao professor obter “informações sobre os percursos efectuados, sobre as estratégias e os raciocínios utilizados, diagnosticando as dificuldades dos alunos e suas causas, verificando o seu ritmo de aprendizagem e as suas necessidades” (*idem, ibidem*). Para isso, a observação deve ser estruturada, planejada e, além do mais, registrada. Pois, “Sabendo o porquê da observação que vai efectuar, o professor identifica os procedimentos necessários a tomar na sua realização, bem como selecciona os instrumentos orientadores e de registo das informações através dela obtidos” (Ferreira, 2005, p. 131). O recomendável é que o registo seja feito logo a seguir às ocorrências (Cortesão, 1993, Hadji, 1994, Morais *et al.*, 2007).

Em relação a atividades realizadas pelo aluno, é fundamental a observação desse processo, uma vez que a tarefa “pode ser um desencadeador adequado para uma avaliação formativa” (Hadji, 2001, *apud* Ferreira, 2005, p. 132). Através das tarefas, o aluno também pode incidir ou interferir em prol da sua aprendizagem, da autorregulação e da autoavaliação, se forem criadas condições nesse sentido.

No que se refere à observação dos avanços, necessidades ou dificuldades dos alunos por meio de avaliação escrita, vale salientar, que segundo Hoffmann (2005, p. 64), “tarefas escritas, exclusivamente, não permitem compreender se o aluno está se desenvolvendo integralmente”. Por isso, para Ferreira (2007, p. 129), “é necessário conciliar estratégias de avaliação formal, tradicionalmente associadas à utilização de testes/exames escritos ou orais, com registos informais estruturados dos processos de aprendizagem dos alunos no quotidiano escolar”. De qualquer modo, é importante que o professor elabore essa atividade (teste, prova, exercício, etc.), “de modo a pôr em evidência os caminhos seguidos pelo aluno quando efectua uma tarefa” (Allal, 1986, p. 184). Por outro lado, a informação recolhida precisa ser refletida, analisada e interpretada, visando, todavia, a tomada de decisão, ou, como diz Hoffmann (2005), a uma “reconstrução das práticas avaliativas e/ou de invenção de estratégias pedagógicas para promover melhores oportunidades de aprendizagem” (p. 18).

- *Foco da avaliação*

Ao indagar sobre a análise e compreensão das estratégias de aprendizagem dos alunos, as informações enveredaram e/ou trouxeram como foco de avaliação: **estilos e estratégias de aprendizagem do aluno** – um professor observa estratégias de “raciocínio” desenvolvidas pelos alunos no processamento da informação (para saber como eles aprendem) (Osiris); **deficiências do grupo/turma** – um professor tem em conta a deficiência de aprendizagem da maioria da classe (Joseph); **associação do aprendido com o novo** – o professor Osiris vê avanço nas aprendizagens quando os alunos associam o aprendido com novas informações; **avanços/mudanças comportamentais do aluno** – uma docente confronta o estágio inicial do aluno com o estágio final, visando perceber (a partir das próprias produções que vão sendo construídas, sejam orais ou escritas) “*uma mudança de comportamento, tanto na escrita, quanto na fala [...] possibilitando [...] compreender se houve ou não uma mudança, uma aprendizagem*” (Lívia); **capacidade de dar significado ao ensinado** – uns professores procuram saber se o aluno dá sentido ao aprendido (Joseph, Osiris); **dificuldades do aluno** – a professora Alícia busca as razões do erro do aluno; **esforço do aluno** – o professor Rafael valoriza as estratégias (embora muitas vezes não adequadas) e as habilidades apresentadas pelos alunos.

A problemática aqui é sabermos até que ponto, nesse processo contínuo de compreensão e análise das aprendizagens, os focos avaliativos devem ser um elemento pertinente de reflexão do professor, uma vez que “nem toda tarefa dos alunos e nem qualquer situação observada deve ser considerada significativa em termos de um processo avaliativo contínuo” (Hoffmann, 2005, p. 58), tendo em vista que as intenções do professor, ao observar as manifestações do aluno frente à tarefa, devem estar claras *a priori*, porque é isso que dá sentido ao processo. Saber o que os alunos sabem e como constroem suas aprendizagens é imprescindível. A compreensão de como o aluno aprende requer interpretação de “suas manifestações e tarefas em sequência, gradação e complexidade, analisando-se de um momento a outro os saltos qualitativos de pensamento do aluno, os obstáculos encontrados” (Soligo n.d., *apud* Weisz & Sanchez, 2002, p. 59), assim como “as hipóteses contraditórias que possam estar construindo, as relações e associações de todas as naturezas sobre os temas em desenvolvimento” (*idem, ibidem*).

Mas promover aprendizagens, em sentido amplo, a partir da compreensão de percursos individuais, como já foi dito, não é uma tarefa fácil. A preocupação, ao interpretar, deve estar mais voltada para a natureza da estratégia ou do processo elaborado pelo aluno, ao invés de para constatar resultados por ele alcançados, ou, como diz Allal (1986), para “[...] constatar

que ele forneceu uma resposta «correcta» como resultado de uma estratégia duvidosa” (p. 184). Também Hoffmann (2005) diz que, em virtude do processo, não se podem interpretar respostas dos alunos ao longo do percurso como resultados de aprendizagem. A autora acrescenta que “é necessário perceber a ligação que existe entre os diferentes momentos vividos por eles” (*idem, ibidem*, p. 59).

Face às informações prestadas pelos professores (de como se dá a análise e a compreensão das estratégias de aprendizagem dos alunos, chegando-se a alguns focos de avaliação, destacados acima), podemos dizer, em relação à observação de **estilos e estratégias de aprendizagem do aluno** (para saber como ele aprende), que se trata de um elemento indispensável no processo contínuo da avaliação, mas, como já dissemos, deve ser um trabalho intencional, e, por outro lado, é preciso respeitar e valorizar os jeitos e os ritmos de aprendizagem de cada aluno (o “como” e o “quando” precisam ser levados em consideração). Quanto a **deficiências do grupo/turma**, precisamos ter consciência de que devemos ensinar a todos (aprender é um direito particular: não apenas da maioria, mas de todos, sem exceção). Um grande passo em termos de avaliação, como diz Hoffmann (2005, p. 14) “é deixar de ver todos os alunos de uma sala de aula para pousar o olhar, sereno e tranquilo, em cada um, porque ‘todos’ é o maior fantasma da avaliação”. É preciso valorizar as diferenças individuais, mas sem perder o contexto interativo.

No que se refere à **associação do aprendido com o novo**, não nos cabe apenas constatar esse avanço por parte do aluno, mas é nosso papel de educadores fazermos a mediação do processo de ensino-aprendizagem de forma que a aprendizagem se dê significativamente, portanto contextualizada, favorecendo a relação entre os conhecimentos já adquiridos e os outros em construção, propiciando novas aprendizagens e conhecimentos. Ou seja, os conteúdos precisam ser objeto de reflexão considerando-se o contexto no qual estão inseridos, com vistas a se tornarem mais significativos, o que proporcionará melhor aquisição e domínio por parte dos aprendizes envolvidos na assimilação e construção do conhecimento. Por outro lado, ao trabalhar esses conteúdos dessa forma (dando-lhes significados, (re)significando-os), a aquisição do saber tende a não ser mecânica.

Outro fator que o professor deve considerar são os avanços ou as **mudanças comportamentais do aluno** em suas aprendizagens, através do confronto entre um estágio e outro dessa aprendizagem. De fato, esse acompanhamento individual, ou diferenciado, em relação ao processo de aprendizagem, e pela comparação entre as aprendizagens do mesmo sujeito, pode constituir-se em um procedimento promissor, “sempre tendo claro que cada aluno é um e deve ser parâmetro de si mesmo no ato avaliativo, jamais em comparação com

outro sujeito” (Hoffmann, 2005, p. 102). Mas, nessa perspectiva, é preciso, *a priori*, não visar resultados predeterminados, nem partir do pressuposto de que aprender é mudar comportamento, porque nessa corrente de pensamento avaliar é medir a quantidade da mudança do comportamento, isso estabelecendo-se na chamada *avaliação por objetivos*, na qual “a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo [...] deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos” (Tyler, 1949, p. 106). Ou melhor, os objetivos educacionais são definidos em função do comportamento observável do aluno, sendo necessário estabelecer, nos planejamentos elaborados, as situações e condições em que o aluno deverá demonstrar o alcance desses objetivos (Rabelo, 2003).

A **capacidade de dar significado ao ensinado** foi mais um foco exposto, a análise sendo realizada quando o aluno expõe sua compreensão, de modo a dar sentido ao aprendido. Nas palavras do professor Joseph, “*A análise é feita quando eu percebo que o aluno compreendeu aquilo que foi passado [...], quando ele demonstra uma ideia diferente daquilo que ele já tinha, daquilo que ele já sabia; quando ele já sabe estabelecer, por exemplo, ligações entre conceitos [...]*”. Contudo, captar a dinâmica do processo de conhecimento do aluno implica “perceber o que há de diferente em todos os sentidos – no que ele avançou, nas idéias novas que ‘agora’ apresenta, se, ‘nesse momento’, tem dúvidas a respeito de alguma noção, se adquiriu, em tal tarefa, ‘maior’ habilidade ou destreza, etc.” (Hoffmann, 2005, p. 32). Portanto, é preciso ter em mente o que avaliar e que a “análise de uma situação de aprendizagem abre fantásticas possibilidades a novas análises e interpretações” (*idem, ibidem*, p. 27), indo muito além da simples constatação.

Ao ser informada das **dificuldades do aluno** (penúltimo foco mencionado), por meio das observações realizadas de suas atividades, a professora Alícia busca as razões do erro do aluno. Nesse caso, ela quer saber o porquê dessas dificuldades, dando-se, então, a avaliação diagnóstica também durante o processo. A partir de então, é necessário planejar a “recuperação” paralela, com vista à regulação da aprendizagem durante o processo, isto é, à medida que as dificuldades são apresentadas. Nesse sentido, os erros são uma importante fonte de informação (quais são os erros, dificuldades – avaliação formativa) tanto para a aprendizagem do aluno como para o diagnóstico das dificuldades. Os erros precisam ser “um objecto de estudo particular, na medida em que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas pelo aluno” (Allal, 1996, p. 183).

Quanto ao **esforço do aluno** – as tentativas, as hipóteses elaboradas por ele, frente à resolução da tarefa – é um processo natural e necessário à construção de sua própria

aprendizagem. Porém esse processo deve ser objeto de reflexão pelo aluno e ser explicado por ele. O professor assumirá o papel de mediador, o que significa dizer que irá propor atividades produtivas, desafiadoras, “Aqueles em que os alunos tenham problemas a resolver, possam colocar em jogo todas as suas experiências e hipóteses sobre o assunto, precisem pensar e interagir com os companheiros” (Romeiro, 2000, p. 73). Romeiro (2000) ainda fala de “atividades que não só envolvam os conhecimentos já construídos pela humanidade e que circulam socialmente, mas que também provoquem a produção de novos conhecimentos, em um constante recriar” (p. 73).

- Diagnóstico

Ainda buscando identificar os objetivos dos professores, em relação à avaliação, no cotidiano escolar, indagamos se as atividades propostas aos alunos possibilitavam ao professor compreender e/ou detectar os raciocínios e representações mentais ou as estratégias utilizadas e elaboradas para a efetivação/realização da tarefa solicitada. Obtivemos o seguinte resultado:

- **Atividades que proporcionam a compreensão** – Para a maioria dos professores, as atividades propiciam a compreensão dos raciocínios do aluno (Rafael, Alícia, Osiris, Jordano, Joseph); os professores percebem deficiência de interpretação, deficiência cognitiva (Alícia, Joseph); o professor Osiris entende que o aluno começa a realizar a atividade por onde tem mais facilidade, compreende que a mesma atividade exige nível diferente de esforço de cada aluno em particular e realiza diferentes atividades para desenvolver habilidades nos alunos; outros entendem que se trata de atividades que exigem planejamento para se poder alcançar esse propósito (Rafael, Vilma, Joseph).

- **Nem todas as atividades propiciam a compreensão** – Conforme as professoras Vilma e Lívia, nem sempre as atividades propiciam a compreensão dos raciocínios do aluno: “[...] Algumas vezes realizamos atividades que depois nos perguntamos: ‘Como é que eu vou saber que ele aprendeu isso?’ Então tem algumas atividades que proporcionam detectar o conhecimento estabelecido para o raciocínio, outras deixam a desejar nesse sentido [...]” (Lívia).

- **Atividades que não proporcionam a compreensão** – Determinadas atividades não possibilitam a compreensão das representações do aluno: “[...] quando o professor coloca uma atividade assim: ‘Marque V ou F [...]’, como é que você percebeu se o aluno aprendeu, o que foi que ele utilizou ali como procedimento [...] quais foram os critérios que ele

organizou na sua mente para responder àquela questão? Nesse caso fica difícil você compreender [...]” (Lívia).

As tarefas propostas devem ser um desafio para o aluno e um meio de informação para o professor. Numa perspectiva construtivista de ensino, a aprendizagem é oportunizada pela resolução de situações-problema. É essencial planejar situações que envolvam os alunos em conflitos cognitivos, encorajando-os a elaborarem cooperativamente soluções para os problemas propostos. Ao serem levados a resolver conflitos entre pontos de vista conflitantes, interativamente, e a verbalizar suas explicações, eles “passam a construir compreensões muito mais ricas e abstratas, evoluindo em seu pensamento” (Hoffmann, 2005, p. 61), sendo tudo isso aspectos importantes a observar no aluno, como as soluções a serem encontradas para efetivação de intervenções didático-pedagógicas. Nesse caso, o cenário educativo deve propiciar a qualidade das questões ou situações-problema propostas.

Ao perguntarmos sobre a **realização do diagnóstico**, isto é, se era realizado o diagnóstico de tipos de obstáculos e dificuldades, quatro professores revelaram que o realizavam (Vilma, Alícia, Joseph, Osiris); dois professores disseram que “nem sempre” o realizavam (Jordano, Lívia); e o professor Rafael disse que ainda não conseguia fazer um diagnóstico bem feito, registrado, sistematizado, individualizado.

A realização do diagnóstico das aprendizagens dos alunos é imprescindível sempre que se apresentam as dificuldades e também para “averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Ribeiro, 1999, p. 79). Por isso se diz que a avaliação diagnóstica não tem lugar apenas no início de novas aprendizagens.

Da continuidade dessas falas, ainda pudemos colher algo em relação aos **modos de concretização do diagnóstico**: um professor faz o levantamento dos conhecimentos prévios (Joseph); o diagnóstico inclui todos, de modo que possa favorecer o processo ensino-aprendizagem (Joseph); o diagnóstico é feito através das demonstrações, manifestações e das atividades realizadas pelos alunos, nas quais se veem as dificuldades (Rafael, Alícia, Lívia, Jordano).

Com referência a essa última informação, compreendemos que a avaliação diagnóstica está mais associada ao porquê das dificuldades, enquanto a formativa proporciona saber quais são essas dificuldades. Desse modo, é preciso analisar, estudar os problemas apresentados, e não apenas constatar, observar ou “ver” (dizemos isso, no que diz respeito a apenas ficar informado desses problemas). Por outro lado, e em conformidade com Allal (1986),

diagnosticar os fatores de origem das dificuldades, implica em formulação de “hipóteses relativas às *interacções* entre as características do aluno” e “as características da tarefa” (p. 185), a saber:

- o seu estágio de desenvolvimento cognitivo no ou nos domínios relacionados com a tarefa;
- a sua representação das propriedades da tarefa;
- a sua capacidade de integrar informações fornecidas pela tarefa nos esquemas de acção já elaborados por si próprio;
- a sua estratégia geral face à tarefa, assim como a sua maneira de articular processos particulares;
- a sua capacidade de reorientar a sua actividade em função de novas informações (provenientes da tarefa, do professor, de outros alunos);
- a sua maneira de conceptualizar as propriedades da sua própria actividade” (*idem, ibidem*).

As características da tarefa são:

- o seu grau de abstracção;
- o seu modo de apresentação (verbal, visual, etc.);
- a sua complexidade (número de componentes e sua organização);
- o seu grau de «abertura» (via(s) de solução única ou múltipla(s), princípios de soluções algorítmicas ou heurísticas)” (*idem, ibidem*, pp. 185-186).

Apenas dois professores mencionam algo que nos fez pensar em **resultados do diagnóstico**: ausência de conhecimentos básicos e desmotivação do aluno (Vilma); alunos com necessidades diversas (necessidades especiais, problemas de lateralidade, dislexia, etc.) que interferem diretamente no processo de construção e desenvolvimento de suas aprendizagens (Osíris).

É bem verdade que o professor pode identificar ausência de pré-requisitos de ordem também afetiva – “falta de gosto pela disciplina”, “convicção de incapacidade ou de impossibilidade de recuperação”, etc. (Ribeiro, 1999, p. 82).

- *Detecção e tratamento do erro*

Tratando-se de como se dá a análise dos tipos de erros cometidos pelos alunos, os professores apresentam percepção e reconhecimento do erro como: relevante (três professores: Jordano, Osíris e Alícia); falta de conhecimento (básico, prévio), atenção e comprometimento do aluno (Vilma, Jordano); e como falta de sensibilização, de dever social (de transformação social – saber o que é correto e não cumprir com esse aprendizado na vida prática) (Joseph).

Ao detectar/descobrir o erro, parte-se para o **tratamento desse erro** por meio de processo de (re)conhecimento do erro por parte do aluno; ou seja, os professores levam o

aluno a conhecer seus erros e, por meio de atividades, o ajudam a superá-los (Rafael, Alícia, Livia, Osiris, Joseph).

Nessas falas, percebe-se que há professores que compreendem o erro como um percurso natural do processo de aprendizagem, quando, de fato, significa parte desse processo. E outros que destacam algumas dimensões e/ou aspectos que caracterizam o erro, como exposto acima.

Os *erros* (seja por quais motivos for) devem ser vistos como essenciais e importantes, assim como a maioria dos professores terminaram por concluir, de forma a serem trabalhados e não ignorados durante o processo.

O tratamento do erro deve dar-se à medida que o professor, interagindo com o aluno e tornando-se conhecedor de suas dificuldades, intervém, de modo a propor, logo que o erro surja, estratégias ou atividades coerentes com a superação desse *erro* ou dificuldade; ou seja, o processo deve servir para a tomada de decisões.

- Decisões a partir do diagnóstico

Acerca da adaptação do processo didático aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos, os professores revelam:

- **Reajustamento didático e estratégias** – Mudança de metodologia (adequação de processos metodológicos) (Joseph). Um professor diz que pode ocorrer o atendimento individual, se são poucos os alunos com dificuldades (atendimento individualizado) (Joseph); por outro lado, uma professora faz revisão de conteúdos “*sempre que possível*” (desenvolvimento de processos de revisão) (Vilma); tenta-se “*mesclar*” o processo (diversificar, para atender as diferenças entre os alunos) (Rafael); pede-se ajuda aos alunos mais avançados para trabalhar com aqueles que apresentam mais dificuldades (Rafael, Jordano); tenta-se adaptar as atividades às dificuldades do aluno (Jordano, Livia); há quem dê “*um pouco mais de atenção*” aos alunos que precisam de mais acompanhamento (Jordano); e quem desenvolva “*atividades em grupos*” formados através de sorteio (Osiris).

- **Incertezas face à adaptação do processo às necessidades de aprendizagens** – Um professor diz ser difícil decidir, em certos momentos, se continua com os alunos que acompanham o processo ou se retoma o processo em virtude daqueles que precisam (Joseph).

- **Certezas face à adaptação do processo às necessidades de aprendizagens** – Uma professora reajusta o ensino de modo a atender aos progressos e às necessidades de aprendizagem, embora com dificuldades (Alícia); e um professor sente-se confuso em meio ao processo, mas diz que é preciso “retomar” (Rafael).

- **Apreciação frente ao processo didático** – Um professor reflete sobre o processo e diz que este poderia ser melhor trabalhado (Rafael); os professores Osíris, Rafael e Alícia consideram difícil trabalhar com as diferenças (de aprendizagem), atender a elas; um professor analisa as tomadas de decisão do “*bom professor*” e do mau professor frente ao processo: “[...] *Devemos ter em mente que, dentro de um grupo, tem aqueles que apresentam facilidade de aprendizagem e pode existir alguns com dificuldades. É nesse momento que podemos analisar as tomadas de decisões do bom professor e do professor ruim. O primeiro recomeça o processo e o segundo deixa cegos aqueles que precisam de luz [...]*” (Joseph).

Através do processo de avaliação, percebe-se quando é necessário fazer reajustamentos nos processos de ensino e aprendizagem em função da aprendizagem. Essa regulação⁴⁷ configura-se na tomada de decisões sobre a ação pedagógica com vista à “construção de uma trajetória ótima de aprendizagem, de maneira a criarem-se as condições para a consecução de um objectivo definido” (Ferreira, 2007, p. 99). Desse modo, há a averiguação de estratégias, atividades e objetivos intermédios que melhor possam conduzir o aluno ao cumprimento de objetivos terminais.

Em síntese, os professores elencaram algumas estratégias para a adaptação do processo didático aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos (o que significa que, ao perceberem as necessidades de aprendizagem desses alunos, eles agem em função do diagnóstico das necessidades, com vista a uma correção durante o processo). Cada professor(a) cita apenas uma ou duas estratégias. O professor Joseph se refere, ainda, à dificuldade para decidir se continua ou retoma o processo; isto é, às incertezas face à adaptação do processo às necessidades de aprendizagens; o professor Rafael, numa apreciação autocrítica, diz que esse processo deveria ser melhor trabalhado por ele. Ainda outros professores, que dizem reajustar o ensino para atender aos progressos e às necessidades de aprendizagem, consideram isso uma tarefa dificultosa. E, embora o professor Joseph expresse inicialmente que se sente confuso nesse aspecto, termina por compreender que a função do professor é ensinar a todos. Ele diz isso indiretamente quando fala da atitude do bom e do mau professor frente à questão proposta.

⁴⁷ Regulação, como mecanismo ou dispositivo de ação, define-se como “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002, p. 77). Segundo Allal (1999), pela regulação há uma perspectiva mais dinâmica na avaliação do que indicam os conceitos de correção e remediação da pedagogia da mestria clássica de Benjamin Bloom. A função de regulação da avaliação formativa “tenta dar sentido ao objeto avaliado e inseri-lo em uma dinâmica de mudança; portanto, ela se insere no tempo, acompanha os processos e envolve a multirreferencialidade (os diferentes atores da situação são fontes de avaliação úteis e sujeitos da avaliação necessários)” (Genthon, 1992, *apud* Bonniol e Vial, 2001, p. 288).

- *Consequências da avaliação*

Contribuir para a melhoria dos processos de aprendizagem implica inevitavelmente tomar atitudes, intervindo nesse processo de modo a gerar possibilidades favoráveis às necessidades expostas. A avaliação é uma ajuda para a tomada de decisão: “[...] toda avaliação deveria ser pensada em função de um tipo de decisão a tomar, já que a avaliação permite fundamentar e validar uma tomada de decisão” (De Ketele e Roegiers, 1992, *apud* Bonniol e Vial, 2001, p. 161). O processo cotidiano da avaliação se efetiva na coleta de informação, análise dessa informação e conclusão sobre o resultado dessa análise, e na tomada de decisão em conformidade com a conclusão a que se chegou (Ballester *et al.*, 2003). Ao chegar-se a um resultado ou a uma conclusão frente aos processos de aprendizagem, cabe a decisão acerca desses resultados, que é uma dimensão essencial da avaliação, já que revela intencionalidade e compromisso, uma mudança de postura diante dos resultados. É preciso constatar-se o problema e usarem-se de estratégias que venham suprir essas dificuldades. O papel fundamental aqui é utilizar a avaliação para perceber as necessidades dos alunos e ajudá-los a superá-las (Vasconcellos, 1998).

Nessa direção, ainda em relação à tomada de decisão no processo avaliativo, insistimos para saber como eram promovidas melhores oportunidades de aprendizagem (como se dava esse processo). Categorizamos as informações assim:

- **Mudança de metodologia de ensino** – Uns professores experimentam novas metodologias (Jordano, Joseph e Rafael); procuram atividades voltadas para o déficit de aprendizagem (Jordano, Rafael); o professor Rafael realiza “*bingos na sala de aula*” (atividades que envolvem práticas de jogos); “*trabalho de pesquisa*”; atividades novas (extraclasse), mas, segundo ele, planejadas superficialmente, por isso o resultado não é o que esperava; e a professora Lívia trabalha “*com atividades de reforço*”.

- **Revisão dos conteúdos** – Os conteúdos são revisados, “*quando possível*” (Vilma).

- **Improvisação na hora** – Às vezes, trabalha-se com atividade não planejada (Osiris).

- **Incentivo à pesquisa do aluno** – O professor Osiris incentiva o aluno a pesquisar por conta própria, em jornal, revista, internet.

- **Autorreflexão sobre a prática docente** – exercício de reflexão sobre sua própria prática) – Uma professora busca explicações teóricas: “[...] *vou promovendo melhores oportunidades no momento em que eu passo a refletir sobre a minha prática, sobre se eu realmente avaliei corretamente, se eu não avaliei, então eu procuro me corrigir também [...] e vou procurando explicação em pessoas [...], em teóricos, em pessoas especialistas no assunto [...]*” (Alícia).

- **Abertura e disponibilidade do professor** – O professor Joseph mostra disponibilidade para o aluno: “[...] *eu sempre falo para os alunos que eles podem me procurar fora da sala de aula para tirar suas dúvidas*”.

Ao referir a promoção de melhores oportunidades de aprendizagem, os professores mencionam novamente a mudança de metodologia de ensino, recorrendo a outros procedimentos e/ou estratégias, desenvolvendo outras atividades, embora dos três professores que falam a respeito disso, um reconheça que essas atividades deveriam ser melhor planejadas. A revisão dos conteúdos também volta a ser considerada com vista a oportunizar essa aprendizagem.

Já a questão de se trabalhar, às vezes, com atividades não planejadas – como diz o professor Osiris, se justificando: “[...] *às vezes tem planejado uma atividade x para ser feita com os alunos e quando a gente chega na sala encontra com um problema que precisa ser resolvido. Nessa hora é... parte-se para uma atividade diferenciada: utiliza o vídeo, utiliza o som, o sistema de som, utiliza o próprio livro didático, uma revista, um jornal que esteja disponível, que esteja tratando do assunto [...]*” –, embora não constitua uma ação intencional, no sentido de planejada anteriormente com o intuito de promover melhores oportunidades de aprendizagem, ela é fruto da experiência e da criatividade do professor. Compreendemos que o ato de ensinar, devido a sua complexidade, não depende apenas da existência de requisitos, do planejamento prévio, mas também da capacidade de improvisar situações para dar resposta ao incidental e inesperado que acontece no cotidiano da aula. Como dissemos, a resposta na hora também é fruto da criatividade e da maleabilidade dos métodos do professor, como também da experiência e de sua preparação para o desempenho da função.

Em relação ao incentivo à pesquisa do aluno, esta também precisa ser bem estruturada, de modo a não só gerar realmente motivação para a pesquisa, mas a ajudar na melhoria da aprendizagem necessária, pretendida. Quanto à estratégia da autorreflexão sobre a prática docente, realmente ela é uma poderosa aliada das transformações, no sentido de provocar melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

E, em relação a apenas mostrar-se disponível para elucidar dúvidas do aluno, não parece suficiente para promoção de melhores aprendizagens. Antes, o professor precisa ser um mediador do processo e estar consciente das decisões a tomar, porque isso o levará a verdadeiras mudanças (através de estratégias adequadas, técnicas e outros meios), consequência de um processo contínuo de avaliação.

- *Dificuldades e limites da avaliação*

A efetivação do processo avaliativo cotidiano (em termos de observação dos avanços e das dificuldades ou necessidades de aprendizagem dos alunos, assim como da análise e compreensão das estratégias de aprendizagem, e também em relação à promoção de melhores oportunidades de aprendizagem) apresenta algumas dificuldades e alguns limites para os professores, como, por exemplo:

- **Ausência de mecanismo fiáveis** – O professor Rafael diz que tenta analisar, observar a situação da turma, mas falta-lhe “*subsídio, mecanismo*” que lhe mostre a realidade, onde há as dificuldades e como erradicar essas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

- **Incertezas e dúvidas** – Quanto ao que diz respeito à promoção de melhores oportunidades de aprendizagem, o professor Rafael diz não saber se as oportunidades propostas vão ao encontro das necessidades dos alunos: “[...] *só que eu não sei se essas novas oportunidades que eu tento proporcionar ao aluno são realmente as oportunidades que ele necessita, que ele realmente precisava [...]*”; em relação à promoção de melhores oportunidades de aprendizagem (como exposto acima) e à análise e compreensão das estratégias de aprendizagem, a professora Alícia diz que consulta especialistas que tratam do assunto: “[...] *Quando não está ao meu alcance, eu procuro compreender, estudando, vendo teorias. Procuro explicações em autores que trabalham aquelas dificuldades, no caso de reescrituras de textos, no caso dos métodos de leituras; eu tenho procurado respaldo em pessoas que saibam mais do que eu [...]*”.

De fato, se o professor não adquirir as informações fiéis das necessidades de aprendizagens dos alunos, por lhe faltarem meios, terá provavelmente dúvida quanto às tarefas que deve propor para atender essas necessidades “desconhecidas”. Já as incertezas e dúvidas que a professora Alícia tem em relação aos processos de aprendizagem dos alunos e a proporcionar um ensino mais coerente, ela tende a esclarecê-las, por vezes, através de leituras sobre o problema apresentado.

Com base nesses dados, e tendo em conta outras análises apresentadas, compreendemos que ainda há muitas dificuldades e muitos limites para a avaliação, de modo que muito deve ser feito em nome da efetivação de um processo contínuo dessa prática. Vimos que o professor precisa ser melhor assistido: até mesmo os cursos presenciais de formação continuada são praticamente inexistentes, e os cursos de mestrado e doutorado (com exceção das especializações, que também exigem sacrifícios), pelo fato de a oferta ser extremamente limitada, quase são irrealizáveis, tanto mais que estão disponíveis quase somente nas capitais brasileiras, dificultando a frequência a quem reside distante da capital.

Na primeira parte desta tese (Capítulo II – Práticas de avaliação nas salas de aula), tratamos sobre alguns recursos qualitativos que podem orientar a prática pedagógica nesse aspecto. Ferreira (2007) também apresenta condições pedagógicas para a autoavaliação e para a autorregulação das aprendizagens, expondo a necessidade de se implantarem essas condições, a serem concretizadas com a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem e com a utilização de determinadas estratégias, técnicas e instrumentos que as facilitem, discorrendo, em seguida, sobre técnicas e instrumentos de avaliação formativa, estratégias de intervenção nas dificuldades de aprendizagem, etc.

3. Procedimentos avaliativos

- Principais Recursos

Ao perguntarmos sobre os procedimentos avaliativos mais adotados, a **avaliação escrita** (no final do bimestre) foi mencionada por todos os professores; a **ficha de avaliação do aluno**, na qual o professor deve atentar para alguns aspectos relacionados à observação do desempenho cotidiano do aprendiz, como, por exemplo: participação, interesse, interação, etc., foi lembrada por seis professores, exceto Rafael; o **trabalho escrito e apresentado** também foi citado pelos professores Lívia, Osiris, Joseph e Jordano – esses dois últimos mencionaram também o **teste** (mas se há trabalho, este substitui o teste). Os professores Alícia, Rafael e Joseph disseram também que avaliavam à medida que observavam os alunos no desempenho das atividades escolares: “*A observação direta do que o aluno sabe, da aprendizagem que o aluno já traz em relação a determinados conceitos, tudo isso é avaliado [...]*” (Joseph). Esses são os principais recursos utilizados pelos professores para avaliar seus alunos.

Conforme Hoffmann (2005), se o professor se baseia, exclusivamente, em avaliação escrita no final do bimestre (avaliação/prova), ou em trabalho escrito, isto é, “em instrumentos formais de avaliação [testes, tarefas escritas], não há como responder sobre [...] aprender/processo” (p. 32). Testes e tarefas escritas são adequados para se observarem algumas expressões de aprendizagem – por exemplo: “a dimensão do aprender – apropriar-se de conceitos, de informações; e [...] a dimensão do aprender a aprender – revelando leituras, pesquisa, interesse dos alunos pelos assuntos” (*idem, ibidem*); porém, não possibilitam aproximar-se do aluno como pessoa, como sujeito do conhecimento, nem “permitem a análise das dimensões de um fazer prático, do aprender a ser, do aprender a conviver” (*idem, ibidem*). A avaliação que privilegia o aprender processo em detrimento do aprender produto

fundamenta-se, conseqüentemente, na visão dialética de conhecimento, seguindo o *princípio da provisoriedade* e o da *complementaridade*. O primeiro determina que “toda análise de tarefas ou de manifestações de aprendizagem [...] deve encaminhar a novas perguntas, apoios ou desafios do professor, assim como as respostas que os alunos constroem são pontos de partida para novas e mais complexas questões” (*idem ibidem*, p. 33); o segundo princípio determina que “o acompanhamento do aluno deve ocorrer ao longo do tempo e em atividades escolares múltiplas de modo a promover a sua superação em termos intelectuais e de relações afetivas” (*idem ibidem*).

Nesse sentido, a avaliação não será estática; ela irá ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem, e não somente em momentos específicos, caracterizados como encerramento ou conclusão de unidades, de bimestres e/ou de grandes etapas de trabalho. Em relação à avaliação final, esta deve ser subsidiada pela avaliação contínua, pois, através das informações recolhidas, coletadas, o docente pode constatar a aquisição ou não do conhecimento por parte do aprendiz, ao realizar o acompanhamento sistematicamente. Nesse sentido, a avaliação inclui a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao término de um período de trabalho, o qual pode ser o final de um bimestre, ou de um ano, o encerramento de um projeto ou sequência didática (Brasil, 1998).

Efetivamente, a aquisição de informações referentes aos processos de aprendizagem se dá ao ser valorizada e considerada a importância de uma diversidade de instrumentos e situações que viabilizam não somente avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares presentes, mas também estabelecer contraste entre os dados obtidos e observar como acontece a transferência das aprendizagens em contextos diferentes. Para isso, o professor terá de realizar a avaliação por meio de: a) observação sistemática (acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando-se de alguns “instrumentos”, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe, entre outros); b) análise das produções dos alunos⁴⁸; c) atividades específicas para avaliação⁴⁹.

A **ficha de acompanhamento avaliativo** do aluno, mencionada acima, compreende alguns domínios, a saber: i) envolvimento: interesse, participação, interação; ii) desempenho (compromisso, organização): realização das tarefas propostas, apresentação das atividades, pontualidade na entrega dos trabalhos, registros de aula e organização e conservação do

⁴⁸ Análise das produções dos alunos, considerando-se a variedade de produções realizadas pelos alunos, para se ter um quadro real das aprendizagens conquistadas (cf. Brasil. Ministério da Educação (1998). *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília).

⁴⁹ Atividades específicas para avaliação: os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder a um questionário (*idem, ibidem*).

material escolar assim como o fato de trazê-lo, ou não, para a sala de aula; iii) conduta: postura, respeito ao colega e ao professor, ao patrimônio público e ao meio ambiente em geral; e iv) assiduidade: frequência à sala de aula e permanência nela. Esses aspectos são avaliados pelo professor e autoavaliados pelo aluno por meio dos critérios de avaliação/autoavaliação referentes a esses pontos.

A Portaria de Avaliação (nº 001/2007), no parágrafo 1º do Art. 3º (já citado no capítulo II), preconiza considerar-se, diariamente, “a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares, sua sociabilidade [...]”, com vista à aquisição de conhecimentos, “habilidades, atitudes e valores necessários ao pleno exercício da cidadania”. Talvez por isso a criação dessa ficha de acompanhamento avaliativo, uma espécie de avaliação de atitudes (valores).

- Especificidades dos procedimentos e/ou recursos

São três avaliações, **três procedimentos específicos para avaliar e três notas** (com o **mesmo peso**): “*Temos três critérios de avaliação, os quais têm peso iguais: uma ficha avaliativa, um trabalho de pesquisa e mais uma avaliação bimestral*” (Vilma); “[...] nós temos três notas, três procedimentos mais específicos para avaliar: uma ficha de avaliação, depois um combinado entre a turma para fazer uma atividade; temos uma avaliação escrita também, ao final do bimestre [...]” (Alicia). Essa mesma professora acrescenta: “[...] particularmente privilegio a ação em sala de aula, a interação; então, o método, ou procedimento mais utilizado é o método da exposição, que é, por sua vez, com esse método que eu sei se o meu aluno realmente aprendeu, se ele sabe interagir com o outro. Esse é um dos princípios que favorecem a observação de cada um em particular. É primordial, pois naquele momento eu percebo quem sabe lidar com o outro, sabe ouvir, expor, na hora certa” (Alicia).

Vimos que, de certa forma, se cumprem as prescrições da Portaria de Avaliação do município em relação a essas especificidades: atividades avaliativas, registros bimestrais dessas atividades, por meio de notas, necessárias à composição da média, já que, conforme a Portaria, para as práticas de avaliação da aprendizagem devem ser considerados os trabalhos teóricos e os práticos (aplicados individualmente ou em grupo), testes, provas, relatórios, pesquisas, sínteses, exposições orais, ficha de avaliação, entre outros, adequados ao componente curricular, que permitam avaliar o desempenho do aluno. Os resultados dessas atividades avaliativas serão computados ao final de cada bimestre, “perfazendo um total de 04 (quatro) períodos de avaliação da aprendizagem no final do ano letivo” (Portaria de Avaliação

nº 001/2007). Mas cabe perguntarmos até que ponto a avaliação da aprendizagem é orientada pelos processos diagnóstico, mediador e emancipador, de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e do resultado ao longo do período letivo (como prescrito na Portaria de Avaliação nº 001/2007).

No que se refere ao número e aos tipos de instrumento de verificação da aprendizagem, a Portaria preceitua que devem constar no plano anual da escola e de cada componente curricular. Dessa forma, além da ficha avaliativa de acompanhamento do aluno, que já é uma determinação legal (as escolas têm o direito de elaborá-la e o dever de encaminhá-la ao Conselho Municipal de Educação para sua apreciação e aprovação, tornando-se única para a rede municipal de ensino de 6º a 9º anos, naquele município), faz-se necessário também se chegar a um consenso quanto ao número das outras atividades avaliativas a serem aplicadas. Restar dizer que esse número é praticamente inflexível. Já o tipo de atividade avaliativa, pode variar, com exceção da ficha avaliativa de acompanhamento do aluno. Quanto à prova final do bimestre, que tem dia marcado no calendário escolar, é mais rara sua substituição por trabalho (este não será apresentado, quando entregue no dia correspondente à avaliação do bimestre) ou outro tipo de atividade avaliativa (acontecendo mais isso nas disciplinas de Arte, Ensino Religioso, Educação Física).

Optar por restringir a avaliação a exames pontuais com atribuição de notas e calcular a média dos resultados não possibilita, precisamente, quantificar nem qualificar o aprendizado. Ao chegar o momento de se atribuir uma nota, esta precisa estar imbuída de sentido. Ou seja, “na hora do conceito final, não há uma média matemática. O professor tem de rever o trabalho realizado, comparar as últimas produções do aluno com as primeiras. É a evolução que importa” (Barbosa, n.d., citado por Nova Escola, 2001, p. 20). A ênfase deve ser dada mais ao processo que ao produto.

- Fórmula da classificação

Para a obtenção de uma **média aritmética** bimestral, são consideradas as três notas atribuídas, através dos procedimentos de avaliação, em cada área curricular e em cada bimestre. Essas **notas são somadas, e o resultado dividido por três**, formando, desse modo, a **média bimestral** do aluno (conforme Portaria de Avaliação do município, nº 001/2007) (Rafael, Lívia).

Por ser a nota classificatória (e eliminatória), ela exerce um poder exorbitante na determinação da promoção ou não do aluno. Mas, atribuir notas e calcular a média dos resultados não é o que garante um melhor aprendizado: “A nota é apenas uma representação

simplificada de um momento do processo de aprendizagem. O que vale é o crescimento do aluno em relação a si próprio e aos objetivos propostos” (Souza, n.d., citado por Nova Escola, 2001, p. 16).

O que acontece, segundo Cardinet (1986), é que a nota “geralmente é utilizada para prever, para guiar ou para certificar a aprendizagem, embora seja evidente que seria preciso diferenciar essas três funções” (*apud* Bonniol e Vial, 2001, p. 225). Não é possível ao professor “expressar só por meio de um número o nível de aptidão do aluno, a qualidade de seu esforço e o resultado que ele alcançou” (Cardinet, 1986, *apud* Bonniol e Vial, 2001, p. 225). Para que se obtenha “informações unívocas, é necessário utilizar instrumentos diferentes, a fim de poder fazer distintas apreciações, sendo cada uma delas designada de forma explícita” (*idem, ibidem*, p. 225).

O sistema de atribuição de notas em testes aplicados aos alunos, culminando em médias finais, é considerado comprovadamente arbitrário pelos teóricos da avaliação (Hadji, 2001, *apud* Hoffmann, 2005). Os números apenas posicionam os alunos em uma escala de valor, sem esclarecer o sentido dessa posição.

Antes de seguirmos para a apreciação autocrítica dos professores quanto aos processos de avaliação, deixemos aqui as últimas linhas – *De 0 a 20 ou de 20 a 0?* – da obra *Estórias com Pedagogia Dentro* (Estrela, 2003).

“[...] eu partia do princípio que o aluno entrava na prova a valer 0 (no caso presente, 8 valores...) e, pouco a pouco, eu ia tentando ver o que sabia. Eu não tirava, acrescentava.

E não serão estes os dois modos de estar na vida, em que todos nós nos situamos? Talvez mais a ‘descontar’ do que a ‘contar’, talvez mais a ‘julgar’ do que a ‘valorizar’. Talvez” (*idem, ibidem*, pp. 123-124).

4. Apreciação autocrítica dos processos de avaliação

- Reflexão autoavaliativa da própria prática avaliativa

Com o objetivo de compreender a visão que o docente tem de sua própria ação pedagógica em termos de avaliação do processo ensino-aprendizagem, questionamos se a concepção de avaliação da aprendizagem dos professores condizia com suas práticas. A análise das informações repassadas nos levaram a: i) reflexão autoavaliativa da própria prática avaliativa; ii) apreciação autocrítica dos procedimentos “inovadores” (alternativos) de avaliação; e iii) balanço entre objetivos e práticas.

Na reflexão autoavaliativa da própria prática avaliativa, ocorre: uma **apreciação negativa** – a concepção não condiz com a prática –, na opinião de três professores (Rafael, Vilma, Osíris); uma **apreciação positiva** – a concepção condiz com a prática –, para dois

professores (Alícia, Jordano); e uma **apreciação “parcial”** – no sentido de a concepção condizer parcialmente com a prática –, na expressão de dois professores (Joseph, Lívia).

- Apreciação autocrítica dos procedimentos “inovadores” (alternativos) de avaliação

Apenas dois professores elencaram algo que nos levou a essa análise da apreciação autocrítica dos procedimentos “inovadores” (alternativos) de avaliação. Um desses professores apresenta uma **apreciação negativa da inovação de práticas avaliativas**: “[...] *não é preciso promover tantas inovações, tanta mudança com aplicações e resultados duvidosos*” (Joseph); e o outro faz uma **apreciação positiva do acompanhamento contínuo das aprendizagens** por meio de processos ou procedimentos diferenciados, para a prática de avaliação contínua: “[...] *a avaliação da aprendizagem deve deixar de ser pontual, ou seja, restrita somente àqueles momentos de testes e provas, sem uma ligação estreita com o processo de aprendizagem do educando, e deve tornar-se um processo contínuo, levando-se em conta o interesse, a participação, o empenho dos alunos em realizar as tarefas propostas, e não somente verificar os resultados das provas, ao final de cada bimestre*” (Jordano).

- Balanço entre objetivos e práticas

Em termos de balanço entre objetivos e práticas, há uma preocupação, um **“acordo” entre objetivos e práticas**, por parte dos professores, na medida em que eles desenvolvem suas ações pedagógicas visando alcançar determinados objetivos pretendidos ou estabelecidos e, dessa forma, passam a constatar ou não o alcance desses mesmos objetivos: “[...] *quando traçamos algumas metas ou encaminhamos atividades, temos em mente verificar a prática de sala de aula, a aprendizagem dos nossos alunos e a contribuição dos conteúdos trabalhados em sala de aula para o alcance dos nossos objetivos*” (Jordano); “[...] *eu quero corrigir, voltar e estabelecer um novo caminho, um novo percurso, uma nova forma de acompanhar o meu discípulo*” (Alícia); “[...] *na minha prática eu procuro, através da avaliação, realmente ver qual foi, onde foi que houve aprendizagem realmente. Se não houve, por quê [...]*” (Rafael); “[...] *identificar as falhas [...]*” (Osíris). De acordo com o professor Osíris, em sua prática há também uma valorização do processo frente ao produto (um “balanço” entre produto e processo).

Além dessa preocupação, existem **dificuldades no alcance prático dos objetivos**: imposição de um programa e normas a serem cumpridos (Vilma, Rafael); falta de preparação (Vilma); falhas/erros no processo: “[...] *Tem alguns momentos que há falha, avalio sem considerar tudo que considero que deve estar presente na avaliação da aprendizagem*”

(Lívia); “[...] de vez em quando nós cometemos alguns erros [...] e, quando percebemos, tentamos consertá-los, mas sempre fica alguma aresta [...]” (Joseph); “[...] Porque, como eu falei, a minha avaliação, ela tem falhas, primeiro porque não é feita da forma como eu acho que deveria ser [...]” (Rafael); falta de cumplicidade e apoio (para o alcance dos objetivos) (Joseph); o método avaliativo dificulta o alcance do objetivo (do aluno) (Osíris). Nesse caso, o professor Osíris se refere a seus próprios traumas, como aluno, ao submeter-se a uma atividade avaliativa, dizendo que nem sempre se sai bem, mesmo tendo domínio do conteúdo (uma crítica à eficácia e eficiência do método avaliativo).

- Satisfações e insatisfações com os resultados do processo avaliativo

Visamos saber também se os professores estavam satisfeitos com os resultados provenientes de sua ação avaliativa. Surgiram declarações de satisfação e insatisfação com os resultados do processo avaliativo: três professores dizem estar satisfeitos (**satisfação**) com os resultados avaliativos (Joseph, Jordano, Alícia); três dizem estar insatisfeitos (**insatisfação**) com os resultados avaliativos (Vilma, Rafael, Osíris); uma professora não se sente satisfeita totalmente (**satisfação “parcial”**) com os resultados avaliativos (Lívia); e, além dela, dois professores que haviam dito estar satisfeitos, ao continuarem suas falas, mostraram não se sentir satisfeitos totalmente com os resultados avaliativos: “[...] gostaria que fosse melhor [...]” (Joseph); “[...] Não tanto quanto gostaria [...]” (Alícia). Três professoras falaram também da necessidade de refletir sobre a prática (Lívia, Alícia, Vilma).

Pensar a avaliação como processo contínuo, como a maioria dos professores declarou, conforme vimos no início deste capítulo, requer compreendê-la principalmente como um processo *durante*, nomeadamente uma avaliação formativa, ou não apenas formativa, mas formativa de cariz cognitivista (Fernandes, 2005).

Assim, na reflexão autoavaliativa da prática de avaliação, a maioria dos professores revela não atender aos princípios da avaliação contínua; outros acreditam atender (por trabalhar com o aluno os problemas de aprendizagem; por levar em conta outros aspectos, e não apenas verificar o produto); enquanto outros professores acreditam que não avaliam tudo o que deveria ser considerado. Ainda na apreciação autocrítica dos procedimentos “inovadores” (alternativos) de avaliação, há quem seja contrário a processos contínuos de avaliação e quem lhes seja favorável, embora falte, nesse último caso, também alguma fundamentação teórica (pensando-se apenas em levar “em conta o interesse, a participação, o empenho dos alunos em realizar as tarefas propostas”, não apenas verificando-se resultados terminais). Sentimos a ausência de processos interativos, de regulação em que essas formas de

expressão sejam vistas como ponto de partida para a continuidade do trabalho pedagógico, por exemplo. Na verdade, em ambos os casos, falta uma preparação adequada. Como diz Abramowicz (2001, p. 25), “os professores que usam inadequadamente a avaliação só o fazem porque não estão devidamente preparados”.

Quanto à questão dos objetivos, temos a dizer, conforme Ribeiro (1999) que “falar da relação planificação – avaliação do ensino é referir a ausência de sentido da segunda se não tiver como pressuposto a primeira” (p. 23). Desse modo, o planejamento constitui um suporte indispensável da avaliação, com várias vantagens no processo de ensino-aprendizagem⁵⁰. Ribeiro (1999) procura esclarecer a natureza dos objetivos, que é diferente, tornando diferente também a avaliação.

Em relação à questão de se valorizar o *durante* (colocação do professor Osiris), é preciso, de fato, considerar o processo de desenvolvimento do aluno. Não é “demais reiterar que a garantia da natureza qualitativa da avaliação independe da expressão final dos resultados, pois ela se constrói durante o processo” (Romão, 2003, p. 48).

Quanto às dificuldades expressas como o cumprimento do programa e normas a serem cumpridas, Romão (2003) já alertou para a rigidez dos momentos dos registros escolares que se impõem aos momentos de verificação da aprendizagem, desconhecendo-se totalmente as conveniências didático-pedagógicas. Nessa perspectiva, o autor ainda acrescenta que, se não houvesse a “imposição do sistema, as avaliações de terminalidades parciais ocorreriam a intervalos determinados pela conclusão de unidades, uma vez que os objetivos educacionais se sobreporiam a uma necessidade burocrática” (*idem, ibidem*, p. 82).

Por outro lado, o professor sente dificuldade para cumprir o programa e, ao mesmo tempo, atender as necessidades dos alunos, assim como para exercer adequadamente a avaliação. Sente que lhe falta preparação e, por isso, há falhas no processo, no método, dificultando-se o alcance prático dos objetivos também pela falta de cumplicidade. Nesse sentido, há que se requerer esse apoio, assim como enfrentar o desafio de “manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes” (Nóvoa, n.d., citado por Nova Escola, 2002, p. 23), de forma a ir sempre superando os desafios pedagógicos.

⁵⁰ Por exemplo: i) “Informa sobre o que se pretende levar a cabo”; ii) “Estabelece a ligação entre objectivos mais gerais e outros mais específicos a eles ligados”; iii) “Define o tipo de aprendizagem que se pretende”; iv) “Prevê, antecipadamente, dificuldades e providencia os meios para as ultrapassar”; v) “Conduz à selecção de estratégias, meios e materiais que se afiguram adequados aos objectivos em vista”; vi) “Prepara, antecipadamente, um plano de avaliação e elabora os instrumentos necessários”; vii) “Permite ultrapassar dificuldades e contribuir para o sucesso do ensino e da aprendizagem” (Ribeiro, 1999, pp. 23-25).

Por fim, as satisfações e insatisfações com os resultados do processo avaliativo nos remetem a cogitar sobre processo e produto, sobre a realização da avaliação de modo contínuo e cumulativo, como prescreve a Portaria de Avaliação nº 001/2007, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sobre o ensino-aprendizagem desenvolvido cotidianamente. É necessário avaliar sistematicamente o ensino e a aprendizagem, para uma melhor qualidade desses processos. Também há quem acredite que uma prática avaliativa desenvolvida *durante* o processo de ensino-aprendizagem tende a levar o aluno a obter melhores resultados numa avaliação sumativa: “A avaliação do processo bem-feita, seguida de decisões e ações que ajudem os alunos a aprender mais e melhor, garantirá bons resultados na avaliação final” (Romeiro, 2000, p. 86).

De qualquer modo, é imprescindível analisar a evolução da aprendizagem do aluno, os avanços, o desenvolvimento ocorrido durante o ensino oferecido. E, ainda os resultados devem ser avaliados, apreciados, estudados. O importante não seriam tanto os resultados, mas o uso que se faz deles. É importante dar *feedback*, fazer comparações entre o real e o esperado, entre objetivos/conteúdos avaliados, além de refletir sobre a prática e tomar decisões favoráveis a seu desenvolvimento.

Ao depararmos com os resultados, satisfatórios ou insatisfatórios, devemos ter a certeza “de que a escola não é um concurso. Nem se educam ‘vencedores’ à custa de perdedores. É outro o sentido de ‘sucesso’ em educação. Sucesso é cooperar, é aprender junto com o outro, é ser feliz com o outro, é viver e valorizar as diferenças que preservam a humanidade” (Hoffmann, 2005, p. 57). Portanto, é preciso estar plenamente envolvido, integrado no processo de ensino-aprendizagem. E, para isso, a reflexão sobre a prática (mencionada por alguns professores) é realmente uma necessidade imprescindível, no sentido de que se conjugam “a prática e a reflexão criteriosa sobre a ação e na ação, tendo em vista uma prática constantemente transformadora para melhor” (Mello, n.d., p. 7).

Síntese

Objetivamos saber quais os conceitos/as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem de sete professores dos anos finais do ensino fundamental, (re)conhecendo e valorizando os conhecimentos construídos a partir da prática e colaborando com os professores para uma visão verdadeiramente consciente e fundamentada, e também para uma prática mais pensante e adequada nesse domínio da avaliação da aprendizagem.

Sintetizamos, a seguir, alguns pontos das informações dos professores sobre as áreas temáticas em análise. Assim, sobre as “concepções e orientações da política e da prática avaliativa”, os professores entrevistados apontaram:

- dificuldade face às concepções/aos conceitos de avaliação (falta de clareza ou de uma fundamentação “consistente”);
- pouca explicitação de critérios, face aos conteúdos curriculares e às atividades avaliativas;
- orientações e instâncias da política avaliativa da escola nem sempre exercidas plenamente;
- ausência de uma maior descentralização do poder nas tomadas de decisão relativas à avaliação.

Sobre a área temática “organização e realização da prática pedagógica”, verificamos que:

- o planejamento diário não é uma prática de todos os professores;
- a administração/gestão da aula se efetiva a partir de metodologias diversas, com atividades e recursos variados;
- as interações de avaliação em aula e/ou o processo de observação se dão na turma como um todo, ou também individualmente (por aluno), conforme a maioria dos professores;
- as estratégias de avaliação assim como os focos avaliativos são diversificados;
- para a maioria dos professores, as atividades propostas propiciam a compreensão dos raciocínios do aluno;
- a análise dos tipos de erro apresenta algumas características relevantes: falta de conhecimento básico, prévio, falta de atenção e comprometimento do aluno, falta de sensibilização, de dever social, de transformação social; e o tratamento do erro ocorre por meio de processo de (re)conhecimento do erro por parte do aluno: o professor leva o aluno a conhecer seus erros e, por meio de atividades, o ajuda a superá-los;
- a adaptação do processo didático aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos e a promoção de melhores oportunidades de aprendizagem (tomadas de decisão) requerem reajustamento didático e estratégias variadas;
- a efetivação do processo avaliativo no cotidiano escolar apresenta algumas dificuldades e limites, conforme alguns professores;

- os procedimentos avaliativos mais adotados e/ou os principais recursos vão ao encontro do que prescreve a Portaria de Avaliação nº 001/2007, no que se refere a um aspecto mais quantitativo;
- a nota é o certificado de aprovação ou reprovação do(a) aluno(a);
- a fórmula ou o cálculo realizado através dos números obtidos nas avaliações dos alunos é invariável, como o próprio número, desenvolvido por uma ciência exata, enquanto o processo de aprendizagem é uma construção constante, variável (a fórmula da classificação se coaduna com o produto estanque);
- as práticas avaliativas não correspondem, todavia, às concepções de avaliação dos professores (apreciação autocrítica dos processos de avaliação).

Enfim, e tendo em conta toda essa informação, parece-nos também, que, de uma forma sintética, vale a pena lembrar um conjunto de recomendações apresentado por Boggino (2009) aos professores, tais como:

- “- Não (con)fundir avaliação e classificação;
- Não reduzir a avaliação a questões meramente técnicas;
- Pensar a problemática da avaliação a partir do paradigma da complexidade;
- Compreender as razões e conhecimentos que estão na base das produções dos alunos;
- Avaliar resultados, parciais e finais, e os processos de aprendizagem dos alunos;
- Avaliar a partir de critérios e indicadores que permitam dar coerência às intervenções;
- Implementar estratégias didáticas que pretendam alcançar aprendizagens globalizadas, contextualizadas e significativas;
- Organizar o conhecimento como se fosse uma rede ou teia com múltiplas intersecções;
- Considerar a avaliação como uma estratégia para uma aprendizagem altamente significativa, de forma a possibilitar a continuidade do processo de aprendizagem para além da área, ciclo ou nível de ensino;
- Facilitar a compreensão e romper com a mecanização, que pode bloquear ou dificultar o processo de conhecimento” (p. 84).

Objetivando compreender a dinâmica cotidiana da sala de aula, em algumas questões relacionadas com as que acabamos de discutir, refletiremos, no próximo capítulo, sobre os processos cotidianos observados em classe – *o que o professor faz* –, cuja finalidade é a construção de um conhecimento a partir das práticas.

CAPÍTULO V – PROCESSOS COTIDIANOS OBSERVADOS EM CLASSE E ESTIMULAÇÃO DA RECORDAÇÃO

“[...] o ofício de ensinar também é o palco freqüente de apresentações tensas e de atores incompreendidos [...] Será que o enredo e o empenho dos atores são suficientes para convencer? Os professores são os atores e os dramaturgos da educação, mas onde estão os patrocinadores e produtores, dos quais dependem as condições para um bom espetáculo? [...] E, ainda assim, os professores se dedicam ao seu necessário espetáculo mambembe de todos os dias. O show não pode parar!” (Ferreira, 2006, p. 9).

Introdução

Primeiramente, este texto corresponde ao estudo das observações das aulas (duas aulas por professor investigado, no total de catorze aulas) e à análise dos processos avaliativos desencadeados em classe. No ponto 1, fazemos uma descrição da observação das aulas, por professor. Em seguida, no tópico 2, cruzamos as informações obtidas pelas observações com as que obtivemos nas entrevistas e também nos planos de aula dos professores. Já no ponto 3, damos conta da recolha e da análise dos dados com base na metodologia da estimulação da recordação. Ou seja, direcionamos a análise para o pensamento docente frente às ações desenvolvidas em sala de aula, proporcionando uma reflexão sobre a própria prática, por meio da técnica de estimulação da recordação. Utilizamos a videogravação das aulas (como já expusemos no capítulo referente à metodologia), visando a uma discussão conjunta (entre professores colaboradores e pesquisadora), no sentido de uma maior compreensão sobre o fazer didático-pedagógico, a dinâmica e/ou a gestão das aulas gravadas, de forma a possibilitar um momento de reflexão acerca das ações praticadas durante a efetivação dessas aulas.

1. Observação das aulas

Para a observação das aulas de cada professor(a) colaborador(a) da investigação, elaboramos um roteiro de observação participante, com o objetivo de compreendermos a interação nas aulas relacionadas, centrando-nos em aspectos como o clima da classe, o grau de abertura para a participação do aluno, a atenção do professor ao aluno e à turma (como age com o aluno que demonstra necessidade/dificuldade para realizar a atividade e como age com os mais “dispersos”), ou prioridades e preocupações aparentes do professor; o tempo da aula (se parece bem aproveitado, administrado); além de outros itens relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e, em particular, à avaliação contínua, isto é, ao acompanhamento

sistêmico das aprendizagens. No desenvolvimento deste capítulo, discorreremos sobre todos esses aspectos.

O roteiro de observação requeria também um levantamento de informações relacionadas com as turmas/classes (nas quais ocorria a observação das aulas), o qual apresentamos a seguir.

1.1. Turmas observadas

Os quadros abaixo expõem uma caracterização demográfica das turmas observadas, informações que possibilitam, ainda, uma análise qualitativa dessas classes.

Observamos aulas da disciplina de Ciências com o professor Joseph no 7º ano (turma: 2; sala: 2; bloco: D), turno matutino, no dia 08/05/08 (4º e 5º horários, das 9h 40min às 11h 20min).

Quadro 9. Turma do Professor Joseph (Ciências)

Caracterização demográfica da turma observada									
Nº total de alunos	Sexo feminino	Sexo masculino	Nº de alunos repetentes	Faixa etária	Dentro da faixa etária	Abaixo da faixa etária	Acima da faixa etária	Nº de alunos da zona rural	Nº de alunos da zona urbana
22	10	12	02	12 anos	02	06	14	06	16

Fonte provedora dos dados: Secretaria da Escola



Ilustração 7. Aula prática: 7º ano do ensino fundamental, em 08/05/08 (Foto: Dalva)



Ilustração 8. Aula prática: 7º ano do ensino fundamental, em 08/05/08 (Foto: Dalva)

Do professor Jordano, observamos aulas da disciplina Cultura, no 8º ano (turma: 2; sala: 5; bloco: D), turno matutino, nos dias 09/05/08 e 16/05/08 (duas aulas, ambas no terceiro horário, 8h 40min às 9h 30min). Também nessa mesma turma, observamos duas aulas de Língua Portuguesa da professora Alícia, no dia 16/05/08 (1º e 2º horários, 7 horas às 8h 40min).

Quadro 10. Turma do Professor Jordano (Cultura) e da professora Alícia (Língua Portuguesa)

Nº total de alunos	Sexo feminino	Sexo masculino	Caracterização demográfica da turma observada			Dentro da faixa etária	Abaixo da faixa etária	Acima da faixa etária	Nº de alunos da zona rural	Nº de alunos da zona urbana
			Nº de alunos repetentes	Faixa etária						
27	23	04	02	13 anos	0	14	13	03	24	

Fonte fornecedora dos dados: Secretaria da Escola



Ilustração 9. Observação de aula da disciplina Cultura: 8º ano do ensino fundamental, em 09/05/08 (Foto: Dalva)



Ilustração 10. Observação de aula da disciplina Cultura: 8º ano do ensino fundamental, em 16/05/08 (Foto: Dalva)



Ilustração 11. Observação de aula da disciplina Língua Portuguesa: 8º ano do ensino fundamental, em 16/05/08 (Foto: Dalva)

Ainda no dia 09/05/08, observamos duas aulas da disciplina Ciências (1º e 2º horários, 12h 30min às 14h 10min), ministradas pela professora Vilma, no 9º ano (turma: 7; sala: 5; bloco: D), turno vespertino.

Quadro 11. Turma da Professora Vilma (Ciências)

Nº total de alunos	Sexo feminino	Sexo masculino	Caracterização demográfica da turma observada			Dentro da faixa etária	Abaixo da faixa etária	Acima da faixa etária	Nº de alunos da zona rural	Nº de alunos da zona urbana
			Nº de alunos repetentes	Faixa etária						
31	19	12	03	14 anos	0	08	23	28	03	

Fonte fornecedora dos dados: Secretaria da Escola



Ilustração 12. Observação de aula da disciplina Ciências: 9º ano do ensino fundamental, em 09/05/08 (Foto: Dalva)

As aulas observadas da professora Lívia, da disciplina de Língua Portuguesa, foram ministradas no 7º ano (turma: 1; sala: 1; bloco: D), turno matutino, no dia 02/06/08 (1º e 2º horários, 7 horas às 8h 40min).

Quadro 12. Turma da Professora Lívia (Língua Portuguesa)

Caracterização demográfica da turma observada									
Nº total de alunos	Sexo feminino	Sexo masculino	Nº de alunos repetentes	Faixa etária	Dentro da faixa etária	Abaixo da faixa etária	Acima da faixa etária	Nº de alunos da zona rural	Nº de alunos da zona urbana
26	12	14	0	12 anos	01	16	09	05	21

Fonte fornecedora dos dados: Secretaria da Escola



Ilustração 13. Observação de aula da disciplina Língua Portuguesa: 7º ano do ensino fundamental, em 02/06/08 (Foto: Dalva)

Por último, foram observadas aulas de Matemática do professor Rafael e de Geografia do professor Osíris, no 9º ano (turma: 6; sala: 4; bloco: D), turno vespertino, no dia 04/06/08 (1º e 2º horários, 12h 30min às 14h 10min – aulas de Matemática; 4º e 5º horários, 15h 10min às 16h 50min – aulas de Geografia).

Quadro 13. Turma dos Professores Rafael e Osiris (Matemática e Geografia, respectivamente)

Caracterização demográfica da turma observada									
Nº total de alunos	Sexo feminino	Sexo masculino	Nº de alunos repetentes	Faixa etária	Dentro da faixa etária	Abaixo da faixa etária	Acima da faixa etária	Nº de alunos da zona rural	Nº de alunos da zona urbana
25	19	09	08	14 anos	0	05	20	19	06

Fonte fornecedora dos dados: Secretaria da Escola



Ilustração 14. Observação de aula da disciplina Matemática: 9º ano do ensino fundamental, em 04/06/08 (Foto: Dalva)



Ilustração 15. Observação de aula da disciplina Matemática: 9º ano do ensino fundamental, em 04/06/08 (Foto: Dalva)



Ilustração 16. Observação de aula da disciplina Geografia: 9º ano do ensino fundamental, em 04/06/08 (Foto: Dalva)

1.1.1. Análise qualitativa das turmas observadas

Em princípio, as informações revelam duas realidades acentuadas que vêm comprovar o que, em estudos anteriores, já havíamos percebido (Queiroz, 2005). Trata-se de certa disparidade entre os alunos oriundos do campo e os da cidade. Os primeiros compõem predominantemente, as salas de aula do turno vespertino, enquanto, no turno matutino, predominam os últimos. Esse dado é importante porque diz muito da vida desses alunos. Enquanto os da zona urbana estão na sala de aula durante a manhã, a maioria dos da zona rural estão na roça, seja preparando a terra, seja plantando, limpando, colhendo, ou, ainda,

desenvolvendo alguma outra atividade inerente ao trabalho campestre. Esses alunos trazem estampadas em si características típicas do campo: a pele um tanto queimada do sol (embora se perceba que, predominantemente, são de cor branca), e o corpo (em especial, as mãos e os pés) um pouco maltratado pelo trabalho árduo da roça e pela qualidade de vida que têm.

As diferenças continuam em relação à faixa etária, ao número de alunos reprovados e, por vezes, até ao número de alunos do sexo masculino e do feminino, uma vez que muitos garotos, principalmente da zona rural, ao surgir qualquer oportunidade de emigrar do interior para o sudeste do país, o fazem.

Em geral, as dificuldades cognitivas dos alunos do campo parecem maiores. Isso pode ter vários motivos, sendo justificável, por exemplo, pelo modo de acesso aos próprios conhecimentos, pelos recursos escassos (meios e materiais educativos), pela falta de apoio, de acompanhamento. Eles não têm aula de reforço, nem, geralmente, quem os auxilie em casa nas atividades escolares, pois uma grande parte dos pais desses alunos não possui um nível de instrução suficiente para isso. Devemos mencionar também o fator tempo, que é restrito para esses discentes, em comparação aos alunos da cidade. Além disso, salvo algumas exceções, eles se mostram mais tímidos, quietos ou calmos, menos “tagarelas” e questionam menos que os alunos da zona urbana.

Enquanto os alunos da cidade começam a estudar cada vez mais cedo, a ter acesso a materiais educativos desde muito novos, a ser instigados e orientados pelos pais e demais familiares, pelas professoras de jardim de infância, etc., as crianças da zona rural (pensamos que de modo predominante) não usufruem dessas condições completamente.

Nesta análise, a novidade é o número de alunos por sala de aula. A secretaria da escola tinha estabelecido para o ano escolar de 2008, em média, um total de 25 alunos por turma, número razoável e favorável ao processo de ensino-aprendizagem, se relacionado aos de outras realidades e de anos anteriores, quando as salas de aulas do ensino fundamental dos anos finais eram compostas, geralmente, por 40 alunos, chegando as turmas a serem formadas até por 46 alunos (Queiroz, 2005).

1.2. Planos das aulas observadas

As aulas foram desenvolvidas a partir do plano de aula elaborado por cada professor(a), ou tomando-se por base esses planos, com exceção das do professor Osíris, que não apresentou o plano. Encontram-se, portanto, em Anexos (cf., doc. Planos de aula), seis planos, em vez de sete, correspondentes às aulas observadas.

Todos os planos contêm objetivos, conteúdos (um deles não declara os conteúdos, mas estes são percebidos nos objetivos), procedimentos metodológicos, recursos metodológicos (exceto em dois planos, porém identificados nos procedimentos), avaliação. Bibliografia aparece somente em dois planos, e tema transversal em apenas um. Apesar de apresentarem uma estrutura comum, os planos revelam características próprias, comprovando, realmente, sua elaboração individual. No decorrer do capítulo, faremos algumas associações desses componentes à administração da aula, especialmente aludindo a procedimentos de avaliação desenvolvidos na interação de sala de aula.

1.3. Desenvolvimento/gestão das aulas observadas

Embora algumas práticas avaliativas sejam comuns entre os professores partícipes, com base na análise de conteúdo que realizamos optamos por discriminar os procedimentos de avaliação trabalhados por cada professor(a) durante as aulas observadas, fazendo também um breve relato sobre as reações dos alunos durante essas aulas e uma análise geral por bloco de aulas observadas.

1.3.1. Observação das aulas de Ciências (professor Joseph)

a) Processos de avaliação observados

Nas aulas observadas da disciplina de Ciências, administradas pelo professor Joseph, que ocorreram, em geral, no laboratório de Biologia, os processos de avaliação dizem respeito a: i) chamada de presença; ii) observações e anotações por parte dos alunos; iii) questionamentos diretos; iv) elaboração de relatórios (produzidos a partir das observações e das anotações feitas durante a aula prática); e v) atividades do livro didático.

Há, então, procedimentos de avaliação que poderiam dar-se na interação da aula (avaliação formativa/contínua; nesse caso, ao que parece, mais uma intenção que uma prática efetiva) e avaliações posteriores, da modalidade somativa.

A chamada de presença

A presença do aluno em sala de aula ou não se constitui em um procedimento de avaliação para o professor, uma vez que essa ação tem como um dos propósitos subsidiar o professor ao final de cada bimestre na adição de uma pontuação, que, juntamente a outras (atribuídas aos demais itens da ficha de acompanhamento avaliativo do aluno), formam a primeira nota (de cada bimestre) referente à avaliação de atitudes/valores.

Esse procedimento resulta de determinação legal: além de a ficha de acompanhamento avaliativo do aluno – que tem como um dos critérios assiduidade: frequência e permanências em sala de aula – ter sido aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, e, portanto é uma norma a ser cumprida pela escola, em termos de avaliação existe, ainda, a prescrição de frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento do total de aulas ministradas durante o ano letivo, na Portaria de Avaliação municipal. Isso faz com que, nos documentos escolares, também sejam esclarecidas orientações dessa natureza acerca do sistema de avaliação interna.

As observações e anotações por parte dos alunos

Tendo em conta que o professor Joseph passa para os alunos **orientações verbais e também escritas em relação ao roteiro da aula prática**⁵¹, essas orientações se constituem em reais critérios a serem avaliados. Ainda naquele momento em aula, esses procedimentos de **observação e anotação desenvolvidos na interação de sala de aula pelos alunos** puderam ser observados de forma espontânea pelo professor, como participação nas atividades da aula, embora, na realidade, isso não tenha parecido tão efetivo.

Os questionamentos diretos

As questões levantadas (pelo professor e pelos alunos) e/ou as curiosidades apresentadas no desenvolvimento das aulas são recursos a serem avaliados, como pareceu ser uma intenção do professor também já exposta, *a priori*, em seu plano de aulas (avaliação por meio de “*questionamentos diretos (arguição)*” (Joseph), além de outros).

Os questionamentos diretos se constituem em processos avaliativos, conforme vimos na primeira parte deste trabalho, pois essas interações propiciam a recolha de informações sobre o desenvolvimento cognitivo e as estratégias e raciocínios dos alunos face à realização das atividades (Allal, 1986; Ferreira, 2007).

⁵¹ O professor Joseph passou para os alunos o seguinte roteiro da aula prática: “1º) Você irá relatar (descrever) todos os passos da aula; 2º) Cada atividade da aula prática deverá ser observada com a máxima atenção, para facilitar a descrição das atividades no momento em que você estiver fazendo o relatório; 3º) Descreva apenas as coisas mais importantes da aula; 4º) Para facilitar o entendimento, você deverá fazer um desenho do que será observado ao microscópio; 5º) Um relatório, na realidade, é um texto que você irá produzir em relação ao que será realizado na aula prática; 6º) Você deverá mencionar o tipo de material que será utilizado e observado na aula; 7º) Todos os membros do grupo deverão ajudar na construção do relatório”.

A elaboração de relatórios

Para a realização/elaboração do relatório (valendo 5,0 pontos) são expostas para os alunos **algumas orientações verbais**, assim como a **estrutura escrita do relatório**⁵² (na lousa).

As atividades do livro didático

As atividades trazidas pelo livro didático (cerca de 20 questões) e propostas aos alunos pelo professor valeriam 5,0 pontos, a serem somados à nota atribuída ao relatório, totalizando, assim 10,0 pontos (ambos, as questões e o relatório, para gerar uma nota referente à 2ª avaliação do bimestre).

b) Reações dos alunos durante as aulas

Em princípio, a turma apresenta um maior interesse pela aula prática, mas, no decorrer desta, alguns alunos terminam por deixar as responsabilidades nas mãos de seus colegas de grupo, na medida em que pouco participam da aula fazendo anotações, indagações ou prestando atenção ao que estava sendo desenvolvido, como um todo, no laboratório.

c) Análise das aulas observadas

Em linhas gerais, as aulas práticas no laboratório pareceram proveitosas para o aprendizado dos alunos, embora mais para uns do que para outros, devido às dispersões ocorridas. O desempenho do professor na preparação do material a ser observado o deixou um tanto centrado nessa tarefa, o que pode, por um lado, ter possibilitado as distrações por parte de alguns alunos e, por outro, pode tê-lo privado de um melhor acompanhamento da aprendizagem do aluno.

Como complemento para essas aulas, sentimos falta de processos que pudessem intensificar a avaliação contínua e cotidiana⁵³ (processos de avaliação mais informais e próximos dessa interação entre professores e alunos) como também de outros procedimentos ou critérios de avaliação e de autoavaliação⁵⁴ que viessem implementar, por exemplo, a

⁵² Estrutura do relatório: “1º Título da aula prática; 2º Material utilizado; 3º Procedimento - como será preparado o material e como será feita a observação; 4º Fazer o desenho e identificar nele as partes; 5º Nome dos componentes do grupo, o ano (de ensino) e a turma” (Joseph).

⁵³ Nesse caso, do processo de avaliação formativa contínua e cotidiana, o professor poderia fazer um autoquestionamento ou uma reflexão acerca do que foi possível observar, quais foram as estratégias e representações de aprendizagem, que decisões tomar, etc. (Obs.: essas sugestões foram expostas por nós, depois da descrição da aula pelo professor Joseph, quando da etapa da estimulação da recordação).

⁵⁴ Em relação ao próprio questionário a que os alunos iriam responder, eles poderiam ser orientados para se questionarem sobre se tinham respondido às questões de forma precisa e clara, demonstrando compreensão e raciocínio na resolução, ou se apresentaram dúvidas em relação a algumas questões, etc. Quanto ao relatório: se

avaliação do relatório, das atividades do livro (os questionários/exercícios propostos aos alunos).

1.3.2. Observação das aulas de Cultura (professor Jordano)

a) Processos de avaliação observados

Nas aulas do professor Jordano observadas, os procedimentos de avaliação desenvolvidos na interação de sala de aula e/ou as formas de avaliação mais informais e próximas da interação entre professor e alunos foram: perguntas aos alunos; observações informais; e a própria participação do aluno. Como procedimento avaliativo formal, o professor requisitou, ao final da segunda aula observada, um trabalho avaliativo em grupo⁵⁵.

As perguntas aos alunos

Conforme testemunho do professor, seu objetivo era de captar os “conhecimentos prévios” dos alunos em relação ao conteúdo em questão. Assim, fez muitas perguntas aos alunos. Por exemplo: *“O que vocês entendem por folclore? O que seria folclore para vocês? Que mais vocês poderiam dizer sobre folclore? Festas... que mais? A origem da palavra folclore, vocês já ouviram falar? Para vocês, o que seriam lendas? E mitos? O que é mito? Os mitos foram criados para quê? Vocês conhecem alguma coisa sobre o boto? Boto é o quê? E o curupira, vocês conhecem, né? Como é a figura do curupira?”* (Jordano).

As observações informais

As observações do professor podiam ser efetivadas, através da interação em classe, das perguntas feitas aos alunos e, conseqüentemente, a partir das próprias respostas e comentários expressos por eles.

cumpriram o roteiro da aula prática, se realizaram/seguiram a estrutura proposta para o relatório, se utilizaram a linguagem adequada à disciplina (termos técnicos e científicos), etc. Trata-se de critérios e/ou orientações que poderiam ser repassados aos alunos (servindo também ao professor). (Obs.: sugestões expostas quando da descrição da aula pelo professor Joseph).

⁵⁵ “Trabalho de Cultura

Fazer uma pesquisa (no âmbito nacional, estadual e municipal) sobre:

- a) A origem da festa junina;
- b) A origem da quadrilha;
- c) O casamento matuto (origem, tradições e a cultura de roubar a noiva);
- d) As superstições (quadrinhas, simpatias, etc.);
- e) Os santos: São João, São Pedro, São Paulo e Santo Antônio;
- f) A culinária (os quitutes)” (Jordano).

A integração de estratégias como, por exemplo, o questionário integrado à observação proporciona recolha de informações precisas acerca da aprendizagem do aluno (Cardinet, 1993, *apud* Ferreira, 2007).

A participação dos alunos

Como observamos e de acordo com o plano previsto para aquelas duas aulas, a avaliação ocorreria também a partir da participação dos alunos nas aulas.

O trabalho avaliativo em grupo

As atividades de pesquisa propostas no final da segunda aula (cada grupo ficaria com um dos temas propostos ou, no caso de grupos com mais componentes, com mais de um tema) correspondiam a um trabalho a ser entregue por cada grupo, como uma das atividades avaliativas para aquele bimestre.

b) Reações dos alunos durante as aulas

Os alunos pareciam **gostar do conteúdo** desenvolvido nas aulas – “O folclore”, um tema extenso, o qual foi abordado nesta sequência: a) A origem do folclore; b) O que é folclore?; c) A importância do folclore para nossa cultura, para nós mesmos. Ainda em agosto, no terceiro bimestre, estaria sendo estudado mais profundamente o folclore brasileiro (os mitos, as lendas, realizando-se pesquisas mais detalhadas). Os alunos **apresentavam certo conhecimento** sobre o que estava sendo trabalhado, de forma a haver uma **grande participação**, principalmente na primeira aula, pois eles estavam mais **centrados/envolvidos**.

Na segunda aula, apesar de participarem, os alunos estavam **um pouco mais dispersos** (havia **conversa paralela** na sala de aula). Dois deles, um garoto e uma garota começaram uma **pequena discussão**, entre si. O professor interferiu esclarecendo que, se eles continuassem, teria de pedir para que deixassem a sala de aula. Depois, pediu para uma aluna voltar para sua cadeira. Antes que a aula terminasse, foi dada uma pausa na abordagem do conteúdo em questão, para que o professor passasse um trabalho sobre o São João (valeria como a 2ª avaliação do bimestre).

Quando o professor explicou que cada grupo desenvolveria um dos temas relativos ao trabalho sobre o São João, **a turma não chegou a um consenso em relação à divisão em grupos**, que já eram formados com um grande número (6/7 componentes), preferindo esses grupos, em vez disso, **trabalhar mais de um tema**. Também como demoravam para chegar a um consenso (demonstrando **dificuldade para chegarem a um acordo** em relação ao

trabalho a ser desenvolvido por eles mesmos) sobre **a escolha do(s) tópico(s), isto é, do(s) tema(s) que cada grupo iria trabalhar**, isso ficou para ser resolvido na aula seguinte daquela disciplina.

Nesse sentido, citamos como principais reações: **interessados pelos conteúdos; participativos; atentos** (1ª aula); **menos atentos, distraídos** (2ª aula); **não passivos** (às orientações/recomendações propostas).

c) Análise das aulas observadas

Em geral, houve uma boa participação nas aulas. Os alunos tinham grande liberdade de expressão, e o professor fazia perguntas aos alunos. Nesse caso, como no anterior, sentimos falta de critérios e processos de autoavaliação, por exemplo em relação ao trabalho proposto aos alunos. Outra questão estava relacionada às decisões (travando-se uma espécie de “batalha de medição de forças” entre alunos e professor). Esse problema talvez se originasse no fato de não se ter elaborado o contrato didático-pedagógico, ou até na falta de um diálogo mais perspicaz e esclarecedor, de forma a favorecer uma participação mais efetiva de todo o grupo.

1.3.3. Observação das aulas de Ciências (professora Vilma)

a) Processos de avaliação observados

Nas aulas de Ciências ministradas pela professora Vilma, observamos que os processos de avaliação ocorriam quando da interação entre a professora e os alunos, por meio da retomada/revisão de conteúdos, das perguntas feitas aos alunos, das explicações e da resolução de exemplos (trazidos pelo livro didático), da participação dos alunos na aula, da chamada de presença (frequência escolar), do resultado da nota geral da turma e dos exercícios para casa (atividades do livro didático).

A retomada/revisão de conteúdos

Na revisão, várias perguntas orais eram dirigidas aos alunos (quando não, ao explicar, a professora sempre esperava que os alunos também participassem. Fazia isso ao falar e parar num tom de indagação para que a turma completasse sua fala referente ao conteúdo). Os alunos acompanhavam os assuntos em revisão com seu livro didático de Ciências, participando da aula. Havia uma boa participação e todos pareciam atentos. Dessa forma, a revisão podia constituir-se em procedimento para avaliar se os alunos estavam “dominando” ou “compreendendo” os conteúdos trabalhados.

As perguntas feitas aos alunos

Durante as aulas, ao tratar da revisão de conteúdo, a professora fez muitas perguntas, como, por exemplo: “[...] *Por que gases nobres ou raros? A camada “k” tem quantos elétrons no máximo? À temperatura de 25 °C, todos os metais são sólidos? Quais mais as propriedades dos metais? As propriedades dos não metais são quais mesmo? As famílias vão de 1 a...? Já sabem fazer o diagrama? Quantos elétrons há na última camada? E a que período pertence? Rodolfo e Valderluce, essa distribuição vocês entenderam? Terminou em qual subnível? Quantos elétrons há na última camada? Então ele é da família...? Pertence ao quarto período por quê? Vamos fazer o que agora? Essa daqui nós já entendemos, né? A que família pertence esse elemento? Quantas camadas ele tem? Ficou entendido isso aqui? Querem mais um exemplo? Vamos fazer mais um, né? [...]*” (Vilma). Também no momento da chamada/frequência, sempre que a turma dizia que determinado(a) aluno(a) faltara, a professora perguntava se sabiam por que tinha faltado.

As explicações e a resolução de exemplos

A partir dos vários exemplos expostos no quadro e, ao mesmo tempo, explicados, os alunos podiam “demonstrar” seu entendimento, sua compreensão, e, com base no diagrama, “aprender” como encontrar as famílias e os períodos. Isso, no sentido de que, juntos, professora e alunos construía o diagrama, faziam sua distribuição, sua organização. Havia, por parte da professora, a preocupação de explicar novamente, retomando o que fora feito (muitas vezes, indo à tabela periódica do livro didático para ratificar, explicar, perguntar). Fizeram mais alguns exemplos, algumas distribuições e, depois, os alunos, em silêncio, começaram a copiar em seus cadernos os exemplos expostos no quadro-branco.

A participação dos alunos na aula

No plano de aula da professora, constava que a avaliação seria “*por meio de observações durante o processo [...]*” (Vilma). Com efeito, observar a participação dos alunos durante o processo de interação na aula é um dos meios para a avaliação.

A chamada de presença

Quais finalidades são valorizadas pela professora ao proceder à chamada de presença dos alunos? Trata-se apenas de atender a uma questão de avaliação de atitude/valores (como uma das avaliações para cada bimestre)? Ou, ainda, de cumprir uma prescrição da Portaria de Avaliação nº 001/2007, parágrafo 1º do art. 3º, de considerar, diariamente, a efetiva presença

dos alunos? Pelo que pudemos observar, a professora parecia interessada em saber qual o motivo que levara o(a) aluno(a) a faltar à aula.

Atualmente, já não se ouve falar em reprovação por número de faltas, isto é, que tal aluno ficou reprovado porque atingiu um número x de faltas (embora a ausência constante às aulas possa ser um dos motivos que leva os alunos à reprovação escolar. Mas, há prescrições de uma frequência escolar igual ou superior a 75% do total de aulas ministradas durante o ano letivo, como visto no capítulo II). Algumas políticas governamentais⁵⁶ têm também contribuído para a assiduidade dos alunos.

O resultado da nota geral da turma

As notas dos alunos devem sempre, e antes de qualquer outra finalidade, valer como forma de avaliação, autoavaliação, heteroavaliação. A atribuição de notas, ou mesmo a avaliação dos alunos, precisa ser uma prática descentralizada e levada muito a sério. Para Pacheco (1998, p. 127), “A nota totalmente correcta de um aluno, atendendo aos diversos factores que conduzem à subjectividade, só seria possível se fosse atribuída a partir da média de um número elevado de correctores”.

Os exercícios para casa

No plano de aula da professora, a avaliação também se daria “[...] *através do desempenho para com as atividades propostas*” (Vilma). As atividades encaminhadas para serem realizadas em casa, “destinadas à consolidação da aprendizagem” (Pacheco, 1998, p. 121), podem, ainda, constituir-se, para a professora, em uma importante fonte de informação quanto às aprendizagens de seus alunos (dificuldades, necessidades, avanços), como processo informal de avaliação. Resta saber se, nesse caso, a finalidade é mesmo essa. O tempo de trabalho em casa “deve ser utilizado em função das necessidades e dos projectos, não de uma forma regulamentada ou ritual, e inscrever-se numa lógica da acção racional e do trabalho que exige uma preparação prévia, fora do grupo” (Perrenoud, 1995, *apud* Pacheco, 1998, p. 121).

b) Reações dos alunos durante as aulas

Os alunos **participavam da aula**, pois também eram instigados a isso, e **acompanhavam a revisão dos conteúdos pelo livro didático**, sempre **atentos**. A turma parecia que já assimilara aquele conhecimento (demonstrava possuir certo conhecimento do

⁵⁶ O Bolsa Escola é um programa do governo federal efetivado em função da presença diária do estudante na sala de aula. A cada trimestre, verifica-se se os alunos estão assistindo, no mínimo a 75% das aulas. No caso de mais de 15% de falta, o benefício já é suspenso (cf. *site*: <http://portal.mec.gov.br/index.php>).

conteúdo, embora não tivesse conseguido comprovar isso por meio das atividades avaliativas realizadas) e era bem **tranquila**. Enquanto os alunos **copiavam os exemplos** construídos na lousa, às vezes surgia **alguma pergunta ou colocação**, e a professora estava sempre atenta para atender e fazer suas intervenções. Os alunos copiavam os exemplos no caderno, em **silêncio**; às vezes, havia alguma conversa rápida entre aluno e professora. Em certa altura, uma aluna disse que pensava que iam para o laboratório naquele dia. A sala de aula tinha um clima satisfatório. Depois de a professora propor as atividades (do livro didático) para serem realizadas em casa, os alunos **quiseram saber quantas linhas deviam deixar para responder a cada exercício**, já que primeiro copiavam para depois responderem. E o fato de darem **início aos exercícios passados para casa** ainda em classe, podia comprovar, realmente, entre outras coisas, o pouco tempo livre.

c) Análise das aulas observadas

Nessas aulas, percebemos um esforço da professora em fazer cumprir os objetivos traçados em seu plano de aula, quais sejam: levar o aluno a “*saber escrever corretamente o diagrama de Linus Pauling; classificar as famílias de um elemento químico, a partir da distribuição eletrônica, com base no diagrama de Pauling; determinar o período de um elemento químico a partir do seu número de camadas*” (Vilma). As aulas, consideradas metodologicamente expositivas, foram desenvolvidas de forma a instigar os alunos a participarem das explicações e da resolução de atividades para sedimentação dos conteúdos explorados. Ainda pelo que observamos, não compreendemos como os alunos, mesmo sendo participativos e demonstrando certos conhecimentos, mesmo assim, não obtiveram notas satisfatórias no bimestre⁵⁷ (médias predominantes entre 5,0 e menos de 6,0).

1.3.4. Observação das aulas de Língua Portuguesa (professora Alícia)

a) Processos de avaliação observados

Durante as aulas da professora Alícia observadas, destacaram-se como principais processos/procedimentos de avaliação: os critérios apresentados pela professora, as estratégias desenvolvidas pelos alunos, as próprias apresentações dos trabalhos (sendo avaliado o grupo e o(a) aluno(a) individualmente) e as anotações no caderno da professora (observação registrada).

⁵⁷ A nota corresponde a uma escala de zero a 10,0. No processamento da média anual (MA), para a aprovação deve-se obter média igual ou superior a 6,0, caindo para 5,0 somente se necessário submeter-se a exame final (como vimos no capítulo II).

Os critérios

Conforme a professora expressa na aula e também de acordo com seu plano, os critérios a serem avaliados eram: a participação individual e do grupo, o desempenho na realização das atividades, no desenvolvimento dos conteúdos, e o nível de percepção dos alunos em relação aos assuntos tratados por eles. Ou seja, ela expunha que esperava da turma: compreensão da mensagem passada pelos textos lidos; habilidade em expor o ponto de vista durante a discussão; e produção de textos adequados à modalidade em estudo (narrativa – conto).

Embora os critérios explicitados não tenham sido conjuntamente construídos e selecionados pela professora e pelos alunos (a partir de uma discussão na sala de aula), de qualquer modo, estando ambos cientes desses critérios, “estão [...] criadas as condições para uma auto e hetero-avaliação da acção realizada, com ênfase no processo e em que a avaliação formativa assume papel preponderante” (Teixeira e Tavares, 1992 p. 34), como “balanço do trabalho realizado, consciencialização do trabalho a realizar e como etapa indispensável a uma intervenção individual e/ou colectiva adequada, visando o fomentar da cooperação entre os intervenientes” (*idem, ibidem*, p. 34).

As estratégias

As atividades propostas aos alunos, como um trabalho de grupo, por exemplo, devem possibilitar ao/à professor(a) compreender as estratégias aplicadas/elaboradas pelos alunos para a efetivação/realização da tarefa solicitada, de forma a revelar capacidades e competências para a concretização de objetivos inerentes ao trabalho. De fato, pelo que observamos, a forma como a professora acompanhou cada grupo na realização das tarefas favoreceu-lhe realizar muitas observações (análise e compreensão) nessa direção.

A apresentação de trabalhos

Além do conjunto de estratégias utilizadas para a apresentação dos trabalhos, da atenção ao cumprimento de critérios, outros elementos não passaram despercebidos à avaliação realizada pela professora (que anotava tudo em seu caderno) no momento da apresentação do trabalho, como, por exemplo, a própria desenvoltura e criatividade individuais e do grupo, assim como a harmonia da apresentação do trabalho em geral.

As anotações no caderno da professora (observação registrada)

A observação registrada ajuda a professora, antes de tudo, a não esquecer de “rever” com e para a turma os pontos falhos, buscando melhores oportunidades de aprendizagens. Ou

seja, ela declarou a seus alunos que, ao longo da apresentação dos trabalhos, iria fazer anotações escritas, porque também era uma forma de rever com eles em que deveriam melhorar.

b) Reações dos alunos durante as aulas

Os alunos buscaram atender aos critérios a serem avaliados no trabalho, uma vez que se **engajaram na atividade em grupo** (embora esse engajamento pudesse ter sido melhor, se os grupos fossem menores. Mas a **turma**, a mesma do professor Jordano, mais uma vez **não chegou a um consenso em relação à divisão em grupo**, ocorrendo aqui, nesse sentido, o mesmo que nas aulas daquele professor), e observaram a **participação individual e em grupo** no momento da apresentação do trabalho. Os alunos sabiam que “*o envolvimento nas atividades, o desenvolvimento dos conteúdos e o nível de percepção apresentado*” (Alícia) constituíam também pontos a serem avaliados pela professora.

c) Análise das aulas observadas

Nas aulas de Língua Portuguesa da professora Alícia observadas, realizou-se: explanação e problematização dos conteúdos trabalhados; explicação do desenvolvimento daquelas duas aulas; esclarecimento de objetivos; estabelecimento de critérios a serem observados/considerados; divisão em grupos (porém a formação dos grupos não se deu como a professora almejava); distribuição de textos para esses grupos e entrega de folheto explicativo acerca de cada gênero narrativo; auxílio aos grupos/orientação docente; estratégias de apresentação pelos alunos; apresentação do trabalho grupal pelos alunos; e anotações referentes à apresentação do trabalho, realizadas pela professora. Em geral, a professora pareceu ter cumprido o que havia planejado.

1.3.5. Observação das aulas de Língua Portuguesa (professora Lívia)

a) Processos de avaliação observados

No desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa da professora Lívia foram realizados procedimentos como: vistos nos cadernos dos alunos; anotações no caderno da professora; perguntas aos alunos; pedidos de atenção aos alunos; e correção de atividades do livro didático.

Os vistos nos cadernos dos alunos

Será que os alunos eram conscientes das finalidades daquela ação praticada pela professora, de dar vistos em seus cadernos, ou melhor, em suas atividades? Os que não respondessem completamente os deveres para casa, não receberiam o visto. Nesse sentido, o que, de fato, os alunos teriam em mente sobre essa atitude da professora?

O fato é que o caderno do aluno pode constituir-se em importante recurso de avaliação. Ao examinar cuidadosamente e com frequência o caderno, é possível saber se o aluno compreendeu o que foi ensinado, conhecer melhor quais procedimentos ele utiliza para resolver exercícios e problemas, como pensa, que tipos de erro comete e o que realmente fica da aula dada pelo professor.

As anotações no caderno da professora (observação registrada)

De certa forma, os alunos sabiam que estavam sendo avaliados, uma vez que a professora fazia anotações em seu próprio caderno ao passar vendo o caderno do aluno e efetivando ou não o visto.

As perguntas aos alunos

Antes mesmo da correção dos exercícios, a professora já indagava muito sobre o texto, a obra de literatura de cordel *As perguntas do rei e as respostas de Camões*. À medida que ia lendo para a turma, perguntava se os alunos estavam compreendendo, se entendiam determinadas perguntas e respostas. Muitas vezes, ajudava os alunos a compreender melhor, sem deixar de pedir a atenção deles. Durante a correção dos exercícios, sempre indagava se concordavam com a resposta do(a) colega, fazendo, ainda, várias perguntas. Por exemplo: “*Quem são as pessoas do discurso? Houve mudança de pessoa gramatical? Ele saiu da 1ª e foi para a 2ª pessoa? Os tempos verbais são diferentes? Dá para identificar o radical? [...]*” (Lívia). Também indagava aos alunos que ainda não se tinham pronunciado em relação a nenhuma questão da atividade.

Os pedidos de atenção aos alunos

Devido à dispersão de alguns alunos, tornou-se necessário que a professora, por várias vezes, chamasse a atenção deles. Isso, para ela, podia significar um aspecto a ser avaliado, já que em conformidade com seu plano de aula, ela iria avaliar “*observando de forma particular o interesse, a participação e o empenho, considerando posicionamentos orais [...]*” (Lívia).

A correção de atividades do livro didático

O cumprimento dessas atividades e o momento da correção poderiam propiciar uma avaliação da apropriação dos conteúdos pelos alunos, uma vez que a professora tinha em seu plano de aulas o propósito de avaliar “*considerando posicionamentos orais e momentos de escrita, verificando principalmente o emprego dos verbos nos tempos convenientes quando do uso dos mesmos*” (Lívia).

b) Reações dos alunos durante as aulas

Enquanto a professora passava de cadeira em cadeira para ver se os alunos tinham cumprido as atividades propostas para casa (dando o visto e fazendo anotações em seu próprio caderno), os alunos, a grande maioria, aguardava em seus lugares e conversando com seus colegas vizinhos. Alguns pareciam estar também atentos à câmera filmadora. Às vezes, eles riam com a literatura de cordel, e a professora pedia para prestarem atenção. Já, ao realizarem a correção das atividades, muitas vezes foi necessário ela chamar a atenção dos que estavam dispersos. Dizia que estava faltando concentração. Em geral, os alunos gostaram do texto que lhes foi lido. Também, salvo alguma exceção, haviam copiado e respondido os exercícios do livro didático (conteúdos referentes a tempos verbais: pretérito, presente e futuro; verbos regulares e irregulares), mas existia alguma dispersão e eles não pareceriam muito dispostos a participar da correção, por exemplo expondo como tinham respondido, apesar de serem cobrados constantemente nesse sentido.

c) Análise das aulas observadas

Embora as aulas tenham parecido cansativas para a professora, por ter tido de dedicar um bom tempo para chamar a atenção de alunos que pareciam dispersos, o ritmo das aulas, o que acontecia e como não era algo fora do normal (talvez não o desejado). Não foi possível concluir a correção dos exercícios, pois, na realidade, eram muitas atividades. E o fato de ocorrerem explicações, retomada dos conteúdos pela professora, justificando as respostas, isso tudo tomava tempo. Acrescente-se a isso o fato de a obra lida inicialmente ser bem extensa. Em geral, se havia uma preocupação por parte da professora era, tudo indica, porque havia também um comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

1.3.6. Observação das aulas de Matemática (professor Rafael)

a) Processos de avaliação observados

Nas aulas observadas da disciplina de Matemática ministradas pelo professor Rafael, os procedimentos de avaliação desenvolvidos na interação de sala de aula foram: chamada de presença/frequência escolar dos alunos, correção de exercícios, resolução das atividades pelos alunos, e atividades para casa (do livro didático).

A chamada de presença

Na aula do professor Rafael, o registro da frequência escolar foi também uma prática constatada, como na maioria dos casos aqui expostos, e provavelmente os objetivos eram sempre os mesmos.

A correção de exercícios

Ao corrigir os exercícios do livro didático (no quadro-branco), o professor pode perceber se os alunos estão compreendendo as resoluções que apresenta e talvez por isso o professor Rafael tenha deixado que eles verificassem o restante dos exercícios antes de corrigi-los.

A resolução das atividades pelos alunos

No momento de resoluções das atividades pelos alunos, o professor fez sua mediação junto ao aluno(a), podendo perceber/observar: seu *“compromisso e atenção à aula [...] poder de reflexão sobre os problemas”* (Rafael), avaliando, desse modo, a realização daquelas atividades.

As atividades para casa (do livro didático)

Deveres escolares para serem realizados em casa eram mais uma prática do professor Rafael comum na maioria dos casos aqui analisados. Provavelmente, não havia muita diferença entre as razões de cada professor/professora para se usar esse procedimento.

b) Reações dos alunos durante as aulas

Os alunos mostravam-se atentos à aula (às explicações dos conteúdos pelo professor e à correção dos exercícios, transferindo, em seguida, as correções para seus cadernos), e comprometidos em realizar as tarefas propostas pelo professor (realização dos demais

exercícios, por exemplo). Durante as aulas, a turma esteve silenciosa, não se ouvindo quase nunca uma pergunta. Porém, o professor não deixou de os auxiliar, indo sempre até eles, a suas cadeiras, quando, após a correção de alguns exercícios, deixou que eles tentassem corrigir os demais. Alguns alunos também se ajudavam mutuamente. Podia-se sentir, naquele ambiente, uma “atmosfera” de tranquilidade e companheirismo entre alunos, e entre alunos e professor.

c) Análise das aulas observadas

Destacamos aqui dois pontos: a observação e mediação do professor na resolução de atividades pelos alunos e o comportamento da turma. Ou seja, no primeiro ponto, a intervenção e/ou o auxílio do professor, fazendo com que os alunos resolvessem as atividades, em vez de dar a resposta pronta, e, assim, podendo também observar, compreender e analisar as estratégias de aprendizagem de seus alunos. Em relação ao segundo ponto, os alunos pouco se expunham, seja fazendo perguntas, comentários complementares, seja para tirarem dúvidas, embora transparecesse uma boa relação entre os alunos, e também entre o professor e a turma.

1.3.7. Observação das aulas de Geografia (professor Osiris)

a) Processos de avaliação observados

As ações realizadas nas aulas de Geografia ministradas pelo professor Osiris foram: chamada de presença; orientação para cada aluno estar atento à apresentação do trabalho do(a) colega; anotações, por parte do professor, acerca dos itens do tema sobre os quais o/a aluno(a) discorrera; atribuição/registro de uma nota ao trabalho de cada aluno(a) (fazendo o registro da nota numa ficha, sem apresentá-la ao/à aluno(a), naquele momento); *feedback* oral dos trabalhos dos alunos (explicação geral elencando os pontos tratados pelos alunos e mencionando novos fatos, consequências e a ausência de alguns pontos trabalhados nas aulas anteriores); apreciação positiva dos trabalhos pelo professor (“bons”).

Os principais processos de avaliação relacionavam-se à chamada de presença, à observação do comportamento dos alunos (atenção à apresentação do trabalho do(a) colega), aos conteúdos dos trabalhos (individuais), à atribuição de notas e ao *feedback* oral dos trabalhos dos alunos.

A chamada de presença

A chamada dos alunos foi um procedimento realizado também durante as aulas do professor Osíris. Vale apenas destacar que, apesar de serem duas aulas, talvez pelo fato de serem em bloco o professor só fez a chamada uma vez, embora, obviamente, fazendo o registro equivalente às duas aulas. Isso ocorreu nos outros casos em que as aulas foram em horários seguidos.

A observação do comportamento dos alunos

O comportamento dos alunos foi observado pelo professor, tendo em conta que este recomendou que fossem atenciosos quando da apresentação dos trabalhos de cada um (de modo a poder observar esse comportamento do(a) aprendiz). Inclusive, inicialmente, pediu aos alunos que organizassem suas cadeiras formando um círculo na sala de aula e que guardassem seu material escolar. Pensamos que esse tipo de observação (do comportamento dos alunos), por parte do professor, deva ser ampliado, no sentido de poder perceber e trabalhar, por exemplo, a inibição e a timidez dos alunos.

A avaliação dos conteúdos dos trabalhos (individuais)

O professor tinha proposto à turma um trabalho, individual, que corresponderia à segunda avaliação do bimestre, sobre o tema “Trabalho”.

Aparentemente, não houve, *a priori*, uma divisão de assuntos para que fossem discriminados tipos de “trabalho” (as várias profissões), tendo cada aluno(a) a liberdade de abordar, dentro do tema, o aspecto que desejasse, nem critérios mais específicos para se proceder à avaliação.

A atribuição de notas

A atribuição de notas foi ocorrendo à medida que cada aluno(a) ia apresentando seu trabalho (o professor fazia suas anotações acerca de cada item tratado do tema e atribuía uma nota por cada trabalho). O registro da nota era feito em uma ficha, sem que o(a) aluno(a) tivesse conhecimento dessa nota, pelo menos naquele momento.

O *feedback* oral dos trabalhos dos alunos

O *feedback* dos trabalhos apresentados se resumiu a: uma observação referente à ausência, nos trabalhos, de algum conteúdo das “letras das músicas” que o professor havia passado para a turma nas aulas anteriores; uma apreciação genérica de que os trabalhos

estavam “bons”; e uma explanação geral dos pontos expostos na apresentação dos trabalhos pelos alunos e dos quais o professor havia tomado nota, passando, logo após, a mencionar esses pontos colocados pela turma, indo um pouco mais além, falando de fatos e consequências, citando exemplos, etc.

b) Reações dos alunos durante as aulas

Os alunos eram obedientes e ouviam em silêncio seus colegas. Tratava-se de uma turma demasiado tranquila (a mesma em que foram observadas as aulas do professor Rafael). No transcorrer das aulas, faltou registro por parte dos alunos: nenhum(a) aluno(a) anotou nada durante todo o tempo daquelas aulas, talvez porque o professor mandara guardar o material e prestar atenção à apresentação dos trabalhos ou por eles não terem recebido esse tipo de orientação (ou por acomodação? falta de iniciativa? de interesse?). Muitos alunos eram tão tímidos que se tornava difícil escutá-los. Durante toda a aula, só falavam quando solicitados. Cada aluno, ao ser chamado para apresentar o trabalho, levantava-se e ficava de frente para o grupo. Os alunos apenas liam o que haviam escrito sobre o tema no caderno ou numa folha destacada, demonstrando um pouco de timidez. Era notória a falta de desenvoltura, de criatividade, de espontaneidade. Quando um(a) aluno(a) terminava de ler o trabalho, todos batiam palmas (acompanhando o gesto do professor). Os trabalhos não eram entregues ao professor, ficando, desse modo, com o(a) aluno(a).

c) Análise das aulas observadas

Talvez algumas questões mereçam ser aqui levantadas: a falta de um planejamento acerca do trabalho proposto aos alunos, de critérios, de discussão entre os alunos sobre os trabalhos apresentados, de práticas de autoavaliação e de heteroavaliação dos alunos, de orientações/“correções” escritas desses trabalhos (ou *feedback* escrito), entre outras. E, ainda, se a clientela estudantil do turno vespertino, predominantemente da zona rural, apresentava-se inibida, em muitos casos, por que não se pensar em trabalhar esses alunos nesse aspecto? Enfim, a sucessiva falta de planejamento das aulas, por exemplo, certamente poderia justificar muito do que aqui foi citado.

Após a apresentação desses processos de avaliação observados nas aulas, trataremos, nos tópicos seguintes, sobre as demais questões contidas em nosso roteiro de observação, como, por exemplo, aspectos mais gerais relacionados ao clima de sala de aula, à gestão do tempo, à participação do aluno e à atenção do professor à turma.

1.4. O clima das classes observadas

De modo geral, as aulas observadas no turno matutino exigem mais um esforço do(a) professor(a) para conseguir a atenção de todos os alunos, pois alguns deles se dispersam facilmente; por outro lado, eles mostram certa resistência (por exemplo, para se desmembrar um grupo grande em um grupo menor, o que aconteceu nas aulas do professor Jordano e nas da professora Alícia, como pudemos observar). Os alunos do turno da manhã eram, predominantemente, da zona urbana e, realmente, pareciam ser menos “pacatos” (com exceções). Nas duas turmas que observamos à tarde (nas aulas dos professores Rafael, Osíris e Vilma), sentimos os alunos mais sossegados, o que tornava, nesse sentido, a administração da aula menos trabalhosa para os professores. Esses alunos eram, a grande maioria, da zona rural. Porém, é preciso lembrarmos também que à tarde só observamos nonos anos, ou seja, alunos com mais idade.

Enfim, de acordo com o que os professores nos informaram, pudemos concluir que o clima em classe era bom, embora tenhamos constatado que era mais desgastante para o professor trabalhar nas salas de aula do turno matutino.

1.5. O tempo da aula

“Para lidar bem com o tempo, temos que desenvolver habilidades, hoje mais do que nunca fundamentais: agendar, estimar, antecipar, selecionar ou dar prioridade, lembrar” (Macedo, 2002, p. 11).

O tempo é irreversível, portanto é importante decidir e priorizar o que precisa ser concretizado. Precisamos saber como nos organizar, de modo que respeitemos “a presença eterna e contínua do tempo, mas dividindo-o, como se pudesse ser tratado em termos de hoje, amanhã ou ontem” (Macedo, 2002, p. 11).

Nesse sentido, o tempo da aula deve ser bem aproveitado e administrado, sendo imprescindível, para isso, um planejamento favorável, que vá ao encontro das prioridades a serem trabalhadas.

Em relação às aulas observadas, podemos dizer que o tempo foi preenchido, não nos atrevendo a acrescentar quaisquer outras apreciações a respeito dessa questão, uma vez que não conhecemos a fundo a realidade das turmas (suas reais necessidades, seus ritmos de aprendizagem, etc.). Ainda em relação ao tempo da aula, os professores, consciente ou inconscientemente, utilizavam uma boa parte desse tempo desenvolvendo processos considerados informais de avaliação. Mas, afinal, que valor os professores davam a esses processos? Em que lhes serviam, ou melhor, o que faziam a partir deles? Esses processos não

se tornariam mais úteis se fossem estruturados? Porque é preciso ter em mente e “reconhecer que é durante os episódios de ensino que se encontra a fonte mais importante sobre aquilo que os alunos são capazes de fazer” (Fernandes, 1992, p. 21).

1.6. A participação do aluno

Em geral, os alunos eram participativos, principalmente se solicitados, instigados pelos professores, e realizavam as tarefas, apesar de algumas dificuldades. Podemos dizer que uma das prioridades e preocupações aparentes da maioria dos professores colaboradores era com o envolvimento do aluno na aula. Havia um grau de abertura e/ou oportunidade para a participação do aluno, para ele fazer suas indagações, suas colocações. Assim, as turmas colaboravam para o desenvolvimento da aula (embora, na opinião de alguns professores, umas mais, outras menos).

Para Zabala (2002), a participação, por parte dos alunos, é necessária, assim como uma organização social da sala de aula, combinando-se metodologias diferenciadas, como momentos de exposição de trabalhos pelo grande grupo, este sendo dividido em grupos menores fixos, depois em grupos flexíveis, e trabalhos individuais também. E o professor precisa estar preparado para atender essas práticas, porque “[...] ensinar implica dominar habilidades, técnicas e estratégias de ensino, isto é, o domínio de procedimentos” (*idem, ibidem*, p. 34).

1.7. A atenção do professor à turma

Cada turma é diferente de outra. Existem sempre as especificidades e particularidades, que precisam ser conhecidas, como também dentro da mesma turma há uma heterogeneidade acentuada, que é fundamental conhecer bem, pois, desse modo, poderão ser definidas com clareza melhores estratégias e métodos mais adequados para se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem na turma. A sala de aula, por natureza, é dinâmica e exige do professor muito trabalho e atenção. O aluno precisa ser assistido.

Em algumas aulas, foi-nos possível observar uma aproximação do professor com os alunos, no sentido de um maior auxílio para o desenvolvimento das tarefas solicitadas, o professor demonstrando interesse em atender ao aluno que revelava necessidade/dificuldade para realizar a atividade. Em geral, os professores mostravam-se atenciosos para com os alunos. Também chamavam a atenção daqueles alunos que, vez por outra se dispersavam, como foi o caso em três salas de aula do turno matutino, numa das quais o professor não atentou muito para esse fato.

Outras questões orientadoras presentes em nosso roteiro de observação foram, além de observadas, discutidas nos dois primeiros encontros com o grupo de professores colaboradores. Apresentamos essa problemática mais à frente, no subitem: 3.3.2: Problematização apresentada frente aos elementos do plano de aula.

Desenvolvemos, a seguir, uma rápida análise das concepções e práticas de avaliação dos professores colaboradores, tendo em conta informações relativas às entrevistas, aos planos de aula e às práticas observadas na interação da sala de aula.

2. Concepções e práticas – um confronto necessário

Alguns aspectos observados nas aulas condizem com o conteúdo das declarações dos professores colaboradores, em suas entrevistas, ao falarem de metodologias aplicadas em aula. Nesse sentido, destacamos: observações, aula participativa (discussões), aula expositiva (explicações expositivas dos conteúdos), aula prática (observação, em laboratório, dos elementos – exploração), correção/resolução de atividades do livro didático, atividades extraclasse, pesquisa, acompanhamento de APC (atividade para casa) e registro, visto nos cadernos, esclarecimento sobre o que seria avaliado, apresentação de trabalho em grupo/individual, questionário, leitura de um texto diferente (etc.).

Foi possível perceber também dificuldades, como a realização efetiva de recolha de informações através de processos de observação, análise e compreensão das estratégias ou raciocínios e representações mentais utilizadas e elaboradas pelos alunos durante a realização da tarefa solicitada. Muitas vezes, embora o(a) professor(a) estivesse, por exemplo, auxiliando o(a) aprendiz – portanto, tendo a oportunidade de perceber seu processo de construção do conhecimento –, parecia não atentar para essas informações, a fim de, com base nelas, regular o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, entendemos que, fundamentalmente, o problema poderia ter sido causado por não se “estruturar a avaliação informal” (Fernandes, 1992, p. 21).

Em relação à avaliação prevista nos planos de aula, podemos dizer que a maior parte dos processos planejados pelos professores se concretizaram na realização das aulas (cf. quadro 15). Conforme o plano de aula da professora Alícia, os alunos ficariam cientes de quais critérios ela usaria para avaliar a tarefa por eles exposta, informando que observaria “*a participação individual e em grupo, o envolvimento nas atividades, o desenvolvimento dos conteúdos e o nível de percepção apresentado*” (Alícia). De fato, a professora repassou esses esclarecimentos à turma e, quando da apresentação do primeiro grupo, tinha nas mãos um

caderno, onde fazia suas anotações. Também, de certo modo, percebia-se, como previa o plano de aula da professora Lívia, que a avaliação acontecia *“de forma processual ao longo das aulas, observando de forma particular o interesse, a participação e o empenho, considerando posicionamentos orais e momentos de escrita, verificando principalmente o emprego dos verbos nos tempos convenientes, quando do uso dos mesmos”* (Lívia).

Em conformidade com os demais planos de aula, a avaliação seria por meio de: *“observações durante o processo e através do desempenho para com as atividades propostas”* (Vilma); *“observação; questionamentos diretos (arguição); elaboração de um relatório produzido a partir da aula prática”* (Joseph); *“participação nas aulas e atividades desenvolvidas em sala de aula”* (Jordano); e *“compromisso e atenção à aula; realização das atividades; poder de reflexão sobre os problemas”* (Rafael).

A maior parte desses processos, apesar de eles serem informais/espontâneos, poderia estar, de fato, acontecendo. Entretanto, é oportuno perguntar até que ponto a realização dessa observação e/ou recolha de informação, por parte do(a) professor(a), era eficaz para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista parecer, em muitos casos, mais uma verificação/constatação do que o(a) aluno estava desenvolvendo do que fonte para reflexão sobre a ação didático-pedagógica, para a tomada de decisões em prol de melhores aprendizagens, de *feedback*, de processos de autoavaliação, etc.

A observação é imprescindível (como técnica de recolha de informações), como é importante também seu registro. E o desempenho das tarefas pelos alunos, assim como seus questionamentos, sua participação, seu compromisso e sua atenção à aula, suas estratégias e/ou raciocínios elaborados não devem ter um fim último, de produto, somente para que o(a) aluno(a) tenha uma nota em sua ficha de acompanhamento individual. A avaliação deve primar pelo processo, favorecendo o reajuste do ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos. Faz-se necessário, ainda, fazer um balanço dessa avaliação processual com as avaliações ditas “teste” e “prova”.

Os quadros a seguir apresentam: alguns processos de avaliação das entrevistas, em destaque/realce aqueles que parece serem realizados durante as aulas [14]; processos de avaliação dos planos de aula, estando em negrito os processos observados na interação das aulas [15]; e, de forma resumida, uma listagem dos procedimentos avaliativos constatados nas aulas observadas [16]. Nesse último quadro, além da frequência dos procedimentos por professor(a), é possível visualizar facilmente quais professores desenvolveram ou não quais processos bem como os processos desenvolvidos por todos eles. Já a parte realçada corresponde a uma generalização de procedimentos.

Quadro 14. Concepções e práticas

Procedimentos de avaliação: entrevistas/observações das aulas
Avaliação genérica (geral, da turma) (Joseph)
Avaliação “particularizada” (individual) (Joseph, Jordano, Osiris)
Avaliação escrita (todos)
Avaliação escrita individual (Livia, Rafael, Vilma, Joseph)
Exercícios/atividades que não implicam testes (Livia, Rafael)
Exercícios/atividades que não implicam testes (Osiris)
Observação do desempenho cotidiano do aprendiz: “ participação, interesse e desempenho ” (Jordano)
Observação do desempenho cotidiano do aluno (participação, interesse, interação...) (Alicia, Livia, Osiris)
Observação direta do que o aluno sabe (Joseph)
Observações durante as aulas (Vilma).
Observação e reflexão por meio das atividades realizadas (Alicia, Rafael, Joseph)
Exercícios/atividades (todos)
Perguntas discentes/diálogo (Vilma, Joseph, Rafael)
Perguntas docente/coloca questões para o aluno (Vilma, Joseph, Rafael)
Trabalho escrito apresentado (Livia) Osiris, Joseph, Jordano)
Trabalho escrito apresentado (Osiris, Joseph, Jordano)
Ficha de avaliação do aluno (Alicia, Livia, Vilma, Jordano)
Escrita, oralidade e compreensão (Livia)
Participação, desempenho, atuação do aluno , critérios da proposta pedagógica da escola, da Portaria de avaliação e do livro didático (Alicia)
Associação de conceitos e mudança de hábitos e valores (Joseph)
Leitura, interpretação e resolução de situação-problema , compreensão das estratégias e habilidades para resolver os problemas (Rafael)
Compreensão, raciocínio, participação , empenho e interesse do aluno (Jordano)
Observações dos critérios da ficha de acompanhamento (Vilma)
Normas estabelecidas em conjunto: “[...] respeito aos colegas , respeito ao local onde se está, à preservação, à conservação do livro didático, à condução do livro didático[...]”; prova bimestral escrita (critério obrigatório de avaliação); autoavaliação do aluno (Osiris)
Observação de estratégias de “raciocínios” desenvolvidos pelos alunos no processamento da informação (para saber como eles aprendem) (Osiris)
Deficiência de aprendizagem da maioria da classe (Joseph)
Observação da associação do aprendizado com novas informações (Osiris)
Avaliação do estágio inicial do aluno com o estágio final, visando perceber (a partir das próprias produções que vão sendo construídas, sejam orais ou escritas), “uma mudança de comportamento, tanto na escrita, quanto na fala [...] possibilitando [...] compreender se houve ou não uma mudança, uma aprendizagem” (Livia)
Avaliação da capacidade de dar significado ao ensinado (Joseph, Osiris)
Avaliação das razões do erro do(a) aluno(a) (Alicia)
Avaliação e valorização das estratégias (embora, muitas vezes, não adequadas) e as habilidades apresentadas pelos alunos (Rafael)

Na realidade escolar estudada, todas as atividades implicam notas, uma vez que o desempenho do aluno é avaliado ou verificado também para uma atribuição de nota através da ficha de acompanhamento avaliativo (que corresponde à 1ª avaliação registrada, em cada bimestre, por meio de nota). Mas, se compreendemos que as avaliações informais não têm como fim estabelecer notas (para fim de aprovação-reprovação), porque servem para se formularem opiniões sobre competências e capacidades discentes (observando-se avanços, dificuldades dos alunos), perguntamos: se isso não compromete o foco do acompanhamento por meio da avaliação informal; se os aspectos dessa “ficha” que têm relação com a avaliação de atitudes/valores deveriam corresponder a uma nota para uma avaliação de atitudes ou se ela deveria servir de balanço no momento de se atribuírem/fecharem as notas relativas a procedimentos de avaliação formal; se tudo isso não faz com que a atribuição de notas às avaliações “escritas” se torne mais elementar do que já é. Ou seja, corrigir/balancear as informações entre os dois tipos de avaliação não fica comprometido? Vasconcellos (2000b) defende a realização da avaliação socioafetiva (exemplo: participação, interesse,

responsabilidade, disciplina), “mas sem vinculá-la à nota, a fim de não ampliar o âmbito de ação da lógica classificatória e distorcer ainda mais a prática educativa” (p. 106).

Quadro 15. Avaliação: plano de aula

Processos de avaliação: planos de aula/observação das aulas
“Participação individual e em grupo” (Alicia)
“Envolvimento nas atividades” (Alicia)
“Desenvolvimento dos conteúdos e nível de percepção apresentado” (Alicia)
“Interesse”, “participação”, “empenho” (Livia)
“Posicionamentos orais e momentos de escrita” (Livia)
Verificação do “emprego dos verbos nos tempos convenientes” (Livia)
“Observações durante o processo e através do desempenho para com as atividades propostas” (Vilma)
“Observação; questionamentos diretos (arguição); elaboração de um relatório produzido a partir da aula prática” (Joseph)
“Participação nas aulas e atividades desenvolvidas em sala de aula” (Jordano)
“Compromisso e atenção à aula; realização das atividades; poder de reflexão sobre os problemas” (Rafael)

Pelo que foi possível perceber, a maior parte (quase 90%) dos procedimentos avaliativos planejados para as aulas pareceu ser efetivada.

Quadro 16. Procedimentos avaliativos constatados nas aulas observadas

Processos de avaliação utilizados pelos professores na interação com os alunos nas aulas							
Procedimentos:	Número de vezes em que o procedimento se deu						
	Vilma	Alicia	Joseph	Rafael	Livia	Jordano	Osiris
Chamada de presença (frequência escolar)	01		01	01			01
Perguntas aos alunos	+40				+40	+30	
Atividades/exercícios para casa	02			01 vez			
Correção de atividades/exercícios do livro didático				01	+04		
Atividades do livro didático (como trabalho valendo nota p/ a 2ª avaliação)			01				
Observações informais	01			01		01	
Observações e anotações por parte dos alunos			01				
Observação do comportamento dos alunos							01
Questionamentos diretos (por professor e alunos)			01				
Anotações no caderno da professora (obs. formal)		01			01		
Elaboração de relatórios (trabalho em grupo)			01				
Trabalho de pesquisa em grupo						01	
Retomada/revisão de conteúdos	01						
Explicações e resolução de exercícios	01						
Participação dos alunos na aula	01						
Resultado da nota geral da turma	01						
Critérios		01					
Estratégias		01					
Apresentação de trabalhos (em grupo)		01					
Vistos nos cadernos dos alunos					01		
Pedido de atenção aos alunos					+10		
Resolução das atividades pelos alunos				02			
Avaliação dos conteúdos dos trabalhos (individuais)							01
Atribuição de notas							01
Feedback oral dos trabalhos dos alunos							01

Como breve observação, dos 25 procedimentos enquadrados, 6 eram comuns entre alguns professores. No entanto, se o resumo fosse mais genérico, citando, por exemplo, apenas, “observações”, “atividades”, “trabalho”, etc., sem uma discriminação, o quadro teria ficado mais enxuto, havendo uma redução do número de procedimentos e, em consequência, mais procedimentos comuns entre os professores. Isso é facilmente percebido ao se observarem as partes em negrito, ficando em comum mais de 50% dos procedimentos (sem

especificidades). Provavelmente, esse percentual aumentaria muito se as observações tivessem ocorrido mais vezes.

Passemos, a partir de agora, a uma das etapas da fase de interação com o grupo, na qual refletimos sobre as aulas observadas, com base na técnica da estimulação da recordação, com o objetivo de construirmos processos de interação que favorecessem conhecimentos inerentes a conceitos e também a práticas de avaliação da aprendizagem.

3. Estimulação da recordação das aulas videogravadas

“[...] é com base nas recordações que somos impulsionados a redimensionar nossos propósitos buscando atribuir-lhes novos sentidos [...]” (Ribeiro & Guedes, 2007, p. 104).

3.1. Uma breve introdução

Essa fase foi direcionada para as aulas observadas e videogravadas em dois momentos. Inicialmente, os encontros se constituíram em esclarecimentos, informes, orientações e acordos, seguidos de reflexões a partir das filmagens das aulas observadas⁵⁸ e das decisões tomadas durante a gestão das aulas, possibilitando aos próprios professores (protagonistas do fazer didático-pedagógico) e à pesquisadora um melhor entendimento das ações.

Assim, as sessões de estimulação da recordação foram voltadas para a explanação de ideias, discussões, reflexões e opiniões. Os trabalhos eram iniciados com a apresentação da agenda do dia, composta por objetivos e outras atividades (ao chegarem, os colaboradores já a encontravam afixada no quadro-branco). A partir de então, todos ficavam cientes das tarefas a serem desempenhadas, em coletividade e colaboração. Os critérios de escolha dos conteúdos tratados eram voltados para os assuntos relacionados/apropriados ao contexto trabalhado, para o material disponível e de fácil acesso e para as atividades factíveis.

No primeiro encontro com o grupo, o tempo não foi suficiente para assistir às filmagens, ficando, essa atividade para o segundo momento (talvez por isso, não se possa considerar essa primeira sessão como uma “estimulação da recordação”, uma vez que não foi utilizado o vídeo das aulas). Mas, no primeiro encontro pôde-se *descrever* o plano das aulas relacionando-o a seu desenvolvimento em sala de aula e/ou associando-o às aulas concretizadas. Cada participante relatava/narrava as aulas que observamos, fazendo considerações, lembrando e refletindo, principalmente, sobre aspectos que, de algum modo, os incomodavam (pois eles os viam como “falhas”), expondo, por outro lado, o que fariam de

⁵⁸ Devido a algum problema técnico, não conseguimos filmar, mas apenas gravar as aulas do professor Joseph. Ouvimos a gravação e, como havíamos feito muitas fotografias, apresentamo-las em vídeo. Por esses meios, o professor pôde fazer suas observações em relação às aulas.

modo diferente. Refletíamos sobre esses “saberes/fazer” docentes com base na problematização apresentada⁵⁹ e também na que foi levantada pelo grupo. Juntamente com isso, as discussões eram registradas.

Creemos que houve uma estimulação da memória, embora tenhamos feito uso de outro recurso – no caso, o plano das aulas – uma vez que, segundo Ribeiro e Guedes (2007, p. 107-108), “[...] narrar é um processo formativo porque permite ao narrador organizar suas experiências. À medida que o professor organiza suas idéias, sejam orais ou escritas, para relatar, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva” (*idem, ibidem*, p. 108), de modo a terminar “fazendo uma auto-análise que lhe poderá oferecer novas bases de compreensão da sua própria prática” (*idem, ibidem*).

No segundo encontro, os professores assistiram às aulas gravadas e expressaram suas dúvidas, suas angústias, seus pensamentos, discutiram em grupo, trocaram experiências, receberam orientações, e acreditamos que aprenderam uns com os outros através desse processo de interação (de inter e intrassubjetividade), de forma a realizarem avaliação e/ou autoavaliação daquelas aulas e/ou daquelas práticas docentes. Elaboramos algumas sugestões⁶⁰ e elencamos, ainda, outras reflexões⁶¹/questões que os levassem a refletir e, conseqüentemente, a avançar (dentro de suas motivações, de suas possibilidades). Finalmente, entregamos ao grupo o texto “Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula” (Macedo, 2002), “fechando” o momento de reflexão sobre a prática das aulas observadas e videogravadas. Além disso, fizemos uma avaliação escrita desses dois primeiros encontros (sobre a qual tratamos no subtópico 3.8 deste capítulo).

3.2. Processos imprescindíveis ao desenvolvimento da fase interativa

No primeiro encontro com o grupo de professores colaboradores da investigação (19/06/2008), alguns esclarecimentos foram necessários, a saber: associamos a pesquisa de mestrado à pesquisa doutoral, apresentando as bases da pesquisa (apesar de já termos feito, anteriormente, considerações a respeito disso); expusemos o papel do pesquisador e do pesquisado, caracterizando o agente externo como formador de professores reflexivos e o agente interno como professor reflexivo (o papel do pesquisador é de facilitador, criando condições de desenvolvimento das capacidades reflexivas do professor, promovendo as capacidades de aprendizagem). Os professores devem ser vistos como capazes de gerar suas

⁵⁹ Ver: 3.3.2: Problematização apresentada frente aos elementos do plano de aula (cf. também, em Anexos, doc. Planejamento, agenda e relato da estimulação da recordação).

⁶⁰ Ver: 3.5: Sugestões, a partir das aulas videogravadas (*idem, ibidem*).

⁶¹ Ver: 3.6: Outras reflexões e mais algumas sugestões (*idem, ibidem*).

próprias reflexões. Falamos da necessidade de as relações serem marcadas pela ética, pelo respeito mútuo, pelo compromisso, comprometimento (empenho, obrigação – no sentido de ser realmente necessário, indispensável mesmo, estar presente nos encontros e cumprir com as demais negociações) e pela ação mútua entre pesquisador e universo pesquisado.

Nesse sentido, cumprimos a primeira parte do planejamento – estruturação e/ou agenda do encontro –, firmando compromisso com a continuação da pesquisa, entregando o termo de autorização e aceitação aos professores (ou termo de adesão, que, na oportunidade, foi assinado por todos) e conduzindo o grupo a um acordo para os momentos de realização das sessões de estudo e reflexão, agendando dias e horários para esses encontros. Depois desses arranjos, partimos para a segunda parte do planejamento (referente a esse encontro), na qual os(as) professores(as) descrevem seus planos de aulas.

3.3. Relato das aulas observadas a partir do plano de aula

A partir dessa atividade de descrição das aulas, associada também aos planos respectivos, os professores foram estimulados a recordar essas aulas e, ao mesmo tempo, a refletir sobre suas ações. Essa técnica pode constituir-se em um estímulo à metacognição dos professores, possibilitando um processo formativo que leva à tomada de consciência sobre os processos utilizados ao ensinar e à compreensão de seus efeitos (Veiga Simão, 2001a, *apud* Amado, 2009).

3.3.1. Registro: algumas “preocupações” docentes

Na “descrição”, os professores já começaram a se questionar, a expressar suas incertezas, a refletir. Por exemplo: a professora Lívia disse que as **atividades** que havia proposto eram muito **mecânicas** e que, se fosse realizar novamente aquela mesma aula, iria propor atividades mais reflexivas. A professora Alícia se interrogou e demonstrou uma preocupação a respeito de **como trabalhar os enunciados, como fazer para que o aluno passasse a refletir o que estava escrito, assim como com a fala** (questões de escrita e oralidade). O professor Joseph enveredou pelo fator **tempo da aula**, chegando ao **planejamento** e à conclusão de que era preciso “*planejar melhor*”, além de **replanejar as atividades propostas e estar atento à correção dessas mesmas atividades por parte dos alunos** (ouvindo como eles responderam). Disse ainda: “*os conteúdos devem ser sistematizados*”. A professora Vilma também falou a respeito dos **exercícios propostos** presentes no livro didático, mas deu ênfase em relação a se deveria continuar dizendo ao aluno “*quantas linhas*” **deveria deixar para responder a cada exercício**; questionou-se,

ainda, em relação à **cobrança desses exercícios e do conteúdo tratado no livro por meio de atividades avaliativas**, questionando se os alunos deveriam estudar só pelos assuntos ou também pelos exercícios. O professor Jordano também discorreu sobre a questão das **atividades mecânicas** e da **exploração dos conhecimentos prévios**. Já o professor Osiris voltou-se para o assunto da **autoestima dos alunos**, para a **falta de motivação discente**, mencionando, ainda, que havia alunos que **não corrigiam as atividades**.

A partir dessas reflexões (quando pudemos enumerar essas “preocupações” destacadas pelo grupo e/ou o que cada professor considerava como “falhas” e, em grupo, chegamos a algumas “respostas/possíveis soluções”), elaboramos e apresentamos, ainda, algumas sugestões quando do segundo encontro, após os professores refletirem sobre a prática por meio das aulas videogravadas. Ou seja, a discussão, nesse primeiro encontro, também nos indicou a necessidade de localizarmos ou elaborarmos uma sugestão de atividade/um estudo-reflexão intrinsecamente relacionada(o) não só a algumas dessas questões levantadas pelos professores, mas também a outras, face à observação das aulas videogravadas.

3.3.2. Problematização apresentada frente aos elementos do plano de aula

Após os professores relatarem suas aulas (tendo em consideração também o plano de aula) e externarem seus pensamentos, elencamos questões que os levaram a refletir um pouco mais e, conseqüentemente, talvez, a um avanço a partir de então. Alguns exemplos: a) Na aula, os objetivos são claros e são tratados de modo que sejam reconhecidos pelo aluno?; b) Os conteúdos trabalhados parecem significativos para o aluno e para o professor?; c) A metodologia empregada desperta o interesse e a participação do aluno? Trata-se de uma metodologia adequada, favorável ao processo de ensino-aprendizagem?; d) Os recursos utilizados facilitam a compreensão do aluno e/ou o aprendizado?; e) Em que momentos se pôde perceber se houve ou não avaliação da aprendizagem por parte do professor? Este demonstra que está avaliando continuamente? Está sendo trabalhado o processo de autoavaliação? Como? Quando?

Em virtude de o tempo restante para esse primeiro encontro com os professores ser pouco, a reflexão e/ou estimulação da recordação sobre sua própria atuação, por meio da gravação das aulas em DVDs, ficou para um momento posterior, quando se daria continuidade ao planejamento voltado para os assuntos aqui tratados. Por fim, falamos acerca da avaliação referente a essa primeira fase interativa com o grande grupo, mas, como não a havíamos concluído completamente, deixamos também para entregar a avaliação apenas no

segundo encontro, quando “encerraríamos” os estudos por meio da técnica da estimulação da recordação.

3.4. Os pensamentos dos professores frente às aulas videogravadas e/ou à imagem de seu fazer didático-pedagógico

No segundo encontro com o grupo (em 12 de julho de 2008), os objetivos principais eram: *assistir* aos DVDs das aulas e *refletir* sobre a prática, relatando os pensamentos e as decisões tendo em vista as gravações a que se assistira.

Optamos por não destacar passagens das práticas desenvolvidas nas aulas videogravadas no momento em que os professores assistiam aos vídeos, de forma que seus comentários explicativos e reflexões ocorressem espontaneamente, à medida que sentissem necessidade de comentar, esclarecer, algo que considerassem oportuno ou relevante. Nesse sentido, os processos de pensamento desencadeados pelos próprios professores, através de considerações, explicações e reflexões frente às aulas videogravadas, foram, principalmente, os seguintes:

- **Falta de compreensão/interpretação textual pelo aluno** – O aluno, muitas vezes, não lê adequadamente (falta compreensão do texto lido): *“Porque quando eu leio para ele, ele entende”* (Alícia).

- **Divisão de grupo (um processo de negociação com a turma)**: *“Às vezes, não conseguimos realizar as atividades planejadas da forma como acreditamos ser mais coerente com os processos de ensino-aprendizagem”* (Alícia).

- **Apresentação dos trabalhos** – Ao assistir à gravação da apresentação dos trabalhos pelos alunos, a professora Alícia enfatizou que eles estavam cientes dos critérios pelos quais aquela tarefa seria avaliada. E, mais uma vez, esclareceu aos pares que observaria a participação de cada aluno(a) e do grupo em geral, assim como o desempenho nas atividades, envolvendo desenvolvimento dos conteúdos e assimilação destes.

- **Iniciar a aula com uma “leitura do dia”** – A professora Lívia explicou que gostava de começar suas aulas com a leitura de um texto, às vezes trazido pelo(a) próprio(a) aluno(a), para que a classe pudesse opinar sobre o texto e o associar a outro que já conhecesse. E também que prestava alguns esclarecimentos sobre o(a) autor(a), o gênero textual, os personagens.

- **Vistos nos cadernos dos alunos** – Conforme a professora Lívia, o visto é uma maneira de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno: *“Quando o aluno não realiza a tarefa preciso saber porque não a fez”*.

- **Comportamento da turma** – A professora Lívia falou sobre a dificuldade de conseguir desenvolver uma aula em que não fosse necessário chamar a atenção da classe constantemente, o que se constituía em um outro esforço, era cansativo, para o professor, pois a **atenção do aluno se dispersava com muita facilidade**. Ao contrário, a professora Vilma ressaltou a **tranquilidade que é trabalhar com algumas turmas do turno vespertino (em termos de comportamento)**, como era o caso da turma observada, até pelo fato de os alunos já serem maiores, do 9º ano.

- **Atividades propostas pelo livro didático e “número de linhas” para responder aos exercícios** – A professora Vilma voltou a falar rapidamente na questão dos exercícios do livro didático (assim como a professora Lívia, referindo que, muitas vezes, esses exercícios são muito mecânicos) e no costume que os alunos têm de querer saber o total de linhas que deve ter a resposta de cada questão.

- **Importância do levantamento de conhecimentos prévios** – O professor Jordano explicou que começara a aula com o levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo a ser introduzido, porque aquela problematização possibilitava um melhor desenvolvimento do trabalho em classe.

- **Aula mais atrativa e participativa** – Quando a turma já tem conhecimento sobre o assunto, e este lhe parece interessante – Ainda o professor Jordano fala que houve uma boa participação porque os alunos já detinham muitos conhecimentos sobre o conteúdo que estava sendo abordado.

- **Tempo curto para o desenvolvimento de aulas práticas** – Conforme o professor Joseph, seria necessário mais tempo para a realização adequada das aulas práticas.

Em geral, os comentários também se referiam a alguns alunos, que eram considerados **aplicados, dedicados, inteligentes, educados, ou menos responsáveis e comprometidos** com seu fazer discente, com o papel a ser desempenhado por eles.

3.5. Sugestões, a partir das aulas videogravadas

Após os professores externarem o que pensavam e o porquê de agirem de determinadas maneiras, o que os fazia, concomitantemente, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre suas ações e atitudes (acreditamos também que as imagens vistas, assim como o processo de reflexão do grupo, geraram mais reflexões, em outros momentos, em suas casas, em classe, etc.), passamos então a apresentar sugestões, a partir da observação das aulas, com vista a melhor qualificar o dia-a-dia na sala de aula.

Algumas dessas sugestões foram as seguintes: tornar os alunos conhecedores dos objetivos da aula; problematizar a aula e fazer com que os conteúdos adquiram significado para os alunos (que eles saibam da importância de tais conteúdos em sua vida diária e que possam construir seu próprio conhecimento); diversificar a metodologia (ouvir, ver, conviver, fazer); formar grupos pequenos para a realização de trabalho em grupo (a não ser que se trate de uma atividade que requeira um número maior, como peça teatral, por exemplo); responder às atividades, quando em classe, em grupos de dois; estimular a prática da pesquisa; utilizar recursos que facilitem ou favoreçam a compreensão dos alunos e/ou o aprendizado (diversificar os recursos: recursos audiovisuais, revistas, jornais, textos complementares, o que for possível conseguir); realizar avaliação da aprendizagem e autoavaliação (estudar esses recursos/estabelecer critérios, etc.).

Esses processos são imprescindíveis e podem ser aplicados continuamente, verificando-se se os objetivos da aula ou das aulas foram atingidos. Essa avaliação pode ocorrer no percurso da aula ou das aulas, por meio de questões ou atividades que informem o professor e o próprio aluno de seus avanços e de suas dificuldades, para que o professor possa partir para a tomada de decisão, ou seja, reajustar o processo (regulação), replanejar. Ele poderá usar também de outros recursos para avaliar as aprendizagens. Para a autoavaliação/reflexão sobre a ação docente, ele poderá fazer uso do diário de classe, entre outros recursos. Também poderá aplicar a avaliação diagnóstica (em relação a cada conteúdo), através de atividade (situação-problema) em que os alunos possam colocar em pauta informações e procedimentos que dominem. Essa é uma maneira de oferecer oportunidade para o(a) aluno(a) mobilizar e usar seus conhecimentos, devendo o(a) professor(a) estudar os resultados e discutir sobre eles com a turma, apresentando, ainda, outras situações para avaliar se as dúvidas persistem ou se foram elucidadas.

3.6. Outras reflexões e mais algumas sugestões

Levantamos também reflexões sobre o cotidiano na sala de aula em relação a: clima ambiente de sala de aula; prioridades e preocupações aparentes do professor em classe; grau de abertura (oportunidade) para a participação do aluno (suas indagações, por exemplo); atenção do professor à turma (como age com o aluno que demonstra necessidade/dificuldade para realizar a atividade e como age com os mais “dispersos”); se o tempo da aula parece bem aproveitado, administrado (conforme roteiro de observação). Associamos algumas dessas reflexões aos estudos de Macedo (2002) em relação aos “pares fundamentais para uma vida escolar bem-sucedida: espaço e tempo, objetos e tarefas, bem como nós mesmos e as outras

peças” (*idem, ibidem*, p. 11). Além disso, falamos da questão do trabalho grupal, e trouxemos outras sugestões: referências bibliográficas (importantes para os saberes docentes e a formação profissional); bom conhecimento do diagnóstico da escola, do projeto político-pedagógico e da proposta pedagógica; possibilidades de os alunos também poderem refletir sobre seu comportamento, suas ações, sobre como atuam, ver suas dificuldades, sua expressão corporal, etc.; desenvolvimento, pelo professor, de trabalho, projeto e/ou quaisquer outras atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, para serem apresentados em congresso ou seminário; entre outras sugestões relacionadas às aulas observadas.

3.7. Ainda um suporte teórico e outras considerações

Com já dissemos, para finalizar esse momento, entregamos o texto “Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula” (Macedo, 2002), “fechando” o momento de reflexão sobre a prática com base nas videogravações. Entregamos também o texto “Os diários de classe dos professores” (Zabalza, 2002), para ser discutido no encontro seguinte (iniciando os ciclos de estudos reflexivos). Falamos, ainda, em se pensar em um nome para nossos estudos e recebemos a avaliação referente a esses primeiros encontros. Desse modo, conseguimos, enfim, cumprir o planejamento, que, em síntese, era composto por três partes: I Parte - associar a pesquisa de mestrado à pesquisa doutoral; expor o papel do pesquisador e do pesquisado; firmar compromisso – termo de autorização e aceitação –, conduzindo, ainda, o grupo a um acordo para os momentos de realização das sessões de estudo e reflexão; II Parte - descrever os planos de aula e, em seguida, refletir sobre a própria atuação, com base na gravação das aulas em DVDs; elencar questões que levassem os professores a refletir e, conseqüentemente, a avançar; enumerar os pontos (as observações) destacados pelo grupo na reflexão e elaborar e/ou apresentar sugestões para combater as “falhas” apresentadas; destacar os pontos discutidos e elaborar sugestão de atividade/estudo-reflexão; III Parte - avaliar, e autoavaliar, os encontros.

3. 8. Avaliação e autoavaliação da estimulação da recordação: apreciação positiva

i) Reflexão sobre a prática

Essa primeira etapa (da fase de interação com o grupo) teve uma apreciação positiva. Em relação à primeira pergunta – “Os encontros me possibilitaram refletir sobre o que estava sendo tratado, digo, levaram-me a uma reflexão?” –, obtivemos as seguintes respostas: “*Sim; juntos refletimos sobre pontos positivos e/ou negativos referentes a nossa prática*” (Vilma).

“Sim. Essa reflexão, com certeza, fará a diferença na minha prática” (Alícia). *“As discussões em grupo são muito enriquecedoras, pois promovem a interação interpessoal, troca de experiências, a aquisição de novos conceitos ou a reestruturação daqueles que já temos ou sabemos”* (Joseph). *“Sim. Pude repensar o meu fazer a partir de experiências compartilhadas”* (Lívia). *“Sim, pois tivemos a oportunidade de refletir um pouco sobre as nossas vivências e práticas em sala de aula”* (Jordano).

ii) Acréscimo à formação

Em relação à segunda indagação – “Os encontros acrescentaram algo a minha formação, algo que eu posso colocar em prática?” –, os professores escreveram: *“Sim, pois saímos com o propósito de colocar em prática o que sabemos que é certo”* (Vilma). *“Sim. O conhecimento sobre a própria prática, coisa que pouco faço – falta de tempo”* (Alícia). *“Avaliação é um tema bastante amplo e qualquer discussão ou troca de experiência em relação a esse tema é sempre muito enriquecedor, pois nos ajuda a desempenhar melhor nosso trabalho diário”* (Joseph). *“Oportunizou-me refletir sobre algumas práticas, como, por exemplo: momento de realização de atividades/exercícios, da aplicação à correção”* (Lívia). *“Sim, pois a troca de ideias entre todos, sempre acrescenta algo que podemos empregar em nossa prática”* (Jordano).

iii) Contribuição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem

Ainda perguntamos: “Acredito que as sugestões apresentadas/pensadas possam contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem?” As respostas foram: *“Sim, porque pretendemos, a partir de então, fazer o certo”* (Vilma). *“É evidente que sim, pois são sugestões sistemáticas, não aquelas que surgem precipitadamente”* (Alícia). *“Tudo é válido. Precisamos viver novas experiências se quisermos avançar e melhorar nossa atuação em sala de aula e na vida”* (Joseph). *“As sugestões apresentadas, sem dúvida, contribuirão de forma significativa no processo ensino-aprendizagem, pois, quando se reflete, espera-se mudanças”* (Lívia). *“Sim, pois as ideias aqui apresentadas são de grande valor e contribuirão de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem”* (Jordano).

iv) Sentimento frente ao processo de interação

E, finalmente, em relação à última questão – “Como me senti durante o encontro?” –, os professores declararam: *“Um aprendiz buscando novos conhecimentos”* (Vilma). *“Senti-me lisonjeada por participar da pesquisa, que, com certeza, vai mudar a minha prática”* (Alícia). *“Apreensivo e um pouco curioso”* (Joseph). *“Senti-me à vontade para falar de minhas práticas e também pude perceber o quanto precisamos refletir sobre elas diariamente”*

(Lívia). “*Foi tudo muito bom. Ficamos muito à vontade para expor as nossas ideias e pontos de vista*” (Jordano).

Essa avaliação favorável foi muito importante para o prosseguimento da investigação; por exemplo, para a etapa seguinte, dos ciclos de estudos reflexivos.

Síntese

Acabamos de analisar as práticas avaliativas dos professores colaboradores. Nesse sentido, aprofundamos e enfatizamos os principais processos de avaliação privilegiados por esses docentes em suas práticas de ensino cotidianas em sala de aula (principalmente nos tópicos 1 e 2 deste capítulo). Em geral, percebemos uma grande semelhança entre os procedimentos desenvolvidos pelos professores (não apenas por aqueles que lecionam as mesmas disciplinas ou disciplinas que correspondem a uma mesma área).

Das técnicas e/ou procedimentos apontados no processo avaliativo, a observação foi majoritária: foi mencionada em quatro planos de aula, dos cinco elaborados. De acordo com a literatura sobre avaliação da aprendizagem, a observação sistemática (como foi visto na parte teórica) é o recurso mais adequado para o professor obter dados (e manter-se informado) sobre a aprendizagem dos alunos (e o desenvolvimento, as competências, as habilidades, etc.). Nas análises aqui apresentadas, é possível perceber que alguns professores realizam um registro de suas observações e, com base nas informações recolhidas, eles podem desenvolver suas aulas e/ou o processo ensino-aprendizagem.

Vale frisar, neste momento, que vemos na avaliação informal o caminho para “ensinar” mais e melhor. Pois, baseando-se “em técnicas que se utilizam em simultâneo com os episódios de ensino” (Fernandes, 1992, p. 20), a avaliação informal, ou formativa, pode ser um poderoso componente “de sucesso e qualidade na aprendizagem” (*idem, ibidem*, p. 21). Assim, é importante não desviar o papel da avaliação, para que não tome um rumo que não seja verdadeiramente o seu, nem torná-la “o objeto da aprendizagem”; ela deve servir para “ajudar a alcançar os objetivos definidos no currículo” (*idem, ibidem*). Faz-se necessário, em princípio, coerência e consciência para sua realização.

Particularmente, no que refere às análises correspondentes à estimulação da recordação (terceiro e último ponto desenvolvido), em geral os processos inerentes a essa técnica evidenciaram, neste estudo, que:

- a) a reflexão sobre a prática provoca um olhar para a ação que pode vir a favorecer mudança e/ou aperfeiçoamento gradativo dos fazeres didático-pedagógicos – por isso Ibiapina (2008, p. 79) se refere a “videoformação” (pois o exercício do pensar

sobre as ações pode levar o(a) educador(a) a uma formação constante e imprescindível);

- b) as discussões/reflexões (e/ou os estudos) tornam-se enriquecidas pela colaboração na coletividade. Isto é, através da interação, do processo de troca de conhecimento.

Assim, as aulas seriam melhor trabalhadas se, entre outros procedimentos,

- i) ocorressem processos de avaliação de forma mais consciente e coerente;
- ii) ocorressem processos de autoavaliação e de heteroavaliação;
- iii) o *feedback* fosse uma prática constante e bem feita;
- iv) a avaliação informal fosse desempenhada com mais afinco.

Reinvocamos Bartolomeis (1981), por percebermos que, apesar de alguns avanços ou algumas inovações por parte dos professores face a suas práticas de avaliação, ainda se pode notar “a utilização da avaliação como «formulação da nota de qualquer modo», como controlo de conhecimentos e saberes «ensinados» pelo professor e não como controlo do «exercício» dos poderes críticos, «controlo intelectual daquilo que se faz»” (*apud* Hespanha, Neves & Moreira, 1992, p. 48). Desse modo, para a avaliação formativa desempenhar sua função é preciso que ela seja “**contínua, sistemática, integral e sobretudo positiva**. Intrinsecamente positiva, no que ela significa de instrumento regulador e **estimulante** do trabalho realizado e a realizar” (Hespanha *et al.*, 1992, p. 49).

Concluimos, enfim que há professores percebendo que precisam ter uma atitude permanente de observação e registro, para compreenderem os processos de construção de conhecimentos dos alunos (por estarem fazendo algo nessa direção). E que os demais professores partícipes também sentem necessidade de observar, mas não realizam um acompanhamento sistemático. Nessas circunstâncias, a ideia de um trabalho associado à diferenciação do ensino pode parecer mais remota. Concluimos, ainda, que os professores se mostram, muitas vezes, angustiados, indecisos, com dificuldades face às questões de ensino, de aprendizagem e, certamente, ao que diz respeito à avaliação dos alunos.

CAPÍTULO VI – OS CICLOS DE ESTUDOS, OS DADOS DO QUESTIONÁRIO 2 E UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Introdução

Neste capítulo, além da análise das sessões de estudo referentes a cada encontro reflexivo, explicitando os objetivos e expondo as tarefas desenvolvidas, o que possibilitará identificar metodologias e recursos utilizados, apresentaremos também a análise e a interpretação das informações oriundas do questionário 2, bem como trataremos do processo de elaboração/construção de uma proposta de avaliação contínua, com algumas alusões à constituição dessa proposta (ou seja, às partes que constituem essa proposta).

A estrutura do presente capítulo, no que se refere aos ciclos de estudos, compreende, primeiramente: explicitação dos objetivos (1.1), procedimentos metodológicos (1.2) e temas (1.3). Em seguida, analisamos, de modo particular, cada sessão. Essa análise individual por sessão, ou o desenvolvimento das sessões por temas (1.3.1), consta de: nota introdutória e objetivos da sessão, análise, avaliação do encontro (na última sessão, em vez de uma avaliação, fazemos uma autoavaliação), observações e considerações (anotações do diário de campo referentes a determinados acontecimentos e/ou à sessão realizada). Nesse primeiro ponto, explicitamos, ainda, a relação que essa etapa da investigação estabelece com as outras etapas e/ou fases do estudo. E, quanto aos outros tópicos deste capítulo⁶², a apresentação segue uma estrutura mais corrente (também descrita na introdução de cada tópico).

1. Ciclos de estudos reflexivos

“Aprender continuamente, elaborar e reelaborar conceitos, ressignificar práticas são exigências que a sociedade de um modo geral e, particularmente, os sistemas de ensino impõem aos indivíduos” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 76).

O que é a ação reflexiva? Para Dewey (1933, *apud* Zeichner, 1993, p. 18), é “uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz”. Contudo “a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a

⁶² Relacionados aos dados do questionário 2 (tópico 2 e seus subitens) e à elaboração de uma proposta de avaliação (3). Cf., por exemplo: Triangulação comparativa de dados; Questionário II – uma análise comparativa entre informações: novas informações/novas análises; O conceito/a conceitualização de avaliação do(a) professor(a) colaborador(a); Outras questões elencadas no questionário 2; e Uma proposta de avaliação formativa contínua.

serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor” (Dewey, 1933, *apud* Zeichner, 1993, p. 18). É, ainda, “um processo que implica mais do que a busca de soluções mágicas e racionais para os problemas” (*idem, ibidem*, p. 18): a “reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (*idem, ibidem*). Assim, Dewey aponta três atitudes inerentes à ação reflexiva: a “abertura de espírito”, a “responsabilidade”, e a “sinceridade” (*idem, ibidem*, pp. 18-19). Nesse sentido, “a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem” (*idem, ibidem*, p. 19).

A prática reflexiva tem diferentes tradições históricas; Zeichner (1993), por exemplo, se refere a quatro tradições: a “*acadêmica*”, a “*de eficiência social*”, a “*desenvolvimentalista*” e a “*de reconstrução social*” (p. 24). Conforme esse autor, essas tradições não proporcionam por si sós, “uma base moral para o ensino” (*idem, ibidem*, p. 25), uma vez que “O bom ensino precisa de ter em atenção todos os elementos centrais das várias tradições: a representação das disciplinas, o pensamento e compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as consequências sociais e os contextos do ensino” (*idem, ibidem*).

Nesse sentido, o autor articula a prática reflexiva com as diferentes tradições, distinguindo sua abordagem das de outros trabalhos acerca desse assunto. E cita três características e/ou princípios da prática reflexiva: a primeira é que “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática”⁶³ (*idem, ibidem*, p. 25); a segunda é “a sua tendência democrática e emancipatória e a importância dada às decisões do professor quanto a questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula” (*idem, ibidem*, p. 26); e a terceira é “o compromisso com a reflexão enquanto prática social. Existe aqui a tentativa de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros” (*idem, ibidem*). Para o autor “este compromisso tem um valor estratégico importante para a criação de condições visando a mudança institucional e social. Não basta atribuir-se individualmente poder aos professores, que precisam de ver a sua situação ligada à dos seus colegas” (*idem, ibidem*).

Para esses estudos reflexivos, é possível afirmar a necessidade de serem adotados princípios de reflexão, os quais, neste nosso trabalho, procuramos assentar nos princípios da reflexão crítica defendidos por Smyth (1993), que “buscam compreender os problemas da

⁶³ Segundo o autor, “Especialmente nos E.U.A, muito do trabalho produzido sobre a reflexão só procura virar a atenção para dentro” (Zeichner, 1993, p. 25).

ação e da eficiência com vistas a determinado fim, considerando, nesse processo os aspectos morais, a ação desenvolvida pelos parceiros e o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos” (Ribeiro & Guedes, 2007, pp. 102-103). Ainda é necessário estabelecer e assumir etapas/fases para o estudo, uma vez que este se caracteriza por *ciclos em espirais* (Kemmis & Wilkinson, 2002), uma estratégia pela qual se obtém maior clarificação dos fatos que compõem as práticas desenvolvidas, a partir das discussões e dos diálogos estabelecidos, que resultam num processo de melhoria/aperfeiçoamento dessa prática.

Partimos também do pressuposto de que o professor deve desenvolver a ação de autoavaliar-se, refletindo acerca de “sua experiência educativa”, de forma a tornar-se isso um meio fundamental para ele “guiar-se por si próprio, para construir o seu próprio percurso pessoal e profissional” (Richardson, 1997, *apud* Barreira *et al.*, 2006, p. 121), avaliando constantemente o processo de ensino-aprendizagem para introduzir os ajustamentos necessários, de forma que estes também terminam por ser avaliados. Estamos a falar no “círculo da melhoria progressiva: os professores aprenderiam através da sua prática avaliada, da reflexão sobre a sua prática⁶⁴ (Good *et al.*, 1990; Barber, 1990, *apud* Barreira *et al.*, 2006, p. 121), podendo “ajudar a desenvolver, também, nos alunos, atitude de auto-avaliação (Vial, 1998), levando a que as instituições educativas se convertessem em aprendizes de si mesmas: “The learning schools”” (Bridges, 1990, *apud* Barreira *et al.*, 2006, p. 121).

Frisamos, entretanto, que as transformações/inoações pedagógicas dependem da “autoconsciência”, ou seja, de “processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção” (Nóvoa, 1992b, *apud* Barreira *et al.*, 2006, p. 122). E, como a razão desses estudos está também na formação coletiva dos professores, estes “devem ter oportunidades de produzir [...] textos: de reflexão crítica, de reflexão sobre as práticas e de reacção crítica a leituras realizadas. É fundamental que desenvolvam e experimentem diferentes estratégias de avaliação e analisem e discutam os seus resultados” (Fernandes, 1994, *apud* Barreira *et al.*, 2006, p. 124).

1.1. Explicitação dos objetivos

Genericamente, as sessões de estudos tiveram por objetivo discutir e analisar informações obtidas a partir das próprias entrevistas, nomeadamente no que dizia respeito ao “conceito de avaliação”. Os procedimentos eram embasados “nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir” (Ribeiro & Guedes, 2007, p. 103), fundamentadas na

⁶⁴ A esse respeito pode-se cf. também Paulo Freire (1972, 2007), Madalena Freire (2008) e outros.

reflexão crítica enfatizada por Smyth (1993). Também outros objetivos eram visados⁶⁵. Para o desenvolvimento dessa estratégia de investigação, traçamos objetivos referentes a cada encontro reflexivo, os quais explicitamos mais à frente, ao analisarmos cada sessão de estudo.

1.2. Procedimentos metodológicos

Nessa perspectiva, os encontros reflexivos eram intencionalmente planejados⁶⁶, com vista a se “aprender” em colaboração. Os textos eram entregues com antecedência (de um sábado para outro), para que os professores pudessem realizar leituras individuais, com o intuito e a finalidade de melhor colaborar, tornando, dessa maneira, esses estudos mais profícuos.

As orientações prestadas em relação aos textos diziam respeito a uma melhor compreensão e melhor entendimento dessas mesmas orientações⁶⁷ à realização de tarefas, quando propostas por algum deles. Ainda, se necessário, durante os encontros realizavam-se novas leituras (fosse por se ter feito apenas uma leitura apressada/“mecânica” em casa, ou por não se ter lido completamente o texto, ou mesmo para reforçar o que se estava dizendo e/ou (re)construindo). Essencialmente, o desenvolvimento desse trabalho/dessa estratégia metodológica efetivou-se com debates, discussões e reflexões a partir dos conteúdos dos textos⁶⁸, inevitavelmente associados/transpostos às práticas, sendo contextualizados através de exemplos, comparações, etc.; também destacando-se aspectos relevantes e necessários à elaboração de conceito/conhecimento, desenvolvendo-se a ressignificação do conceito sobre o que tinha sido abordado, ou seu processo de reconstrução, com base em esclarecimentos, justificativas, explicações, confrontos; e direcionando-se reflexões para o desenvolvimento de novas práticas. Cada encontro finalizava sempre com uma avaliação, feita pelos membros do grupo.

Na realização desses estudos, utilizavam-se como recursos: livros, revistas, textos adequados (aos objetivos), gravador de MP3, câmera fotográfica, agenda/cadernos, lápis e canetas.

⁶⁵ Referimo-nos aos próprios objetivos elencados nesta tese (expostos no capítulo III).

⁶⁶ Os planejamentos dos encontros realizados encontram-se em Anexos (cf. doc. Planejamento, agenda e relato das sessões de estudos).

⁶⁷ Por exemplo: concentrar-se na leitura; ler mais de uma vez, quando possível; procurar destacar com marca-texto os pontos considerados, pelo(a) leitor(a), importantes e que talvez pudessem vir a “sintetizar” o texto, proporcionando uma visão geral de maneira mais rápida e também eficaz e propícia ao aprendizado do conhecimento; escrever/anotar dúvidas (para não esquecer-las e trazê-las para os estudos); datar os textos – no caso de dois textos, orientava-se qual deveria ser lido primeiro; ter uma pasta apenas com o material dos encontros (evitando o risco de esquecimento em outra “bagagem”); etc.

⁶⁸ Como nosso objeto de estudo está direcionado para concepções e práticas de avaliação, os textos trabalhados vão nessa mesma direção, uns sendo mais teóricos, outros mais práticos. Em Anexos, encontram-se dois dos que foram trabalhados (cf. doc. Exemplo de textos discutidos, refletidos nos estudos).

Enfim, o percurso desenvolvido compreendeu “etapas” previamente organizadas/planejadas, com a finalidade (necessária) de adequar os procedimentos adotados neste trabalho de investigação aos anseios/interesses e objetivos também dos professores partícipes.

1.3. Temas

Em conformidade com os estudos realizados nesta fase da investigação, associamos cada sessão, quando da análise de seu desenvolvimento, a um tema. Assim, discorreremos, nesses momentos de reflexão, sobre os seguintes temas: i) produção de significado do próprio conceito de avaliação pelos professores; ii) o conceito de colaboração e a trajetória da avaliação educacional; iii) modalidades de avaliação e atividades; iv) concepções de avaliação e um primeiro ensaio/uma introdução da proposta; v) importância da avaliação formativa; vi) a imagem e os reflexos da reprovação; vii) aplicação de questionário e autoavaliação dos estudos.

1.4. Desenvolvimento das sessões por temas

i) Produção de significado do próprio conceito de avaliação pelos professores

a) Nota introdutória e objetivos da sessão

Nessa primeira sessão, os professores estiveram frente a sua concepção de avaliação, redefinindo-a por meio de informações/esclarecimentos e, por se tratar de um momento coletivo, puderam, de certa forma, apropriar-se de novos pressupostos teórico-conceituais, assim como conheceram o procedimento dos diários de classes dos professores (Zabalza, 2002), compreendido como “produção de significados sobre a docência” (Ribeiro & Guedes, 2007, p. 98).

Nesse sentido, iniciamos os ciclos de estudos, em 19/07/08, objetivando retomar, da entrevista, o conceito de avaliação dos professores colaboradores e discutir o texto “Os diários de classe dos professores” (Zabalza, 2002). Além desses objetivos, agendamos outras atividades; por exemplo: pensar em um nome para os estudos; entregar ao grupo os textos “Incursionando pela teoria da avaliação educacional” (Saul, 2001) e “Contemplando a produção literária: os escritos de quem estuda a avaliação” (Queiroz, 2005), para serem discutidos na sessão seguinte; e avaliar o encontro. O desenvolvimento/relato mais

circunstanciado dessa sessão (como de todas as outras) pode ser visto em Anexos (cf. doc. Planejamento, agenda e relato das sessões de estudos).

A seguir, na análise dessa sessão, priorizamos principalmente o pensamento dos docentes acerca de sua concepção de avaliação (e/ou a produção de significado do conceito de avaliação pelos/dos professores).

b) Análise da sessão

I. Resignificando conceitos

A primeira vez em que fizemos a pergunta “Como você define a avaliação da aprendizagem, hoje?” foi quando da realização da entrevista, logo na primeira fase do estudo. As informações fornecidas referentes a essa questão foram recolhidas em momentos distintos, à medida que o estudo ia se desenvolvendo; assim, vamos apresentando a análise no decorrer deste capítulo⁶⁹. Essa indagação era considerada importante, uma vez que compreender a concepção de avaliação dos professores, fazendo-os também refletir sobre ela e, se necessário, (re)elaborar “conceitos”, ia ao encontro das intenções da pesquisa.

A partir do conceito de avaliação expresso pelos professores na entrevista original (cf. quadro 17. Conceitos iniciais), solicitamos-lhes que falassem mais sobre seu conceito, de modo que pudessem justificar, explicar, exemplificar (“descrever, informar, confrontar, reconhecer”) e resignificar sua concepção de avaliação. Ou seja, esse momento de informações refletidas e partilhadas suscitava processos de reflexão no grupo e, ao mesmo tempo, (re)construção de conceitos. A leitura do conceito, acrescida de comentários, se constituía, assim, numa estratégia pela qual os componentes partícipes tomavam conhecimento (se apropriavam) de seu próprio enunciado e do enunciado do(a) colega, o que gerava um processo inter e intrapessoal de informação interativa/coletiva e/ou de saber compartilhado ou, ainda, “de análises das práticas docentes” (Ibiapina, 2008, p. 38). A “abordagem sócio-histórica considera que todas as funções psíquicas desenvolvem-se em duas dimensões inter-relacionadas: primeiro, na dimensão da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 85). Simultaneamente, o desenvolvimento vai do social para o individual e do individual para o social (*idem, ibidem*).

⁶⁹ Apresentamos agora os conceitos expressos na entrevista original e os conceitos “elaborados” a partir deles, por meio de esclarecimentos, reflexões, etc. E, mais à frente, no subitem 2.2.1 – O conceito/a conceitualização de avaliação do(a) professor(a) colaborador(a). Ao tratarmos da análise do novo questionário, analisamos os conceitos “alterados”/“modificados” a partir da entrevista original, em relação aos conceitos expostos no referido questionário.

- *Conceitos de avaliação em (re)construção*

Com base nessa atividade proposta (de ação e investigação), a análise da reflexão dos professores sobre suas concepções revela e distingue alguns grupos característicos:

1º) À concepção inicial são acrescentadas outras informações importantes

Essas novas ideias são: o processo de **autoavaliação** (Vilma); a **percepção dos avanços de aprendizagem** (comparação entre os estágios inicial e posterior); **avaliar sistematicamente**: observação e registro, de forma a **perceber as dificuldades e redimensionar o processo didático-pedagógico** (Alícia); os *“processos avaliativos utilizados”* durante um período *“devem priorizar os objetivos propostos”*; *“desenvolver atividade com caráter avaliativo que esteja em consonância com o nível de aprendizagem desejado e previsto nos objetivos iniciais”*; *“objetivar, prioritariamente, a qualidade no processo de ensino”* (Joseph); a partir da avaliação, o professor tem um **norte para suas próximas aulas**, com base no produto que teve, para **corrigir as falhas**, não deixar para vê-las apenas no final do bimestre ou do ano letivo, sendo a avaliação considerada um **processo de reflexão** (Lívia); **verificar o desempenho do aluno, avaliar sua aprendizagem**, ajudando também o **professor a verificar seu desempenho em classe** (Jordano).

2º) A concepção é enriquecida através de exemplos, esclarecimentos

A professora Alícia explica que, para avaliar, tem de **observar e registrar**, e exemplifica que, para “fixar” o que o aluno sabe em determinado momento, se dá uma aula de produção textual, **coloca o aluno para produzir**, avaliando **se ele produziu de acordo com o que foi sugerido**, no sentido de **ver os progressos, as dificuldades**, para redimensionar a prática, analisando se surtiu efeito ou não. A professora diz que, se o aluno não interpreta bem, isso significa que houve alguma falha, seja no processo desenvolvido por ela ou no desenvolvido pelo aluno (Alícia).

Conforme o professor Joseph, para alcançar a aprendizagem esperada e prevista nos objetivos, se o professor propõe como objetivo para um grupo de alunos, por exemplo, que, ao final de um dado período, eles sejam capazes de compreender como se dão os processos de absorção e transporte de nutrientes no corpo de uma planta, **as atividades desenvolvidas no processo de ensino deverão estar voltadas para que se consiga o referido objetivo** (Joseph).

A verificação da aprendizagem dos alunos e do desempenho do professor se dá através das **atividades escritas**, dos **depoimentos em sala de aula**, quando o professor está explicando e o aluno demonstra que aprendeu o que está sendo trabalhado. Após o processo

de avaliação, o professor deve **pensar junto com o aluno, perguntar-lhe** se gostou da atividade avaliativa, **onde precisa melhorar**, para **rever a prática** em sala de aula (Jordano).

3º) A avaliação é considerada um processo difícil

Enquanto a professora Lívia havia exposto, em sua entrevista original, que achava muito difícil definir a avaliação da aprendizagem (referindo-se ao aspecto teórico), os professores Alcía e Jordano, ao refletirem sobre seus conceitos, de avaliação acrescentaram que era muito difícil avaliar, que não se tratava de um processo fácil e simples de se praticar, aludindo, nesse sentido, ao aspecto prático.

4º) À concepção inicial, alguns professores acrescentaram aspectos semelhantes

Em ordem decrescente por número de professores, tem-se:

- o redimensionamento da prática (Alcía, Lívia, Joseph, Jordano, Vilma);
- a avaliação como prática complexa (Lívia, Jordano);
- a verificação do conhecimento/desempenho do aluno (Vilma, Jordano).

Nesse contexto, constata-se, portanto, que esse processo de interação e trocas formativas desencadeia a apropriação de saberes “comuns/concordantes” entre os participantes do grupo, além do que aqui já pudemos comprovar. Isso vai ao encontro do pressuposto vygotskyano de que “parceiros em situação de interação dialógica influenciam-se mutuamente, provocando a elevação dos níveis de elaboração conceitual” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 92). Estamos a falar da construção do conhecimento socialmente compartilhado, defendido por Vygotsky (2001) (neste capítulo ainda retomaremos este assunto).

Enfim, na esteira do que afirmou Ribeiro e Guedes (2007), o exercício praticado pelos professores “na construção dos conceitos e a relação que se estabeleceu entre esses [...] e a prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula” (p. 104), foram os eixos centrais dessa atividade de reflexão.

Quadro 17. Conceitos iniciais

Questão: Como você define a avaliação da aprendizagem, hoje?		
Entrevista Original	Reflexão, esclarecimento, justificativa, explicação, exemplificação, a partir da resposta da entrevista	Informações acrescentadas
O processo em que se verifica o grau de conhecimento e onde se verificam as dificuldades do aluno (Vilma).	A verificação do conhecimento do aluno, se ele sobressaiu, então vamos verificando se ele realmente aprendeu aquilo que foi ministrado e verificar as dificuldades, uma forma de se autoavaliar e avaliar também as dificuldades dos alunos (Vilma).	Autoavaliação.
Avaliação, para mim, é uma forma que eu encontro para caminhar com meu aluno; né? Juntamente nós vamos descobrindo coisas, vamos transpondo obstáculos e, ao final do processo, no caso do ano letivo ou bimestre, a gente vê onde errou, quais são as dificuldades, tanto as minhas como as deles, do aluno, no caso (que eu tinha falado do aluno). Então, é um percurso, né? Que nós	É muito difícil, né? Avaliar é um processo difícil. Quando eu digo que é uma forma que eu encontro para caminhar, é o momento que o meu aluno chegou naquela série e como ele vai sair. Então, para eu avaliar eu tenho que observar, registrar, realmente; tentar fixar o que aquele aluno sabe hoje. Se eu dou uma aula de produção textual, coloco ele para produzir. Se ele produziu dentro daquilo que eu sugeri, aí eu vou avaliando se ele progrediu... se ele teve dificuldade, quais as dificuldades... eu vou redimensionar a minha prática... se realmente surtiu efeito ou não. Se ele não interpretar bem, ou não..., então teve alguma falha, no meu processo ou no dele, nesse sentido (Alcía).	Perceber os avanços de aprendizagem (comparação entre os estágios inicial e posterior); avaliar sistematicamente: observação e registro, perceber as dificuldades e redimensionar o processo didático-pedagógico.

<p>procuramos crescer juntos, tanto eu quanto meu aluno (Alícia).</p>		
<p>Eu considero a avaliação de aprendizagem quando o aluno consegue... consegue aprender. Ele consegue atingir os objetivos que nós trabalhamos; nós tentamos atingir no trabalho que nós desenvolvemos na sala de aula (Joseph).</p>	<p>De maneira geral, quando o professor elabora seu planejament, ele determina os objetivos a serem atingidos durante às atividades desenvolvidas no decorrer de um determinado período. Os processos avaliativos utilizados no decorrer desse período devem priorizar os objetivos propostos anteriormente; ou seja, devemos sempre procurar desenvolver atividade com caráter avaliativo que esteja em consonância com o nível de aprendizagem desejado e previsto nos objetivos iniciais. Exemplo: se o professor propõe como objetivo para um grupo de alunos, que ao final de um dado período eles sejam capazes de compreender como se dá os processos de absorção e transporte de nutrientes no corpo de uma planta, as atividades desenvolvidas no processo de ensino deverão ser voltadas para que se consiga o referido objetivo. Dessa forma, o professor deve objetivar, prioritariamente, a qualidade no processo de ensino (Joseph).</p>	<p>Os processos avaliativos utilizados durante um período devem priorizar os objetivos propostos; desenvolver atividade com caráter avaliativo que esteja em consonância com o nível de aprendizagem desejado e previsto nos objetivos iniciais; objetivar, prioritariamente, a qualidade no processo e ensino.</p>
<p>A avaliação da aprendizagem é uma das coisas que eu acho mais difícil de definir enquanto educadora, porque, na verdade, não deveria ser, mas na verdade é muito complicado. A avaliação da aprendizagem na verdade é o resultado, né? De tudo que se passa na sala de aula, de todo o processo ensino-aprendizagem está ali, o momento x está na avaliação. Então é um momento de muita reflexão e que a gente não pode considerar somente os aspectos quantitativos, né? E nem só aquela questão do momento, porque tem todo um conjunto de fatores pra serem avaliados, no momento em que você vai dar uma... um resultado de uma avaliação. Então a avaliação da aprendizagem, pra mim, é um processo, processo contínuo (Lívia).</p>	<p>Eu acho o seguinte: parando para refletir aqui sobre o que eu coloquei aqui sobre o conceito de avaliação... muita coisa deixou de ser dita... porque na verdade, a avaliação é um ponto de partida para a reflexão, e ela não pode ser feita assim... como algo a ser feito assim... num período x, a ser determinado, a cada semana, ou bimestralmente, ou anualmente, né? Na verdade, ela deve ser feita todos os dias, diariamente... E a partir da avaliação que você faz é que você tem um norte para as suas próximas aulas, com base no produto que você teve... senão você não vai corrigindo as falhas. Se for deixar para ver essas falhas só no bimestre ou no final do ano, então já vai ser tarde demais. Então a avaliação do processo ensino-aprendizagem, para mim, é uma reflexão. Embora a gente não saiba de fato o estágio em que o aluno se encontra, em determinada situação, em determinado contexto... mas a gente tenta e faz o que ele pode. Eu procuro não ser injusta (Lívia).</p>	<p>A partir da avaliação, o professor tem um norte para as suas próximas aulas, com base no produto que teve, para corrigir as falhas. Se for deixar para ver essas falhas só no bimestre ou no final do ano, então já vai ser tarde demais. A avaliação é vista como um processo de reflexão.</p>
<p>A avaliação, pra mim, seria, é, na verdade, avaliar o que os alunos realmente aprenderam, né? Então "avaliação" é um termo que seria empregado pra que a gente pudesse medir o nível de conhecimento de aprendizagem dos nossos alunos (Jordano).</p>	<p>A avaliação, como a gente sabe, não é um processo simples de você pôr em prática: é um meio do qual você se utiliza dele pra que possa verificar o desempenho do aluno dentro dos conteúdos que estão sendo trabalhado em sala de aula. Não também só avaliar a aprendizagem do aluno, mas também nos ajuda de alguma forma a verificar o nosso desempenho em sala de aula (Jordano). Diálogo estabelecido então entre a pesquisadora e o professor: _ Um exemplo de como você verifica a aprendizagem dos alunos e o desempenho. _ Através das atividades escritas, através dos depoimentos em sala de aula, em momento em que estamos explicando, ou até mesmo... às vezes a gente está explicando um conteúdo, o aluno.... demonstra que ele aprendeu o que a gente estava passando para ele. _ Você disse medir... _ É, verificar, né? _ E aí, depois que você verifica os resultados, o que acontece? _ Após avaliar o aluno, o que que acontece? (pausa longa). Bom... _ Então vamos fazer assim: depois, se você quiser voltar, você volta, está certo? Ou quer falar mais alguma coisa agora? _ Não, depois. Após algum tempo depois o professor Jordano volta a falar. _ Geralmente, após o processo de avaliação, em alguns momentos a gente... pensar junto com o aluno. Após um processo avaliativo eu gosto de perguntar, para os meus alunos, se eles gostaram, onde precisa melhorar... para que a gente possa rever a prática em sala de aula (Jordano).</p>	<p>Verificar o desempenho do aluno, avaliar a sua aprendizagem, ajudando também ao professor verificar o seu desempenho em classe. A verificação da aprendizagem dos alunos e o desempenho do professor se dão através das atividades escritas, através dos depoimentos em sala de aula, em momento em que se está explicando e o aluno demonstra que aprendeu o que está sendo trabalhado. Após o processo avaliativo: refletir junto com o aluno; indagar se gostaram; quais as dificuldades; rever a prática docente.</p>

Os conceitos expressos, na entrevista original, pelos professores Rafael e Osíris não constam neste quadro pela ausência de esclarecimento/reflexão desses conceitos, devido a esses professores não terem participado das sessões de estudo.

II. Estudo acerca dos diários

- Dando sentido ao ofício

A análise das práticas em desenvolvimento é uma estratégia de formação que se realiza com base na observação e no registro dessas práticas vivenciadas, “gerando na reflexão saberes sobre a ação e formalizando os saberes da ação” (Altet, 2001, *apud* Ribeiro & Guedes, 2007, p. 99). Os diários dos professores podem apresentar-se “como procedimentos essenciais para a significação/ressignificação dos saberes docentes sobre suas práticas formativas e de reflexão crítica sobre esses saberes” (Ribeiro & Guedes, 2007, p. 99). Porém o estudo que os professores participantes da pesquisa fizeram do texto acerca dos diários não significava que a investigação iria ocorrer com base em diários, isto é, os diários não seriam dispositivos de mediação, para funcionar como facilitadores nas interlocuções que se efetivavam entre pesquisadora e grupo de investigação, embora não tenhamos deixado de dizer que seria interessante que se começasse a escrever o diário, pois poderia servir muito para o crescimento profissional.

Especificamente nesse contexto, o estudo sobre os diários tinha uma finalidade mais informativa. Contudo não negamos o desejo de que eles pudessem constituir-se em procedimentos de reconhecimento e reflexão sobre a docência, possibilitando articular reflexão e ação, organizando elementos da prática do professor.

- Os professores frente ao texto

Os professores partícipes não conheciam o texto “Os diários de classe dos professores” (Zabalza, 2002), um texto acessível, com poucas páginas, mas preciso; assim como não sabiam também da própria existência da obra *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores* (Zabalza, 1994). Aliás, todos os textos trabalhados durante os encontros eram até então desconhecidos pelos colaboradores da investigação.

Assumindo as atribuições de pesquisadora/mediadora, iniciamos e conduzimos as reflexões e discussões. Além de citarem muitas passagens do texto, os professores ainda fizeram mais algumas observações, como: “*É interessantíssimo. A gente fica balançado em querer fazer, ele nos motiva realmente. Inclusive eu já trabalhei com registro de memória, mas não eu fazendo, o aluno que fazia [...] Acho superinteressante quando ele coloca que a gente se distancia da situação narrada. Você deixa de ver aquela situação, você é autor e ator ao mesmo tempo, e reflete [...] (Lívia). “Eu achei muito interessante a questão que ele coloca de você rever o que você fez, como foi. Mas falta tempo – eu sempre bato nessa tecla – e, no meu caso, falta habilidade para escrever: não tenho habilidade. Eu gosto muito de ler,*

mas, vamos, né? eu vou me esforçar” (Vilma). “Eu já comecei a escrever o meu diário” (Alícia). “Eu nunca escrevi [...] mas acho que é bastante interessante: é uma oportunidade para você encontrar solução para os seus problemas em sala de aula... para pararmos para refletir, planejar... o diário é uma espécie de oásis [...]” (Jordano).

Enfim, o diário oferece “um mecanismo de catarse protegida” (Zabalza, 2002, p. 16), que pode trazer enormes benefícios a quem o utiliza, permitindo “abrir um canal de escape da tensão interna por meio da escrita” (*idem, ibidem*) e tornando-se, como afirma o referido autor, “um material extremamente valioso de autoconhecimento” (*idem, ibidem*). Com essa ideia, e ao fecharmos aquele momento de reflexão, ainda indagamos se os professores haviam gostado do texto e se tinham alguma pergunta, alguma dúvida, etc., sem, contudo, deixarmos de frisar que eles poderiam voltar a ler de novo o texto, inclusive quando pensassem em começar a escrever os diários (ou quando comessem a escrevê-los).

- *Um título para os encontros reflexivos*

Além disso, pensamos e redigimos alguns títulos para os estudos (encontros reflexivos)⁷⁰; porém achamos por bem deixar para eleger o título no encontro seguinte, pois, assim, também poderíamos pensar em outros nomes. Após esse momento, partimos para a avaliação do encontro reflexivo.

c) *Avaliação da sessão*

Nesse encontro, propusemos aos professores que o avaliassem verbalmente (e que se tivessem alguma sugestão poderiam expor também). Nesse sentido, as **apreciações** relativas ao encontro foram **positivas**: “Ficou bastante coisa. Eu acho que **foi muito proveitoso, muito positivo...**” (Lívia); “[...] **Pudemos rever algum conceito com relação ao conceito de avaliação, ver que a gente já mudou, né? Que a gente já não tem o mesmo conceito, que a gente já tem um novo conceito...**” (Jordano); “Eu achei que **o texto trouxe bastantes informações muito válidas...**” (Alícia); “**Foi muito proveitoso, trouxe novos conhecimentos...**” (Vilma).

⁷⁰ Exemplos: Formação em AVAPRENDESC (Avaliação da Aprendizagem Escolar); Ateliê AVAPRENDESC; Avaliação da aprendizagem: repensando a prática escolar; (Re)pensando a avaliação da aprendizagem através de estudos e pesquisas; Refletindo a avaliação da aprendizagem; Um olhar reflexivo sobre a avaliação da aprendizagem; Aprendizagem escolar: os prós e contra do método avaliativo; Prática escolar: redimensionando a avaliação da aprendizagem.

d) Observações e considerações: notas do diário de campo

Além do planejado e agendado, lemos o texto “Os diários de classe dos professores” (Zabalza, 2002), em virtude de uma professora (Vilma) não o ter lido e de outra (Lívia) ter apenas iniciado a leitura. E, como restava algum tempo, fizemos uma leitura compartilhada e rápida do texto “Incursionando pelos caminhos da avaliação educacional” (Saul, 2001); porém faltou vermos os quadros I e II desse texto. Essa leitura não anulava o fato de o texto ser uma APC (de modo que deveria ser lido novamente em casa, para ser discutido/refletido no encontro seguinte).

Fez-se necessário, portanto, levarmos em consideração: que nem todos tinham concluído a tarefa de casa (lido o texto proposto); o não comparecimento do professor Joseph (por motivo de saúde de seu filho); a apreciação positiva do encontro. Essas observações e considerações (registradas como nota de campo) serviam de base para o reajustamento do processo de investigação. Por exemplo: percebemos a necessidade de trabalharmos, no encontro seguinte, o *conceito de colaboração*, o que fizemos através de passagem de texto sobre o assunto. Achamos melhor retomar o que antes já havíamos enfatizado, com vista a reforçar as atribuições do(a) professor(a) colaborador(a), do papel a ser desempenhado (uma vez que alguns partícipes, como acima mencionamos, não haviam realizado a leitura do texto a ser discutido, entregue antecipadamente com esse fim). Esses registros nos fizeram lembrar de solicitar do professor Joseph que explicasse, com exemplificação, seu conceito de avaliação, a partir do que havia dito quando da entrevista, como fizeram os demais colaboradores durante o encontro a que ele não pudera comparecer.

ii) O conceito de colaboração e a trajetória da avaliação educacional

a) Nota introdutória e objetivos da sessão

No desenvolvimento dessa sessão (em 26/07/2008), consideramos oportuno e de suma importância retornar à questão da colaboração e, ao mesmo tempo, fortalecer no grupo essa ideia (a partir de trechos de um texto e dando voz aos partícipes para se expressarem a respeito), com vista a fazer compreender tanto as “atribuições” dos professores partícipes como a “atitude de colaborar na pesquisa e educação” (Ibiapina, 2008, p. 38), como também visando ao andamento satisfatório da investigação. E foi com base na intenção de realizar a pesquisa de forma favorável que selecionamos os textos inerentes a avaliação da aprendizagem, de forma a colocá-los numa sequência ordenada (e precisa). A razão da escolha dos textos trabalhados nessa sessão, isto é, de serem os primeiros a serem vistos nesse

domínio da avaliação, foi o fato de precisarmos começar “pelo início”, ou seja, compreender, antes de tudo, um pouco da história da avaliação educacional, de modo a proporcionar um melhor entendimento dos textos/estudos posteriores. Nesse sentido, o objetivo desse encontro reflexivo foi apresentar e compreender o conceito de colaboração e discutir os textos “Incursionando pela teoria da avaliação educacional” (Saul, 2001), “Contemplando a produção literária: os escritos de quem estuda a avaliação” (Queiroz, 2005), entregues no encontro anterior. Realizamos outras atividades, a saber: apresentamos e elegemos um nome para os estudos, entregamos os textos “Um olhar sobre a avaliação hoje” (Romeiro, 2000) e “Concepção de avaliação e currículo” (Queiroz, 2005), transmitindo as devidas orientações e recomendações, e efetuamos a avaliação escrita da sessão.

b) Análise da sessão

Atingir o que, de fato, era do interesse da pesquisa e dos professores, em relação a “desenvolver níveis mais elaborados de sistematização sobre alguns conhecimentos” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 82) na área da avaliação da aprendizagem dos alunos, requer, *a priori*, e tendo em vista o caminho pelo qual aqui optamos, trabalhar o conceito de colaboração. Porque entendemos que um trabalho com base na colaboração “se alimenta da experiência e da voz do outro”, por isso o dever de nos colocarmos sempre, “como forma de propiciar a análise das nossas ações e o nosso papel como professores” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 86).

Nesse sentido, solicitamos, inicialmente, que cada colaborador(a) falasse sobre o que entendia por colaboração, ou que expressasse seu conceito sobre colaboração: “*Colaborar acho que é **contribuir**, é uma forma de pensar em melhorias [...] Colaborar é você **interagir**, é tentar progredir no grupo, crescer, dando sua parcela de contribuição*” (Alícia); “*A própria palavra colaborar, esse “CO” já vai com a ideia de **cooperação**, de **integração**, de **interação**, de **troca** [...] colaborar é isso: é **contribuir**, é **interagir**, acho que a palavra-chave seria **interagir** [...]*” (Lívia); “*Colaborar é **participar** da melhoria de um conjunto, né? Em conjunto buscar soluções, **interagir**, **contribuir***” (Vilma); “***Contribuir**... procurar desempenhar o seu papel da melhor maneira possível [...]*” (Jordano).

Essas falas vão ao encontro do que foi revelado em outro estudo, a partir de um projeto de extensão universitária (entre as Universidades Federais do Rio Grande do Norte e do Piauí, e a Secretaria Municipal de Educação de Ipiranga – uma parceria estabelecida entre universidade e escola), desenvolvido durante o ano de 2004 (Aguiar & Ferreira, 2007), no sentido de que alguns atributos são aqui também generalizados de forma isolada: “contribuir, interagir, participar”. No entanto acreditamos que esses atributos apresentam uma maior

dimensão de sentido (talvez não sendo iguais em seu significado) que os atributos “auxílio, ajuda e partilha”, emitidos quando da realização do estudo citado, em 2004. Ou seja, “Os vínculos estabelecidos, por não apresentarem realções peculiares aos conceitos, permitem que os atributos destacados desempenhem o mesmo papel: oscilem, transformem-se uns nos outros [...]” (*idem, ibidem*, p. 84). Desse modo, “Os atributos são abstraídos sem considerar aqueles elementos essenciais à elaboração de um conceito de colaboração que represente a sua especificidade e generalidade” (*idem, ibidem*).

Mas esse estágio de generalização é importante, uma vez que possibilita o desenvolvimento de novos estágios, de modo que os professores podem discriminar “atributos essenciais” do conceito de colaboração por exemplo, reconstruindo-o “com um grau mais abrangente de generalidade” (*idem, ibidem*, pp. 90-91). Como nossa intenção principal era estarmos conscientes sobre o que é colaborar nos processos da investigação, entendendo o papel a ser desempenhado nela, lemos e discutimos/debatemos algumas passagens do artigo “Ciclos de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente” (Aguiar & Ferreira, 2007), inserido na obra: *Pesquisa em Educação: múltiplos olhares* (Ibiapina *et al.*, 2007), nomeadamente a partir do tópico “Aprendendo em colaboração” (páginas 82 a 91), por tratar de uma discussão coletiva sobre a colaboração. Encerramos, expondo no quadro-branco a “conceitualização” de colaboração apresentada nesse artigo:

“A colaboração é um processo interativo, norteado por um objetivo comum, pressupondo partilhas e responsabilidades, negociação de decisões e atribuições, em que os envolvidos tenham voz para expressar o seu pensamento, concordando ou discordando, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional do grupo” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 91).

Os debates realizados coletivamente e as reflexões a partir do que se lia, podiam evidenciar o “processo de reelaboração conceitual favorecido pela interação social e pelos aportes teóricos pertinentes [...]” (*idem, ibidem*, p. 88).

Para Ibiapina (2008, p. 33), “colaborar não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa”. Nessa direção, importa que os professores compreendam que colaboram com a pesquisadora “quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente” (*idem, ibidem*, p. 34). Por outro lado, a pesquisadora colabora com os partícipes contribuindo para o crescimento profissional “quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa” (*idem, ibidem*).

- *A discussão dos textos*

Em se tratando da discussão/reflexão sobre os textos, que se efetivou logo depois desse primeiro momento, vale salientar que uma das contribuições da colaboração “está na possibilidade de os professores não estudarem uma teoria que poderá ou não ser aplicada na prática, mas de ‘entendimentos’” (Ibiapina, 2008, p. 33) que conduza “à compreensão das condições objetivas do trabalho docente e à articulação imediata entre teoria e prática” (*idem, ibidem*). Foi, portanto, com base nisso que desenvolvemos os textos que se referiram a avaliação da aprendizagem.

Nessas condições, iniciamos discutindo o texto “Incurtionando pela teoria da avaliação educacional” (Saul, 2001), considerado pelo professor Jordano um texto complexo. Os professores eram instigados à discussão, de modo que tanto faziam comentários sobre o conteúdo do texto (sobre sua compreensão e sobre o que haviam destacado) como em relação a “si próprios” perante o assunto em estudo: “*É um longo período, né? Que a avaliação começou a ser estudada [...] É uma coisa desconhecida para nós... porque isso aqui eu particularmente não conheço*” (Vilma); “[...] *É um contexto histórico dentro da história da avaliação: ele vem chegando, trazendo alguns modelos, moldes lá dos Estados Unidos, né? Aí vai [...] tomando gosto [...] por essa nova sistemática [...] aí vem trabalhando aquela questão da avaliação positivista... alguém vai desenvolvendo algo, aqui no Brasil, em congressos, pra que possam divulgar esse novo sistema. No meio do caminho houve, pode-se dizer assim, resultados satisfatórios, né? Para empregar... dentro do sistema educacional*” (Jordano); “*Uma coisa que me chamou a atenção foi a diferença de tempo de publicação [...] o Brasil importou algumas metodologias de projetos norte-americanos e acabaram utilizando essas metodologias aqui*” (Joseph). Apresentamos aqui, a título ilustrativo, apenas algumas (poucas) passagens do que foi debatido.

Enfim, concluímos com uma explanação e uma discussão geral acerca do conteúdo desse texto, no qual pudemos, inclusive, complementar e reforçar as percepções dos professores e acrescentar a esses saberes os conhecimentos do segundo texto (“Contemplando a produção literária: os escritos de quem estuda a avaliação”; Queiroz, 2005), que também trata da trajetória da avaliação (por isso esses dois textos foram entregues juntos). Foi um esforço duplo, mas necessário, porque era importante esse entendimento inicial, não só para compreender, associar as práticas, mas também para facilitar a compreensão dos estudos seguintes.

- *O título dos encontros reflexivos*

Nessa sessão ainda, propusemos alguns títulos e/ou temas para nossos estudos, sendo eleito o seguinte: *(Re)pensando a avaliação da aprendizagem: um estudo para (re)formulação de conceitos e redimensionamentos práticos*, que consta na proposta de avaliação elaborada pelo grupo e também nos certificados expedidos aos professores colaboradores. Finalmente, encerramos com uma avaliação escrita da sessão, solicitada aos professores colaboradores.

c) *Avaliação da sessão*

Em relação à avaliação do encontro reflexivo, os professores redigiram o seguinte: “[...] *No geral o encontro foi bom: eles sempre funcionam como lembrete de que precisamos estudar*” (Vilma); *“O encontro, como os demais, foi de grande importância para a minha prática. Nele, tivemos a oportunidade de tomar conhecimento de teorias sobre a história da avaliação, o que vai contribuir significativamente para os demais estudos, que, certamente, serão enriquecedores, pois nortearão o nosso conhecimento sobre a avaliação, que, se for bem trabalhada, poderá mudar toda uma realidade*” (Alicia); “[...] *esse encontro foi bastante satisfatório, especialmente pelo fato de nos colocar a par do histórico do processo de avaliação, ainda desconhecido por todos nós [...]*” (Joseph); *“Este encontro foi bastante positivo: na oportunidade, expusemos as nossas ideias e apresentamos um conceito para “colaboração”; na sequência fizemos uma leitura e interpretação de um texto de Saul, onde tomamos conhecimento da trajetória da avaliação para o contexto do ensino-aprendizagem, além de conhecermos alguns pontos importantes e/ou diferenciais em relação à avaliação quantitativa e qualitativa”* (Jordano).

Tendo em conta o que os professores escreveram, esse encontro também foi considerado positivo. E, como escrever é em si uma forma de análise/reflexão, devemos considerar essa avaliação como um momento propício para esses processos (de análise, de reflexão e de autorreflexão). A avaliação da sessão era importante tanto para a continuidade da investigação quanto para uma autorreflexão do professor, como ser ativo inserido nessa investigação: “[...] *Com relação a mim fui falha por não ter lido os textos antes do encontro e por isso o tempo foi insuficiente [...]*” (Vilma); *“Apesar de estar por fora de algumas discussões [...] me sinto, ainda, um pouco deslocado das discussões e devo essa situação a minha própria formação profissional. Preciso melhorar e colaborar mais”* (Joseph).

d) Observações e considerações: notas do diário de campo

Alguns professores já demonstravam nas suas falas e ações, que estavam “pegando” o espírito da investigação: a professora Vilma disse que iniciara os diários de classe, e a professora Alícia deixou de receber monografias para “correções” da língua portuguesa, pois assim, passaria a ter mais tempo para outras leituras (e também pediu para marcarem o horário do batizado de um seu futuro afilhado para o sábado à tarde, devido ao fato de a pesquisa ser realizada pela manhã). O professor Joseph percebeu a necessidade de estar presente nas sessões, dizendo que se sentiu um pouco “deslocado” por ter faltado ao encontro anterior e também por ter chegado um pouco atrasado naquele. A professora Livia não realizou a avaliação relativa a essa sessão porque precisou sair minutos antes (por motivo de horário de transporte).

iii) Modalidades de avaliação e atividades

a) Nota introdutória e objetivos da sessão

Nessa sessão, iniciamos os estudos discutindo e refletindo sobre o texto “Um olhar sobre a avaliação hoje” (Romeiro, 2000). Trata-se de um texto de fácil compreensão, que aborda, inicialmente, uma pequena problemática, introduzindo a avaliação assistemática, para, a partir daí, chegar à avaliação na escola. Enfatiza as modalidades de avaliação e apresenta proposta de operacionalização, a avaliação na LDB, etc., e, algumas atividades a serem respondidas pelo(a) leitor(a): atividade para perceber o significado e a função da avaliação; situações descritas para se identificar se correspondem a situação de avaliação ou de medida; afirmativas referentes ao modelo tradicional de avaliação e ao modelo democrático e participativo; atividades que indagam sobre a proposta de avaliação desenvolvida na escola (sendo necessário ler a parte que se refere à avaliação no regimento, no projeto político-pedagógico ou no plano diretor), dentre outras atividades.

Para a realização desse encontro reflexivo (em 02/08/2008), apesar de termos agendado/planejado e objetivado debater os textos e iniciar um pequeno esboço/a construção de algumas ideias para figurar como proposta alternativa diferenciada de avaliação em sala de aula, somente conseguimos discutir o texto referido acima, porque foi isso que o tempo nos permitiu, em virtude de o grupo ter-se estendido na discussão (ficando-se, assim, para concluir o planejamento depois). Apesar disso, cumprimos com as outras atividades que havíamos planejado: entregamos o texto “Avaliação formativo – novas formas de ensinar e aprender” (Barreira, *et al.*, 2006), preparado para o encontro seguinte (embora soubéssemos

que não haveria tempo para ser iniciada sua discussão devido algumas tarefas terem ficado pendentes, mas, de qualquer forma, era uma APC); e, no final, realizamos a avaliação do estudo, levando em consideração o próprio texto, o debate, a discussão coletiva.

b) Análise da sessão

Pelo fato de os **professores terem lido o texto em casa e respondido às questões**, nesse encontro desencadeou-se **uma discussão ampla e coletiva**. À proporção em que se debatiam os conceitos, **as atividades iam sendo discutidas**. As reflexões envolveram muitos procedimentos de avaliação. Por exemplo **a ficha de avaliação do aluno** foi escolhida por uma professora como uma situação de avaliação realizada na escola. A respeito disso, indagamos se ela se referia a uma atividade mais inserida em um modelo tradicional ou se em um modelo mais democrático e participativo de avaliação: *“Eu acho que está mais democrática”* (Vilma). *“Ela deve ser mais democrática. Cabe à gente trabalhá-la democratizando mais”* (Lívia).

Com o prosseguimento das discussões, muitas questões foram sendo apresentadas. Por exemplo, em relação a

- **mudança em termos de práticas avaliativas e/ou a se empregarem novas estratégias de avaliação**: *“Se os professores não trabalharem numa mesma linha não atrapalha, de certa forma, o processo avaliativo e também o processo de ensino-aprendizagem”* (Joseph); *“[...] é um processo, gradualmente vai mudando”* (Lívia); *“Se um grupo pequeno aqui, como o da gente, começa a trabalhar a avaliação, isso já vai surtir efeito...”* (Alícia);

- **disciplinas críticas**: São consideradas disciplinas críticas, pela escola, aquelas em que os alunos apresentam um menor desempenho (notas não satisfatórias): *“[...] é angustiante quando você pega uma turma e aí vai fazer o processo geral, tem um monte de alunos com nota baixa... Em que ponto será que minha prova não saiu legal?”* (Joseph);

- **dificuldades encontradas pelos alunos face à atividade avaliativa**: *“O aluno, às vezes diz: ‘Isso está muito difícil de compreender’. E eu digo: ‘Mas eu fiz do mesmo jeito... Agora vamos realmente ler a prova para ver se compreendem...’ Então, depois eu começo a questionar com eles: ‘Estava realmente difícil a prova assim?’”* (Alícia);

- **tipos de atividades avaliativas aplicadas ao aluno**: *“[...] eu questiono muito questões objetivas em avaliação [...]”* (Joseph); *“[...] eu sempre faço provas objetivas, mas... porque eu faço um trabalho antes da prova objetiva, onde já tem muito o que escrever...”* (Vilma);

- **socialização de “modelos” de avaliação:** “[...] gostaria muito de socializar modelos, mecanismos de avaliação, de provas, por exemplo. Eu tenho meus modelos, eu estou achando até que meus modelos estão muito repetitivos [...]” (Joseph);

- **novas “formas/moldes” de avaliação:** “[...] ver uma maneira nova [...]” (Alícia).

Dentre outras discussões, fez-se necessário refletir sobre a importância de questionarmos o porquê de colocar/aplicar determinada avaliação (fosse objetiva, subjetiva, fosse um trabalho, etc.), de modo a alargar-se o debate para as questões que deveríamos responder: o que avaliar, quando avaliar, por que avaliar, como avaliar, para quem, para quê (Sant’Anna, 1998; Zabala, 1998; De Ketele, 1986)⁷¹, como forma de, por meio da avaliação, “conscientizar a ação educativa” (Sant’Anna, 1998, p. 32). Essa era uma maneira de entender que a avaliação, “como processo, apresenta características de continuidade, temporalidade, totalidade, organicidade e orientação [...]” (*idem, ibidem*), fundamentando-se, nesse sentido, em pressupostos como: ela é dinâmica, contínua, integrada, progressiva, abrangente, cooperativa, versátil (Sant’Anna, 1998).

Além de afirmarmos que as atividades avaliativas precisavam ser constantes (avaliar continuamente o processo de ensino-aprendizagem, identificar as necessidades dos alunos, etc.), era relevante levar as colocações para o campo da “avaliação formal” em si, do “tipo prova ou teste”, a que o grupo se tinha referido. A respeito disso, dissemos ser mais justo que essas atividades avaliativas tivessem consonância com o que de fato o aluno desenvolve no seu dia-a-dia na sala de aula. Dito de outro modo, se se trabalha só com questões subjetivas, o aluno não esperara uma “prova” objetiva, e vice-versa (a não ser que seja informado disso), e, certamente terá muito mais dificuldade naquele tipo que não costumava praticar. Acreditamos que as atividades avaliativas não devem ser desconhecidas do aluno, representando algo novo de que este desconheça, por exemplo, a estrutura. Ainda fizemos colocações relacionadas à própria elaboração da atividade avaliativa, no sentido de ela ser coerente, clara, precisa, tendo-se também a preocupação de elaborá-la respeitando o limite de tempo de que o aluno dispõe para respondê-la, além de se ter em conta ou estar consciente do que realmente se pretende. Em seguida, retornamos para fechar a discussão do texto. Enfim, concluímos com um questionamento acerca das funções da avaliação, defendidas como funções “interdependentes e complementares” (Romeiro, 2000, p. 87).

⁷¹ Cf. os tópicos “Por que se deve avaliar? Esclarecimentos prévios sobre a avaliação” (pp. 195-197), “Quem e o que se deve avaliar? Os sujeitos e os objetos da avaliação” (pp. 197-198), da obra *A prática educativa: como ensinar* (Zabala, 1998), e a obra *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos* (Sant’Anna, 1998).

Através dos conteúdos explorados e dos debates, os professores puderam perceber com mais clareza que, além da avaliação formal dos testes e provas, existem outras modalidades de avaliação, que precisam ser trabalhadas de forma mais consciente e que, de fato, provocam uma melhoria nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, puderam compreender que precisa haver um balanço na hora de se atribuir uma nota ao aluno, validando-se o que prescreve a LDB, lididamente lei de ensino, visto que, em seu Art. 24 (inciso V, alínea a), privilegia a “avaliação contínua e cumulativa”, assim como “a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]”.

Finalizando essa sessão, passamos algumas recomendações ou orientações referentes ao material a ser estudado na seguinte e realizamos, então, a avaliação do encontro.

c) Avaliação da sessão

Nessa sessão, os professores fizeram uma avaliação do próprio texto discutido, que foi uma **apreciação positiva**: “*Uma linguagem bem clara, objetiva, né? Bem direto e realmente toca profundo [...] ele trata de uma forma que a gente reflete mais [...]*” (Lívia); “*Achei ele interessante porque ele traz atividades reflexivas...*” (Vilma); “*Exatamente [...] ao mesmo tempo que você está lendo, né? fazendo as atividades, aí você vai refletindo a sua prática*” (Lívia); assim **também como em relação ao encontro**: “*O encontro foi proveitoso...*” (Alícia); “*O encontro de hoje eu achei bem mais proveitoso: todo mundo já tinha feito a leitura [...] as atividades que foram discutidas foram a nossa realidade, que está mais próxima... foi muito bom [...]*” (Joseph); “*Eu gostei muito. Fiz as atividades...*” (Alícia); “*Eu também, e corrigi...*” (Vilma); “*[...] o texto é bom, a discussão aqui foi muito boa, nós estamos começando a pegar... o processo de interação aqui foi muito bom*” (Joseph); “*Eu também gostei*” (Lívia); “*Bom... o encontro mostra que estamos progredindo...*” (Vilma).

Encerrando essa avaliação, expusemos, ainda, que foi importante trazer a discussão sobre o conceito de colaboração, uma vez que, para esse encontro, todos leram os textos, embora só tivéssemos debatido um deles. Falamos acerca dos primeiros textos, esclarecendo que, apesar de serem mais teóricos, era necessário serem vistos. A professora Lívia disse: “*Mas eu gostei muito daqueles textos também*”. Enfim, a professora Vilma disse: “*Os encontros são muito bons. Estamos vendo coisas que todo professor precisa estudar. Isso – coisas como essas – era que eram para ser trabalhadas nas semanas de estudos pedagógicos*” (Vilma).

d) Observações e considerações: notas do diário de campo

Apesar do não comparecimento do professor Jordano, o que significou um a menos a colaborar, nesse encontro houve muitas reflexões e colocações de todos os presentes.

Comunicamos aos professores que havíamos informado, por *e-mail*, o *site* do blogue (cf. *site* em Anexos, doc. *Site* do blogue). A criação do blogue foi uma sugestão, em particular, do professor Joseph, aceita pelos demais membros do grupo de professores, inclusive pela professora Vilma, que não manuseava e não possuía computador. Nesse sentido, fez-se necessário criarmos um *e-mail* para a professora, que poderia, a princípio, começar a acessar esse *e-mail* no computador da escola, com a ajuda de colegas e do próprio digitador da escola.

É importante observar e considerar, nesse processo de investigação, as “preocupações” ou “inquietações” que o novo provoca, isto é, o fazer diferente. Como ação concreta em relação a isso, a professora Vilma, ao elaborar sua atividade avaliativa, que encerrava o primeiro semestre, solicitou-nos que a visse, e pareceu-nos conveniente fazer alguns questionamentos. Depois, a professora declarou que refletira sobre as indagações e fizera algumas reformulações. Já para o terceiro bimestre, a professora revelou outras ideias sobre como realizar sua atividade avaliativa ao final do bimestre (aquela que ocorre durante a “semana de avaliação” que antecede o fim do bimestre). Da mesma forma, a professora Alícia e o professor Joseph também tinham algumas ideias. A professora Livia disse que, ao passar as notas para o diário, encerrando o primeiro semestre, aquilo “*mexeu*” com ela, “*doeu ao lembrar dos textos lidos e discutidos...*”.

Essas declarações evidenciam resultados de um processo que estava conduzindo à transformação, porque algo estava mudando/acontecendo; talvez estivesse começando um processo de apropriação/internalização de saberes teórico-práticos na área da avaliação para a aprendizagem. Aqueles professores estavam, de certa forma, desconstruindo e reconstruindo suas experiências (Ribeiro & Guedes, 2007), ou passando por um processo contínuo de desconstrução e construção de conhecimentos.

iv) Concepções de avaliação e um primeiro ensaio/uma introdução da proposta

a) Nota introdutória e objetivos da sessão

Nessa sessão (realizada no dia 09/08/2008), desempenhamos as tarefas pendentes do encontro anterior: discutimos o texto “Concepção de avaliação e currículo” (Queiroz, 2005), quando os professores puderam perceber várias concepções e/ou conceitos de avaliação, também suas funções e modalidades, refletindo, ainda, sucintamente, sobre avaliação

emancipatória (Saul, 1994, 2001), avaliação dialógica (Romão, 2003), avaliação mediadora (Hoffmann, 1998a, 1998b, 2003, 2005), etc. Esse texto complementava aquele visto anteriormente (por isso eles foram entregues juntos) e, por outro lado, trazia novas informações. Começamos então a produzir algo que correspondesse à proposta avaliativa alternativa/diferenciada, contendo procedimentos para avaliação em sala de aula.

Os objetivos para essa sessão eram: discutir o texto mencionado e construir/esboçar algumas ideias para a proposta de avaliação (uma oportunidade de reflexão e aprendizado a partir da produção escrita, uma forma de sistematizar o conhecimento). Como outras atividades agendadas a serem cumpridas, entregamos aos professores os critérios de avaliação de sua área de conhecimento dos PCN, assim como os do caderno de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Portaria de Avaliação Municipal (2007), desenvolvendo, ainda, ao final, a avaliação do encontro (interação, integração).

b) Análise da sessão

O contato com o texto e as discussões a partir dele reforçaram alguns debates anteriores. Isto é, os professores tiveram oportunidade de aprofundar os conceitos sobre as funções ou modalidades da avaliação e de deparar com várias concepções acerca da avaliação.

Podíamos perceber que a definição que caracterizava a avaliação como **um processo integrado...**, que antes era exposta de forma inconsciente, não fundamentada, começava a fazer sentido para o grupo. Ou seja, se antes faltava compreensão acerca do sentido pedagógico da avaliação, de a ver para além de uma prática seletiva e classificatória, agora os professores passavam a entendê-la também como uma das peças essenciais de um dispositivo pedagógico que incorpora a regulação contínua da aprendizagem. Assim, eles começavam a entender (ver/perceber) a importância da avaliação para o ensino-aprendizagem.

Faz-se preciso (re)conhecer a avaliação como um elemento do currículo favorável ao processo de ensino-aprendizagem, por meio de (re)orientações didáticas e/ou regulação pedagógica e autorregulação, que qualificam o cotidiano escolar (Queiroz, 2005). É, portanto, necessário compreender que a intenção do processo avaliativo ocorre em três tempos: observando-se o(a) aprendiz; analisando-se e compreendendo-se suas estratégias de aprendizagem, e tomando-se decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo (Hoffmann, 2005).

Nessa perspectiva pedagógica, a avaliação, como refere grande parte da literatura nessa área, pode ser considerada, por exemplo, como uma “verdadeira avaliação formativa” (Perrenoud, 1999), porque é uma avaliação “necessariamente acompanhada de uma

intervenção *diferenciada*, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares” (*idem, ibidem*, p. 15). Há também quem use a expressão “sentido profundo da avaliação” (Ardoino & Berger, 1989, *apud* Bonniol & Vial, 2001), ou “sentido da avaliação” (Vasconcellos, 2000a, p. 44), ou “sentido maior da avaliação” (*idem, ibidem*, p. 47), que é: “Avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor” (*idem, ibidem*, p. 47).

De acordo com Hoffmann (1998b), a avaliação resgata seu papel educativo quando é concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Diante disso, ela passa a ser entendida não como certificativa mas como impulsionadora da aprendizagem, por ser reflexão sobre a aprendizagem. Demo (1999) também acredita que a função da avaliação é a aprendizagem, ou seja, vê como essencial e imprescindível conjugar avaliação com aprendizagem, porque, se ela não contribuir para a aprendizagem, será um trabalho perdido, e acima de tudo, perverso, pois o sentido real da avaliação tem como substância central a aprendizagem.

Nesse sentido, os professores discutiram as várias concepções/definições de avaliação trazidas pelo texto referido, iniciando pelo termo “avaliar”, cuja origem vem do latim, da composição *a-valere*, que quer dizer *dar valor a...* (Luckesi, 1997), seguindo, então, para a definição mais comum, encontrada nos manuais de educação, a qual estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (*idem, ibidem*). O grupo conheceu e pôde discutir conceitos de vários autores sobre avaliação (Bloom, Hasting, Madaus, 1971; Luckesi, 1997; Perrenoud, 1999; Vasconcellos, 2000a; e outros), percebendo, ainda, que alguns autores, na linha de avaliação para o “sucesso escolar”, de “avaliação para as aprendizagens” ou de “avaliação como apoio à aprendizagem”, têm registrado suas “marcas” na área da avaliação com termos como: **avaliação emancipatória** (Saul, 1994, 2001), **avaliação dialógica** (Romão, 2003), **avaliação mediadora** (Hoffmann, 1998a, 1998b, 2003, 2005).

Assim, os professores puderam “conhecer” os conceitos de avaliação como abordagem emancipatória⁷² – “situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionantes deterministas” (Saul, 2001, p. 61); dialógica⁷³; e mediadora⁷⁴ (no sentido do

⁷² A avaliação emancipatória deve ser compreendida ou caracterizada como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la (Saul, 1994, 2001).

⁷³ Cf. Romão (2003).

que expusemos na primeira parte deste trabalho). A ênfase foi dada também ao termo “avaliação qualitativa” (Demo, 1995), realçando conceitos de avaliação nessa perspectiva qualitativa (Lima, 1994).

Em relação ao texto, as discussões se encerram no sentido de compreender que, em uma abordagem ou corrente positivista, a educação e a avaliação se caracterizam pela permanência, pela estrutura, pelo existente e pelo produto; e, em uma abordagem e/ou corrente construtivista, a ênfase recai sobre a mudança, a mutação, o desejado e o processo. Conforme Romão (2003), faz-se necessário considerar ambas as abordagens (positivista e construtivista) na educação e na avaliação cidadãs, uma vez que não há mudança sem a consciência da permanência; processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas (a reflexão exige *fixidades* provisórias para se desenvolver); percepção dinâmica sem visão crítica da estática; assim como o processo não deve desconhecer o produto. Nesse caso, é evidente a necessidade da superação constante da realidade existente. No âmbito escolar, onde se desenvolve uma educação libertadora, mediatizada pelo diálogo entre os sujeitos envolvidos, o conhecimento é um processo de descoberta coletiva, e não “uma estrutura gnoseológica estática” (*idem, ibidem*, p. 88).

Após essas reflexões, começamos as discussões acerca da construção da proposta de avaliação, depois de alguns diálogos e orientações (estas em termos referenciais teóricos/materiais a que o grupo já tinha acesso) e de afixarmos no quadro-branco e apresentarmos algumas questões que precisavam ser consideradas para aquela reflexão e construção – inclusive, tratava-se de algo de que tínhamos falado no encontro anterior. Exemplos das questões propostas: *Penso no que avalio? em como avalio? em quando devo avaliar? por que avaliar? em quem avaliar? no que faço com os resultados? em qual/quais o(s) meu(s) objetivo(s) ao avaliar? qual o meu propósito ao avaliar? como venho avaliando? como posso avaliar? como devo continuar avaliando? Enfim, no que, para que, para quem, quando, onde, como.* Os professores presentes introduziram alguns escritos, que mais tarde passaram a fazer parte da apresentação da proposta.

Antes de encerrarmos o encontro, entregamos os textos referentes aos critérios de avaliação de área dos PCN (das áreas de trabalho de cada partícipe) assim como os critérios

⁷⁴ Os estudos de Hoffmann (1998a, 1998b, 2003, 2005) estão voltados para uma perspectiva mediadora da avaliação. A avaliação por meio de mediações encorajaria a reorganização do saber, já que essa proposta visa, por intermédio da ação, do movimento e da aprovação, a uma reciprocidade intelectual entre professor e aluno. O trabalho deve dar-se num sentido investigativo e reflexivo, por parte do professor, quanto às manifestações discentes, uma vez que o erro é visto como construtivo nesse contexto. Por isso a autora considera que a avaliação mediadora é formativa, é processo, é acompanhamento, é formação, mas é muito mais que isso: a mediação tem a ver com o papel do professor. A mediação é entendida como diálogo, problematização, desafio, provocação, interpretação. Mediar é interferir, é pensar no que o outro pensa, pela diferença que isso pode fazer.

de avaliação do caderno (volume 1) *Introdução* (aos Parâmetros Curriculares Nacionais) (Brasil, 1998) e a Portaria de Avaliação Municipal (2007). Só não entregamos a parte de avaliação contida na LDB 9.394/96 porque já tinha sido contemplada no texto de Romeiro (2000), no encontro anterior. O material referente aos PCN era também mais uma fonte para a construção da proposta, e os professores poderiam ir trabalhando nesse sentido. Anteriormente à realização da avaliação do encontro pelo grupo de professores, expusemos que também realizávamos o processo de avaliação face aos estudos e que em nossas reflexões percebíamos, que o pensamento de cada um já não era mais o mesmo em relação à avaliação das aprendizagens. Declaramos, ainda, que o não comparecimento de algum integrante do grupo preocupava-nos, embora soubéssemos do compromisso de cada um. O professor Jordano comentou: “*Não dá para caminhar da mesma forma com o grupo interativo... assim, quando alguém deixa de cumprir a sua parte...*”. Nesse sentido, reforçamos que aprendemos muito com o outro, e que, partindo desse princípio, quando alguém estava ausente deixávamos de aprender com essa pessoa, especialmente se se tratava de um grupo de colaboradores, de forma que, pela ausência de dois professores (Lívia e Joseph) a essa sessão, deixávamos de aprender com eles, e vice-versa.

c) Avaliação da sessão

Na avaliação desse encontro, a solicitação era que os professores se pronunciassem levando em consideração também a interação, a integração: “*Faltou a integração, né? Por conta de... faltou membros do grupo, né? [...]*” (Vilma). Nesse aspecto, podemos sintetizar que: **se faltam professores, o processo de discussão e reflexão se torna menor.**

Especificamente quanto ao texto e às produções, os colaboradores consideraram ambos muito importantes, pois, a partir do texto, conheceram algumas concepções e alguns conceitos de avaliação, o que os ajudaria na reformulação dos próprios conceitos – “*É... com base nas teorias [...] aos poucos a gente vai formalizar o nosso conceito é até mesmo alterar aquilo que a gente já tinha repassado anteriormente [...]*” (Jordano) –, e viram também como relevante iniciar uma reflexão sobre uma proposta de avaliação a ser desenvolvida em sala de aula bem como a construção dessa proposta, com vista à melhoria da prática diária (Jordano, Alícia). Assim, percebemos que eles **já sentiam a necessidade de rever seu conceito anterior sobre avaliação e mostravam-se interessados em melhorar/qualificar o cotidiano escolar.**

d) Observações e considerações: notas do diário de campo

Ausências: Não puderam comparecer a essa sessão o professor Joseph e a professora Lívia. Ambos justificaram a ausência (a professora Lívia faltou por motivo de doença; e o professor Joseph por motivo de trabalho).

v) A importância da avaliação formativa

○ *Nota introdutória e objetivos da sessão*

Nesse encontro (que aconteceu no dia 23/08/2008), discutimos o texto “Avaliação formativa – novas formas de ensinar e aprender” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006), passando por todos os seus tópicos, discutindo sobre o conceito de avaliação formativa, avaliação formativa num ensino diferenciado, estratégia para a avaliação das aprendizagens, contributos da avaliação formativa para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, avaliação formativa como metodologia de ensino (*assessment for learning*) e a importância da formação na mudança das práticas. Ou seja, o texto foi discutido parte por parte. Nessa sessão o objetivo principal era discutir o referido texto. Outras atividades desempenhadas foram as seguintes: entregamos para o grupo o texto “A reprovação” (Cançado, 1996) e duas pequenas reflexões que também estavam relacionadas ao tema “reprovação” (ver em Anexos, doc. Planeamento, agenda e relato das sessões de estudos ou no blogue). Essas eram as APCs, além de lerem também os critérios de avaliação do volume 1 *Introdução* e de sua área de conhecimento dos PCN (caso não tivessem feito isso ainda) e redigir (em casa) algumas ideias factíveis para a elaboração da proposta de avaliação formativa. Ao final, realizamos também a avaliação do encontro.

b) Análise da sessão

Nesse encontro, os professores tiveram oportunidade de “saber” um pouco mais acerca de avaliação formativa, uma vez que o texto estava voltado para essa modalidade avaliativa. Pelo fato de terem feito a leitura em casa e de terem destacado algumas passagens (conforme as orientações repassadas, de modo que pudessem compreender o todo), o debate foi proveitoso: as discussões no grupo e a compreensão foram alargadas, com os professores sempre se manifestando e apresentando o que haviam destacado, associando o entendimento também a exemplos da realidade escolar vivenciada por eles, de forma que o texto foi utilizado tanto para a realização, pelo grupo, de leitura/recorte de passagens como para a discussão coletiva.

Através do texto, os professores puderam, mais uma vez, ver, em termos teóricos, **a evolução da avaliação e/ou “a crescente importância da avaliação formativa”** (Barreira *et al.*, 2006, p. 95) e estar em contato com **conceitos** de vários autores (por exemplo os autores do texto citaram conceitos de Abrecht, 1994; De Landsheere, 1979; Cortesão, 1993), **relacionados a essa modalidade de avaliação, percebendo, ainda, os contributos dela, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e a necessidade de formação nesse domínio.** Apesar dos estudos dos textos anteriores, uma boa parte dos conteúdos abordados nesse texto ainda era novidade para o grupo, devido ao fato desse texto estar mais focado na problemática da avaliação formativa, de modo que esse último estudo se tornou mais específico e, ao mesmo tempo, abrangente, no sentido de um maior aprofundamento nessa modalidade avaliativa.

Conhecer os conceitos sobre esse tipo de avaliação apresentados por vários autores foi importante também porque levou os professores a refletirem acerca de seus próprios conceitos/definições e/ou sobre suas concepções de avaliação. Outros pontos altos da discussão foram as etapas que caracterizam a avaliação, ou a identificação dos três tempos – observação, análise e compreensão das atividades desenvolvidas pelos alunos, e tomada de decisão (como tinham visto também em textos anteriores) – e a diferenciação feita por Allal (1986), das modalidades de aplicação da avaliação formativa.

Em certa altura, começamos a refletir sobre os princípios fundamentais da *Assessment for Learning* promovidos pelo ARG (*Assessment Reform Group*). As discussões levaram os professores a confrontar esses princípios com a realidade vivida por eles. Assim, os debates passaram pela motivação para aprender, pelas deficiências dos cursos de licenciatura em termos de preparação para a docência profissional – ao tratarmos do princípio “promove o seu [do professor] estatuto de capacidade profissional a dominar” (Barrera *et al.*, 2006, p. 112). Por exemplo, a professora Vilma disse que o seu curso “*deixou muito a desejar nos aspectos metodológicos*”. Tratamos, ainda, do *feedback*, do saber fazer um *feedback* bem feito, dominar essa técnica, e de outras questões ligadas à “necessidade da planificação da prática docente” (*idem, ibidem*, p. 114), ou seja, a prática didático-pedagógica apoiada e estruturada em torno da *assessment for learning*, uma metodologia mais adequada, precisa, sistêmica para a aprendizagem, para melhores resultados escolares.

Após o professor Joseph solicitar um esclarecimento sobre uma passagem do texto, as discussões se voltaram para a forma como se deve intervir nas correções, nos erros dos alunos. Em dado momento, o professor Joseph disse que achava muito importante saber o que os outros professores estavam trabalhando. A professora Livia concordou e citou um exemplo

que aconteceu com ela e outra professora. A discussão começou então a enveredar para os desafios da profissão docente na atualidade. A professora Vilma declarou então: *“Antigamente existia um receio, e as pessoas não falavam... Mas hoje a gente bota as nossas dificuldades pra fora... Então eu não acho que a gente piorou. Eu acho que a gente está buscando melhorar...”*. *“Eu sei que a gente está buscando melhorar, mas ... Em nenhuma aula eu chamo a atenção desses alunos, em nenhuma aula esses alunos se comportam... O que está acontecendo?”* (Lívia). *“Sabe o que é? É a atualidade. Os alunos não querem mais saber... só querem saber do que está na moda...”* (Jordano). Nesse sentido de que “no passado” era mais fácil lecionar/trabalhar, fez-se necessário esclarecer que o que parece mais difícil hoje é trabalhar com o aluno e que, aliás, os professores precisam evoluir quanto a isso.

Depois de alguns exemplos, de algumas lembranças citadas pelos professores sobre o exercício docente de anos atrás, a professora Vilma voltou a dizer que via que o ensino hoje estava bem melhor. Falou dos esforços, do empenho dos professores – por exemplo, de Língua Inglesa. Em consonância com o pensamento da professora Vilma, a professora Alcília reforçou, dizendo: *“Quando eu fui para a Universidade não sabia nada de inglês. Hoje os professores estão mais preparados...”*.

Dando prosseguimento, retomamos o estudo do texto, discutindo e frisando o que cada um destacara, sempre colocando o que era importante, para não deixar de refletir/debater. Assim, vimos a questão do reconhecimento do esforço – “ [...] o reconhecimento de todo esforço e a aquisição de aprendizagens” (Barreira *et al*, 2006, p. 116); de se promover a autoavaliação do aprendiz: *“Conhece-te a ti mesmo...”* (Alcília). Joseph começou a expor algo e Alcília disse que o que ele estava falando era da autoria de João Guimarães Rosa, uma viagem em que o menino Tiãozinho mergulha para dentro de si mesmo... Alcília citou também outra passagem, outro exemplo, nesse sentido. *“Ser reconhecido também é muito bom...”*, disse Joseph. Depois, o grupo voltou-se novamente para o texto, discutindo, citando exemplos também referentes e/ou estabelecendo associações com as aulas observadas.

Em seguida, orientamos, ainda, que os professores destacassem partes que ainda não haviam sido acentuadas/sublinhadas. Ao terminarmos de ver os dez princípios da *Assessment for Learning*, fez-se necessário sermos mais breves (em virtude do avançar da hora), em relação ao último tópico do texto “A importância da formação na mudança das práticas”, com dois subtópicos pequenos: “A formação e o desenvolvimento da autonomia” e “Formação para a renovação das práticas de avaliação”. Fizemos também uma leitura compartilhada desencadeada pelos presentes, com algumas colocações, percebendo-se, de fato, a

necessidade de processos de formação nessa área da avaliação, embora isso só tenha vindo comprovar o que o grupo já havia notado, a partir dos estudos realizados sobre avaliação.

Ao concluir as reflexões acerca do texto, entregamos o material para o estudo seguinte e demos as devidas orientações sobre as APCs. Orientamos a leitura do texto “A reprovação” e também a dos critérios de avaliação do volume 1 *Introdução* e das respectivas áreas de conhecimento dos PCN, recomendando, ainda, que os professores fossem redigindo, quando possível, algumas ideias factíveis para a elaboração da proposta de avaliação formativa. Por fim, realizamos a avaliação do encontro.

c) Avaliação da sessão

Embora tivéssemos solicitado que a avaliação do encontro fosse feita por meio de “uma palavra” (pelo adiantar da hora), os professores preferiram ir além: “*Proveitoso*” (Alícia); “*Interativo, interessante e proveitoso*” (Vilma); “*Foi proveitoso esse encontro. Aproveitamos para aprofundar sobre a avaliação formativa [...] ver de uma forma diferente. Quando a gente estuda as teorias, vê que é uma coisa que não é inalcançável, apesar das dificuldades em sala de aula, mas que é possível...*” (Jordano); “*Segundo melhor encontro, eu classificaria [...] esse tipo de texto clareou muita coisa e, em relação àquela outra discussão, foi o segundo melhor texto discutido [...] foi bem interativo, né? Explorado, dialogado...*” (Joseph); “*É essa questão de todo mundo ler o texto, né? Eu achei o texto – a teoria – muito bem adequada [...]*” (Alícia); “*O texto nos traz pra nossa prática, aí dá para fazer uma avaliação da nossa prática: os pontos negativos e os positivos...*” (Joseph).

Assim, como nos demais encontros, a **apreciação** aqui também foi **positiva**. Ao final, como de praxe, agradecemos a todos.

d) Observações e considerações: notas do diário de campo

Esse encontro aconteceu quinze dias após o estudo anterior, pelo fato de uma professora colaboradora (Lívia) ter articulado com o grupo sobre a possibilidade de esse estudo acontecer somente nessa data (23/08/2008), uma vez que no sábado anterior (16/08/08) ela precisava estar presente na outra escola onde lecionava.

A professora Lívia saiu minutos antes do final da sessão (motivo da saída: o horário do transporte), portanto não participou da avaliação. A avaliação dos encontros era sempre positiva. Os professores acreditavam que estavam progredindo, que já tinham uma nova visão sobre avaliação (provavelmente porque estavam tendo contato e/ou compreendendo a função pedagógica da avaliação). Também percebemos um avanço por suas colocações, em relação a

quando se iniciaram os estudos. Pode-se dizer, certamente, que houve um progresso. A professora Alícia começou a preparar um plano de aula com critérios de avaliação e autoavaliação.

vi) A imagem e os reflexos da reprovação

“Antes de acabar com a reprovação na legislação, é preciso acabar com ela na cabeça dos educadores” (Vasconcellos, 2000b, p. 115).

a) Nota introdutória e objetivos da sessão

Esse encontro (desenvolvido no dia 30/08/2008) esteve voltado, principalmente, para aspectos relacionados à reprovação escolar⁷⁵. O texto em estudo iniciava com uma narração do que D. Dirce (uma personagem, diretora de escola) estava pensando ao caminhar pela escola. Durante esse passeio, seus pensamentos são “interrompidos” por uma discussão entre duas professoras sobre a questão de dar continuidade ao processo ou não. D. Dirce volta a sua sala e dramatiza a cena, nesse sentido de reprovar ou dar continuidade. Para aprofundar essa discussão, o texto passa a discorrer sobre os seguintes itens: causas da reprovação; causas materiais e causas estruturais; as causas mais importantes; para além da reprovação – a aprendizagem; dar continuidade ao processo – uma questão de justiça; porque reprovar é injusto (subdividido em a escola valoriza o que a criança não sabe; ensino inadequado; autoimagem negativa e desestímulo; reprovada na vida e na escola); acreditar na criança – rompendo com o preconceito; o papel da diretora.

Nesse sentido, traçamos como objetivos para essa sessão discutir e/ou realizar uma leitura compartilhada do texto “A reprovação” (Cançado, 1996) bem como tecer comentários acerca dos critérios de avaliação dos PCN (Brasil, 1998), por exemplo. Passamos, ainda, os informes acerca do próximo encontro, discutimos a possibilidade de um novo dia para se elaborar a proposta e fizemos a avaliação dessa sessão de estudo.

b) Análise da sessão

Iniciamos as reflexões acerca do texto “A reprovação” (Cançado, 1996) logo depois da apresentação da agenda do dia. Como era um texto de poucas páginas, optamos por fazer a leitura na íntegra (apesar de o grupo tê-lo lido em casa). À proporção que se lia, **o grupo debatia/refletia e discutia, participando muito**. Os professores consideraram **o texto interessante e concordavam sempre com o conteúdo apresentado por ele**; de forma que as

⁷⁵ Sobre reprovação escolar, ver Paro (2001); Vasconcellos (2000a, 2000b).

discussões foram muito pertinentes. Eles **davam exemplos vividos na escola, associando-os aos do texto**, assim como **pareciam tocados por aqueles conhecimentos** (que, para eles, eram novos) abordados naquele pequeno texto. Após concluirmos as discussões, o professor Jordano disse: *“Um texto desse deveria ser incluído numa semana de estudo pedagógico...”* (Jordano). Certamente, o que o professor estava dizendo era importante, mas o referido texto já tinha ficado para ser trabalhado por último nas sessões exatamente porque, se fosse recomendado a uma pessoa ou a um grupo que não tivesse passado pelos estudos sobre avaliação da aprendizagem, por exemplo, como esse grupo passara, a leitura/o estudo poderia não surtir os efeitos desejados.

Em seguida, fizemos alguns comentários acerca das duas pequenas reflexões entregues para esse encontro. Depois, tecemos comentários acerca dos critérios de avaliação dos PCN (Brasil, 1998) e, brevemente, sobre a Portaria de Avaliação nº 001/2007 (esta última por eles já conhecida).

Antes de darmos por encerrada a sessão de estudos, demos alguns informes e orientações referentes à realização do encontro seguinte, no qual tínhamos a pretensão de encerrar os ciclos de estudos realizados aos sábados, conscientizando os professores colaboradores da aplicação de um novo questionário e recomendando que refletissem novamente sobre os conceitos de avaliação estudados (revendo seus próprios conceitos/concepções). Na sequência, começamos a negociar o agendamento de um novo dia para continuarmos elaborando a proposta, e os professores demonstraram interesse em saber quais itens deveriam compor essa proposta: *“Na proposta a gente vai adequar os objetivos, a metodologia...?”* (Vilma). *“Essa proposta tem que ter o quê? Teoria, objetivos...”* (Jordano). *“Tem isso aqui que já produzimos”* (Alícia). **O professor Jordano trouxe um texto escrito por ele que poderia ser útil à construção da proposta.** Entretanto, o mais importante nisso tudo era o fato de **o professor estar produzindo e, assim, aprendendo mais sobre o objeto de estudo.**

Ainda nesse encontro, fez-se necessário falarmos sobre as ideias dos professores Joseph, Vilma e Alícia de **fazerem uma atividade de avaliação diferenciada** da prova no final do bimestre. Sugerimos-lhes, que, antes, **articulassem com os alunos.** O professor Joseph quis saber se **poderíamos (a pesquisadora) fazer alguma coisa pela escola no sentido de expandirmos esses conhecimentos aos demais professores,** pois ele sempre demonstrava interesse por isso. Falamos das possíveis dificuldades em fazer um trabalho com todo o quadro de professores da escola, mas que não era impossível. Porém, que para já, não poderíamos estar presente. Todavia, se fosse do interesse do grupo, eles poderiam empenhar-

se nisso. De qualquer modo, sugerimos que fossem por partes: primeiro, **que eles não deixassem de refletir sobre esses saberes em suas práticas e, desse modo, já estariam dando continuidade ao trabalho. E também nas reuniões de professores, nas conversas, nos planejamentos, eles poderiam compartilhar suas ideias, seus conhecimentos, expondo como pretendiam trabalhar ou como estavam trabalhando.** Todos concordaram também que, com o tempo, os outros professores iriam perceber as **inovações que eles poderiam/pretendiam pôr em prática.**

Antes da avaliação do encontro, e para encerrar aquele momento, ainda lembramos os dois **principais objetivos da realização desses estudos/dessas reflexões para aquele grupo: (re)formular o próprio conceito de avaliação** (compreender o papel pedagógico da avaliação, para além de vê-la como certificativa e classificatória), e **redimensionar a prática** (mudança na prática). Isso ia exatamente ao encontro do que tínhamos registrado no cabeçalho no documento da proposta: (Re)pensando a avaliação da aprendizagem: um estudo para (re)formulação de conceitos e redimensionamentos práticos.

c) Avaliação da sessão

Novamente, **a avaliação apresenta apreciações positivas.** Por exemplo, esse encontro foi considerado muito importante e positivo para ajudar cada professor a rever a própria prática, refletindo sobre ela, para redimensioná-la (Alícia, Jordano, Joseph). O texto discutido (A Reprovação), também foi visto como muito interessante (Jordano, Joseph): “[...] *mostra, ainda mais, a importância do processo de avaliação na nossa atuação no dia-a-dia [...] faz com que a gente reflita muito mesmo e mostra a realidade do processo, como ele está sendo utilizado hoje, não só na nossa escola, mas eu acredito que numa boa parte das escolas [...] e temos que melhorar isso aí*” (Joseph).

d) Observações e considerações: notas do diário de campo

O professor Joseph sempre demonstrava preocupação em relação aos outros colegas professores, por estes não estarem participando desse processo de estudo reflexivo. A vontade do professor parecia ser socializar esses conhecimentos.

Relativamente às **ausências**, a professora Lívia não pôde comparecer ao encontro. Até aquele momento, a professora Lívia havia faltado a dois encontros; o professor Joseph também não comparecera a dois encontros (fora os atrasos, embora soubéssemos que morava em outro município, um pouco distante); e o professor Jordano faltara a um encontro (também, vez por outra, se atrasava em relação ao horário marcado). **Presenças:** As

professoras Alícia e Vilma não faltaram a nenhum dos encontros e sempre chegaram no horário agendado.

O professor Joseph e a professora Vilma já estavam pensando em elaborar uma atividade de avaliação diferenciada da prova final do bimestre. O professor Joseph queria desenvolver e acompanhar um trabalho com os alunos, o qual substituiria a prova final do bimestre. A professora Vilma também estava querendo fazer um trabalho, em vez da prova final.

A cada encontro, percebíamos que o grupo estava avançando em relação a seu estágio inicial. Aqueles que chegavam no horário e que liam os textos apresentavam-se mais “situados”/entendedores, por não perderem também a sequência dos estudos. Aqueles que faltaram a algum encontro ou que não leram os textos com bastante atenção – que perderam as discussões – mostraram-se mais alheios em alguns aspectos. Nesse caso, o grupo deixa de ganhar com o processo de interatividade (com o processo inter e intrapessoal). Embora saibamos que os partícipes que não puderam comparecer a algum dos encontros apresentaram motivo justo, isso não anula o que dissemos.

vii) Aplicação de questionário e autoavaliação dos estudos

a) Nota introdutória e objetivos da sessão

Agendamos para esse encontro (efetivado dia 06/09/2008), último relativo às sessões de estudos reflexivos, a aplicação de um novo questionário. Desenvolvemos também outras atividades: falamos sobre a continuação da proposta de trabalho em avaliação formativa; realizamos uma autoavaliação, no sentido de saber como os professores se sentiam após essa etapa da pesquisa (em vez da avaliação dessa sessão, pois não tínhamos realizado estudos coletivos, como nas outras); fizemos a distribuição dos certificados (ver o modelo do certificado em Anexos); e apresentamos nossos sinceros agradecimentos ao grupo, pela adesão à investigação e pela colaboração que todos deram.

b) Análise da sessão

Após apresentarmos a agenda do encontro, entregamos a cada professor(a) o questionário 2, fazendo uma explanação sobre suas partes (mais à frente, a partir do item 2 fazemos a análise desse questionário). A intenção era obter mais informações, de modo que pudessemos estabelecer algumas comparações com informações fornecidas antes dessa fase da investigação e, eventualmente, realizarmos novas análises e interpretações. As respostas a

esse questionário – especificamente, em relação a essa fase interativa da investigação dos estudos realizados – poderiam corroborar muito do que aqui foi exposto.

Assim que o grupo acabou de responder ao questionário (composto por questões relativas ao autoconceito de avaliação, à avaliação informal, ou formativa, à opinião acerca da reprovação, aos estudos realizados e também ao processo da empiria), começamos a negociar como iríamos continuar a elaboração do documento referente às ideias para uma avaliação factível e que contribuísse para um melhor fazer pedagógico (uma vez que estávamos “encerrando” nossos encontros reflexivos aos sábados, ou seja, essas sessões de estudo). Combinamos então que nossas produções referentes à proposta poderiam ser enviadas por *e-mail* de uns para os outros, que iríamos mantendo contato também na escola e que sempre que algum membro do grupo quisesse, poderia articular um momento com outros colegas do grupo também para uma discussão, pessoalmente, dessas produções (o que, de fato, seria necessário). Nesse sentido, ainda transcorreram três encontros nas condições expostas (sobre o que tratamos mais abaixo, no item 3, relacionado à elaboração da proposta). Depois dessas negociações e esclarecimentos acerca da proposta, cada partícipe do grupo fez sua autoavaliação relativamente a esse processo/essa etapa da pesquisa.

c) Autoavaliação

Apesar de os professores já terem exposto muitas coisas no questionário, com referência também à investigação, solicitamos deles a autoavaliação, indagando, inicialmente como se viam naquele instante, depois do processo de pesquisa, acrescentando que poderiam, inclusive, fazer uma comparação do antes com o agora, ou seja, de como chegaram com como estavam naquele momento. Eles se autoavaliaram: *“Eu me vejo hoje como uma pessoa mais capacitada para trabalhar, para ensinar, né? Mais consciente da minha grande responsabilidade – que é o ato de avaliar”* (Alícia); *“Eu também”* (Jordano).

Quisemos saber, então, da professora Alícia se ganhara alguma motivação: *“Ganhei, sim [...] porque, quando você está, como eu disse, consciente do processo, de como fazer [...], com certeza aí tudo vai melhorar: a prática em si, a tendência é melhorar”* (Alícia). Outro professor disse: *“Eu [citou seu nome completo] me sinto mudado, ao ver que é necessário se fazer, principalmente, um acompanhamento contínuo dos objetivos da gente, dos objetivos trabalhados durante a nossa prática, né? Temos que estar constantemente observando nosso planejamento [...] porque você só faz uma prática avaliativa bem feita se você tiver um planejamento também bem elaborado [...] E Dalva realmente – assim como Vilma disse – balançou a gente aqui, sabe?...”* (Joseph); *“Porque tem que ter alguém que*

realmente direcione, que motive, que mostre que há caminho...” (Alícia); *“É, realmente”* (Joseph); *“É, que dê um ponto de partida...”* (Jordano). Perguntamos se eles tinham percebido que a avaliação realmente é um componente imprescindível ao processo: *“Exatamente. Com certeza”* (Joseph); *“Se não a mais importante”* (Alícia).

Dissemos, ainda, que, embora no momento da negociação do objeto de estudo já tivéssemos a avaliação como nosso objeto, não poderíamos ter desenvolvido a pesquisa, da maneira como ela foi realizada se eles não tivessem concordado com isso. Assim, indagamos se valera a pena realmente trabalhar a avaliação durante aquele tempo todo... (mesmo englobando várias questões...). Obtivemos então as seguintes respostas: *“Eu passei a entender também essa discussão toda ao redor, em torno da avaliação, o porquê dessa discussão toda, né?”* (Joseph); *“Abre a mente, quando você lê, quando você tem outras teorias...”* (Alícia); *“Muita gente acha que não é necessário a avaliação, que é fácil avaliar: é só chegar, elaborar um questionário, os alunos responderem e já está avaliando. Na verdade, é um processo bem mais complexo, que requer todo um conhecimento de como se proceder, de como se desenvolver essa avaliação... essa questão pedagógica, do afetivo, também, que ela exige de nós mesmos, né? Essa mudança que ocorre, que a gente possa encarar, ver, com um outro olhar a avaliação”* (Jordano); *“Olhe, eu atuo na área da educação desde 99 [...]. Mas em nenhum momento eu vi a avaliação da forma como eu estou vendo agora, acredita? Pra mim foi um avanço”* (Joseph); *“Com bons olhos”* (Alícia); *“Com bons olhos, sem aquela discussão, sem aquele medo, né?”* (Joseph); *“Como já foi colocado, né? a questão do conhecimento... que a falta de conhecimento é que faz com a gente faça coisa errada. Então hoje eu vejo assim... que esse conhecimento foi de fundamental importância pra gente ver a importância fundamental da avaliação formativa, como fazendo parte do processo continuamente; não uma coisa para classificar, ou para punir, para castigar, como ainda existe, mesmo que indiretamente, né?... Eu até falei que a avaliação, na nossa cabeça, do grupo, nunca mais seria a mesma... e eu acho que isso é verdade, desde que a gente comece a colocar realmente em prática...”* (Vilma).

Agradecimentos: Após perguntarmos se alguém queria falar mais alguma coisa em relação a autoavaliação, o professor Joseph disse: *“Só muito obrigado!”* (Joseph). Dissemos que nós (a pesquisadora) é que agradecíamos. E, nesse momento, apresentamos nossos sinceros agradecimentos a cada um dos presentes: *“Nossa relação não termina por aqui”* (Alícia). **Pedido de desculpa?/autoavaliação?:** *“Até nos redimir das nossas falhas, principalmente eu, dos atrasos do dia-a-dia... Mas foi muito importante a gente participar, fazer parte do grupo, e nos ajudou muito a redimensionar a nossa prática, a ver com outros*

olhos. Eu, que já tive um pequeno contato na graduação, mas não foi tão assim... esses estudos aqui – apesar do pouco tempo – foram bem mais proveitosos, ajudaram ainda bem mais na questão da avaliação, como uma parte fundamental na aprendizagem” (Jordano); *“Fortaleceu o grupo...”* (Joseph).

Antes de encerrarmos o encontro, precisávamos fazer **algumas observações necessárias**:

i) lembramos, mais uma vez, que a pesquisa se encerraria com o término da elaboração da proposta que havíamos começado e que ao terminarmos, essa proposta era para ser colocada em ação, mas que, enquanto isso não acontecia, eles fossem começando a colocar em prática os conhecimentos adquiridos (fazendo suas experiências, acreditando);

ii) orientamos o professor Joseph para ler o texto “Os diários de classe dos professores” (Zabalza, 2002), por acreditarmos que ele não o tivesse lido e também por ter faltado ao encontro no qual trabalhamos esse texto, que era necessário ler para começar a escrever, pois poderia ser uma experiência exitosa. Recomendamos também ao professor Jordano que começasse a pensar na possibilidade de escrever o diário de classe. As professoras Alícia e Vilma tinham comentado que tinham iniciado, já a professora Lívia havia falado muito na questão do registro de memória (que estava pensando em voltar a fazê-lo);

iii) informamos que a sequência dos textos trabalhados estava no blogue e que este era um espaço também para eles expressarem suas ideias, para comentarem;

iv) antes da entrega dos certificados, falamos acerca destes, explicamos a duração, o porquê de a imagem ser um sol nascendo ou um pôr-do-sol: *“Eu pensei que era um ovo”* – disse o professor Jordano. Explicamos que era um ovo também – a imagem do “ovo de Colombo”, assim identificada na internet. A escolha daquela imagem tinha sido intencional, por simbolizar “renascimento” (devido à necessidade de se fazer algo novo, de mudança, de se estar permanentemente renascendo, aprendendo...), por poder reportar ao conhecimento como inacabado, mutável, e, portanto, à necessidade da formação constante, do melhoramento do trabalho em sala de aula. Expusemos, ainda, que a proposta estaria aberta, exatamente para novas reformulações/novos aperfeiçoamentos. Após isso, segue-se a entrega dos certificados e a sessão de fotos, mais os merecidos parabéns a cada partícipe. Por fim, o professor Joseph posicionou a câmera digital deixando-a sob controle para fazer, automaticamente, uma foto de todo o grupo: *“Todo mundo pra ali. Vamos tirar uma foto de todo mundo juntos”* (Joseph). O professor Joseph juntou-se ao grupo e, em poucos segundos, percebemos que o *flash* disparou em nossa direção.

d) Observações e considerações: notas do diário de campo

A professora Lívia não pôde comparecer a esse encontro, por isso não fez sua autoavaliação correspondente a essa etapa da investigação, como os demais, respondendo ao questionário no dia 15 de setembro de 2008.

1.5. Relação com as outras etapas e fases do estudo

Pela natureza da investigação (pesquisa-ação colaborativa), o desenvolvimento dos ciclos de estudos, de fato, era indispensável. Eles se relacionavam com as demais etapas e fases pois se desenvolvem também a partir de informações recolhidas em momentos anteriores. Isto é, uma etapa ou fase contribui para o desenvolvimento da outra, sucessivamente. Por isso afirmamos que os encontros reflexivos ainda objetivaram a discussão e a análise de informações obtidas a partir da entrevista, assim como de episódios observados em sala de aula, devido à associação dos estudos às experiências e práticas de ensino exercidas cotidianamente. Por outro lado, esses encontros deram suporte teórico para a execução das etapas posteriores da investigação. Portanto, as metodologias utilizadas estão intrinsecamente ligadas umas as outras, também no sentido de que uma “usufrui” da outra.

No quadro abaixo, tem-se uma caracterização sucinta do que aqui foi exposto.

Quadro 18. Desenvolvimento dos ciclos de estudos reflexivos

Apresentação e análise das sessões de estudos	
Categorias /Áreas desenvolvidas	Resumo
Objetivos	Expor os objetivos de cada sessão. Por exemplo, na sessão 1: Retomar da entrevista o conceito de avaliação dos professores colaboradores e discutir o texto “Os diários de classe dos professores” (Zabalza, 2002).
Procedimentos/ Metodologia	A concretização das atividades planejadas (para cada sessão) se dava por meio de explanação, discussão/reflexão, leitura, realização de tarefas escritas, etc.
Temas	1- Produção de significado do próprio conceito de avaliação pelos professores; 2- O conceito de colaboração e a trajetória da avaliação educacional; 3- Modalidades de avaliação e atividades; 4- Concepções de avaliação e um primeiro ensaio/uma introdução da proposta; 5- A importância da avaliação formativa; 6- A imagem e os reflexos da reprovação; 7- Aplicação de questionário e autoavaliação dos estudos
Avaliação	Todos os professores colaboradores consideraram os encontros reflexivos proveitosos (positivos).
Autoavaliação	Em sua autoavaliação em relação aos estudos reflexivos, todos os professores se mostraram mais preparados em relação ao domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos.

2. Triangulação comparativa de dados

2.1. Uma breve introdução

Como já mencionamos no início deste capítulo, neste segundo item abordaremos as análises face às informações fornecidas através do questionário 2, desenvolvendo: uma análise comparativa entre informações: novas informações/novas análises (2.2); o conceito/a conceitualização de avaliação do(a) professor(a) colaborador(a) (2.2.1); e outras questões elencadas no questionário 2 (2.2.2); além da relação que este (como fechamento da etapa dos

ciclos de estudos) estabelece com as outras etapas e/ou fases do estudo (2.3). Em seguida, apresentaremos o processo de elaboração/construção de uma proposta de avaliação formativa contínua (3).

2.2. Questionário 2 – uma análise comparativa entre informações: novas informações/ novas análises

A aplicação do questionário 2, como a última técnica de recolha de dados utilizada neste estudo, possibilitou-nos fazermos uma análise comparativa das informações acerca do conceito de avaliação de cada partícipe, entre **o conceito modificado/alterado a partir da entrevista original e o conceito expresso nesse novo questionário** (cf. quadro 19. O conceito de avaliação dos professores colaboradores: antes/depois). Além dessa análise, abordamos as demais questões do referido questionário.

2.2.1. O conceito/a conceitualização de avaliação do(a) professor(a) colaborador(a)

Para essa análise, a princípio tomamos por base o trabalho apresentado por Aguiar e Ferreira (2007), com respeito à construção de conceito, na qual o conceito passa por “estágios de elaboração” (p. 91). As autoras entendem, como Vygotsky (2000), que “a reorganização das estruturas já fixadas abre caminho para que essas estruturas, pela sua própria natureza histórico-social e em condições favoráveis, se ampliem” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 83). Assim, aqui, como mencionamos acima, partimos dos enunciados sobre o conceito de avaliação dos professores, sendo possível perceber que o processo de reelaboração desse conceito percorreu os estágios de descrição e de caracterização.

- Estágio de descrição: Nesse estágio, o conceito apresenta pouca incorporação de atributos essenciais, contendo também atributos secundários, mas não abstrai os elementos ou atributos necessários para significar avaliação em sua forma mais elaborada e desenvolvida (Aguiar & Ferreira, 2007). Por exemplo, podemos observar alguns conceitos modificados a partir da entrevista original no quadro abaixo.

- Estágio de caracterização: Aqui são discriminados atributos essenciais do conceito (como “processo”, “juízo de qualidade”, “tomada de decisão”, etc., no caso da avaliação), “possibilitando reconstruí-lo com um grau mais abrangente de generalidade” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 91). No quadro abaixo, na parte das respostas ao questionário 2, podemos observar conceitos nesse estágio de elaboração.

Ou seja, alguns conceitos que inicialmente encontravam-se no estágio espontâneo de elaboração (como é perceptível, por exemplo, no quadro 17 – dos conceitos iniciais –, na

parte das entrevistas originais) realizaram o movimento ascendente/descendente (Vygotsky, 2000), alcançando um estágio sistematizado – como a descrição e a caracterização – e chegando bem próximo do estágio da conceitualização (Aguiar & Ferreira, 2007), como muitos conceitos expressos no questionário 2 (cf. parte referente às respostas ao questionário 2, no quadro 19, abaixo), por conseguirem significar/conceituar avaliação de uma forma um pouco mais elaborada e desenvolvida.

Embora os conceitos de avaliação modificados a partir da entrevista original e os citados no questionário 2 não se tenham dado no grupo, de modo interativo, no instante da recolha dessa informação, não podemos garantir que sua alteração/construção tenha sido um processo totalmente solitário e autônomo de cada sujeito, tendo em conta os estudos, debates, discussões e interações vividos em grupo, de forma que não desconsideramos o fato de que isso gerou as condições para a reorganização dos conhecimentos. Assim, procuramos demonstrar, por meio dessas análises, que os professores reelaboraram, conforme suas condições, o conceito de avaliação “em níveis de maior sistematização, observando, obviamente, as limitações inerentes ao próprio processo de formação e desenvolvimento dos conceitos humanos” (Aguiar & Ferreira, 2007, p. 92), entendendo, assim como Vygotsky (2000), que a elaboração conceitual carece de um demorado “processo de aprendizado e desenvolvimento, tendo como suporte básico as interações sociais” (*idem, ibidem*).

Constata-se, portanto, a evolução do conceito de avaliação dos professores colaboradores, mediante o processo de desconstrução e reconstrução do saber adquirido através de processos de formação. É notório o avanço que se origina de um dado momento para outro (e aqui já incluímos todos os momentos em que fizemos a mesma indagação)⁷⁶, chegando a ser, inclusive, surpreendente quando da percepção do papel inclusivo da avaliação – todos devem aprender e, como consequência disso, usando as palavras do professor Jordano, “atingir os melhores resultados possíveis” ou “resultados satisfatórios”. O professor Jordano, por exemplo: no primeiro contato com a indagação compreendia que avaliar e medir eram sinônimos e que a avaliação era descontextualizada e pontual. Na segunda oportunidade, quando refletia sobre o conceito exposto na entrevista original, acrescentou muitas informações (talvez também porque foi instigado e, ainda, pela interação no grupo). Após algum tempo, o suficiente para se concluir a transcrição de todas as entrevistas e de se terem observado as aulas, e logo no início das sessões de estudos reflexivos, devolvemos as entrevistas aos professores, dando-lhes a liberdade de fazerem as

⁷⁶ Desde os conceitos fornecidos na realização da entrevista, as reflexões feitas a partir do conceito apresentado nessa ocasião, as alterações feitas a partir dos conceitos da entrevista original, até os conceitos expostos no questionário 2.

alterações que desejassem (o que se efetivou durante um tempo considerável). Nesse sentido, em resposta, ainda, à mesma pergunta, o professor Jordano já definiu avaliação como “[...] *um processo que estabelece uma comparação entre o que foi alcançado e o que ainda precisa ser alcançado, além de oferecer oportunidades para se traçar metas em relação ao que se pretende atingir. Para isso, a avaliação deve ser usada como subsídio e instrumento através do qual o professor verifica o processo de ensino-aprendizagem*”. No final dos estudos reflexivos, com a aplicação do novo questionário, o professor Jordano não deixou de definir a avaliação como mecanismo de regulação, como forma de “*subsidiar a prática em sala de aula [...]*”.

Enfim, no quadro a seguir expomos todos os conceitos modificados/alterados a partir da entrevista original e os conceitos fornecidos a partir do questionário 2, de forma que se torna possível perceber essa evolução, tanto em termos de atributos essenciais referentes ao conceito de avaliação como em relação à própria organização/forma de redação do conceito.

Quadro 19. O conceito de avaliação dos professores colaboradores: antes/depois

Como você define a avaliação da aprendizagem, hoje?	Qual seu conceito de avaliação da aprendizagem?
Conceito modificado a partir da entrevista original	Respostas ao questionário 2
É um processo onde se verifica o grau de conhecimento e dificuldade dos estudantes (Vilma).	Avaliar é o ato de apreciar no sentido de analisar o conhecimento prévio do aluno, buscando a partir deste construir novos conhecimentos, acompanhando seu desenvolvimento durante o processo de ensino e aprendizagem, tendo como ponto central a tomada de decisão no tocante às dificuldades (Vilma).
Avaliação é uma forma que eu encontro para caminhar com meu aluno. Juntamente, nós vamos descobrindo coisas, vamos transpondo obstáculos e, ao final do processo, no caso do ano letivo ou bimestre, a gente vê onde erramos, quais são as dificuldades, tanto as minhas, como as do aluno. É um percurso que nós procuramos percorrer juntos, tanto eu quanto meu aluno, buscando crescer, progredir (Alicia).	É o processo pelo qual é diagnosticado o nível de aprendizagem do aluno. Em seguida, caminha-se em conjunto, observando, atentamente, os avanços e dificuldades, para tomadas de decisão que redimensionem a prática (o processo) avaliativa, no sentido de promover a aprendizagem, ou seja, a formação integral do indivíduo (Alicia).
A avaliação de aprendizagem ocorre quando o aluno consegue atingir as habilidades preconizadas nos objetivos que nós trabalhamos durante um dado período (Joseph).	É um processo que possibilita ao avaliador qualificar o nível de aprendizagem do(s) avaliado(s) acerca de um dado conhecimento, fato ou fenômeno trabalhado, durante um determinado período de tempo, na sala de aula ou não (Joseph).
A avaliação da aprendizagem é um dos aspectos que eu considero mais difícil de definir enquanto educadora, o que, na verdade, não deveria ser; porém, para mim, é muito complicado. A avaliação da aprendizagem, na verdade, é o resultado do nosso trabalho. De tudo que se passa na sala de aula, de todo o processo ensino-aprendizagem. O momento “x” está na avaliação. Então é um momento de muita reflexão, e não podemos considerar somente os aspectos quantitativos. E tampouco aquela questão do momento, porque tem todo um conjunto de fatores para serem preponderados no momento em que você vai avaliar. Então a avaliação da aprendizagem, para mim, constitui-se processo contínuo (Lívia).	É um processo que medeia a construção do currículo e está diretamente relacionado aos resultados da aprendizagem detidos pelos alunos (Lívia).
Faz-se necessário saber que há inúmeros conceitos para avaliação e que há visões diferentes no emprego do processo avaliativo. Então, poderíamos definir a avaliação como um processo que estabelece uma comparação entre o que foi alcançado e o que ainda precisa ser alcançado, além de oferecer oportunidades para se traçar metas em relação ao que se pretende atingir. Para isso, a avaliação deve ser usada como subsídio e instrumento através do qual o professor verifica o processo de ensino-aprendizagem (Jordano).	A avaliação é o ato de diagnosticar as experiências vivenciadas em sala de aula, tendo em vista uma tentativa de redimensioná-las, para que possamos atingir os melhores resultados possíveis. Por isso, ela assume o caráter de subsidiar a prática em sala de aula, mediando a construção de resultados satisfatórios (Jordano).

2.2.2. Outras questões elencadas no questionário 2

As informações recolhidas através da aplicação do questionário 2, em 06 de setembro de 2008, além da análise do conceito de avaliação, acima exposto, proporcionaram outras análises e interpretações relacionadas a opiniões acerca da adequação do ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos, da reprovação escolar, de benefícios para o processo ensino-aprendizagem resultantes de estratégias/práticas de avaliação formativa; e, em relação aos estudos realizados, se estes tinham contribuído para a formação do(a) professor(a) colaborador(a), ou seja, se o professor acreditava que eles tinham refletido, ou poderiam vir a refletir-se em seu próprio desenvolvimento e desempenho profissional docente, se ocorrera alguma mudança cognitiva e/ou afetiva em seu processo didático, em decorrência dos encontros realizados. Ainda fizemos a análise da mensagem que nosso estudo deixara para os professores partícipes e também do que eles haviam escrito no espaço que deixamos para eles acrescentarem algo mais que desejassem, em relação ao processo da empiria.

Apresentamos, a seguir, as análises que fizemos.

a) Opinião dos professores colaboradores sobre:

i) Adequação do ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos

Todos os professores disseram ser importante adequar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos, porque: ao detectarem-se as necessidades, se redimensiona a prática para propiciar aprendizagem (Vilma); promove o educando, propiciando aprendizagem (Aícia); se passa a utilizar de metodologias para qualificar o ensino (Joseph); se proporciona aprendizagem satisfatória trabalhando-se com o real (Lívia); se adaptam as metodologias “às estratégias de aprendizagem” dos alunos para a obtenção de “resultados satisfatórios” (Jordano).

ii) Reprovação escolar

“Ao reprovar, a escola demonstra que o mais importante para ela é o que a criança não sabe. O que aprendeu é totalmente desconsiderado, não servindo para nada. Exemplo disso é a forma como organiza o sistema de promoção: se a criança não aprendeu determinados pré-requisitos, não há promoção, mesmo que tenha aprendido várias coisas e avançado em relação ao seu estágio inicial [...] A escola é lugar de aprendizagem. É, portanto, lugar do não saber, lugar do erro. Por que então castigar o aluno com a reprovação pelo que ele não sabe?” (Cançado, 1996, p. 64).

O posicionamento dos professores sobre esse enunciado – que afirma a **valorização do que a criança não sabe no sistema de promoção** (apesar de ter adquirido várias aprendizagens e de ter avançado em relação ao estágio inicial, devido à ausência de determinados pré-requisitos não há promoção), **alertando para o fato de que a escola é um**

âmbito de aprendizagem e, desse modo, **“é lugar do não saber, lugar do erro”** – é, em geral, de concordância, uma vez que, segundo eles, deve-se: **dar continuidade ao processo**, tendo em vista o que a criança sabe e seus avanços em relação a seu nível inicial, de forma a se **redimensionar a prática para acompanhar e atender continuamente a necessidade (de aprendizagem) da criança** (Vilma); **considerar o que se aprende**, sem comparação aos outros e sem penalizar o aluno *“por não entender a forma como lhe é repassado o conhecimento”* e *“ver o erro como parte integrante do processo e promover estratégias de aprendizagem que façam o aluno refletir sobre esse erro, descobrindo que meio utilizar, que caminho percorreu para constituição do erro. Erro, esse, que deve servir de possibilidade para a execução de estratégias mais eficientes, emancipatórias”* (Alícia); *“é importante rever alguns pré-requisitos de promoção, levando-se em conta os avanços e a aprendizagem dos alunos, pois estes nem sempre conseguirão ter êxito em todos os conteúdos/temas abordados, haverá sempre o erro, que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, e deve ser visto como uma possibilidade de o professor buscar novas estratégias para que possa identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e buscar adequar sua metodologia de ensino às necessidades dos alunos, na tentativa de chegar a melhores resultados”* (Jordano).

Por outro lado, nos pareceres dos professores Lívia e Joseph, constata-se uma discordância, em parte, face à referida afirmação. Conforme a professora Lívia, **“A escola não deve ser o lugar do não saber, lugar do erro”**, porque se estaria *“desconsiderando o conjunto de habilidades inerentes a cada indivíduo e considerando somente o objeto de medida escolhido para o momento”*. Acrescenta, ainda, que se deve **“avaliar estabelecendo parâmetros entre o estágio inicial e o final, observando as mudanças obtidas no decorrer do processo”**. A incompreensão e/ou discordância se dá apenas no início (*“A escola não deve ser o lugar do não saber, lugar do erro”*), mas na justificativa dessa ideia inicial, há uma aproximação à passagem do texto de Cançado (1996), no sentido de a professora considerar/valorizar as aprendizagens individuais adquiridas durante o processo, sem deixar de perceber também a evolução dessas aprendizagens.

Para o professor Joseph, tudo parece estar associado aos objetivos estabelecidos e à utilização de metodologias adequadas para se alcançar esse fim: **“A essência do processo de ensino é a utilização de metodologias pedagógicas adequadas para se alcançar os objetivos de aprendizagem predeterminados no início desse processo de ensino”** (Joseph). De forma que, se **“não há avanço significativo do nível de aprendizagem após a utilização de sucessivas metodologias, o professor não vê outra alternativa senão a reprovação”**. Em

termos de consequências da reprovação, conforme o professor Joseph, “*em alguns casos*” esta “*pode ocasionar um certo retrocesso psicológico e até comprometer a capacidade de aprendizagem futura do aluno*”, porém “***pode também ser um mecanismo de autoavaliação por parte do aluno e do professor, para que possam refletir sobre os seus objetivos futuros***”.

Ainda se tem em mente que a reprovação, pode ser um bem de utilidade discente e docente. Mas os processos de reflexão e autoavaliação, de que fala o professor Joseph, não deveriam ocorrer constante e continuamente, e não em um único momento, quando já não há nada a fazer em termos de promoção? Terão, realmente que ocorrer em um momento tão difícil, principalmente para o aluno? E de maneira solitária? Sim, solitária, porque não há, junto ao aluno, qualquer trabalho de autoavaliação, de *feedback*, já que o resultado de sua aprovação ou reprovação apenas é afixado no quadro de aviso da escola, numa lista em que aparece seu nome e o termo da sentença final – Aprovado/Reprovado –, sem que nada mais seja declarado.

O dever docente, sem dúvida, é trabalhar em prol do sucesso escolar. Como educadores, temos um duplo papel: ensinar e fazer com que o aluno aprenda. Não podemos enfatizar o ensino e esquecer o que realmente importa: a aprendizagem. É preciso partir do princípio e do pressuposto de que algo só é ensinado se é aprendido.

iii) Benefícios para o processo ensino-aprendizagem resultantes de estratégias ou práticas de avaliação formativa

Os professores, de modo unânime, dizem acreditar em benefícios para o processo ensino-aprendizagem resultantes de estratégias e/ou práticas de avaliação formativa.

Em conformidade com os comentários feitos pelos professores, **a avaliação “é o eixo da aprendizagem” que gera o processo ensino-aprendizagem** (Vilma); “[...] *as práticas de avaliação formativa beneficiam*” **o processo de ensino-aprendizagem** – “*pensam no antes, no durante e no depois –, as tomadas de decisões, e o redimensionamento do processo como um todo*” (Alícia); **ampliam a “visão sobre a prática avaliativa, possibilitam haver maior qualidade nesse processo e minimizam os efeitos negativos ou as injustiças promovidas pelo uso de métodos tradicionais”** (Joseph); a avaliação formativa **permite “uma reflexão no decorrer das atividades propostas”, possibilitando “saber se, de fato, os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos”, de modo a verificar “a compatibilidade entre os objetivos e os resultados alcançados”, facilitando “a tomada de decisão”** (Lívia); e “*contribui para que os professores e os alunos reflitam sobre si, levando em conta o seu próprio desempenho, possibilitando o redimensionamento de suas ações, e isso certamente terá reflexos na melhoria da qualidade de ensino*” (Jordano).

b) Opinião dos professores colaboradores em relação aos estudos realizados

A análise frente aos estudos realizados e/ou ao processo da empiria reflete a forma como os professores perceberam a investigação colaborativa sobre avaliação:

i) Contribuição dos estudos para a formação do(a) professor(a) colaborador(a) em avaliação

Importava-nos saber se os estudos haviam contribuído para a formação dos professores colaboradores, ou seja, se eles acreditavam que aqueles estudos se tinham refletido ou viriam a refletir-se no próprio desenvolvimento e desempenho profissional docente. Todos os professores apresentaram um parecer favorável a respeito disso, revelando, ainda, competências e atitudes (estratégias) adquiridas e desenvolvidas em consequência dos processos de investigação: “[...] **levaram a uma reflexão sobre a minha prática [...] o que vai me possibilitar melhorar minha atuação, sensibilizando-me também para as dificuldades dos discentes, para a tomada de decisão [...]**” (Vilma); “[...] **comecei a refletir sobre a minha prática e já estou redimensionando-a, de modo a promover, efetivamente, a aprendizagem [...] estou planejando mais, observando mais, agindo melhor enquanto profissional [...]**” (Alicia); “[...] **Já vejo o processo avaliativo de forma diferente do que costumava praticar. Sou consciente, hoje, de que preciso mudar e já estou implementando mudanças significativas**” (Joseph); “[...] **em minha prática atual há reflexos da aprendizagem adquirida nos estudos realizados [...] Foram momentos valiosíssimos e de uma reflexão digna de mudanças**” (Lívia); “[...] **As teorias estudadas tiveram importante contribuição para nossa prática em sala de aula [...] pois ampliamos o nosso conhecimento sobre a prática da avaliação formativa, e através dos estudos tivemos a oportunidade de refletir um pouco mais sobre a prática avaliativa que desenvolvíamos [...]**” (Jordano).

ii) Mudança cognitiva e/ou afetiva no processo didático dos professores partícipes

Os professores afirmaram ter ocorrido alguma mudança cognitiva e/ou afetiva em seu processo didático, em decorrência dos encontros realizados, como, por exemplo: “[...] **Mudanças no sentido de refletirmos juntos com base no diálogo [...] chamo a atenção do aluno para certas dificuldades [...] e tenho tido boas conversas com eles mostrando que colocar essas dificuldades não é com objetivo de criticá-los negativamente, mas, sim, para juntos buscarmos soluções**” (Vilma); “[...] **Muita coisa já mudou na minha prática. Já comecei a registrar diariamente – diário de classe – o que é feito na sala de aula; estou elaborando estratégias de atividades objetivando a avaliação formativa: usando os critérios mais viáveis (avaliação/autoavaliação). Estou mais atenta à afetividade dos meus alunos [...]**” (Alicia); “[...] **Passei a dar mais atenção ao aluno, especialmente àqueles que pouco participam das**

aulas ou esboçam algumas dificuldades no processo de aprendizagem” (Joseph); “[...] Direcionei novos olhares às habilidades dos meus alunos” (Lívia); O estudo “possibilitou refletir melhor sobre nosso comportamento em sala de aula, acarretando mudanças, também, na forma de avaliar. Dessa forma, passamos a ver a prática avaliativa sobre um novo olhar – vendo a avaliação como um processo – avaliação formativa contínua, buscando dialogar com os nossos alunos tentando esclarecer os critérios de avaliação e repensando as atividades propostas e também a elaboração e aplicação das avaliações escritas” (Jordano).

iii) Mensagem do estudo (do ponto de vista dos professores colaboradores)

Conforme os professores, a mensagem que o estudo deixou para eles vai ao encontro de

- **aquisição de novos conhecimentos:** *“Uma nova visão no que diz respeito a avaliação, muitos conhecimentos relativos a avaliação formativa. E o mais importante é que esses conhecimentos, junto com boa vontade, podem ser colocados em prática, para a melhoria do ensino-aprendizagem” (Vilma);*

- **formação continuada, reflexão sobre a prática e bom desempenho docente:** *“[...] devemos estudar para conhecer melhor o nosso objeto de conhecimento/trabalho, como devemos repassar nossa lição de forma eficaz, e pensar, principalmente, que esse conhecimento trará para o aluno, enquanto agente da história, a noção de que ele é construtor do próprio conhecimento” (Alícia); “[...] precisamos refletir sobre nossa prática. Precisamos nos policiar e estar sempre abertos a novas experiências e ao compartilhamento de aprendizagem. Precisamos nos autoavaliar constantemente [...]” (Joseph);*

- **reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem/de avaliação:** *“Refletir sobre o processo de aprendizagem deve fazer parte do cotidiano, pois avaliar exige atitudes que vão além da mensuração de um grau de conhecimento sobre determinado aspecto, por isso a necessidade de uma reflexão constante em torno de todo o processo” (Lívia);*

- **reflexão sobre o conceito de avaliação e mudança nas práticas:** *“[...] oportunidade de ter um contato com novos teóricos, refletindo sobre os diferentes conceitos de avaliação por eles apresentados [...] ocorreram mudanças significativas que contribuíram para um bom desempenho no processo de avaliação [...] melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem” (Jordano).*

c) Algo mais relacionado ao processo da empiria

No final do questionário, deixamos um espaço para os professores acrescentarem o que ainda desejassem em relação ao processo da empiria. Assim, mais algumas palavras foram

redigidas sobre ele. Felizmente, os professores se mostraram satisfeitos (e agradecidos): *“Estou muito satisfeita com a pesquisa, o material é riquíssimo [...] A você: Em alguns momentos você desorganizou minha cabeça, porém não fez mal: sei que foi para reorganizar depois, e devo dizer que você deu muito mais do que recebeu”* (Vilma); *“Essa pesquisa foi, sem dúvida, uma oportunidade de formação continuada, coisa rara em nosso dia-a-dia [...], poucos professores que terminam uma graduação ingressam no mestrado. Daí a grande falha, a falta de conhecimento das teorias, por parte dos docentes, e, conseqüentemente, as práticas equivocadas que, por sua vez, se traduzem em fracasso escolar”* (Alícia); *“Estimulou o crescimento e o conhecimento pessoal. Possibilitou a reflexão sobre a importância da autoavaliação e a nossa prática pedagógica”* (Joseph); *“Foi uma experiência gratificante, construtiva, para mim”* (Lívia); *“Gostaria de falar do meu contentamento em contribuir para esta pesquisa e também em participar deste estudo, que veio acrescentar muito na minha formação [...]”* (Jordano).

A professora Vilma ainda expressou a vontade de *“continuar estudando e colocar em prática os conhecimentos adquiridos”*, assim como o professor Jordano, que também afirmou desejar que a sua *“prática tenha realmente as mudanças desejadas e que essas mudanças venham produzir um ensino com resultados satisfatórios”*.

Enfim, um trabalho dessa natureza, uma experiência como a que aqui foi registrada, caracterizada por uma investigação-ação colaborativa (acerca das concepções e práticas de avaliação dos professores e da relação que a avaliação tem com o processo ensino-aprendizagem) com ênfase no coletivo, na qual a voz dos partícipes foi imprescindível, não poderia ser encerrada com a palavra exclusiva e solitária da mediadora deste estudo para não correr o risco de ser incoerente com os princípios e os processos adotados. Assim, jamais poderíamos negar mais esse espaço aos professores, essas palavras finais, depois de transcorrido quase um ano letivo desde o início desse processo. Por isso, pareceu-nos realmente pertinente indagar dos protagonistas dessa ação educacional como percebiam essa caminhada.

Ou seja, sem intencionarmos fazer uma meta-avaliação, quisemos apenas, nesses momentos finais em que estávamos encerrando os estudos reflexivos (e a partir do novo questionário), franquear a palavra aos professores colaboradores, que se tinham disposto a revelar suas concepções e práticas (além de suas incertezas, angústias e aspirações) e a trilharmos, juntos, nos estudos/nas reflexões em direção à avaliação das/para as aprendizagens. Portanto, justificam-se esses depoimentos livres dos partícipes sobre a investigação.

2.3. Relação com as outras etapas e fases do estudo

A aplicação desse novo questionário tinha um significado expressivo: obter mais informações, além da autêntica comprovação do que de fato se vinha percebendo. A relação dele com as outras etapas (na verdade, ele encerrava a etapa dos ciclos de estudos) é intrínseca, pois, através dele, realizamos novas análises e fizemos um “balanço” do processo empírico, por exemplo, até aquele momento, pois ainda tínhamos de “concluir” a proposta.

3. Uma proposta de avaliação formativa contínua

3.1. Introdução

A concretização de uma proposta, cuja finalidade era seu desenvolvimento a partir do trabalho em classe, tinha como objetivo maior melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, através de uma avaliação mais adequada a esse propósito; ou seja, desenvolver práticas de avaliação mais coerentes para o ensino e a aprendizagem.

Em virtude da elaboração da proposta, ainda tivemos três encontros em grupo. Antes mesmo de iniciarmos a investigação, tínhamos em mente (e projetado, portanto era uma questão embrionária) a ideia de produzir esse “documento”, um caderno de apoio, que, embora sintético, pudesse servir eficazmente a todos nós, profissionais da educação que somos. O que o grupo almejava, desde o princípio, era uma melhoria nas práticas educativas, por isso a proposta visava à qualidade das atividades avaliativas. Nesse sentido, orientava que fossem empregados recursos mais qualitativos e factíveis para a concretização dessa melhoria desejada.

Desenvolvemos, a seguir, algumas alíneas: a) os passos necessários à elaboração da proposta; b) a estrutura da proposta; e c) a proposta: mais que o fechamento de um trabalho de pesquisa – para tratarmos dessa última etapa da investigação. Expomos, ainda, a relação que essa etapa estabelece com as outras etapas e fases do estudo.

a) Os passos necessários à elaboração da proposta

A partir das produções textuais existentes, realizadas pelos professores, demos continuidade à elaboração da proposta. Por isso, no dia 08/09/2008, a professora Alícia compareceu (durante o turno matutino) e, juntas, nós pudemos trabalhar um pouco na construção desse documento, depois de fazermos uma leitura do texto “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão” (Morais *et al.*, 2007), esse de grande importância e auxílio para a produção da proposta.

No dia seguinte (09/09/08), em horário noturno, puderam comparecer o professor Jordano e a professora Alícia, para continuarmos a elaboração do documento, chegando, já ao final, a professora Vilma, que dava aula nesse turno. Na oportunidade, apresentamos o que tínhamos desenvolvido e, concomitantemente, fomos dando sugestões, fazendo modificações e/ou alterações que acreditássemos ser convenientes e necessárias.

No restante do mês de setembro e durante o mês de outubro, continuamos elaborando a proposta; porém sem encontros coletivos presenciais. Percorridos quase dois meses, na tarde do dia 07/11/08, o grupo se reuniu para a leitura do “documento”, realizando, desse modo, os últimos reajustes. Puderam estar presentes a esse momento de leitura e apreciação do texto as professoras Alícia e Vilma, o professor Jordano e a pesquisadora.

A aquisição desse material, desse “caderno” ou dessa proposta, foi possível a todos os professores colaboradores (além de a encaminharmos também a eles pela via correio eletrônico). Somos consciente de que se trata de um “documento” em aberto, porque é preciso valorizarmos as novas vivências/experiências e as aprendizagens futuras, pois o conhecimento é inacabado, o que levará o texto a reformulações constantes. Ou seja, não se trata de uma orientação dada, acabada, mas de algo que está em construção, de um processo contínuo de criação e recriação, construção e desconstrução, pela necessidade de sempre aprofundarmos os conhecimentos nessa área.

b) A estrutura da proposta

A proposta é constituída por apresentação, justificativa, objetivos, uma breve fundamentação teórica sobre o processo de avaliação formativa (principalmente, versando sobre a necessidade e a relevância da regulação e do *feedback*) e sobre a importância do registro escrito, qualitativo e cotidiano em avaliação permanente. Em complemento a esse último tópico, inserimos um pequeno texto “O papel do registro na formação do educador”, de Madalena Freire (2008). Tratamos, ainda, dos seguintes recursos: diário de classe, portfólio, observação e entrevista, registro de memória (um livro-piloto de anotações), tarefas, fichas de avaliação, ficha com critérios de autoavaliação para o aluno; e finalizando com as referências bibliográficas e alguns anexos.

Muito desse trabalho, tarefa ou atividade de produção foi contemplado no segundo capítulo desta tese, no tópico Práticas de avaliação inclusiva: avaliar para incluir; de modo que não há necessidade de nos estendermos mais acerca dessa abordagem (o “documento completo” e na íntegra está em Anexos, cf. doc. Proposta de avaliação contínua).

No entanto, é importante salientar que estamos a falar de uma proposta em que se leva em consideração a reflexão sobre a prática e para a prática, com vista a um processo de avaliação, para ajustar/regular o ensino e a aprendizagem dos alunos, e no qual não apenas o professor tenha funções a desempenhar, mas o aluno também, através dos processos de autoavaliação e de autorregulação de sua aprendizagem.

Pensamos em levar os professores, a partir de suas próprias reflexões, a perceberem que seu trabalho precisava estar fundamentado na “didática, nos processos de comunicação, com particular realce para o *feedback*, no desenvolvimento dos processos de interação e na criação de um ambiente de sala de aula que valorize a participação responsável dos alunos” (Fernandes, 2005, p. 75). Assim, defendemos, nesse “documento”, uma prática avaliativa inclusiva, contextualizada, portanto exercida através de uma variedade de recursos que exijam o registro de informações predominantemente qualitativas sobre o processo de aprendizagem dos alunos e tenham por base o acompanhamento contínuo, sistêmico, desse processo. Defendemos também que a reflexão e o registro sobre a própria prática pedagógica, por exemplo em diários, pode contribuir para dar outra qualidade ao cotidiano escolar e, mais diretamente, ao processo de ensino-aprendizagem (Queiroz & Amado, 2009).

c) A proposta: mais que o fechamento de um trabalho de pesquisa

A construção dessa proposta significou muito mais que o “fechamento” de um período de estudo/pesquisa/investigação, porque, em sua essência, ela apresenta uma “nova” maneira de os professores colaboradores encaminharem o processo de ensino-aprendizagem. Nova no sentido de que suas orientações eram, em grande parte, desconhecidas, ou os professores não tinham um conhecimento ou uma compreensão verdadeiramente conscientes quanto a esses domínios do saber aqui estudados e contemplados, pelo menos até antes de iniciarmos, nesta investigação, a fase de interação com o grupo.

Além disso, esse “documento” não corresponde em sua essência, a apenas um conjunto de recursos que possam ser utilizados em prol de uma melhor aprendizagem, porque a avaliação “não é uma mera questão técnica, não é uma mera questão de construção e de utilização de instrumentos, nem um complicado exercício de *encaixar* conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria de uma qualquer taxionomia” (Fernandes, 2005, p. 71). Podemos concluir, fazendo uso das palavras de alguns autores (Gipps & Stobart, 2003), afirmando que a avaliação, nesse caso, alternativa, “não se limita exclusivamente à utilização de formas alternativas de avaliação, mas é também uma utilização alternativa de avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem” (*apud*

Fernandes, 2005, p. 78). Assim, compreendemos essa proposta como uma proposta de avaliação alternativa para as aprendizagens.

3.2. Relação com as outras etapas e fases do estudo

A elaboração de uma proposta de avaliação já era meta da pesquisa desde o princípio. Essa etapa da elaboração da proposta está intimamente relacionada às anteriores, e às demais fases, pois o desenvolvimento da investigação, no aspecto geral, contribuiu para sua concretização.

Síntese

Do primeiro ponto deste capítulo, referente à etapa dos ciclos de estudos reflexivos, é possível concluir que essa etapa enriqueceu/aprofundou este trabalho de investigação, reconciliando “duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores” (Ibiapina, 2008, pp. 114-115), privilegiando, a partir dessa dupla dimensão, a investigação e a formação.

Nesse sentido, essa etapa do estudo revelou e/ou veio corroborar, por meio dos discursos dos professores, por exemplo, que: i) o conhecimento dos professores era inconsistente, à luz dos fundamentos teóricos e práticos da avaliação como processo, mediação, emancipação, construção e desenvolvimento epistemológico (isto é, faltava-lhes formação em relação ao objeto de estudo, por isso a ausência de conhecimento e as dificuldades face a esse domínio da avaliação da aprendizagem); ii) havia certa inobservância das leis e propostas, quanto a desempenhar-se uma avaliação diagnóstica, contínua (com consciência do que se fazia, para quê...) e até mesmo cumulativa, no sentido de realmente cogitar-se acerca de um balanço efetivo; iii) as concepções/os conceitos de avaliação dos professores sofreram transformações importantes, em direção a um estágio mais evoluído e mais coerente teoricamente; iv) o próprio discurso dos professores, gradativamente, foi sofrendo alterações, mudanças; v) estar a par de “novos” conhecimentos, como os inerentes à modalidade formativa da avaliação, por exemplo, pareceu mais interessante e emocionante do que se poderia imaginar, *a priori*; vi) pequenas inovações estavam sendo introduzidas por esses professores no cotidiano de suas salas de aula.

Relativamente a cada partícipe, demonstrava-se mais entendedor(a) aquele(a) que não deixava de comparecer aos encontros e lia, atentamente, os textos propostos. Podemos dizer também que, em geral, o grupo compreendeu que a avaliação tem suas funções, suas modalidades e que tem uma papel imprescindível no/para o ensino-aprendizagem. Assim,

todos se mostravam entusiasmados, mais confiantes e conscientes de seu fazer didático-pedagógico, do exercício de sua profissão.

É, portanto, compreensível que, “para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao da prática” (Ibiapina, 2008, p. 116). É nessa direção que se desenvolve um trabalho dessa natureza. Conforme Ibiapina (2008, p. 116), “Na *démarche* de pesquisa colaborativa, o pesquisador não dirige olhar normativo ‘sobre’ o que fazem os docentes, mas procura, com eles, compreender as teorias que regulam a prática docente”, com vista a “favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente a atividade desenvolvida por esse profissional” (*idem, ibidem*).

Do segundo ponto aqui discutido, concluímos que as análises e as interpretações com base nas novas informações relacionadas ao conceito de avaliação dos professores (recolhidas através do novo questionário) apontam para uma evolução considerável no sentido de uma melhor e mais ampla compreensão sobre o objeto estudado, de forma a defini-lo com mais coerência e precisão (principalmente, comparando-se esses últimos conceitos, ao final dessa etapa, aos anteriores).

Em relação às opiniões expressas sobre adequação do ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos, reprovação escolar, e benefícios para o processo ensino-aprendizagem resultantes de estratégias/práticas de avaliação formativa, elas se mostraram, predominantemente, positivas, favoráveis. Essa posição consciente quanto a esses processos didáticos-pedagógicos se dá quando há conhecimento nesse sentido. Assim, é possível crer, afinal, que as resistências, os discursos contraditórios e as práticas inadequadas são frutos da ausência de uma boa formação e de uma formação contínua. Como diz Abramowicz (2001), o uso inadequado da avaliação ocorre pela falta de preparação do docente.

Quanto aos estudos, na percepção dos professores, contribuíram para a formação e para o próprio desenvolvimento e o desempenho profissional dos docentes, de modo que já se refletiam em mudança cognitiva e/ou afetiva em suas práticas/suas ações face ao processo didático. Ainda conforme os professores, tanto esses estudos como o processo da empiria foram uma oportunidade relevante para novas aprendizagens/novos conhecimentos.

Por fim, um olhar de síntese sobre a elaboração da proposta e/ou do próprio documento em si (último ponto aqui apresentado) nos possibilita algumas conclusões, inclusive óbvias: i) a construção/elaboração da proposta permitiu ao grupo adquirir mais algum conhecimento e sistematizar os já adquiridos; ii) os conteúdos abordados nesse “documento” são conhecimentos “desconstruídos” e “reconstruídos” pelo grupo, no sentido de terem sido

objeto de reflexão e compreendidos; iii) essa proposta, apesar de singela, está imbricada de significado/sentido para quem a construiu, um aspecto importante e imprescindível para que busquem a efetivação de suas ideias; ou seja, trata-se de um “documento” que tem um valor expressivo, pelo fato de “não ter caído de cima para baixo”, mas ser uma produção coletiva de quem pode pôr em prática sua linha de pensamento/raciocínio.

CONCLUSÃO

A avaliação é um dispositivo fundamental para fornecer informações sobre como está se realizando o processo ensino-aprendizagem (tanto para o professor conhecer e analisar os resultados de seu trabalho e intervir nele como para o aluno verificar seu desempenho e melhorar suas aprendizagens). Sendo essencialmente formativa, a avaliação subsidia o trabalho pedagógico, redirecionando o processo ensino-aprendizagem, para sanar dificuldades, aperfeiçoando-o constantemente. Vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico, ela é imprescindível para se repensarem os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino, para que realmente haja aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser entendida pelo professor como um processo de acompanhamento sistêmico e compreensão dos avanços, dos limites e das dificuldades de aprendizagem apresentados pelos alunos.

Avalia-se, pois, para identificar os problemas e os avanços e redimensionar a ação educativa, visando ao sucesso escolar. É importante identificar os fatores do insucesso (quando os resultados avaliativos se mostram não satisfatórios), buscando as causas, que podem estar nos objetivos superdimensionados, na metodologia de ensino, nos materiais instrucionais, na própria forma de avaliar ou em algum outro aspecto. A avaliação incide sobre os aspectos globais do processo ensino-aprendizagem, oferecendo informações sobre os objetivos, os métodos, os conteúdos, o material pedagógico e sobre os próprios procedimentos de avaliação.

Portanto não se deve, por exemplo, proceder à verificação do acompanhamento do aluno apenas por meio de procedimentos formais, como testes, provas e trabalhos escritos ao final de unidades ou bimestre escolar. Esses procedimentos não dão conta de todos os progressos que o aluno alcançou, nomeadamente em relação a mudanças de atitudes, envolvimento e crescimento no processo ensino-aprendizagem, avanços na capacidade de expressão oral ou na habilidade de manipular material pedagógico descobrindo suas características e propriedades, entre outros. Tais meios não devem ser utilizados como sanção ou apenas para ajuizar valores; devem servir como oportunidade para se perceberem os avanços ou dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo tratado. Para isso, sua formulação deve fundamentar-se em questões de compreensão e raciocínio, e não de memorização ou mecanização.

Por limitações como estas, a literatura da especialidade vem sugerindo vários outros recursos, meios/estratégias para se proceder à avaliação, como, por exemplo, a observação e o

registro. A primeira permite ao professor obter informações sobre as habilidades cognitivas, as atitudes (observando a responsabilidade, a cooperação, a organização e outros modos de agir) e os procedimentos dos alunos, em situações naturais e espontâneas. Deve ser acompanhada de registro, a partir de objetivos propostos e critérios bem definidos. Além da observação, podemos citar entrevistas e conversas informais, autoavaliação e outros procedimentos (como vimos, atrás, no capítulo II).

Por outro lado, “não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se deve nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação)” (Hoffmann, 2005, p. 13). Conforme Hoffmann (2005, p. 13), “Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido”.

Nessa perspectiva, faz-se necessário, então, refletir primeiramente sobre como os professores “pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagens e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem” (*idem, ibidem*, p. 13).

A avaliação das aprendizagens deve ser compreendida como um elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, que pode permitir reflexão contínua do professor sobre sua prática educativa, e ao aluno permite tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades. Portanto, deve ser encarada como um conjunto de ações que têm por finalidade, ou objetivo, ajustar e orientar a intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma. Ela busca obter informações sobre o que e como foi aprendido, devendo, pois, ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem (e não apenas em momentos específicos, caracterizados como “fechamento” de etapas de trabalho). Ou seja, deve ser contínua, e não circunstancial; reveladora de todo o processo, e não apenas do produto, constatando o que está sendo construído e assimilado pelo estudante e o que está em via de construção, podendo identificar, assim, as dificuldades, para que sejam programadas atividades diversificadas com o objetivo de impedir que essas dificuldades se acumulem e se consolidem.

Em sentido amplo, a avaliação é bem mais do que uma aferição da quantidade de conteúdos aprendidos; é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, que abrange a atuação do professor, o desempenho do aluno e também os objetivos, a estrutura e o funcionamento da escola e do sistema de ensino.

Dito isso, gostaríamos, antes de mais nada, de abrir parênteses em relação à própria natureza desta investigação, para esclarecer, ainda, os conceitos de colaboração e pesquisa-ação em educação. Nascida nas ciências sociais com claras motivações políticas, a pesquisa-ação visava recuperar para os atores sociais “o poder competente” sobre suas vidas (Ferreira, 2007, p. 25). Relativamente aos professores “significava fazer deles os pesquisadores sobre a sua participação nos currículos escolares, quer dizer, educadores profissionais que questionassem suas práticas” (*idem, ibidem*, pp. 25-26).

Sem anular esse aspecto, a pesquisa colaborativa “é um projeto sócio-pedagógico que busca reaproximar os pesquisadores universitários e os professores práticos, em vista de uma co-construção de ‘sentidos’, sem, entretanto, querer transformar esses professores em pesquisadores de acordo com os modelos acadêmicos” (*idem, ibidem*, p. 26). Essa abordagem “aposta no desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática e oriundos de um processo de reflexão-ação-reflexão” (*idem, ibidem*). Trata-se, portanto, de “uma ‘tomada de poder’ da formação, mas compartilhada entre professores universitários e professores docentes” (*idem, ibidem*). A pesquisa sobre formação retroage sobre a pessoa do pesquisador, colocada na situação de formadora, fazendo com que ela desenvolva “uma reflexão autocrítica sobre sua própria formação para a pesquisa” (*idem, ibidem*). Nesse sentido, quem forma os pesquisadores formadores é o “próprio processo simultâneo de formação na pesquisa, sob objetivos diferenciados, mas compartilhados de forma aberta, honesta e realista” (*idem, ibidem*).

Assim, com base nos pressupostos da investigação colaborativa, refletimos sobre a prática a partir de saberes sistematizados, o que proporcionou uma melhor percepção, compreensão e contextualização da ação face à avaliação das aprendizagens dos alunos no cotidiano da sala de aula e aos aspectos inerentes ao ensino e, particularmente, à aprendizagem.

Referindo-nos, agora, de modo peculiar, ao presente trabalho como um todo, podemos dizer, naturalmente, que, ao elaborá-lo, nossa perspectiva sempre esteve voltada para um desenvolvimento crítico do que era importante e necessário ao alcance dos objetivos propostos.

Nesse sentido, na primeira parte abordamos as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar, realçando, *a priori*, vários assuntos: a evolução das concepções teóricas da avaliação dos alunos e seus paradigmas; as definições, funções e modalidades da avaliação; a avaliação de referência normativa e a de referência criterial; a avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem; o *feedback*. Expusemos, ainda, a questão do

erro, a dos procedimentos de avaliação, além das novas perspectivas e/ou metodologias de avaliação dos alunos e a *assessment for learning*. Em seguida, mais na dimensão das práticas, apresentamos aspectos relacionados à legislação sobre avaliação, alguns resultados acerca das práticas avaliativas, terminando por descrever algumas orientações práticas de avaliação inclusiva.

Na segunda parte, tratamos também das concepções e das práticas de avaliação (levando em conta o contexto, as interações de sala de aula), a partir da análise e da interpretação das informações coletadas por meio da pesquisa empírica, realizada com base numa experiência de investigação-ação colaborativa, envolvendo, inicialmente, sete professores e a investigadora, no contexto de uma pequena cidade interiorana situada no Nordeste do Brasil. A investigação teve como objetivos não só dar conta da situação tal como ela se verifica espontaneamente como verificar mudanças possíveis em consequência do próprio processo de investigação colaborativa.

De modo geral, as análises realizadas, a partir das informações das entrevistas, das observações, da estimulação da recordação, dos encontros reflexivos com os professores, etc. desencadearam, entre outros(as), os seguintes resultados/as seguintes constatações: dificuldade em definir, conceptualizar, avaliação da aprendizagem (faltava formação em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos, por isso a ausência de conhecimento consistente e as dificuldades quanto a esse domínio da avaliação); estratégias de avaliação diversificadas; pouca explicitação de critérios avaliativos; aulas com predominância de metodologia expositiva; semelhança entre os procedimentos de avaliação desenvolvidos pelos professores; destaque da observação como estratégia comum, citada pelos professores, para obterem informações sobre a aprendizagem dos alunos; maior peso (na nota) na avaliação sumativa (no final de bimestre), avaliação de “atitudes/valores” – a partir do envolvimento (interesse, participação, interação); do desempenho, compromisso, organização (realização das tarefas propostas, pontualidade na entrega dos trabalhos, organização, conservação e condução do material escolar), da conduta (respeito ao colega, ao professor e também ao que se refere ao patrimônio público e ao meio ambiente em geral) e da assiduidade (frequência e permanência em sala de aula) – atribuição de notas/pontos, para formar uma média com a avaliação final do bimestre.

Enfim, a concepção pessoal de avaliação dos professores investigados era, predominantemente, uma visão um tanto artificial de avaliação contínua, porque lhes faltava compreender efetivamente o sentido pedagógico, de apoio, de ajuda, de tomada de decisão, de

aperfeiçoamento, regulação, ajuste, adequação do processo ensino-aprendizagem às necessidades de aprendizagens dos alunos que a avaliação precisa ter.

Através do processo de associação entre as informações, em decorrência das fases e etapas do estudo, foi possível estabelecer várias conclusões. Concluímos inicialmente que a concepção e/ou o conceito de avaliação das aprendizagens que os professores pesquisados detinham, de modo predominante, apontavam para a necessidade de um conhecimento mais aprofundado nesse domínio, de forma a compreenderem, de fato, o sentido da avaliação como elemento integrado ao processo ensino-aprendizagem, que tem por razão a aprendizagem, isto é, entendida como impulsionadora da aprendizagem.

Em princípio, a avaliação com o propósito de subsidiar e alcançar a aprendizagem parecia algo para o que os professores ainda não haviam despertado com consciência (o que comprovava uma formação um tanto deficitária quanto à avaliação para as aprendizagens dos alunos, para trabalhar as diferentes abordagens e os sentidos pedagógicos da avaliação para as aprendizagens em sala de aula). Assim, as concepções apresentadas nas entrevistas não se refletiam de forma satisfatória, efetiva, em suas ações. Posteriormente, com os estudos reflexivos, as concepções/os conceitos sofreram uma evolução gradativa e considerável, no sentido de uma melhor e mais ampla compreensão do objeto estudado, de forma a defini-lo com mais coerência e precisão. Isso levou os professores a apresentarem modificações em seus discursos e, por conseguinte, na própria atuação pedagógica.

Além dessa evolução considerável, as análises, a partir das informações do último questionário, apontaram opiniões positivas sobre adequação do ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos, reprovação escolar e benefícios para o processo ensino-aprendizagem resultantes de estratégias/práticas de avaliação formativa. Os professores consideraram que os estudos reflexivos realizados contribuíram para sua formação e, conseqüentemente, para mudança cognitiva e/ou afetiva em seu processo didático-pedagógico. Avaliaram de forma satisfatória não só esses estudos, mas o processo da empiria como um todo, pois o viram também como uma oportunidade ímpar para eles, de modo que se sentiram lisonjeados por terem sido os colaboradores da investigação.

Sobre a elaboração da proposta, concluímos que sua produção possibilitou aos professores enriquecer e sistematizar seus conhecimentos e que seu conteúdo partiu de conhecimentos “desconstruídos” e “reconstruídos” e/ou refletidos/discutidos e compreendidos pelos partícipes; por isso a proposta apresenta um significado importante para aqueles que a elaboraram.

Em linhas gerais, as análises e as interpretações, face a esta atividade de pesquisa, permitiram várias conclusões: os professores partícipes apresentavam “fragilidades cognitivas” no que diz respeito à área da avaliação das aprendizagens; a avaliação formativa contínua não era uma prática verdadeiramente efetivada (não se percebendo, afinal, para uma regulação adequada do processo ensino-aprendizagem e para a autoavaliação das aprendizagens); a participação dos alunos no processo de avaliação era restrita; as concepções que os professores detinham sobre a avaliação dos alunos eram similares, assim como os procedimentos práticos por eles utilizados para avaliar; durante os ciclos de estudos, os professores pareciam surpresos em relação aos conteúdos que lhes eram apresentados, o que certamente, foi o que fez com que eles mostrassem uma evolução considerável em termos de conhecimentos sobre a avaliação das aprendizagens.

Sucintamente, por meio dessas análises e em resposta às questões que nortearam a tarefa, concluímos ainda, de modo predominante, o seguinte:

a) A concepção/compreensão ou o conceito dos professores investigados sobre a avaliação da aprendizagem é a que ela é um componente integrado do processo ensino-aprendizagem, e suas representações acerca dela também parecem coerentes em termos teóricos, porém os conceitos e as representações não se demonstravam efetivamente compreendidos ou fundamentados, fato que se pôde constatar em vários momentos da pesquisa e pela própria evolução conceptual desses professores em relação à avaliação, durante o processo de investigação.

b) As principais práticas avaliativas adotadas pelos professores para promover a avaliação e a aprendizagem dos alunos parecem atribuir um peso relevante às atividades escritas de provas, testes, trabalhos, o que reflete na nota, embora eles utilizem também a avaliação informal, mas não de forma sistemática e consciente (isto é, com o propósito claro de utilizar as informações recolhidas em prol da melhoria da aprendizagem, através de processos de regulação e autorregulação). Nas observações que fizemos em sala de aula, não constatamos efetivamente uma avaliação para as aprendizagens, com a promoção de “observações sistemáticas do trabalho dos alunos” (não nas aulas de todos os professores) nem incentivos para “raciocinar através da formulação de questões não rotineiras”, encorajamento “a auto-avaliação e a auto-regulação das aprendizagens”, nem “utilização positiva do *feedback*” (Fernandes, 2005, p. 144).

c) As interações entre o processo avaliativo e o processo de ensino-aprendizagem ainda apresentam algumas deficiências, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias condizentes com a regulação dos processos de ensino-aprendizagem, a partir

das avaliações realizadas; à divulgação, elaboração ou criação coletiva de critérios considerados e valorizados na avaliação para as aprendizagens; ao desenvolvimento e acompanhamento sistemático do processo cotidiano de avaliação; a práticas de autoavaliação; à realização de *feedback*. Nesse enquadramento, não é estranho que se apresente deficitário também o processo efetivo entre as prescrições legislativas (no que enfatizam e/ou se referem à dimensão formativa contínua da avaliação), as orientações/recomendações de propostas pedagógicas e as práticas de avaliação dos professores.

d) Os professores partícipes respondem positivamente às discussões/aos estudos correspondentes à avaliação para as aprendizagens dos alunos, ou a perspectivas de avaliação formativa contínua, isto é, a novos conhecimentos/orientações nesse domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos. Esta experiência de investigação-ação colaborativa que realizamos com esses professores comprovou, principalmente, uma evolução gradativa em suas próprias concepções, nesse sentido. Também porque eles queriam saber e aprender mais sobre avaliação para melhorar (mudar/inovar/transformar) suas práticas. Ou seja, as motivações para participar da investigação estavam relacionadas com as possíveis mudanças nas práticas, como os próprios professores partícipes enfatizaram.

Quanto aos objetivos traçados para este trabalho de pesquisa/investigação, concluímos que foram alcançados, o que se resume em um desfecho que pode ser interpretado como aquisição de novos conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos. Foi-nos possível analisar as concepções e as práticas avaliativas dos professores colaboradores, desencadear processos de reflexão sobre a avaliação da aprendizagem como mecanismo regulador das práticas educativas e sugerir, com base no referencial teórico, a implementação político-pedagógica de uma proposta de avaliação como acompanhamento sistêmico de aprendizagem.

No plano desta investigação, não objetivamos realizar novas observações, constatações, em termos de práticas efetivadas pelos professores em sala de aula após a concretização dos estudos reflexivos. Ou seja, não objetivamos observar as aulas (e/ou fazer um acompanhamento em classe) nem *a posteriori*, ou mesmo durante o processo correspondente aos encontros reflexivos realizados, no que diz respeito à vertente de (trans)formação, com base na análise e na reflexão conjunta e participativa (o que não significa dizer que isso não possa vir a ser um objetivo alvo de estudos futuros).

Mas, diante do exposto, e com base na concretização dos objetivos da investigação, realmente não percebemos resistência dos professores colaboradores em relação às novas perspectivas de avaliação; antes, pudemos perceber falta de conhecimento consistente para

emergirem práticas avaliativas mais adequadas às aprendizagens dos alunos, como já dissemos. Desse modo, concordamos com Abramowicz (2001) em que os professores que não fazem uso adequado da avaliação não o fazem por não quererem, mas pela falta de preparo. Assim, acreditamos que a questão é mais nobre, encontrando-se, pois, nessa não formação/não preparo, na insegurança, na ausência de apoio/incentivos, etc. Nesse contexto, e fazendo uso das palavras de Casassus (2009), vale enfatizar que “é necessário apoiar o trabalho dos docentes, ouvi-los, confiar neles, solicitar-lhes que pensem em maneiras de melhorar as coisas, dar-lhes tempo e, sobretudo, não agir por meio de constantes pressões, cujo efeito é deprimi-los e fazer com que se sintam mal” (p. 73).

Como considerações finais, ratificamos que os comentários dos professores (tanto durante os estudos/as sessões reflexivas como ao fazerem suas avaliações acerca destes(as) e nas respostas ao último questionário, como vimos no capítulo VI) atestam que o processo de investigação cumpriu seus propósitos prioritários, pois possibilitou-lhes a aquisição de mais conhecimentos acerca das concepções teórico-práticas da avaliação da aprendizagem, de modo a eles poderem assumir a responsabilidade coletiva de tomar os rumos da avaliação para a aprendizagem em suas mãos.

Permitindo-nos também externar reflexões pessoais sobre esta experiência, reconhecemos a oportunidade gratificante e singular de mediar a investigação colaborativa no domínio da avaliação interna das aprendizagens dos alunos na Escola “João-de-barro”, de estimular transformação coletiva nesse aspecto e, de certa forma, de ser desafiada a prosseguir contribuindo, com os professores, em relação ao tema estudado e às ideias que construímos juntos.

Do ponto de vista coletivo, acreditamos que os professores partícipes desse processo de estudo puderam experienciar, principalmente, um *pensar avaliação* sob uma ótica essencialmente integrada e democrática. Desse modo, alguns professores manifestaram o desejo de que a experiência fosse estendida aos outros colegas professores da escola. Assim, pensamos que experiências como essa poderiam e deveriam ser estimuladas, inclusive abrangendo, por exemplo, outros educadores, ocupantes de cargos diversos (secretários de educação, diretores escolares, supervisores/coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, etc.). Pensamos também que talvez o mérito do trabalho que realizamos resida no fato de ele ter provocado uma mudança na forma de os professores perceberem a avaliação, revelando-lhes o sentido formativo/interativo da avaliação (como apoio à

aprendizagem dos alunos, ao processo de ensino-aprendizagem), surpreendendo-os, sensibilizando-os, enfim.

Através de processos como os estudos em colaboração, grupos cada vez maiores podem exercer a capacidade de decidir como melhor assumir o processo avaliativo em suas escolas, articulando-se em prol da democratização da avaliação para o ensino-aprendizagem e, em consequência, de condições de ensino e educação de boa qualidade.

Em termos de contribuições, o trabalho foi muito importante. Acreditamos que não só para nós, como pesquisadora, orientadora educacional e professora, mas certamente para que houvesse uma reflexão, por parte dos professores pesquisados, acerca da avaliação da aprendizagem, e da importância inquestionável dela quando se quer trabalhar melhor.

Creemos que, a partir do trabalho que realizamos, o aluno será visto de forma diferente: como um ser singular, no qual devemos acreditar e a quem devemos atribuir um papel relevante na avaliação, como a autoavaliação e a autorregulação de suas aprendizagens. Acreditamos também na capacidade dos professores no que diz respeito à transformação de sua maneira de pensar, agir/atuar como profissionais, favorecendo a prática educativa, de forma a se sentirem mais felizes em sua profissão, conseqüentemente deixando também felizes aqueles com quem desempenham seu ofício.

É extremamente necessário que se dê ênfase ao aprender, porque isso viabilizará um trabalho diferenciado, uma mudança na estrutura escolar; ou seja, no currículo, na gestão, no âmbito da sala de aula (na própria organização da sala de aula), nas atividades oferecidas e, por conseguinte, no modo de trabalhar o processo de avaliação. O professor precisa também de uma boa formação continuada, na qual as ações coletivas sejam priorizadas.

Além disso, e com fundamentação na análise dos dados e na interpretação dos resultados, parece relevante apontar sugestões, também como forma de contribuição. Nesse sentido, salientamos a necessidade de uma avaliação mais democrática e participativa, da implementação político-pedagógica de uma avaliação diagnóstica e também eminentemente formativa, em que esteja integrada, de forma consistente, não somente no projeto político-pedagógico da escola mas também nas práticas constantes de sala de aula, para que, de fato, a avaliação informal seja encarada como acompanhamento sistêmico/sistemático para as aprendizagens dos alunos, de forma a ser desempenhada com mais afinco (de modo consciente e coerente), com claros objetivos e finalidades. É também necessário que os cursos de licenciatura ofereçam uma formação apropriada nesse domínio da avaliação e que as políticas públicas propiciem melhores condições de trabalho e formação continuada para os professores, de modo que estes, juntamente com outros responsáveis pela educação (que

também devem ser assistidos), tenham condições satisfatórias para propiciar melhores aprendizagens aos alunos (sendo, pois, extremamente necessário considerar a oferta de um “programa” de capacitação sistemático para esse propósito ou outras medidas que tenham essa finalidade).

Nesse enquadramento, é importante considerar que avaliar, numa perspectiva qualitativa, formativa/processual, requer, além de uma proposta ou um projeto educacional, uma mudança social, uma vez que a questão não é apenas técnica, mas, sobretudo, política. Tal perspectiva de avaliação está voltada para um projeto de sociedade que supõe a cooperação e a inclusão, ao invés da competição e da exclusão.

Pensamos que ainda há muito para se fazer nesse domínio. “A avaliação, que durante décadas foi um instrumento ameaçador e autoritário, está mudando, mas continua sendo um dos grandes nós da educação moderna” (Nova Escola, 2001). Temos assistido a sua evolução em termos teóricos, mas, em termos práticos, o que tem ocorrido muito recentemente são medidas governamentais para inibir resultados gritantes de reprovação escolar, como se acabar de vez com o problema da reprovação, pudesse acontecer por meio de um decreto. A questão, no entanto é: isso resolve o problema de como se vem utilizando a avaliação? será que, acabando com a classificação, com a seleção, a avaliação assumiria sua função pedagógica, ou, se preferir, sua função de acompanhamento sistêmico das aprendizagens? A intenção não parece ser essa. Caso fosse, medidas dessa natureza viriam acompanhadas de programas de formação consistentes, com o objetivo de provocar transformação nesse sentido (Cançado, 1996; Vasconcellos, 2000b).

De partida, percebemos que sequer temos uma legislação, em nível nacional (brasileiro), voltada especificamente para a avaliação das aprendizagens dos alunos, como acontece em outros países (o que não significa dizer que isso resolveria o problema, mas mostra, de certa forma, uma maior preocupação com essa questão). Vemos isso como importante, embora, nas práticas de avaliação, não se perceba evolução “em função das mudanças na legislação, apesar de conceptualmente os professores aderirem às ideias constantes na legislação” (Barreira & Pinto, 2005, p. 23).

Lançamos um convite para que às metas, às medidas políticas educacionais, sejam associados (de forma muito especial) programas/medidas (de políticas públicas inteligentes, efetivas) que tenham em conta erradicar a utilização inadequada da avaliação e “o que a investigação sobre a relação da avaliação com as aprendizagens nos tem demonstrado nos últimos trinta anos” (Fernandes, 2005, p. 145). Trata-se de um convite para desmanchar o

“nó” e, assim, chegar mais facilmente à melhoria das aprendizagens e, portanto, à melhoria do estado da educação moderna.

Enquanto isso, propomos que as próprias escolas (principalmente aquelas que têm desempenho não satisfatório) se mobilizem, através da equipe técnico-pedagógica, ou da coordenação pedagógica (supervisores, orientadores educacionais) ou até de outras pessoas (especialistas em educação) das próprias secretárias de educação, ou de professores, e tomem a iniciativa de promover estudos que levem em conta os dados concretos da realidade escolar e considerem a temática da avaliação dos alunos. A escola precisa assumir que há necessidade de momentos para se trabalhar em conjunto a questão da avaliação inclusiva. É a participação nesses estudos que provoca mudanças.

Propomos-nos continuar realizando estudos, pesquisas, trabalhos que possam trazer algum benefício a um maior número de pessoas e mais contributos para a área da avaliação. Este é nosso desafio! Estas são nossas expectativas futuras.

Em tese, pela própria natureza desta investigação, concordamos que a transformação das concepções e das práticas dos(as) professores(as), no que se refere à avaliação para as aprendizagens, passa por processos de reflexão sobre a prática, de ação-reflexão-ação, de autoformação, de apropriação/internalização do saber. A formação constante pode oferecer elementos imprescindíveis para melhorar/qualificar a prática educativa.

REFERÊNCIAS

- Referências bibliográficas

- Abramowicz, Mere. (2001). Um reflexo fiel da escola. *Nova Escola: A Revista do Professor*. Fund. Victor Civita, São Paulo: Abril, ano XVI, nº 147, novembro, 23-25.
- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto. Edições ASA.
- Aguiar, O. R. B.P., & Ferreira, M. S. (2007). Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In I. Mª. L. de M. Ibiapina, M. M. G. Ribeiro, M. S. Ferreira (Orgs.), *Pesquisa em educação: múltiplos olhares* (pp. 73-95). Brasília: Líber Livro Editora.
- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, Isabel (2002). Refletindo a prática. *Nova Escola: A Revista do Professor*. Fund. Victor Civita, São Paulo: Abril, ano XVII, nº 154, agosto, 45-47.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa. Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise. In M. Huberman (Dir.), *Assuer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 87-126). Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover e
- Allal, L. Cardinet J., & Perrenoud, Ph. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (Actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra, março 1978). Coimbra: Almedina.
- B. Noël (Eds.), *L'Évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck Université.
- Almeida A. P. R. S. de (2006). *Estudo comparativo dos sistemas de avaliação das aprendizagens em quatro países europeus*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de mestrado (policopiada).
- Alves, M. P. (2007). Inovar a avaliação: profusão discursiva ou processo de inovação endógeno? In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, A. F. Moreira (Orgs.), *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. *Referência. Revista de Educação e Formação em Enfermagem* (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca - Coimbra), nº 5, 53-63.
- Amado, João (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Texto inédito).
- American Psychological Association (APA). (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington: Author.
- Araújo, Nuno (2007). *Avaliação para a aprendizagem – A avaliação formativa como metodologia de ensino*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Dissertação de mestrado (policopiada).
- Ballester et al., (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa J., & Neves A. (2006). Fantasmas, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: G.C. – Gráfica de Coimbra, Lda., ano 40-3, 219-235.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Coimbra:

- Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento (policopiada).
- Barreira, C. (2002). Reorganização dos currículos no ensino básico e suas implicações na avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36, 1, 2 e 3, 89-106.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa – Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: G.C. – Gráfica de Coimbra, Lda., ano 40-3, 95-133.
- Barreira, C., & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 4, 21-105.
- Bauer, Martin W., & Gaskell, George. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bélaïr, L. M. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilha: Díada Editora.
- Berlak, H. (1992a). The need for a new science of assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burges, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of education testing and assessment* (pp. 1-22). Albany, NY: State University of New York Press.
- Berlak, H. (1992b). Toward the development of a new science of education testing and assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burges, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of education testing and assessment* (pp. 181-206). Albany, NY: State University of New York Press.
- Black, P., & William, D. (2001). *Inside the black box raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boavida, J., & Barreira, C. (1992). Nova avaliação no ensino básico - Análise dos Despachos 162/ME/91 e 98-A/92. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 2, 345-366.
- Boavida, J., & Barreira, C. (1994). Pedagogia clássica e moderna - Oposição de modelos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII, 2, 267-281.
- Boggino, Norberto (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp. 79-86. Consultado em 18 de setembro de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários*. Porto Alegre: Artmed.
- Bradfiel, J., & Moredock, H. S. (1963). *Medidas e testes em educação*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Brasil. Ministério da Educação (1998). *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries)*. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries)*. Brasília.
- Brookhart, S. M., & Loadman, W. E. (1990). School-University collaboration: Different workplace cultures. *Contemporary Education*, 61, 3, 125-128.
- Cançado, M. B. (1996). A reprovação. In Brasil, Ministério da Educação, *Cadernos da TV Escola – Escola Hoje* (pp. 60-66). Secretaria de Educação à Distância, Brasília: MEC.
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- Casassus, Juan (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada. A perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp. 71-78. Consultado em 18 de setembro de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Ceccon, Claudius; Oliveira, Miguel D. de & Oliveira, Rosiska D. de. (1985). *A vida na escola e a escola na vida* (13ª ed.). Petrópolis: Vozes/IDAC.
- Celani, M. A. A. (2003). Um programa de formação contínua. In M. A. A. Celani (Org.), *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente* (pp. 19-36). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Coelho, Ana Cláudia. (2000). *Organização das aprendizagens. Portfolio enquanto caminho para a metacognição*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Dissertação de mestrado (policopiada).
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa: Que desafios?* Porto: Edições ASA.
- Cunha, Maria Isabel da. (1989). *O bom professor e a sua prática*. Campinas, SP: Papirus.
- De Ketele, J.-M. (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud, *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado* (pp. 211-219). Coimbra: Almedina.
- De Landsheere, G. (1979). *Avaliação contínua e exames: noções de docimologia*. Coimbra: Almedina.
- Demo, Pedro (1995). *Avaliação qualitativa*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Demo, Pedro (1999). *Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v.2, n. 23, 371-393.
- Desgagné, S. (1998). Réflexions sur le concept de recherche collaborative. Les Journées du CIRADE. *Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Éducation*, Université du Québec à Montréal, octobre- 1998. pp. 31-46.
- Estrela, A. (2003). *Estórias com pedagogia dentro*. Porto: Porto Editora.
- Fazenda, Ivani (2004). (Org.), *Metodologia da pesquisa educacional* (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Feldman, Daniel. (2001). *Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, D. (1992). O tempo da avaliação. *Noesis*, 23, 18-21.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: G.C. – Gráfica de Coimbra, Lda., ano 40-3, 289-348.
- Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In Estrela, Albano (Org.), *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005) / Colóquio "Para um balanço da investigação em educação – teorias e práticas"*. Lisboa: Gráfica 2000, lda., pp. 261-305.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (1992-2005)*. Documento policopiado não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp. 87-100. Consultado em 18 de Setembro de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Fernandes, M. R. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 7-32.
- Ferraz, P. T. Aprendizagem e avaliação (1998). *Nova Escola: a revista do professor*. São Paulo: Abril, n.116, 50-51.
- Ferreira, A. L. (2007). Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In I. M^a. L. de M. Ibiapina et al., (Orgs), *Pesquisa em educação: múltiplos olhares* (pp. 13-27). Brasília: Líber Livro Editora.
- Ferreira, A. L. (2006). Sociobiografia e experiência escolar: uma narrativa entre imagens em conflito. In A. L. Ferreira (Org.), *Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares* (pp. 19-49). Porto Alegre: Sulina.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. (2002). Pesquisa e processos de formação. *Livro do XII Colóquio secção portuguesa da AFIRSE* (pp. 1-10). Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Figari, G. (2007). A avaliação: histórias e perspectivas de uma dispersão epistemológica. In Estrela, Albano (Org.), *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005) / Colóquio "Para um balanço da investigação em educação – teorias e práticas"*. Lisboa: Gráfica 2000, lda., pp. 225-260.
- Fons, M., & Weissman, H. (2003). A auto-regulação das aprendizagens na escola infantil: um processo rumo à autonomia. In M. Ballester et al., *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 75-79). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, Madalena (2008). O papel do registro na formação do educador. Recuperado em 12 de setembro, 2008, de <http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1.asp?o=r>
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (36^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir; Ciseski, Ângela A. (2003). Avaliação e autonomia da escola. In José Eustáquio Romão, *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (pp. 7-10). São Paulo: Cortez.
- Gauthier, Clermont. (2003). *Rediscutindo as práticas pedagógicas: como ensinar melhor*. Fortaleza, CE: Editora Brasil Tropical.
- Giovani, L. M. (1998). *A pesquisa das séries iniciais do 1º grau: origem e destinação de pesquisas educacionais feitas na universidade*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. Dissertação de mestrado
- Giovani, L. M. (2003). O ambiente escolar e ações de formação continuada. In E. F. A. Tiballi; S. M. Chaves (Org), *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares* (pp. 207-224). Rio de Janeiro: DP&A.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.
- Gipps, C., & Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan; D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 549-576). Dordrecht: Kluwer.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation of evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Catedra.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado* (2^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Hespanha, C., Neves, M., & Moreira, I. (1992). Avaliação Questão de «Medida»? Questão de

- Desenvolvimento Pessoal e Social? *Noesis*, 23, 47-50.
- Hoffmann, Jussara. (1992). *Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtivista* (6ª ed.). Porto Alegre: Educação e Realidade.
- Hoffmann, Jussara. (1993). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, Jussara. (1998a). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade* (14ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, Jussara. (1998b). *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação* (2ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, Jussara. (2003). Avaliar para ensinar melhor. *Nova Escola: A revista do Professor*. Fund. Victor Civita, São Paulo: Abril, ano XVIII, nº 159, jan./fev., 26-33.
- Hoffmann, Jussara. (2005). *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- Ibiapina, I. M^a. L. de M. (2004). *Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica*. Natal: UFRN. Tese de doutorado.
- Ibiapina, I. M^a. L. de M. (2008). Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora.
- Ibiapina, I. M^a. L. de M., & Ferreira M. S. (2005). A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*. n. 12. Teresina. jan./jun., 26-38.
- Ibiapina, I. M^a. L. de M., Ribeiro, M. M. G., & Ferreira, M. S. (Orgs.) (2007). *Pesquisa em Educação: múltiplos olhares*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Jacullo-Noto. (1984). Interactive Research end Development: Partneres in Craft, *Teachers College Record*, n. 86, 1v, 208-222.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1992). L'avaluació: una peça clau del dispositiu pedagògic. *Guix*. n. 182, 39-48.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2003). A função pedagógica da avaliação. In M. Ballester et al., *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 21-45). Porto Alegre: Artmed.
- Kemmis, S. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Kemmis, S., & Mctaggart, Robin. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Edición Laertes.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (2002). A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In D. J. E. Pereira & K. Zeichner, *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 67-94). Belo Horizonte: Autêntica.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2003). Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas (2ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Liberali, F. C. (1999). Developing argumentative processes for critical reflection. Paper. *Fourth Conference on Reflective Teaching* (pp. 1-10). Leuven, Belgium.
- Liberali, F. C. (2003). O Papel do Multiplicador. In M. A. A. Celani (Org.), *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente* (pp. 119-132). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). The social realities of teaching. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 153-163). New York: The Falmer Press.
- Lima, A. O. (1994). *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Luckesi, Cipriano C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem Escolar* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, Cipriano C. (1999). Avaliação da aprendizagem escolar: uma opção pela vida. Recuperado em 26 de agosto, 2007, de <http://www.esbam.edu.br/ftp/Texto2->

[Avaliacao-da-aprendizagem-escolar-
uma%20opcao-pela-vida.doc](#)

Luckesi, Cipriano C. (2006). O objetivo da avaliação é intervir para melhorar. *In Nova Escola: A Revista do Professor*. Fund. Victor Civita, São Paulo: Abril, ano XXI, nº 191, 18-20.

Lüdke, Menga & Mediano, Lélia (Coord.), (1992). *Avaliação na escola de 1º grau - uma análise sociológica*. Campinas, Papirus.

Macedo, Lino de. (2002). Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. *Pátio: revista pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, ano VI, nº 22, jul/ago., 10-13.

Macedo, M. F. U. C. (1998). O uso do portfólio na avaliação. *Educação e compromisso*. UFPI - Universidade Federal do Piauí. Teresina: EDUFPI. V.8 – n.1/2. jan/dez. 63-71.

Machado, E. (2007). *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de doutoramento (policopiado).

Magalhães, M. C. C. (2002). Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. *In 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade* (pp. 18-22). Amsterdam: Vrije Universities.

Magalhães, M. C. C. (2004). A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. *In M. C. C. Magalhães (Org.), A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão* (pp. 59-86). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.

Martins, C. (2008). *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: Reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado* (Dissertação). Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação (Avaliação em Educação). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

May, Tim. (1993). *Social Research. Issues, methods and process*. Buckingham: Open University Press.

Mello, R. M (n.d). Curso de formação de docentes: organização do trabalho pedagógico - planejamento escolar (pp. 1-10). Recuperado em 16 de julho, 2009, de <http://estagiocewk.pbworks.com/f/PLANEJAMENTO+ESCOLAR.doc>

Minayo, Maria C. de Souza., & Deslandes, Suely Ferreira *et al.* (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Morais, Artur G. de., Leal, Telma F., & Albuquerque, Eliana B. C. de. (2007). Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. *In Brasil, Ministério da Educação, Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (pp. 97-109). Secretaria de Educação Básica, Brasília.

Neves, A., Jordão, A., & Santos, L. (2004). Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 3, 47-71.

Nova Escola: A Revista do Professor (2001). *Os nove jeitos mais comuns de avaliar*. Fund. Victor Civita, São Paulo: Abril, ano XVI, nº 147, novembro.

Nova Escola: A Revista do Professor. (2002). *Os novos pensadores da educação*. Fund. Victor Civita, São Paulo. Abril, ano XVII, nº 154, agosto.

Nova Escola: A Revista do Professor. (2008). *O que e como ensinar*. Fund. Victor Civita, São Paulo: Abril, ano XXIII, nº 213, junho/julho.

OCDE. (2000). Tabelas com os resultados dos países nas edições do PISA 2000-2006. Recuperado em 13 de maio, 2010, de <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>

OCDE. (2003). Tabelas com os resultados dos países nas edições do PISA 2000-2006. Recuperado em 13 de maio, 2010, de

<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>

OCDE. (2006). Tabelas com os resultados dos países nas edições do PISA 2000-2006. Recuperado em 13 de maio, 2010, de <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>

Oja, S. (1984). *Role issues in Practical Collaborative Research in Change Schools*. Nueva Orleans: AERA.

Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida e J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.

Paro, Vitor Henrique. (2001). *Reprovação Escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã.

Perrenoud, Ph. (1988). Évaluation formative: Cinqüième roué du char ou cheval de Troie? Recuperado em 14 de fevereiro, 2010, do www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/hp_main/

Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. Recuperado em 15 de fevereiro, 2010, do www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/hp_main/

Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Perrenoud, Ph. (2001). Évaluation formative et evaluation certificative: Postures contradictories ou complémentaires? Recuperado em 15 de fevereiro, 2010, do www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/hp_main/

Pigrau, Teresa (2003). O contrato didático no “trabalho cooperativo”: um instrumento para a auto-avaliação. In Ballester et al., *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 105-111). Porto Alegre: Artmed.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Postic, Marcel. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Pujol, M. A. (2003). A avaliação dos procedimentos. In M. Ballester et al., *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 129-136). Porto Alegre: Artmed.

Qualifications and Curriculum Authority. (2002). *School based assessment - assessment for learning: research into practice*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Queiroz, Dalva M. (2005). *Avaliação da aprendizagem: uma abordagem analítica da prática docente no ensino fundamental*. Natal: UFRN. Dissertação de mestrado.

Queiroz, Dalva M. (2006). A avaliação numa escola do interior: um problema mal resolvido entre professores? In A. L. Ferreira (Org.), *Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares* (pp. 183-208). Porto Alegre: Sulina.

Queiroz, Dalva M., & Amado, J. (2009). Registro qualitativo em avaliação permanente: recursos de acompanhamento contínuo de aprendizagem. *X Congresso da SPCE* (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), Bragança, abril/maio.

Quinquer, Dolors (2003). Modelos e enfoques sobre a Avaliação: o modelo comunicativo. In M. Ballester et al., *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 15-22). Porto Alegre: Artmed.

Quintana Hilda E. (2003). O portfólio como estratégia para a avaliação. In M. Ballester et al., *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 163-173). Porto Alegre: Artmed.

Rabelo, Edmar Henrique. (2003). *Avaliação: novos tempos, novas práticas* (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Rato, V. J. M. (2004). *Concepções e atitudes dos professores do 1º ciclo face aos actuais normativos avaliativos - um olhar pedagógico, profissional e formativo*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Dissertação de mestrado (policopiada).

Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem* (7ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Ribeiro, M. M. G., & Guedes, N. C. (2007). Fragmentos de histórias sobre ser docente: uma abordagem histórico-crítica de pesquisa. In I. M^a. L. de M. Ibiapina *et al.*, *Pesquisa em educação: múltiplos olhares* (pp. 97-117). Brasília: Líder Livro Editora.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Román Carrasco, Marcela & Murillo Torrecilla, F. Javier (2009). A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp. 31-46. Consultado em 18 de setembro de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Romão, José Eustáquio. (2003). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (5^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Romeiro, A. (2000). Um olhar sobre a avaliação hoje. In Brasil. Ministério da Educação, *Um olhar sobre a escola* (pp. 85-87). Secretaria de Educação à Distância, Brasília: Seed.
- Sabirón Sierra, F. (1994). Referentes epistemológicos na avaliação etnográfica de centros docentes. Uma proposta de discussão. In A. Estrela & P. Rodrigues (Eds.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 75-92). Lisboa: Colibri.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólio reflexivos - estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Unidade de Investigação Didática e Tecnológica na Formação de Professores.
- Sacristán, J. Gimeno; Gómez A. I Pérez. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (4^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Sant'Anna, F. M., Enricone, D., André, L. C., & Turra, C. M. G. (1996). *Planejamento de ensino e avaliação*. (11^a ed.). Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto.
- Sant'Anna, Ilza M. (1998). *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos* (3^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: MEC, Departamento da Educação Básica.
- Santos, L., & Gomes, A. (2006). Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7^o ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: G.C. – Gráfica de Coimbra, Lda., ano 40-3, 11-48.
- Saul, A. M. (1994). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo* (2^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Saul, A. M. (2001). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo* (6^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages: la réflexion*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation* (AERA Monograph series on Curriculum Evaluation, No. 1). Chicago IL: Rand McNally.
- Serpa, M. S. (2003). *Avaliação da aprendizagem escolar - perspectivas de professores do ensino básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Dissertação de doutoramento (policopiada).
- Silva, A. L. & Sá, I. (2003). Auto-regulação e aprendizagem. *Investigar em Educação*, 2, 71-90.
- Silva, J. F. (2002). Avaliar... O quê? Quem? Como? Quando? *TV Escola*, 29, out./nov., 40-43.
- Smyth, J. (1989). Teachers as intellectuals in a critical pedagogy of schooling. *Education and Society*, v. 3, n.1 e 2, 11-28.

- Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, 167-300.
- Smyth, J. (1993). *Critical discourses on teacher development*. Londres: Cassell.
- Sousa, Clarilza Prado de (1993) (Org.). *Avaliação do rendimento escolar* (2ª ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Sprinthall, Normam A; Sprinthall Richard C. (1997). A turma como uma unidade social. In A. Normam Sprinthall e C. Richard Sprinthall, *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista* (pp. 475-499). Lisboa: McGraw-Hill.
- Stufflebeam, D. L., et al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP.
- Teixeira, F; Tavares, M. (1992). Avaliar para Formar, Formar para Avaliar. *Noesis*, 23, 33-34.
- Tellez, K. (1996). Authentic assessment. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd Edition), (pp. 704-721). Association of Teacher Educators. New York: Macmillan.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, The university of Chicago.
- Vasconcellos, Celso dos S. (1998). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, Celso dos S. (1999). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (5ª ed.). São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, Celso dos S. (2000a). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar* (11ª ed.). São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, Celso dos S. (2000b). *Avaliação da lógica classificatória e excludente*. São Paulo: Ed. Libertad.
- Vygotsky L. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ward, B., & Tikunoff, W. (1982). *Collaborative Research*. Washington: Teaching and Learning Program.
- Weisz, Telma., & Sanchez, Ana. (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem* (2ª ed.). São Paulo: Ótica.
- Wiggins, G. (1989a). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 703-714.
- Wiggins, G. (1989b). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46, 7, 41-47.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabala, A. (2002). É necessário que a formação dos professores esteja estreitamente relacionada à prática real da sala de aula. *Pátio: revista pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, ano VI, nº 22, jul./ago., 32-36.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2002). Os diários de classe dos professores. *Pátio: revista pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, ano VI, nº 22, jul./ago., 14-17.
- Zeichner, K. (1993). O professor como prático reflexivo. In Zeichner, K. (Org). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas* (pp. 13-28). Lisboa: Educa.

- Referências normativo-legislativas

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Recuperado em 10 de setembro, 2008, de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm

Despacho Normativo nº 30/2001, *Diário da República*, nº 166, I Série B, de 19 de julho.

Despacho Normativo nº 1/2005, *Diário da República*, nº 3, I Série B, de 5 de janeiro.

Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro. Recuperado em 10 de setembro, 2008, de <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>

Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto. Recuperado em 10 de setembro, 2008, de <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>

Lei nº 46/86, *Diário da República*, nº 237, I Série, de 14 de outubro.

Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro. Recuperado em 10 de setembro, 2008, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

Portaria nº 001/2007, *Diário Oficial*, nº 345, Ano 03, de 22 de janeiro.

ANEXOS

Todos os anexos podem ser conferidos no CD, que se encontra incluso, aqui, ao final da composição gráfica deste trabalho.