



**VALDERLICE ROSA DE SOUZA**

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A  
REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
ENCONTROS E DESENCONTROS**

**LAVRAS-MG  
2022**

**VALDERLICE ROSA DE SOUZA**

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A REORIENTAÇÃO DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENCONTROS E DESENCONTROS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges  
Orientador

**LAVRAS-MG  
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

De Souza, Valderlice Rosa.

O processo de avaliação da aprendizagem e a reorientação da  
prática pedagógica: : encontros e desencontros / Valderlice Rosa  
De Souza. - 2022.

83 p. : il.

Orientador(a): Regilson Maciel Borges.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Apropriação de resultados.  
3. Prática Pedagógica. I. Borges, Regilson Maciel. II. Título.

**VALDERLICE ROSA DE SOUZA**

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A REORIENTAÇÃO DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENCONTROS E DESENCONTROS**

**THE PROCESS OF EVALUATION OF LEARNING AND THE REORIENTATION  
OF PEDAGOGICAL PRACTICE: MEETINGS AND DISENCHES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 23 de junho de 2022  
Dr. Paulo Henrique Arcas – UFLA  
Dr<sup>a</sup> Suzana dos Santos Gomes – UFMG



Prof. Dr. Regilson Maciel Borges  
Orientador

**LAVRAS-MG  
2022**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a minha família por estar sempre comigo em todas as batalhas e alegrias. Agradeço a todos os servidores da UFLA pela dedicação aos alunos e em especial aos servidores do Departamento de Educação. Uma Gratidão enorme ao meu orientador Prof. Dr. Regilson Maciel Borges por ser além de um profissional impecável ser também um ser humano que faz bem ao mundo. Agradeço aos meus colegas de trabalho Inspectores Escolares que me apoiaram nesse desafio. É muita gente que de um modo ou de outro contribuíram para essa conquista. Gratidão a todos.

## RESUMO

A pesquisa analisa como os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio se relacionam com os resultados das avaliações da aprendizagem dos seus alunos. O problema que impulsionou a pesquisa foi: como os resultados da avaliação da aprendizagem são apropriados ou não pelos docentes para a reorientação das suas práticas pedagógicas? Essa pesquisa se justifica pelo fato que, pela observação do cotidiano escolar, a avaliação ainda parece ser vista como final de processo da prática pedagógica, servindo meramente para classificar os que estão “aptos” e os “não aptos”. O referencial teórico fundamenta-se nos estudos de Esteban (2006), Fernandes (2009), Freire (1996), Ferreira (2003), Gatti (2003), Gomes (2014), Hoffman (2007, 2019), Luckesi (2011), Libâneo (2006), Vasconcellos (2008) entre outros. Para o desenvolvimento desta pesquisa adotou-se uma proposta de abordagem qualitativa numa pesquisa de campo. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com revisão sistêmica na literatura das áreas pertinentes, buscando-se responder a questões relacionadas aos tipos de avaliações que são “aplicadas” nas escolas atualmente e como os resultados dessas avaliações são registrados e apropriados ou não pelos professores. Os participantes são professores de duas escolas estaduais do município de Pouso Alegre. Os dados foram coletados por meio um questionário que buscou informações sobre as práticas avaliativas adotadas pelos professores, os resultados dessas avaliações e as estratégias adotadas ou não pós análise desses resultados. Outro instrumento de coleta de dados foi uma roda de conversa que além de ser um instrumento de pesquisa foi um produto do mestrado profissional, pois proporcionou formação aos professores, que em contato com seus pares e com a mediadora da Roda, tiveram oportunidade de construir e desconstruir conhecimentos sobre a temática Avaliação. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, numa perspectiva sistemática, comparando as informações levantadas à luz do referencial teórico adotado na pesquisa. Considerando a análise dos dados coletados constatamos que nem sempre os resultados da avaliação da aprendizagem são apropriados pelos docentes para a reorientação de suas práticas pedagógicas, muitas vezes são usados para questões burocráticas, para classificar os aprovados e reprovados e algumas vezes servem de base para uma intervenção pedagógica. Percebemos, porém, que é possível sim que o professor oriente ou reoriente sua prática utilizando os resultados das avaliações escolares, mas para que isso se concretize é preciso se investir em formação continuada, é preciso romper com algumas situações impostas pelos Sistemas de Ensino e lógico é preciso um compromisso profissional com a aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Apropriação de resultados; Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

The research analyzes how Elementary School II and High School teachers relate to the results of their students' learning assessments. The problem that drove the research was: how are the results of the learning evaluation appropriate or not by the teachers for the reorientation of their pedagogical practices? This research is justified by the fact that, by observing the school routine, the evaluation still seems to be seen as the end of the pedagogical practice process, serving merely to classify those who are "apt" and those who are "not apt". The theoretical framework is based on studies by Esteban (2006), Fernandes (2009), Freire (1996), Ferreira (2003), Gatti (2003), Gomes (2014), Hoffman (2007, 2019), Luckesi (2011), Libâneo (2006), Vasconcellos (2008) among others. For the development of this research, a proposal of qualitative approach was adopted in a field research. A bibliographic research was carried out with a systemic review of the literature in the relevant areas, seeking to answer questions related to the types of assessments that are "applied" in schools today and how the results of these assessments are recorded and appropriated or not by teachers. The participants are teachers from two state schools in the city of Pouso Alegre. Data were collected through a questionnaire that sought information about the evaluation practices adopted by teachers, the results of these evaluations and the strategies adopted or not after analyzing these results. Another data collection instrument was a conversation circle that, in addition to being a research instrument, was a product of the professional master's degree, as it provided training to teachers, who, in contact with their peers and the mediator of the Roda, had the opportunity to build and deconstruct knowledge on the topic of Evaluation. The collected data were analyzed qualitatively, in a systematic perspective, comparing the information gathered in the light of the theoretical framework adopted in the research. Considering the analysis of the collected data, we found that the results of the learning evaluation are not always appropriated by the teachers for the reorientation of their pedagogical practices, they are often used for bureaucratic issues, to classify those who pass and fail and sometimes serve as the basis for a pedagogical intervention. We realize, however, that it is possible for the teacher to guide or reorient his practice using the results of school assessments, but for this to materialize, it is necessary to invest in continuing education, it is necessary to break with some situations imposed by the Education Systems and of course it takes a professional commitment to student learning.

**Key words:** Learning Assessment; Appropriation of results; Pedagogical Practice.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - PUBLICAÇÕES POR DESCRITORES	20
QUADRO 2 - PUBLICAÇÕES ANALISADAS	21
QUADRO 3 - FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	33

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1- TEMPO DE DOCÊNCIA	41
GRÁFICO 2 - RELEVÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA O PROCESSO EDUCACIONAL	42

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS	19
1.1 O predomínio da avaliação classificatória e seus motivos	23
1.2 A dificuldade de ultrapassar a visão classificatória da avaliação da aprendizagem	25
1.3 Avaliação como instrumento de formação	26
CAPÍTULO II- RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	28
2.1 Avaliação da aprendizagem o que se quer com isso?	30
2.2. Transformando o ato de avaliar num momento sem medos	34
2.3. O processo de avaliação da aprendizagem e reorientação da ação pedagógica	38
CAPÍTULO III- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	41
3.1 Descobrir como os professores avaliam e o porquê	41
3.2 Relevância da existência da avaliação da aprendizagem e as formas como são definidas as formas de avaliar no dia a dia das escolas	47
3.3 Os resultados das avaliações da aprendizagem e a prática pedagógica de cada professor	52
CAPÍTULO IV- RODA DE CONVERSA COMO DISCUSSÃO DA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:	54
4.1 Momento de avaliar	57
4.2 Desafios para se realizar uma avaliação da aprendizagem voltada para a aprendizagem	59
4.3 O que fazer com os resultados das avaliações	61
4.5 Avaliações da Aprendizagem e a orientação/reorientação da prática pedagógica	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE A	
APÊNDICE B	
ANEXO A	

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação resulta de pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE), na modalidade de Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Meu interesse na temática avaliação da aprendizagem e sua relação com a prática diária do professor surgiu muito antes do Mestrado Profissional. Na formação inicial de professor que começou nos anos 1990, quando eu era apenas uma normalista, a relação como os professores lidavam com as avaliações já chamavam atenção. Naquela época a avaliação era muito temida por mim e meus colegas do curso normal. Mas ao mesmo tempo estávamos estudando sobre Piaget, sobre o construtivismo, que começava a ser popularizado, percebi que havia um certo distanciamento entre o que se estudava e o que se praticava. Após o curso normal iniciei meu curso de Licenciatura em Matemática e percebi que eu e meus colegas de curso não ficávamos à vontade quando era o dia da avaliação. Isso me incomodava muito mesmo depois de terminada a graduação. Enquanto professora de matemática vi muito alunos com medo das provas e também acompanhei muitos colegas com ideias de que a avaliação servia meramente para dar notas. Quando saí da sala de aula e ingressei na Superintendência Regional de Ensino (SER) do Estado de Minas Gerais, no cargo de Inspectora escolar, percebi que a situação em relação às avaliações não se restringia a escola que eu trabalhava. Vi discursos diferenciados de professores nas salas dos professores. Acompanhei dias de avaliações em várias escolas, dessa forma, o interesse pela pesquisa sobre relação das avaliações da aprendizagens e seus resultados com a prática pedagógica dos professores foi crescendo e então foi a minha escolha ao ingressar no Mestrado.

A Avaliação da aprendizagem é uma prática pedagógica que perpassa todos os componentes Curriculares e todas as Áreas do Conhecimento. Portanto, sua análise e estudo é de suma importância para que consigamos uma educação de qualidade. A avaliação da aprendizagem pode ser classificada como interna, externa ou mista, considerando-se para isso o agente que avalia e quem participa do processo de avaliação. Adotamos o termo avaliação interna para definir a avaliação desenvolvida pelos professores e avaliação externa para identificar a avaliação realizada por agentes externos à escola. Amparamo-nos na definição utilizada por Castillo e Cabredizo (2009, p. 65), para quem as avaliações internas seriam aquelas realizadas pelos próprios agentes integrantes do contexto avaliado, como, por exemplo, os professores de uma escola, as avaliações externas são aquelas cujo agente é externo ao contexto avaliado, sendo que "o avaliado e o avaliador são pessoas ou instâncias diferentes e são realizadas quando agentes não integrantes habitualmente de uma escola ou de um programa

avaliam seu funcionamento". A avaliação mista é um dos modelos de avaliação de políticas públicas que combina procedimentos e instrumentos de avaliação interna e de avaliação externa aos programas de execução de uma determinada política pública, essa avaliação, assim como as demais, compõe-se de diferentes formas, considerando também: quem são as/os agentes responsáveis e/ou participantes da avaliação; o momento em que ocorre; o foco no processo ou no resultado (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Nesta pesquisa trataremos da avaliação interna à escola, ou seja, a Avaliação da aprendizagem, que para nós é aquela desenvolvida na sala de aula, praticada no dia a dia pelo professor, com funções diferentes das avaliações institucionais, de programas, de currículo ou de sistemas. Dimensões estas que são classificadas por Souza (2000) segundo o espaço pedagógico que define sua atuação:

[...] a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; a avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; a avaliação de programa e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação; a avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional. (SOUZA, 2000, p. 101-102).

Sabemos que, por mais que muito já se tenha pesquisado e discutido sobre avaliação da aprendizagem e destacamos aqui alguns autores como Vasconcellos (2008), Hoffmann (1994), Luckesi (2011) entre outros, o que percebemos e pretendemos verificar com essa pesquisa, é que no dia a dia das escolas ainda existem práticas avaliativas sem a devida reflexão do que e para que se está avaliando, estando a avaliação ainda muito centrada na “nota” e muito pouco nos recursos metodológicos que os resultados das avaliações escolares podem oferecer. A respeito da distinção entre avaliação e nota, Vasconcellos (2008) ressalta que:

Há que se distinguir, inicialmente, Avaliação e Nota. Avaliação é o 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. A Nota, seja na forma de número (ex. 0-10), conceito (ex. A, B, C, D) ou menção (ex. Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que

não haja mais nota na escola – ou qualquer tipo de reprovação – mas certamente haverá necessidade de continuar existindo avaliação, para se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (VASCONCELLOS, 2008, p. 53-54).

Assim, acreditando que os resultados das avaliações da aprendizagem e sua forma de análise podem se tornar importantes ferramentas pedagógicas para construção de uma prática pedagógica flexível, interativa e adaptativa às necessidades apresentadas pelos alunos realizamos uma pesquisa de Campo e qualitativa para analisar o uso dos resultados das avaliações da aprendizagem pelos professores. Partimos do pressuposto que os resultados das avaliações revelam as carências que os alunos possuem ou não em relação ao objeto de estudo e de construção do conhecimento. Desse modo, o papel do professor diante das avaliações não pode ser o de quem procura erros para simplesmente apontá-los, ao contrário, ele é quem analisa se esses erros apontam para um conhecimento que ainda não está construído e consolidado e se ainda há uma necessidade de intervenção de uma nova abordagem. De acordo com Bittencourt (1998, p. 15, apud GUSMÃO; EMERIQUE, 2000, p. 58):

No processo de ensino e aprendizagem a noção de obstáculo epistemológico permite conceber os erros como reveladores das dificuldades dos alunos como também permite ao professor compreender o processo cognitivo para então rever e organizar o seu ensino (GUSMÃO; EMERIQUE, 2000, p. 58).

Nesse sentido, consideramos o erro como revelador de dificuldades e como um potencializador da compreensão do processo cognitivo pelo professor e acreditando que por meio da reflexão sobre ele o professor conseguirá encontrar o “espírito” adequado diante da avaliação e assim encontrar métodos de avaliar compatíveis com os objetivos pretendidos. Nessa perspectiva,

Que espírito deve ter o professor, diante da avaliação: do policial que fica procurando o culpado, o errado, o fora do padrão, ou o do pedagogo que acompanha o crescimento do educando, procurando dar-lhe as melhores condições de desenvolvimento? O educador não pode se deixar levar pela “lógica do detetive”, ou seja, estar mais preocupado em verificar quem cometeu o “crime”, do que em ajudar no processo de construção do conhecimento. (VASCONCELLOS, 2008, p. 54).

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar as possibilidades da apropriação dos resultados das avaliações da aprendizagem para reorientação das práticas pedagógicas. Para atingir esse objetivo traçamos outros mais específicos que são: compreender as propostas das avaliações escolares desenvolvidas pelos professores e a relação destas com os objetivos educacionais traçados por eles; analisar como os professores escolhem as formas de avaliar seus alunos, se essas formas se mostram eficazes na visão desses professores; mediar

uma roda de conversa entre eles para discutir os vários tipos de avaliações escolares, formas de análise de resultados delas e possibilidades do uso dos resultados destas avaliações para a reorientação da prática pedagógica, visando contribuir para o processo de formação de professores; analisar como os resultados das avaliações escolares são utilizados para a reorganização da prática pedagógica. A partir disso, nossa proposta foi responder ao seguinte problema de pesquisa: Como os resultados da avaliação da aprendizagem são apropriados ou não pelos docentes para a reorientação das suas práticas pedagógicas?

A pesquisa foi realizada com um grupo de professores de duas escolas. Essas escolas selecionadas possuem realidades bem diferentes: enquanto uma se localiza na região central da cidade a outra está inserida em um bairro na periferia da cidade. Uma recebe alunos que vem de vários bairros e da região central, suas vagas sempre foram muito concorridas, a escola tem na comunidade um status de escola que atende os “melhores alunos”. Antes, quando não existia em Minas Gerais o sistema online de matrícula, muitos pais dormiam em filas para conseguir vaga nessa escola. A outra escola, por sua vez, recebe em sua maioria alunos que moram no seu entorno e não apresenta problemas quanto a disputa por vagas. Acreditamos que essa diferença de realidade propicia uma visão mais ampla para a pesquisa, considerando se há ou não diferença ao se avaliar a aprendizagem dos alunos e se a forma como os professores se relaciona com os resultados das avaliações e com os usos destes se diferencia em cada uma das realidades.

O projeto dessa pesquisa foi submetido a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), tendo sua aprovação no Parecer: 4.383.783. Assim, começamos os procedimentos para coletas de dados iniciando pelo convite aos professores. Eles foram convidados em reuniões de módulo II, que é um momento nas escolas que se encontram equipe pedagógica, direção e professores para debater e estudar assuntos administrativos e pedagógicos. A pesquisadora fez o convite a todos os professores, das duas escolas selecionadas, e os interessados enviaram seus endereços de e-mail por onde foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A).

O produto dessa pesquisa é a roda de conversa que não teve objetivo de oferecer ao professor um modelo pronto de Avaliação da aprendizagem, até porque, não há um modelo único e eficaz, mas refletir para que ele implante em sua prática uma avaliação que considera o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos na pluralidade integrada das disciplinas do currículo escolar como um todo e que seja comprometida com as circunstâncias socioculturais onde se dá a prática educativa, enfim uma avaliação dialógica. É preciso instigar o questionamento em quem avalia: “A avaliação que pratica é dialógica e flexível, ela atende aos

objetivos propostos ao se “ministrar” uma aula. Para que está se educando?” Uma questão crucial que é preciso ser respondida antes de se definir para que se avalia é qual o objetivo que temos ao educar? Sobre avaliação e os objetivos Vasconcelos (2008) nos chama a atenção ao dizer que:

Um posicionamento fundamental quando se fala de avaliação é relativamente aos objetivos da educação escolar, pois deles é que derivarão os critérios de análise de aproveitamento. A avaliação escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade (que tipo de homem e de sociedade queremos formar), ao Projeto Pedagógico da instituição. É justamente aqui que encontramos uma distorção: de modo geral, não se percebe a discrepância entre a proposta de educação e a prática efetiva. Em parte, isto ocorre em função de uma prática de planejamento meramente formal, levando a que os professores simplesmente “esqueçam” quais foram os objetivos propostos. Temos que superar esta contradição através da reflexão crítica e coletiva sobre a prática. (VASCONCELLOS, 2008, p. 56).

Por acreditar que é por meio dessa reflexão crítica e coletiva sobre a prática que o presente trabalho pretende se valer do recurso da “Roda de Conversa” para permitir então uma reflexão sobre a avaliação e seus objetivos coletivamente. É preciso se pensar, se falar, concordar e discordar, debater sobre a Avaliação da aprendizagem. A Escola e seus professores precisam ter claramente definidos seus objetivos e assim traçarem estratégias de avaliação e intervenção para poder alcançá-los.

Assim, entendendo que a avaliação da aprendizagem não é o fim do processo escolar, ao contrário ela é mediadora deste, partimos do princípio que se avalia para “acompanhar” a trajetória da construção do conhecimento do aluno. Hoffmann (1994) ressalta que:

Acompanhar pode ser definido por favorecer, e não simplesmente por estar junto a. Ou seja, o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu "ir além". De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas. (HOFFMANN, 1994, p. 57).

Desse modo na tentativa de responder as questões que aqui já foram descritas e também de promover uma reflexão sobre a temática avaliação da aprendizagem é que foi organizada a presente pesquisa que estabeleceu objetivos supracitados e traçou estratégias metodológicas e de análise de dados.

Optou-se para desenvolvimento desta pesquisa uma abordagem qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 11-13) ao se referirem aos estudos de Bodgan e Biklen (1982) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa dada por esses autores. Características essas que são: 1. Ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. A preocupação com o processo é muito maior que com o produto; 4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e 5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. A abordagem qualitativa aqui foi realizada, inicialmente, por meio de uma pesquisa bibliográfica com revisão sistêmica na literatura, buscando-se responder a questões como tipos de avaliações que são “aplicadas” nas escolas atualmente. A intenção foi verificar como os resultados dessas avaliações são registrados e apropriados ou não pelos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Assim como apontar a possibilidade ou não do uso dos resultados das avaliações escolares para a reorientação da prática pedagógica desses professores.

A avaliação, a interpretação de seus resultados, a apropriação ou não desses resultados pelos professores, o uso desses resultados para reorientar ou não suas práticas pedagógicas são ações humanas e, portanto, são objetos de estudos das Ciências das ações humanas, conforme destaca Martins (2015):

[...] as ciências da ação humana estudam fenômenos (relativamente complexos) que envolvem o estudo do ser humano, levando em conta que ele é diferente dos objetos passivos e, por isso, a investigação necessita de uma metodologia que considere suas especificidades. Nessa abordagem, a vida humana é vista como uma atividade interativa e impossível de se controlar ou de se fazer experimentação. Nesse sentido, os métodos de pesquisa precisam ser interpretativos da realidade e ocorrem pela interação das pessoas, porque tanto o pesquisador como os envolvidos na pesquisa – nossos interlocutores – são sujeitos ativos e únicos. (MARTINS, 2015, p. 20).

A partir dessa compreensão, o estudo bibliográfico realizado na primeira etapa da pesquisa, soma-se a análise de dados coletados a partir de um questionário (APÊNDICE ) que buscou informações sobre práticas avaliativas adotadas pelos professores, sobre os resultados dessas avaliações e as estratégias adotadas ou não, pós análise, pelos professores, desses resultados. Gil (2008) define o questionário como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Assim, a aplicação do questionário (APÊNDICE ) teve o objetivo de saber o que pensam os professores sobre as avaliações da aprendizagem sua importância no processo pedagógico, sobre a maneira como eles lidam com os resultados das avaliações e suas práticas pedagógicas.

Como terceira etapa da pesquisa realizamos uma roda de conversa já citada anteriormente.

Seguindo por um caminho diverso ao proposto em entrevistas e questionários, que atrelam respostas a perguntas previamente elaboradas como num inquérito, as Rodas de Conversa priorizam discussões em torno de uma temática, de modo a tornar possível dar visibilidade às práticas relacionadas à interação cotidiana. (MÉLLO *et al.*, 2007, p. 30).

A roda de conversa além de ser um instrumento de pesquisa, também é uma oportunidade de Formação para os professores que em contato com seus pares e o mediador da Roda, que no caso é o pesquisador, poderão construir e desconstruir conhecimentos sobre a temática Avaliação.

A Roda de Conversa é um recurso que possibilita um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes. Inicia-se com a exposição de um tema pelo pesquisador a um grupo (selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa) e, a partir disso, as pessoas apresentam suas elaborações sobre ele, sendo que cada uma instiga outra a falar, argumentando e contra-argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro. (MÉLLO *et al.*, 2007, p. 30).

Assim, coletados os dados começamos a etapa de análise de dados que serão analisados qualitativamente, numa perspectiva sistemática, comparando as informações levantadas. Segundo Lüdke e André (1986):

Analisar dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Os primeiros dados analisados foram os coletados por meio do questionário. Após várias leituras do material foi feita uma categorização buscando-se convergências e divergências nas respostas dos participantes. Lüdke e André (1986) destacam que:

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geral mente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua

amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais.

Para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de "impregnação" do seu conteúdo (Michelat, 1980). Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente "silenciados". (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48)

Feita a análise dos dados coletados no questionário e o registro do mesmo, é que realizamos a Roda de Conversa, considerando que os resultados obtidos no primeiro momento foram utilizados para a mediação. Contudo, cabe ressaltar, conforme destacam Lüdke e André (1986) que:

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo "aprendido" durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Assim, todas as análises foram realizadas à luz do referencial teórico adotado na pesquisa e o presente texto, portanto, contém capítulos construídos a partir dessas análises. abordando a temática avaliação da aprendizagem, resultados das avaliações, apropriação dos resultados das avaliações da aprendizagem pelos professores e enfim a Reorientação ou não da Prática Pedagógica. Utilizamos uma linguagem clara e didática. O público a que se destina são os professores da educação básica do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, bem como a outros estudiosos interessados na temática pesquisada. Gil (2008) ressalta que:

Como todo e qualquer instrumento destinado à comunicação, o relatório de pesquisa deve considerar o público a ser atingido. Muitos pesquisadores elaboram relatórios como se fossem destinados a si próprios. Nestes casos, o relatório apresenta pouco valor como instrumento de comunicação. O pesquisador precisa ter em mente as características do público a que se destina o relatório. (GIL, 2008, p. 181).

Deste modo, além do produto, Roda de Conversa, que foi um momento de formação de professores entre o pesquisador e seus pares, este relatório é pensado e produzido de forma que

os professores tenham interesse de ler, que possam compreender e possa ser útil na formação continuada dos mesmos. E a partir de todos os procedimentos supracitados, o que pretendemos é alcançar os objetivos propostos e os seguintes resultados:

- Contribuir para formação de professores a partir de um processo de reflexão da sua própria prática, enfatizando aspectos relacionados a avaliação da aprendizagem.
- Elaborar e publicar um relatório com o conhecimento produzido apresentando uma análise e possibilidades metodológicas do uso dos resultados das avaliações da aprendizagem para reorientar a prática pedagógica de professores do ensino fundamental II e ensino médio.

A dissertação aqui apresentada está dividida em três capítulos. No “Capítulo I - Avaliação da aprendizagem e/ou da aprendizagem e a reorientação da prática pedagógica em publicações científicas”, apresenta-se a revisão bibliográfica buscando explicitar o que foi pesquisado sobre a temática tratada.

O “Capítulo II - Relação entre concepção de ensino e avaliação da aprendizagem”, traz o referencial teórico mostrando como pesquisadores já conhecidos e consagrados no meio acadêmico tratam do tema avaliação da aprendizagem e a orientação e/ou reorientação da prática pedagógica.

O “Capítulo III - Avaliação da aprendizagem e a reorientação da prática docente”, destaca uma análise dos dados coletados na primeira fase de coleta de dados da pesquisa que foi um questionários respondido pelos professores participantes.

O “Capítulo IV - Roda de conversa um momento de questionamento e análise”, relata sobre uma roda de conversa entre os professores participantes mediada pelo pesquisadora sobre a temática avaliação da aprendizagem, seus resultados e a prática pedagógica. Também há uma análise dos dados coletados na roda de conversa.

## CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

Este capítulo explicita os resultados da revisão de pesquisas e das discussões de outros autores sobre o tema avaliação da aprendizagem e a reorientação da prática pedagógica. A leitura e análise das publicações apresentadas nesta revisão bibliográfica abalizou, na presente pesquisa, reflexões sobre o como a avaliação da aprendizagem é vista e tratada pelos professores no cotidiano escolar. Buscou-se também analisar como esses professores relacionam os resultados das avaliações escolares com suas próprias práticas pedagógicas. Sempre pensando em responder nosso problema de pesquisa que é: Como os resultados da avaliação da aprendizagem são apropriados ou não pelos docentes para a reorientação das suas práticas pedagógicas?

Como ressalta Martins (2015):

No percurso de se pensar/planejar a investigação, o **problema de pesquisa** se transforma em uma ação teórico-prática, definida como **objetivo central** (ou geral) e seus desdobramentos em **objetivos específicos**. Na elaboração do problema é indispensável que se realizem leituras (a revisão bibliográfica) para uma aproximação inicial ao tema. Essa prática de leituras não se encerra com a definição do problema de pesquisa e elaboração do referencial teórico, porque o estudo se dá em permanente movimento de ler e reler, escrever e reescrever apurando reflexões e interpretações.

Os diferentes autores e autoras encontrados na revisão bibliográfica e que lidam ou já lidaram com a temática anunciada para a sua pesquisa são uma ancoragem teórica necessária e ajudam com a definição de conceitos e reflexões que iluminam sua busca de compreensão da realidade: a prática educativa ou social que mobilizou em você o problema de pesquisa. (MARTINS, 2015, p. 28-29, grifo do autor).

Assim utilizando as palavras de Echer (2001, p. 6) “a revisão de literatura é imprescindível para a elaboração de um trabalho científico”. É preciso nos ancorarmos teoricamente em pesquisas já concluídas e estudos que foram realizados sobre o tema para levantarmos essa ancora e partir para a construção de novos estudos e novos conhecimentos.

Os dados bibliográficos foram coletados em três bases de dados indexadoras de publicações científicas: Portal Educ@ da Fundação Carlos Chagas, Portal de Periódicos Capes e Google Acadêmico. Utilizamos como descritores de busca os seguintes descritores: “Avaliação da aprendizagem”, “avaliação da aprendizagem e prática docente” e “Avaliação da aprendizagem e reorientação da prática docente”. O recorte temporal foi de 2000 a 2020. Os resultados da busca estão organizados no quadro 1 a seguir:

**Quadro 1 - Publicações por Descritores**

DESCRITORES	Número de publicações encontradas no portal: EDUC@	Número de publicações encontradas no portal: PERIÓDICOS CAPES	Número de publicações encontradas no portal: GOOGLE ACADÊMICO
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	-158 publicações encontradas; -70 não atendiam aos interesses desta pesquisa por se tratar de níveis diferentes do pesquisado e outros por modalidades diferentes de ensino.	- 7890 publicações  -Periódicos revisados por pares (6.181)	-318000 publicações
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA DOCENTE/ PEDAGÓGICA	-Não foram encontradas publicações com este descritor.	-1595 publicações -Periódicos revisados por pares (1.257) - 264 sobre educação -77 publicações que constava professor e que poderiam nos interessar.	-90500 publicações com o descritor em qualquer parte do texto, no título foram encontrados 15 artigos.
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	Não foram encontradas publicações com este descritor.	-118 publicações a maioria dos artigos não interessavam para a pesquisa pois eram voltados para avaliações externas e cursos superiores da área de saúde.	-16800 publicações com o descritor em qualquer parte do texto, no título não foram encontrados artigos.

Fonte: a autora (2021)

Ao utilizar o descritor “Avaliação da aprendizagem” em todos os portais encontramos um número muito grande de publicações e em sua maioria não correspondiam ao interesse da pesquisa, que busca a saber o uso dos resultados das avaliações escolar/de aprendizagem para a reorientação da prática pedagógica dos professores. Encontramos também publicações de cursos técnicos, cursos superiores, o que não é o foco da pesquisa que trata da educação básica. Assim refinamos a busca e utilizamos o descritor “Avaliação da aprendizagem e prática docente/pedagógica”. No Portal Educ@ não foram encontradas publicações, no Portal de Periódicos da Capes foram encontradas 1257 publicações revisados por pares, destes 264 tratavam sobre educação e apenas 77 constava questões sobre o professor, mas muitos ainda com os problemas supracitados, a maioria não correspondia aos níveis de ensino da pesquisa. No Google Acadêmico foram encontrados 90500 em qualquer parte do texto com os mesmos problemas supracitados e com o descritor no título foram encontrados 15 artigos desses 10 não

correspondiam ao nível de ensino de interesse da pesquisa. Mudamos então o descritor de busca para “avaliação da aprendizagem e reorientação da prática docente”, no Portal Educ@ não foram encontradas publicações, no Portal de Periódico da Capes foram encontrados 118, a maioria dos artigos não atendiam aos interesses desta pesquisa, pois eram voltados para avaliações externas e cursos superiores da área de saúde e no Google Acadêmico foram encontrados 16800 em qualquer parte do texto, porém no título não foram encontradas publicações.

Por causa do grande número de publicações sobre avaliação nos portais e por muitas publicações não tratarem de avaliação na educação ou sobre a educação básica e outras não discutirem o tema práticas pedagógicas, passamos a adotar critérios de escolha de publicações cujos títulos apresentassem “Avaliação da aprendizagem/escolar” e questões pedagógicas envolvendo professores e escola e que ainda constassem nas palavras-chave os termos: Avaliação da aprendizagem e prática pedagógica/docente. Começamos pelas 88 publicações do Portal Educ@ com o descritor “Avaliação da Aprendizagem”, pois não foram encontradas publicações com os descritores mais “refinados” (avaliação da aprendizagem e prática docente e Avaliação da aprendizagem e reorientação da prática docente.), dos quais foram selecionados para leitura e análise, de acordo com os títulos e palavras-chave e nível de ensino tratado, 4 (quatro) publicações. Das 77 (setenta e sete) publicações do Portal de Periódicos da Capes com o descritor “avaliação da aprendizagem e prática docente/ pedagógica”, selecionados para análise, de acordo com os títulos e palavras-chave e nível de ensino condizente com a pesquisa, 1 (um) artigo. Das 15 (quinze) publicações do Google Acadêmico com o descritor “avaliação da aprendizagem e prática docente/ pedagógica”, selecionamos para análise, considerando os títulos e palavras-chave e nível de ensino condizente com a pesquisa, 1 (uma) dissertação e 4 (quatro) artigos.

Desse modo, ficamos com 10 (publicações) para analisar mais detalhadamente, nomeamos esses artigos de P1 a P10. Os dados das publicações encontram-se no quadro 2 a seguir:

**Quadro 2 - Publicações analisadas**

	<b>AN O</b>	<b>AUTORES/ ES</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>REVISTA/IES DE DEFESA</b>	<b>BASE DE DADOS</b>
P1	2006	Patrícia Góis Bonesi e Nádia Aparecida de Souza (UEL)	Fatores que dificultaram a transformação da avaliação na escola	Estudos em Avaliação Educativa	Educ@

P2	2007	Hugo de Los Santos Rojas (PUCSP)	Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional	Estudos em Avaliação Educacional	Educ@
P3	2009	Ana Lúcia Gomes Cavalcanti Neto e Josefa de Lima Fernandes Aquino (FAESC)	A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?	Educação em Revista	Educ@
P4	2009	Nadia Aparecida de Souza e Evely Boruchovitch (UNICAMP)	Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores	Educação Temática Digital (ETD)	Google Acadêmico
P5	2012	Édina Souza de Melo e Wagner Gonçalves Bastos (UERJ, UFRJ)	Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento	Estudos em Avaliação Educacional	Google Acadêmico
P6	2015	José Joaquim Ferreira Matias Alves Ilídia Cabral (Universidade Católica Portuguesa-Porto)	Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos	Estudos em Avaliação Educacional	Google Acadêmico
P7	2015	Edna Buoro e Jussara Cristina Barboza Tortella (PUC-Campinas)	Avaliação para promoção ou para reprovação? Compreensões de estudantes, professores e gestores de uma rede municipal	Revista de Educação Pública	Educ@
P8	2018	Alessandra de Oliveira Maciel; Antonio Germano Magalhães Junior e Sarah Bezerra (UEC)	Formação, saberes e práticas avaliativas: um estado da questão	Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	Google Acadêmico
P9	2018	Luciana Patricia Albuquerque	Formar para transformar práticas avaliativas:	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:	Google Acadêmico

		de Paula (PUCSP)	uma proposta de ação supervisora	Formação de Formadores (PUCSP)	
P10	2018	Márcia Marin, Patrícia Braun (UFSM)	Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar	Revista Educação Especial	Portal de Periódicos da Capes

Fonte: a autora (2021)

No quadro 2, encontram-se os autores das publicações vários que se dedicam ao estudo e à pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem, dentre eles se destacam a Professora Doutora Nádia Aparecida de Souza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que tem inúmeras publicações sobre avaliação da aprendizagem, conforme pode-se observar no Currículo Lattes da autora, quando se observa a ocorrência de publicações sobre o tema em questão.

Dentre os periódicos, se destaca “Estudos em Avaliação Educacional”, que segundo informações retiradas do próprio site, foi criado em 1990, como desenvolvimento da revista Educação e Seleção (1980-1989), e até 2020 era uma revista quadrimestral, tornando-se uma publicação contínua em 2021. O periódico, editado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), publica trabalhos relacionados com a questão da avaliação educacional, inclusive análises de dados oriundos de avaliações e estudos do campo da política educacional que dialoguem com a avaliação ou que possuam potencial de subsidiar estudos avaliativos. Estudos em Avaliação Educacional é A2 em Educação no Qualis Capes. Cabe destacar que outros estudos sinalizam a concentração de trabalhos sobre avaliação nessa revista e sua importância na difusão de conhecimento sobre o tema no cenário educacional brasileiro (BARRETTO; PINTO, 2001; POLTRONIERI; CALDERÓN, 2012; 2015).

Foi feita uma organização dos textos que foram lidos na íntegra. Assim os textos puderam ser distribuídos em três temáticas, a saber: “O predomínio da avaliação classificatória e seus motivos”, “A dificuldade de ultrapassar a visão classificatória da avaliação da aprendizagem” e “Avaliação como instrumento de formação”, que serão apresentadas nos próximos itens.

### **1.1 O predomínio da avaliação classificatória e seus motivos**

Nas publicações percebemos que, por mais que a Avaliação da aprendizagem seja foco de pesquisas e análises há muito tempo, e que muito já se falou da necessidade da avaliação não está dissociada do processo de ensino-aprendizagem, que ela deve ser de caráter formativo e não classificatório e/ou punitivo, o que ainda se observa é que prevalecem práticas avaliativas

mais voltadas para a classificação e medição. O que nos leva a crer que estamos num caminho muito lento para que a avaliação seja vista como parte do processo pedagógico que visa a aprendizagem. Podemos confirmar pelas afirmações de Bonesi e Souza (2006), Rojas (2007), Neto e Aquino (2009), Souza (2009), Melo e Bastos (2018) e Marin e Braun (2018).

Bonesi e Souza (2006, p. 140) apontam que os discursos de professores manifestam “uma concepção classificatória de avaliação” que confundem “avaliar com testar e medir”. Rojas (2007, p. 9) destaca que esse tipo de avaliação é a forma mais conhecida, que se baseia em “verificar se realizam as tarefas, aplicar provas e atribuir notas bimestrais ou trimestrais aos alunos, que serão usadas para a sua promoção ou retenção ao final do ano”. Essa mesma visão é ratificada por Neto e Aquino (2009, p. 224-225) ao mencionarem que “em vez de avaliação, o que se pratica nas escolas são os exames, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são diagnosticadas para subsidiar uma intervenção adequada”, mas de acordo com os autores o que ocorre “são classificadas, tendo em vista a aprovação ou a reprovação.”

Indo ao encontro dessa perspectiva, Marin e Braun (2018, p. 1012) enfatizam que “[...] os contextos institucionais em que atuamos não fogem dos modelos tradicionalmente conhecidos em relação às práticas de avaliação: escolas com notas de 0 a 10; média 7,0; momentos ritualísticos de provas; instrumentos de avaliação comum a todos, com recortes de conteúdos que precisam ser demonstrados por meio de uma linguagem única, privilegiadamente a escrita; os produtos finais – trabalhos, testes, provas – são a principal fonte para a pontuação e classificação [...]”. Ou seja, ainda atuam com uma postura classificatória e utilizam as avaliações mais para questões burocráticas que para questões pedagógicas voltadas para aprendizagem do aluno.

Quanto a questão da postura classificatória, adotada por muitos professores, Souza (2009, p. 205) nos acrescenta que “reduzir a lacuna existente entre os processos de ensino e avaliação é abandonar a postura classificatória – somente preocupada com a obtenção de escores a justificarem a separação do joio e do trigo”. Abandonar uma postura pode parecer fácil à primeira vista, mas o professor “aprendeu” a avaliar de acordo com o que foi avaliado, ele é bem-intencionado na maior parte do tempo e pratica aquilo que viveu. Mello e Bastos (2012, p. 182) acrescentam que “para o professor, o grande dilema da avaliação está centrado no aproveitamento escolar, em como decidir se o aluno passa ou não de série, uma decisão que pode influenciar muito na vida do aluno e aumentar não somente os índices de repetência, mas também os de evasão escolar”. Assim, sem uma formação adequada que o prepare para o ato de avaliar, o professor vai praticando uma avaliação que se distancia e muito da avaliação que seja parte do processo pedagógico e que visa a aprendizagem dos alunos.

Nesta temática, observamos que há um predomínio da avaliação classificatória em detrimento das demais. E muitos são os motivos que levam a isso, que vai desde a formação acadêmica que não prepara o professor para o ato de avaliar a aprendizagem a sistema educacional onde a burocracia determina datas de exames passando por dificuldade de mudança da cultura da reprovação.

## **1.2 A dificuldade de ultrapassar a visão classificatória da avaliação da aprendizagem**

Vimos em algumas publicações que esta dificuldade de transição da avaliação classificatória para a avaliação formativa se dá por vários motivos, entre estes se destacam: a formação inicial e a continuada dos professores, que não prepara para o ato de avaliar e os professores reproduzem a forma como foram avaliados. Podemos perceber esse fato em Rojas (2007), Neto e Aquino (2009), Souza (2009), Mello e Bastos (2012), Alves e Cabral (2015), e Maciel et al (2018).

Rojas (2007, p. 80) destaca que “ao serem observadas, porém, as condições que são oferecidas aos professores para a aprendizagem do complexo procedimento da avaliação, vêem-se que sua formação inicial não a contempla, que há poucas oportunidades consistentes de formação continuada sobre a temática”. Neto e Aquino (2009, p. 225), em conformidade com esse pensamento, afirmam que “o processo avaliativo tem relação direta com a significação que o professor construiu sobre avaliação da aprendizagem” e ainda acrescentam que para que o professor consiga praticar uma avaliação diferente e voltada para a aprendizagem “[...] depende de uma coerente formação inicial e continuada dos mediadores do processo educativo”.

Sobre a dificuldade de passar de uma postura classificatória para uma postura formativa em relação à avaliação da aprendizagem, Souza (2009, p. 222) considera que “transitar de uma perspectiva classificatória de avaliação da aprendizagem para uma perspectiva formativa carece de paciência e persistência para tornar possível avançar em um terreno novo que, apesar de muito discutido, ainda é pouco conhecido”. Mello e Bastos (2012, p. 201) concordam que é uma tarefa difícil quando dizem que “não se trata de uma prática fácil e, por isso, é necessário estudo e preparo por parte do professor.” Os autores ainda acrescentam que “a avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino. Para tanto, é essencial garantir aos professores uma boa formação inicial e continuada, pois aqueles que usam inadequadamente a avaliação só o fazem porque não estão devidamente preparados”. O professor precisa ter “instrumentos” para trabalhar a questão da avaliação e isso deve ser construído em sua formação desde o início, Mello e Bastos (2012, p. 201) nos sugerem que “a avaliação deve fazer parte da grade curricular dos cursos de formação

de professores”. Para Alves e Cabral (2015, p. 657) ainda falta nessa formação a contemplação da dimensão relacional, que segundo eles, está “completamente desvalorizada pelo sistema de formação, recrutamento e colocação de professores”

Ainda sobre a formação dos professores em relação à avaliação da aprendizagem Maciel et al (2018, p. 107) são enfáticos quando dizem que “os estudos inventariados são unânimes ao afirmar a necessidade de formação docente na área de avaliação”. Os autores ainda acrescentam que há “necessidade de uma formação docente no âmbito das universidades a respeito da avaliação que favoreçam suas práticas no sentido de ultrapassar os aspectos técnicos e aproximarem-se de avaliação na perspectiva formativa”

Rojas (2007, p. 80) reforça a ideia de que os professores não são preparados para o ato de avaliar seus alunos e ainda acrescenta que muitos pesquisadores que têm escrito sobre avaliação da aprendizagem, porém “têm apontado mais seus problemas do que oferecido soluções realistas, e que as abordagens colocadas à disposição dos professores sobre o que deva ser a avaliação não são concordes entre si nem estão completamente estruturadas para a imediata aplicação em sala de aula.”

Dessa forma, nota-se, segundo as publicações analisadas, que é preciso preparar o professor para o ato de avaliar, desde sua formação inicial, considerando a discussão da avaliação também nos processos de formação continuada. Até porque, o ato de avaliar é um ato pedagógico como qualquer outro que o professor realiza e tem como foco principal a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, compreende-se que se ensina para que o aluno aprenda e se avalia pelo mesmo motivo.

### **1.3 Avaliação como instrumento de formação**

Apesar de constatar que o que prevalece, ainda hoje, nas escolas é a avaliação classificatória, é possível encontrar várias iniciativas buscando a superação dessa situação. As publicações nos mostram que os pesquisadores em contato com as escolas estão estudando formas de que a avaliação seja vista como parte do processo pedagógico e que seja realmente formativa, que busque a aprendizagem sempre e não seja apenas um instrumento burocrático e/ou classificatório. Podemos confirmar que os pesquisadores estão comprometidos em publicar e defender a avaliação formativa em Bonesi e Souza, (2006), Rojas (2007), Souza (2009), Mello e Bastos (2012) e Marin e Braun (2018):

Bonesi e Souza (2006, p. 140) destacam que “no contexto escolar, no interior da sala de aula, a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem dos alunos – e não de sua eliminação – efetivando-se, conseqüentemente, em uma perspectiva diagnóstico- formativa e, portanto,

voltada para a compreensão do estágio de desenvolvimento e da etapa de aprendizagem em que se encontra o aluno, para melhor orientar o processo de ensino”. Em concordância com esses autores, Rojas (2007, p. 22) afirma que “as pesquisas sobre avaliação formativa vem mostrando que é um procedimento avaliativo complexo”, mas o autor acrescenta que “quando bem aplicado pode ajudar a elevar o rendimento dos alunos- mesmo os que já têm bons rendimentos- melhorando sua capacidade de compreensão e execução de tarefas.” Souza (2009, p. 208), discutindo a avaliação formativa, nos diz que “avaliar formativamente é levantar informações, refletir acerca dos resultados, repensar percursos e implementar a jornada para chegar ao destino antevisto.” Mello e Bastos (2012, p. 191) mencionam que “a avaliação formativa indica o que deveria ser feito para tornar a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica.” Marin e Braun (2018, p. 1012) destacam que “primeiramente, é preciso esclarecer que adotamos avaliação numa perspectiva emancipatória, como processo, formativa, com caráter de revisar procedimentos de ensino para promover aprendizagem e desenvolvimento.”

Nesta última temática, os estudos apontam para pesquisas que salientam a prática de uma avaliação da aprendizagem realmente comprometida com a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, muitos professores e pesquisadores defendem a avaliação formativa e acreditam que a avaliação pode e deve ser um “instrumento” de formação que acompanha o processo de ensino-aprendizagem.

As publicações apresentadas neste capítulo foram de grande aprendizado e de uma importância ímpar para que pudéssemos ter contato com as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, percebermos que há um caminho longo ainda a ser percorrido, mas ele já foi traçado por muita gente comprometida com a aprendizagem dos alunos. Como pretendemos analisar a possibilidade de os professores utilizarem os resultados das avaliações para reorientarem suas práticas pedagógicas, acreditamos que o contato com essas publicações nos ofereceu lanternas para iluminar essa possibilidade e não estamos mais caminhando no escuro. As contribuições principais desses estudos analisados foram a percepção de que a avaliação classificatória é a mais praticada no dia a dia das escolas, que existem vários fatores que dificultam a superação dessa realidade, mas que apesar disso, há pesquisas e estudos investindo na avaliação formativa para mudar essa realidade.

## **CAPÍTULO II- RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Este capítulo se dedica a colocar em evidência o referencial teórico no qual essa pesquisa se ancora. Evidente que não é possível colocar em um texto todos os autores que servem de base em um estudo pois muitos estão conosco desde os primeiros anos de formação e mesmo sem que percebamos ou saibamos influenciam nossas ideias e pensamentos. Começaremos discutindo sobre o que se quer com avaliação da aprendizagem, depois falaremos sobre a possibilidade de transformar o ato de avaliar num momento sem medos e por fim trataremos do processo de avaliação da aprendizagem e reorientação da ação pedagógica.

Iniciamos então com a seguinte pergunta: Para que se ensina? A resposta à primeira vista nos parece óbvia e muito simples, ensinamos para que alguém aprenda. Mas como disse Darcy Ribeiro:

Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. De fato, só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda. (RIBEIRO,1986, p. 1).

Então meus caros, é óbvio que se ensina para que alguém aprenda, mas aprenda o quê? Para quê? Quando se trata de ensino escolar o que se pretende ao ensinar os alunos? Um professor comprometido com a aprendizagem dos seus alunos deve agir como um cientista e não fugir dos questionamentos que envolvem a própria prática pedagógica.

As respostas, “obviamente”, não serão as mesmas quando perguntamos a grupos diferentes de pessoas, dessa forma o óbvio não é tão aparente assim. Nos parece, portanto, que precisamos desmascarar essa obviedade e descobrir o que está por trás de cada prática educativa para realmente respondermos à pergunta: Para que se ensina?

Se partimos do suposto que quando se ensina alguém aprende. A lógica nos leva a crer que quando não se aprendeu não houve ensino. Mais uma vez o óbvio e a lógica nos pregam uma peça. Sabemos, por experiência e por ciência, que muitas vezes o professor ensina e o aluno não aprende. Então nos deparamos com uma nova pergunta: Houve ensino?

Ensinar é o ofício do professor, quando ele está em sala de aula ele diz afirmativamente que está ensinando, mas ele não é capaz de realizar essa tarefa só. É preciso no mínimo dois sujeitos para que aconteça o processo ensino-aprendizagem. Lógico que na era da tecnologia muitos vão dizer que não. Que se aprende só, assistindo vídeos, ou podcasts, ou lendo. Mas já questiono: Os vídeos, os podcasts, os livros, os blogs e as mais variadas tecnologias foram feitos

por alguém e para alguém. Dessa forma, mesmo não estando em presença física há alguém que “ensina” e há alguém que aprende. Mas voltando para a questão da sala de aula, relação de ensino-aprendizagem, professor e aluno, o que é ensinar? Já dissemos ser o ofício do professor, mas o que esse ofício exige deste? Paulo freire em seu livro pedagogia da autonomia nos diz que:

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (FREIRE, 1996, p. 13-14).

Percebe-se aqui que estamos falando de uma concepção de ensino-aprendizagem que acredita que o conhecimento é uma construção coletiva. No qual professores e alunos numa relação respeitosa e construtiva vão traçando seus caminhos diferentes, mas muito próximos, de variados conhecimentos. Enquanto o aluno aprende os conteúdos e como eles podem fazer parte ou modificar seu cotidiano, o professor aprende a ser melhor professor, aprimora suas técnicas, revê conceitos, analisa o ato de dar aulas. Para essa concepção avaliar é algo rotineiro, inerente ao ato de ministrar aulas. É algo necessário para reformular métodos, traçar novos rumos, descobrir novos caminhos de se chegar ao conhecimento.

Mas existem outras concepções de ensino. Há quem aposta no ensino como um treinamento, uma forma de “domesticação”, onde o que importa é que se repita exatamente o que foi dito pelo professor, nesse caso o decorar, o repetir não foi banido dos bancos escolares. Há ainda quem acredite que se uma sala de aula está em silêncio e só se ouve a voz do professor é certeza de aprendizagem, e se há conversa, debates, olham ainda com desconfiança. Não que sejam mal-intencionados, longe disso. Repetem o que lhe ensinaram no passado. Acreditam que uma repetição exata do que foi dito pelo professor é que é aprendizagem efetiva. Para essa concepção, avaliar também faz parte da rotina escolar, mas é algo a se fazer no final de cada etapa (bimestres, trimestres, semestres, ano), se o aluno não conseguiu repetir o que foi dito pelo professor numa avaliação, ele fracassou e fim.

Dessa forma, entendemos que a concepção de ensino e o entendimento de como se dá a aprendizagem está intimamente ligada a forma como se praticam a avaliação da aprendizagem.

## 2.1 Avaliação da aprendizagem o que se quer com isso?

A avaliação da aprendizagem tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores da educação há muito tempo no Brasil, com destaque para os trabalhos de Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcellos, Lea Depresbiteris, Sandra Zákia Sousa, Domingos Fernandes, Suzana dos Santos Gomes, entre outros. Muitas são as denominações dadas às diversas avaliações. Mas mais importante que denominar as maneiras de se avaliar é entender claramente o que se quer ao avaliar o aluno. Domingos Fernandes em seu livro “Avaliar para Aprender Fundamentos, práticas e políticas” (2009), cita os autores Guba e Lincoln quando estes caracterizaram quatro gerações de avaliações, sendo as três primeiras gerações denominadas de: “Avaliação como medida”, “Avaliação como descrição” e “Avaliação como juízo de valor”; Fernandes (2009) ressalta que essas gerações apresentam três limitações: 1) tendência de refletirem os pontos de vista de quem as encomendam ou as financiam que normalmente as responsabilidades pelas falhas dos sistemas educacionais tendem a ser distribuídas quase que exclusivamente pelos professores e pelos alunos ficando de fora os outros atores; 2) dificuldades de as avaliações acomodarem a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades atuais e; 3) a excessiva dependência de método científico que se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas, com excessiva dependência da concepção de avaliação como medida e uma certa irredutibilidade das avaliações que se fazem, porque, segundo os seus teóricos, estão apoiadas em um método que, se bem empregado, dá resultados muito dificilmente questionáveis. Há nessa perspectiva, uma orientação para os processos de quantificação pela utilização de instrumentos considerados neutros, normalmente testes, que medem com rigor e objetividade o que os alunos sabem.

Fernandes (2009) destaca que essas três gerações de avaliação apresentam predominância de concepções de avaliações bem mais orientadas para as classificações e para certificação do que para a orientação, para a regulação e para a melhoria das aprendizagens. O autor menciona também que Guba e Lincoln propõem uma quarta geração de avaliação que constitui uma verdadeira ruptura epistemológica com as anteriores: “A avaliação como negociação e construção”. Sobre essa geração Fernandes (2009) afirma que:

Julgo que poderemos inferir que grande parte da avaliação de quarta geração, de referência construtivista, está baseada em um conjunto de princípios, ideias e concepções das quais destacarei:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
3. a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;

4. o feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e
7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos. (FERNANDES, 2009, p. 55-56)

Como parte dessa quarta geração, Domingos Fernandes nos apresenta a Avaliação Formativa Alternativa (AFA) e nos diz que:

A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. Para tanto, é necessário contar com o papel imprescindível dos professores, que deverão assumir responsabilidades como:

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

Mas é também necessário contar com os alunos que, nomeadamente, têm a responsabilidade de:

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

Analisando as características da Avaliação Formativa Alternativa (AFA) retornamos ao início de nossa conversa, quando mencionamos que ensinar é o ofício do professor, mas que ele não é capaz de realizá-lo sozinho. Há papéis muito bem definidos, mas não inflexíveis. Cada um tem suas responsabilidades no processo ensino-aprendizagem, mas cabe ao professor desenvolver na sua prática pedagógica diária essa interatividade. O ato de avaliar que deveria

ser algo leve e sem tensões é um ato para se orientar a prática diária em sala de aula. Nada pode ser por acaso, tudo precisa ser bem pensado, tudo tem que ser deliberadamente organizado, por isso Fernandes (2009) ressalta que:

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

O queremos ou devemos querer verdadeiramente quando avaliamos nossos alunos? A intenção é que eles aprendam. Assim, considerando a avaliação como um processo de investigação, o professor deve usar esse processo para descobrir os procedimentos didáticos ou práticas pedagógicas que foram bem-sucedidos na construção do conhecimento dos seus alunos e os procedimentos e práticas que não alcançaram os objetivos propostos. Segundo Fernandes (2009, p. 61) trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, no sentido em que se deve contribuir inequivocadamente para sua melhoria com a participação ativa dos alunos.

Percebemos que avaliar é uma tarefa exigente. Não pode ser realizada sem um planejamento adequado, precisa ter objetivos bem traçados e com uma responsabilidade muito grande por parte do professor. E o que é essa responsabilidade do professor? Aqui vemos responsabilidade como obrigação de responder pelas ações próprias ou dos outros. Nessa perspectiva, o professor responde pelas suas ações e pelas ações dos outros, seus alunos. Se os objetivos foram alcançados há sempre uma análise se poderia ser ainda melhor. Se os objetivos não foram alcançados é preciso rever os métodos utilizados é uma leitura diária das práticas e

dos sujeitos. É uma leitura, uma análise de si e dos demais, conforme destaca Hoffmann (2019, p. 115) quando afirma que:

Ao avaliar, nos transformamos em leitores de sujeitos, de seus textos e contextos, o que nos remete à leitura de nós mesmos construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução. Daí por que avaliar é bastante difícil: os sentidos que construímos ao ler o outro são fluidos, dinâmicos e decorrem de nossos saberes, valores e sentimentos. A educação se dá pelo diálogo. As palavras são elementos mediadores desse diálogo. Se não lermos o que o aluno fala e escreve como leitores atentos e curiosos pelas mensagens que ele construiu, não estabeleceremos uma relação de saber com esse indivíduo. (HOFFMANN, 2019, p. 115)

Se ao avaliar nos transformamos em leitores, avaliar não deveria ser para o aluno e nem para o professor um momento tenso, cheio de regras diferenciadas das praticadas cotidianamente. Deve ser um processo de leitura da realidade da sala de aula e de tudo que há que contribuir ou não para que os objetivos traçados sejam alcançados. Esses objetivos não podem ser diferentes da aprendizagem efetiva, pois se ensinamos para que alguém aprenda, avaliamos pelo mesmo motivo. Sabemos que a avaliação cumpre várias funções em determinados momentos e muitas vezes um mesmo instrumento avaliativo pode atender a todas as funções: diagnóstica, somativa e formativa.

Não é o instrumento avaliativo que vai definir a função da avaliação e sim o objetivo que se tem ao avaliar. O quadro 4 a seguir mostra resumidamente o propósito de cada função e seu período de aplicação:

**Quadro 3 - Funções da Avaliação**

<b>Função</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Propósito</b>	<b>Período de aplicação</b>
Diagnóstica	Diagnosticar	- Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. - Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivo, ou no início de uma unidade de ensino.
Somativa	Classificar	- Categorizar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre letivo, ou ao final de uma unidade de ensino.
Formativa	Acompanhar	- Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. - Fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino aprendizagem.

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2003)

Não há uma função mais ou menos importante da avaliação da aprendizagem. É preciso diagnosticar para ajustar as práticas pedagógicas e intervir de maneira eficaz se for necessário. É preciso categorizar os resultados para atender às questões burocráticas e de legislação e também organizar de maneira eficiente uma maneira e intervenção pedagógica e é preciso constatar se os objetivos foram alcançados ou não pelos alunos, ter dados para aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem. Às vezes para atender a uma ou outra função o professor lance mão de instrumentos avaliativos diferentes, mas em outras vezes um mesmo instrumento pode cumprir com todas as funções. O importante é que nenhuma dessas funções seja um momento de medo ou punitivo, ao contrário, que professores e alunos saibam exatamente o que querem naquele momento e a importância de que seja um momento bem planejado, com objetivo de promover a aprendizagem.

## **2.2. Transformando o ato de avaliar num momento sem medos**

Reiteramos que a avaliação não pode ser um momento tenso, mas no cotidiano escolar ainda presenciamos uma mudança na rotina, um “olhar” diferenciado quando se trata da avaliação; como se avaliar fosse ainda algo dolorido, punitivo, amedrontador. É como se alguém estivesse procurando o erro para simplesmente apontar e não como indicativo de novas abordagens pedagógicas. Procurando o que fracassou e não o caminho do sucesso. O que é necessário para deixarmos para trás a cultura do medo de avaliar e ser avaliado? Como deve ser a avaliação para que ela seja vista como uma orientação para o sucesso? Luckesi (2011) aponta que:

A avaliação subsidia uma intervenção, seja ela qual for tendo em vista o seu sucesso; por isso se sustenta numa concepção e numa ação voltada para o sucesso. Ao educador não interessa um resultado insatisfatório; ele deseja encontrar a solução para o melhor resultado possível de sua ação. (LUCKESI, 2011, p. 144).

O professor deve ser um esperançoso nato, alguém que sempre acredita que pode fazer melhor e que as coisas vão dar certo. Lógico que ele não é um alienado, alguém que tem uma fé desconectada da realidade, mas ao contrário, ele deve ser alguém que analisa a realidade, que vê onde se encontra de maneira lúcida e realista e que por isso sabe como intervir de maneira eficiente para alcançar o sucesso. Ao avaliar seu aluno esse professor não procura o erro para apontar e “diminuir notas”, ele procura uma maneira de transformar esse erro em instrumento de trabalho e indicativo para o sucesso. O erro do aluno é o início de uma análise da prática pedagógica do professor. O que foi feito que não deu o resultado esperado? Como podemos rever os métodos para que o resultado esperado seja alcançado? Os resultados traçados anteriormente são realmente o que queremos no momento? Nessa perspectiva de avaliação

formativa ou avaliação mediadora como é chamada por vários autores dentre eles Hoffmann (2019) que destaca que:

[...] os erros ou as dúvidas dos alunos são considerados episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Permitem ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. Dessa forma avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão pelo acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas perguntas e questionamentos a partir de respostas e hipóteses formuladas. (HOFFMANN, 2019, p. 30).

A prática pedagógica coerente com essa perspectiva e a prática avaliativa são uma coisa só. Não dá para separar o fazer pedagógico de cada dia da avaliação e vice-versa. O fazer pedagógico cotidiano e a avaliação tem um objetivo maior que é o sucesso. A aprendizagem é o foco. Sobre as ações pedagógicas cotidianas e a avaliação hoje em dia Luckesi (2011) menciona que:

Infelizmente, nossa escola, de modo geral, não tem investidas no sucesso. A pedagogia tradicional - que tem fundamentado as nossas ações pedagógicas no cotidiano escolar e que não se propõe como uma pedagogia construtiva – permite-nos "dar aulas" e ficar à espera de que o educando tenha aprendido. Todavia, no contexto de uma pedagogia construtiva, não podemos esperar que o educando tenha aprendido alguma coisa; devemos investir na construção dos resultados definidos e desejados. Por isso, somente uma pedagogia construtiva sustenta uma prática da avaliação...]

Servir-se dessa compreensão, ou de outra assemelhada, será fundamental para que possamos transitar da prática dos exames escolares para a avaliação da aprendizagem na escola: assim como será fundamental para que saíamos do impasse do fracasso escolar, vivido no País como um todo.

Não há como ocorrer uma mudança na prática do acompanhamento da aprendizagem dos educandos na escola sem efetiva mudança de perspectiva na prática pedagógica, dado que como temos sinalizado, o projeto pedagógico e sua execução consistente constituem a base, o estofa, da existência e da prática da avaliação da aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p. 144).

Quase todos que frequentam ou frequentaram os ambientes escolares tem uma história sobre o dia da “prova”, um medo, uma “cola”. A avaliação ainda é um momento de medo e inseguranças. Por que depois de tantos estudos e tantas mudanças na educação essa realidade ainda persiste? Por que insistimos em exames escolares que causam tensão e medo? Por que existe essa resistência de mudanças quanto à avaliação da aprendizagem? Sobre isso Luckesi (2011) ressalta que:

Seguindo a direção do menos para o mais complexo socialmente, sustentamos serem quatro as razões da resistência à mudança no que se refere a transitar do ato de examinar para o ato de avaliar a aprendizagem na escola:

- 1) a replicação psicológica por parte do educador daquilo que ocorreu com ele em sua vida pessoal e escolar;
- 2) as relações de poder administradas no espaço microssocial da escola que sustentam o modelo macrossocial;

3) os efeitos da herança histórica que temos dos exames presentes em nossas ações cotidianas de ensino;

4) o modelo autoritário e excludente da sociedade burguesa na qual vivemos, que os exames reproduzem

Em suma, são muitos os escombros a serem removidos para que possamos, da melhor forma possível, transitar de um modo de agir para outro. (LUCKESI, 2011, p. 261).

Como mencionado anteriormente, o professor é alguém que deve conhecer a realidade na qual está inserido e por isso saber de suas dificuldades em avaliar. Ele precisa romper com as práticas e pensamentos que o mantêm preso numa forma de avaliar que não é adequada à realidade desejada que é a de que seus alunos tenham uma aprendizagem efetiva. Não cabe mais aquela avaliação que só de falar já causava tensão. Nós professores já não podemos mais aceitar que o medo impeça de que aconteça em nossas escolas um avaliar natural, uma avaliar que acolhe, um avaliar querido. E há vários “nomes” e “formas” de se buscar esse avaliar. Luckesi nos apresenta a característica da avaliação denominada por ele de “diagnóstica”, por Jussara Hoffmann de “mediadora”, por Celso Vasconcelos de “dialética”, por José Eustáquio Romão de “dialógica” e por Benjamin Bloom de “formativa”. Todas essas adjetivações da avaliação, ainda que tenham nuances, indicam que ela é um recurso subsidiário da ação bem-sucedida. (LUCKESI, 2011, p. 293).

O fazer pedagógico diário e bem-feito, bem planejado e bem executado, com foco no sucesso do aluno é subsidiado por uma avaliação de mesmo formato. Uma avaliação constante, bem-feita, bem planejada, bem executada com foco no sucesso do aluno sempre. Sobre essa avaliação, Luckesi (2011) aponta que ela é o ato pelo qual:

1) descreve-se o desempenho da aprendizagem dos educandos por meio de uma coleta de dados, tendo como indicadores relevantes as decisões tomadas na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e nos planejamentos de ensino - ou seja, aquilo que se decidiu ensinar (conteúdos) e a forma como se decidiu ensinar (proposta pedagógica)

2) a seguir, qualificam-se os resultados obtidos por meio de uma comparação do desempenho descrito com os critérios de qualidade estabelecidos com base nos indicadores de ensino-aprendizagem, estabelecidos no projeto pedagógico e nos planos ensino, possibilitando ou o diagnóstico do processo ou a certificação do resultado final em termos de aprendizagem;

3) por último, se necessário, na avaliação de acompanhamento, pratica-se uma intervenção para a correção da ação em curso cujo objetivo é garantir a construção satisfatória das aprendizagens almejadas dos educandos. (LUCKESI, 2011, p. 293).

Sobre as situações de dificuldade para se alcançar o sucesso na aprendizagem e ainda sobre a avaliação Luckesi (2011) acrescenta que:

Existirão situações de impasse na aprendizagem que não possam ser suficientemente sanadas apenas pelos cuidados do educador, que interage diretamente com o educando. Por vezes, a solução dependerá de intervenções múltiplas, envolvendo o diretor da escola, o supervisor, o orientador pedagógico, pais ou outros profissionais. Nessas circunstâncias, importa que todos entrem em ação para que, com o educador, se encontre uma via de solução para a dificuldade apresentada.

Por fim, no que se refere à avaliação da aprendizagem – e a qualquer outra prática avaliativa –, vale lembrar que o ato de avaliar não soluciona nada, mas somente retrata a qualidade de uma situação. A solução vem da decisão e investimento do gestor que reconhece a situação problemática e decida ultrapassá-la.

As modalidades de avaliação de acompanhamento e da certificação da aprendizagem serão nossas aliadas na busca do sucesso de nossa ação educativa. Sua função é subsidiar o sucesso de todos, de educadores e de educandos, assim como, por com sequência do sistema de ensino. (LUCKESI, 2011, p. 294).

Se há vontade, se o que se busca é o sucesso, se estamos dispostos a construir conhecimentos, não há por que o momento de avaliar ser um momento de medo. As dificuldades como já citamos aqui são muitas e variadas, mas os caminhos são múltiplos e igualmente variados. Há muito para se pensar e para se fazer. Sobre isso Hoffmann (2007) destaca que:

Há muito a refletir sobre cada momento de aprendizagem de um aluno: sobre suas concepções prévias, seu saber construído a partir de experiências de vida, sobre sua forma de expressar tais conhecimentos, sobre suas possibilidades cognitivas de entendimento das questões formuladas, sobre desejos e expectativas em termos do conhecer. Refletir sobre essas diferentes e múltiplas dimensões do conhecimento é a tarefa do avaliador. Não para encontrar respostas definitivas ou absolutas, mas para delinear caminhos, estratégias de aprendizagem. para formular novas perguntas que complementem e enriqueçam suas hipóteses iniciais, para desenvolver uma ação de reciprocidade com o seu aluno, no sentido de ensiná-lo e, ao mesmo tempo, aprender com ele.

De fato, a magia do avaliar está na descoberta da complexidade do ato de aprender. E a isso que me refiro quando nego a ação corretiva e delineio a interpretação das tarefas de aprendizagem: fazer perguntas ao aluno para aprender com ele e sobre ele, ao invés de fazer perguntas para comprovar respostas que já foram dadas pelo professor. (HOFFMANN, 2007, p.150).

É nessa perspectiva da construção coletiva do conhecimento e da crença de que o objetivo é o sucesso escolar e se voltarmos ao início do nosso texto e fizermos novamente a pergunta: Para que se ensina? E se a resposta for: Para que o aluno aprenda. É obvio que a resposta da pergunta: Para que se avalia? terá a mesma resposta. Então se seguirmos essa lógica educacional o ato de avaliar não pode ser um momento de medos e tensões, ele se transforma num momento quisto por professores e alunos, pois é ele que possibilita a retomar, mudar ou até traçar novas rotas no caminho da aprendizagem.

### 2.3. O processo de avaliação da aprendizagem e reorientação da ação pedagógica

A prática pedagógica diária do professor e sua concepção de ensino nos parece ser influenciada por inúmeros fatores como a individualidade, o tipo de formação, o ambiente onde o professor atua, os materiais que ele tem a disposição e muitos outros fatores. A opção por realizar uma avaliação formativa, ou não, indica está ligada diretamente com essa concepção que o professor foi formando e que direciona sua prática pedagógica. Gomes (2014) afirma que:

[...]a avaliação formativa relaciona-se com a opção de um currículo integrado e exige que se façam propostas de trabalho coerentes com o sentido para os alunos e, evidentemente, para os professores. Nessa medida, a reflexão, o debate, o trabalho coletivo são importantes porque contribuirão para a mudança de concepções, sentidos e significados. Nesse contexto, a adoção da avaliação formativa em sala de aula demanda uma escola voltada para os processos formadores dos educandos. Trabalhando nessa direção, a escola assume e cumpre seu compromisso social de instancia de aprendizagem sistemática, requerida pelos demais tempos-lugares de vida dos sujeitos socioculturais. (GOMES, 2014, p.26-27)

Assim podemos afirmar que para que o professor reorienta sua prática pedagógica um dos caminhos passa por mudanças de concepções. Essas mudanças estão intimamente relacionadas com mudanças também na concepção de avaliação, conforme salienta Gomes (2014, p. 28) as “Mudanças na concepção de avaliação vem acompanhadas de mudanças na organização dos espaços-tempos dos professores. Nesse contexto, a prática vivida no cotidiano escolar provoca inúmeros desafios que são compartilhados no coletivo.”. Mudar, mesmo quando sabemos que é necessário, não é fácil. É preciso uma reflexão constante da própria prática e não há instrumento mais valioso para essa reflexão e retomada que os resultados das avaliações da aprendizagem. Os “acertos” e os “erros” dos alunos não devem servir apenas para classificação e para uma nota no boletim. Eles são uma bússola importante e crucial que indica o caminho que deve ser traçado para a aprendizagem. São pistas claras na investigação do conhecimento que já está construído pelo aluno e do conhecimento que ainda precisa ser construído. Sobre essa possibilidade de avaliar e de enxergar o “erro” e “acerto” como um norteador Esteban (2006) ressalta que:

[...] oferece aos professores uma ferramenta conceitual que atua no sentido de transformar a avaliação de uma prática de classificação num processo de investigação. Esta perspectiva de avaliação insere na prática pedagógica uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o professor reflita sobre seu contexto, sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção de conhecimentos. (ESTEBAN, 2006, p. 22).

Assim com essa bússola e com essas pistas o professor consegue construir seu processo de “investigação” e reorientar sua prática pedagógica no sentido sempre do sucesso escolar que

é a aprendizagem efetiva de seus alunos. Sobre esse lado norteador da avaliação e essa possibilidade de reorientar a prática pedagógica Libâneo (2006) menciona que:

A avaliação ajuda a tomar mais claros os objetivos que se quer atingir. No início de uma unidade didática, o professor ainda não está muito seguro de como atingir os objetivos no decorrer do processo de transmissão e assimilação. À medida que vai conduzindo o trabalho e observando a reação dos alunos, os objetivos se vão clarificando, o que possibilita tomar novas decisões para as atividades subseqüentes. (LIBÂNEO, 2006, p. 201).

Dessa forma, a prática pedagógica é orientada e reorientada de acordo com a “reação” do aluno. São as respostas deste que “dizem” ao professor o melhor caminho a ser seguido. Ao avaliar seus alunos o professor reflexivo também se avalia. Ele percebe se o caminho percorrido até ali foi o melhor ou se precisa reorientar a sua “rota” e passar por um novo caminho para atingir seus objetivos. O momento da análise dos resultados das avaliações escolares é um momento de se olhar para os alunos, mas é também um momento de se autoavaliar de revê os processos e práticas até ali executados. Libâneo (2006) ressalta que:

A avaliação é, também, um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho. O professor pode perguntar-se: ‘Meus objetivos estão suficientemente claros? Os conteúdos estão acessíveis, significativos e bem dosados? Os métodos e os recursos auxiliares de ensino estão adequados? Estou conseguindo comunicar-me adequadamente com todos os alunos? Estou dando a necessária atenção aos alunos com mais dificuldades? Ou estou dando preferência só aos bem sucedidos, aos mais dóceis e obedientes? Estou ajudando os alunos a ampliarem suas aspirações, a terem perspectivas de futuro, a valorizarem o estudo? (LIBÂNEO, 2006, p. 202).

Não há como avaliar os alunos sem avaliar a prática pedagógica, são indissociáveis, quando se faz um automaticamente está se fazendo o outro. Mas isso nem sempre é claro para todos os professores, pois muitos acreditam que a avaliação é apenas da aprendizagem dos alunos, se assim o for, avaliar “servirá” apenas para medir e classificar e não como um instrumento de formação. Sobre isso Gatti (2003) destaca que:

Ao avaliar seus alunos os professores estão avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disto ou admita isto. Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. A avaliação daqueles a quem se propôs ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar esse “algo”. Alguém atuou neste “como”: o professor. Então, o melhor indicador da realização de uma atividade de ensino é o nível em que nela, pela ação docente, se promove o crescimento geral dos alunos: cognitivo, afetivo, motor, atitudinal, comunicacional, valorativo, etc. Avaliar o aluno tem um referente direto: o ensino tal como desenvolvido pelo seu professor na particular disciplina ou atividade, em uma dada escola. Pensar um processo de avaliação de alunos sem que este se integre no planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino do professor no contexto da escola, gera algumas avaliações que conhecemos sobejamente:

muitas vezes tecnicamente bem feitas, mas vazias de sentido ou tecnicamente péssimas e ainda mais vazias de sentido. (GATTI, 2003, p. 111).

Assim os resultados das avaliações podem sim ser os orientadores da prática pedagógica, pois a partir deles que os professores podem redefinir seus planejamentos, traçar novas estratégias de ensino, reorientar sua prática pedagógica no sentido do sucesso escolar de seus alunos.

Dessa forma, analisando os conteúdos produzidos pelos pesquisadores da avaliação da aprendizagem podemos concluir que a concepção de ensino e o entendimento de como se dá a aprendizagem está intimamente ligada a forma como os professores praticam a avaliação da aprendizagem no dia a dia nas escolas. Percebemos também que não há uma função mais ou menos importante da avaliação da aprendizagem. Que muitas vezes a função diagnóstica é necessária para descobrir possíveis déficits ou não na aprendizagem e dessa forma ajustar as práticas pedagógicas e intervir de maneira eficaz quando for necessário.

Nos sistemas atuais é necessário a função somatória pois é preciso categorizar os resultados para atender às questões burocráticas e de legislação e também organizar de maneira eficiente uma intervenção pedagógica e é preciso constatar se os objetivos foram alcançados ou não pelos alunos, ter dados para aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem. Todas essas funções podem ser aproveitadas na função principal da avaliação da aprendizagem que é a Formativa que é a função onde o compromisso com a aprendizagem do aluno é firmemente mantido. Para atender a uma ou outra função o professor deve lançar mão de instrumentos avaliativos diferentes, mas em outras vezes um mesmo instrumento pode cumprir com todas as funções. Reforçamos que o importante é que nenhuma dessas funções seja um momento de medo ou punitivo, ao contrário, que professores e alunos saibam exatamente o que querem naquele momento e a importância de que seja um momento bem planejado, com objetivo de promover a aprendizagem.

Entendendo que o conhecimento se dá de forma coletiva e acreditando que o objetivo é o sucesso escolar, afirmamos que a avaliação da aprendizagem é uma ferramenta essencial para a promoção desta, pois os resultados das avaliações podem sim ser os orientadores da prática pedagógica e por meio deles os professores podem redefinir seus planejamentos, traçar novas estratégias de ensino, reorientar sua prática pedagógica no sentido do sucesso escolar de seus alunos. Avaliando a aprendizagem, analisando suas peculiaridades, intervindo onde e quando necessário, se promove a aprendizagem.

## CAPÍTULO III- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

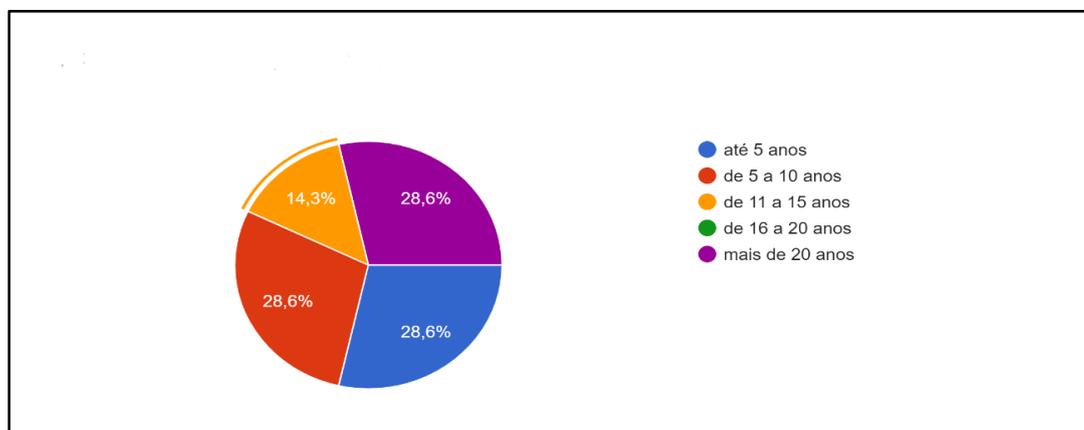
Este capítulo se dedica a análise dos dados coletados via questionário para a pesquisa. Começamos apresentando o perfil dos participantes e a percepção que cada um deles apresentam sobre a avaliação da aprendizagem, tentando desvendar os motivos dessas percepções. Logo mais analisaremos como esses professores lidam ou analisam os resultados das avaliações que aplicam aos seus alunos, como são tratados os dados e as informações que as avaliações fornecem. E por fim, se esses resultados das avaliações escolares são utilizados para orientar ou reorientar a prática pedagógica diária do professor.

A aplicação do questionário se deu pela ferramenta Formulários Google Forms, o que ocorreu devido a Pandemia Covid 19, que nos impossibilitou de coletar os dados presencialmente. Os professores participantes tiveram acesso ao formulário pelos e-mails que eles enviaram a pesquisadora durante reunião online realizada pela plataforma “Google meet” onde eles aceitaram participar da pesquisa. Por esses mesmos e-mails foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) à pesquisadora.

### 3.1 Descobrimo como os professores avaliam e o porquê

Os participantes da pesquisa são sete professores de duas escolas estaduais localizadas no município de Pouso Alegre como informado anteriormente. Analisando os dados do questionário detectamos que dentre esses professores, 28,6% têm de 0 a 5 anos de magistério; 28,6% tem de 5 a 10 anos de magistério; 14,3% tem de 11 a 15 e 28,6% possuem mais de 20 anos de magistério, conforme mostra Figura 1:

**Gráfico 1-** Tempo de docência

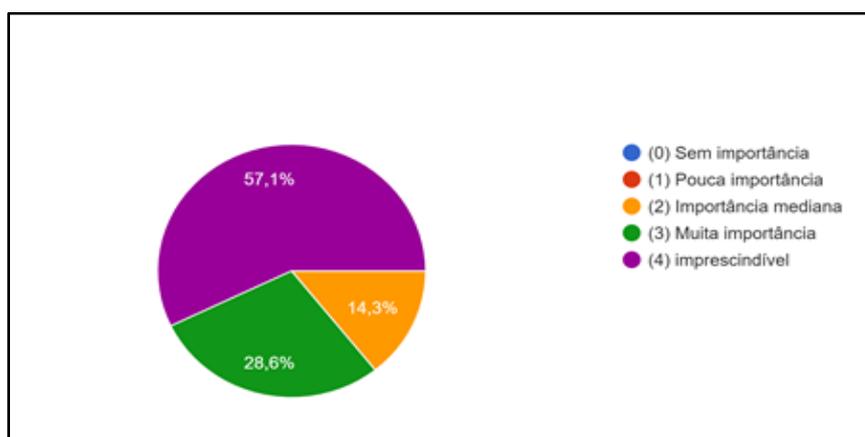


Fonte: a

autora (2021)

Quando solicitamos para que os professores pontuassem a relevância que a avaliação da aprendizagem tem no processo educacional, de acordo com percepção de cada um 57,1% dos professores participantes, pontuaram a avaliação da aprendizagem como imprescindível para o processo educacional, 28,6% que ela é muito importante e 14,3% consideram que ela tem uma importância mediana. Nenhum dos participantes pontuou a avaliação da aprendizagem com pouca ou nenhuma importância para o processo educacional, conforme ressalta a Figura 2:

**Gráfico 2** - Relevância da avaliação da aprendizagem para o processo educacional



Fonte: a autora (2021)

Os dados apresentados nos parágrafos e gráficos acima nos mostram que os professores, em sua maioria, são experientes quando nos referimos ao tempo de docência e que julgam a avaliação muito importante para que o processo educacional ocorra da melhor forma possível, sendo considerada até imprescindível pela grande maioria. Essa opinião dos professores vai ao encontro com menciona Fernandes (2009), ao pontuar que:

[...] a avaliação, componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos porque é muitas vezes a partir e por meio dela que, por exemplo:

- as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo;
- os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas;
- os alunos podem estudar com maior ou menor orientação;
- os pais e os encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar de seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse;
- a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão aprendendo e como estão aprendendo;
- os governos podem, ou não, estabelecer mais fundamentada adequadamente as políticas educativas e formativas (FERNANDES, 2009, p. 21).

Ao questionarmos sobre qual a concepção de avaliação da aprendizagem de cada um dos participantes, constatamos que dois desses participantes parecem conceber a avaliação apenas no seu aspecto somativo:

P1 *“Método utilizado para testar o conhecimento do aluno.”*

P6 *“Um instrumento utilizado para avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.”*

Dois concebem a avaliação apenas no seu aspecto diagnóstico, conforme apontam:

P4 *“Diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos.”*

P5 *“Compreendo a avaliação escolar como um processo de produção de diagnóstico a ser realizado por toda a comunidade escolar - direção, professores, estudantes e família. Um diagnóstico que avalie, a partir dos objetivos políticos e pedagógicos da escola, quais foram as metodologias de aprendizagem aplicadas e a aproximação dos resultados esperados com os obtidos.”*

Outros três professores relacionaram a avaliação da aprendizagem com a prática pedagógica:

P2 *“A Avaliação escolar ajuda na troca recíproca de aprendizagem entre alunos e professores, norteando novos rumos ao encontrarmos dificuldades.”*

P3 *“É o método no qual podemos avaliar se o aluno está conseguindo acompanhar o conteúdo que a disciplina está propondo, avaliar o desenvolvimento intelectual do aluno e também a qualidade do meu trabalho quanto a minha posição de professor.”*

P7 *“Como um meio de colhermos informações sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno, sendo suporte ao processo ensino-aprendizagem, de orientação para o professor planejar suas ações.”*

As respostas dos professores nos mostram que a maioria concebe a avaliação na sua função diagnóstica ou só como forma de “medir” o conhecimento do aluno. Dos professores questionados 42,8% relacionaram a avaliação com a prática pedagógica do professor e que ela serve para analisar ou nortear essa prática. Nota-se pelas respostas que a maioria dos professores por mais que demonstrem vontade de mudar ainda estão presos na concepção tradicional de educação, que privilegiava a memorização à construção do conhecimento. A forma de conceber a avaliação da aprendizagem está intimamente ligada à concepção de educação e à forma como o professor entende que o aluno aprende, sobre isso Fernandes (2009) afirma que:

A forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem. Pelo contrário, há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles (FERNANDES, 2009, p. 30-31).

Também entendendo que a compreensão de avaliação da aprendizagem está ligada à forma como professor entende que o aluno aprende Gomes (2014) ressalta que:

Ademais, a maneira como o professor estabelece critérios e constrói instrumentos de avaliação da aprendizagem define seu conceito de educação, de docência, de construção do conhecimento, de organização dos espaços-tempos de aprendizagem e, sobretudo, sua relação com os alunos. Puxo mais um fio dessa trama afirmando que a compreensão do significado da avaliação da aprendizagem escolar passa pelo entendimento do que seja o processo de construção do conhecimento vivido pelo sujeito que aprende (GOMES, 2014, p. 38).

Portanto se os professores não têm uma compreensão clara de avaliação da aprendizagem é quase certo que ele não compreenda profundamente como seu aluno aprende e/ou constrói seu conhecimento.

Questionados sobre quais práticas avaliativas utilizam no contexto da sala de aula, os professores responderam o que se segue:

P1: *Oral e escrita.*

P2: *Análise e correção dos movimentos nas aulas práticas e avaliação oral para os conteúdos teóricos.*

P3: *Participação nas atividades propostas, engajamento do aluno durante as aulas, avaliações objetivas e discursivas.*

P4: *Avaliação formativa (atividades realizadas em sala de aula; participação e respeito com os colegas) Avaliação somativa (Avaliações, simulados e trabalhos).*

P5 : *No breve período em que estive em sala de aula, buscava avaliar em minhas aulas, quais as reações dos alunos frente à prática educativa adotada. Em uma mesma aula, o método de estimular a curiosidade dos alunos e a atenção se alterava. Poderia começar com uma ideia e alterar logo em seguida e as vezes, não conseguir estabelecer uma comunicação verdadeira com eles. Penso que a avaliação da relação deve ser contínua.*

P6: *Parto do princípio que considerando práticas avaliativas não apenas as situações formais de avaliação, mas sim todas as situações do cotidiano em que o professor e/ou a escola fazem atribuições ao aluno e suas produções, oferecem feedback e orientação.*

P7: *As que mais os professores usam são as classificatórias, diagnósticas e alguns avaliam no dia a dia.*

Analisando as respostas sobre as práticas avaliativas utilizadas podemos perceber que os professores fazem certa confusão entre práticas avaliativas e instrumentos avaliativos. Prática avaliativa é a forma como o professor avalia e está ligada intimamente com os objetivos que ele tem ao avaliar. Os instrumentos avaliativos são como o próprio nome diz as ferramentas que usa para avaliar, pode ser uma prova escrita descritiva ou de múltipla escolha, pode ser um questionário online, uma arguição oral, um trabalho que o aluno apresente o conteúdo, um trabalho em grupo e diversos outros. É evidente que a escolha dos instrumentos avaliativos está intimamente ligada à prática avaliativa. Hoffman, Silva e Esteban (2010, p. 16) afirmam que:

A diversidade e a coerência entre os instrumentos e o processo avaliativo também visam atingir as várias dimensões dos sujeitos/objetos avaliados. Tal postura avaliativa intenciona superar a visão restrita do aluno/aluna/professor/professora como seres apenas cognitivos,

desconsiderando outras dimensões como a afetiva, social, cultural, etc.(SILVA E ESTEBAN, 2010, p.16)

As autoras continuam a argumentação citando Zabala (1998) quando mencionam que o resgate da multidimensionalidade dos sujeitos da educação escolar é imprescindível, haja vista que "a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas cognitiva" (ZABALA, 1998 *apud* HOFFMAN; SILVA; ESTEBAN, 2010, p. 16-17). E ressaltam a importância do uso de um número grande de instrumentos afirmando que:

[...] é imperativo lançar mão de um maior número de instrumentos avaliativos perpassando o trabalho pedagógico. Esta atitude possibilita coletar o máximo de informações possíveis em torno das aprendizagens e das histórias de vida dos aprendentes e das intervenções e das posturas dos docentes. Por exemplo, restringir a avaliação aos testes finais e aos aprendentes implica não avaliar certos aspectos dos estudantes como o desempenho oral, a capacidade investigativa e a participação em trabalhos em grupos, nem tampouco o desenvolvimento da aquisição dos conceitos testados finalisticamente e também não toma a intervenção didática como objeto da avaliação. (HOFFMAN; SILVA; ESTEBAN, 2010, p. 16-17).

Assim as formas e os instrumentos de avaliação precisam estar coerentes com os objetivos que se tem ao avaliar. Quando questionamos os professores com quais objetivos avaliavam seus alunos, cinco dos professores responderam que avaliam para verificar o que o aluno compreendeu do conteúdo. Como podemos verificar nas respostas a seguir:

*P1 "Avalio com o objetivo de verificar a compreensão.";*

*P2 "Objetivo de saber se o conteúdo trabalhado foi apreendido, internalizado e colocado em prática.";*

*P3 "Verificar se ele está conseguindo acompanhar o que está sendo proposto durante as aulas e o seu desenvolvimento cognitivo e social.";*

*P4 "Com os objetivos de saber se o aluno entendeu a matéria trabalhada durante o bimestre e se o mesmo está se esforçando para a compreender os conceitos mais importantes e úteis para o dia a dia.";*

*P6 "Verificar o quanto do conteúdo ensinado foi absorvido pelos alunos, bem como aferir se eles estão conseguindo acompanhar a programação curricular.";*

As respostas desses professores nos indicam que o objetivo principal é verificar se o conteúdo foi assimilado ou não, nos parece que eles consideram a avaliação como algo à parte do processo pedagógico. A avaliação nesse sentido, serviria para medir o que foi aprendido ou não e não como algo inerente ao processo pedagógico, que é mais uma ferramenta de aprendizagem e para construção do conhecimento do aluno. A ideia predominante nas respostas é que os professores têm um único objetivo o de "examinar" seus alunos. Essa questão da

avaliação ser tratada como algo isolado no processo pedagógico e ser confundida com exames vão ao encontro com o que afirma Luckesi (2011) ao pontuar que:

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames. Estes têm como objetivo classificar e selecionar candidatos, ao passo que o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico. Trata-se de atos cujos objetivos são diferentes, ainda que, em nossa prática escolar cotidiana, usualmente esses atos sejam confundidos como se fossem equivalentes. (LUCKESI, 2011, p. 148).

Os outros dois professores, quando questionados com quais objetivos avaliavam seus alunos, apresentaram as seguintes respostas:

*P5“Com objetivos de melhorar a minha atuação enquanto educadora, compreendendo que o sucesso não depende só do meu desempenho. Isto é, o objetivo de avaliar o aluno envolve notar se estou conseguindo despertar interesses e curiosidades científicas e artísticas a respeito do mundo, mas sem ter a ilusão de que é possível um professor em poucas aulas cumprir com este objetivo. Por isso, a importância da avaliação escolar e não apenas da avaliação do aluno.”;*

*P7“Devemos avaliar para mudarmos nossas ações pedagógicas, objetivando um melhor desempenho do aluno.”.*

Observa-se que os dois professores relacionaram a avaliação da aprendizagem com suas práticas pedagógicas. Um deles ressaltou que uma educação de sucesso não depende apenas da atuação do professor que não consegue resolver sozinho todos os problemas educacionais e fez uma separação de avaliação da aprendizagem e avaliação do aluno, dando a entender que quando ele fala de avaliação da aprendizagem está tratando de avaliação do processo educacional como um todo. O outro professor afirmou que devemos avaliar para mudar as ações pedagógicas e ressaltou que o objetivo é um melhor desempenho do aluno.

Nas respostas dos dois últimos professores notamos que eles compreendem a avaliação como um norteador da prática pedagógica que serve para investigar e assim intervir positivamente no processo pedagógico. Sobre essa característica da avaliação, que é a investigação e o oferecimento de subsídios para uma intervenção consistente e baseada em análises sólidas, tendo dados coletados numa avaliação bem feita, portanto, com muito mais chances de sucesso, Luckesi (2011) ressalta que:

O ato de avaliar é um ato de investigar. Enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda a sua qualidade. Ambas se servem de rigorosos recursos metodológicos: a ciência descreve e interpreta a realidade; a avaliação descreve-a e qualifica-a.

Ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao gestor de uma ação ou de uma instituição bases consistentes para as suas decisões e o seu agir. Retomando metaforicamente o que dissemos anteriormente, o desconhecimento é a escuridão, o conhecimento é a luz que guia o caminhar.

Sem os conhecimentos emergentes do ato de avaliar como um ato de investigação científica -, a ação pedagógica e seus resultados serão aleatórios e, possivelmente, insatisfatórios. (LUCKESI, 2011, p. 171).

Concebendo assim a avaliação como ato de investigação científica, podemos dizer que ela oferece ao professor pistas sérias para intervir de maneira bem mais certa e com muito mais chances de sucesso.

Assim, podemos afirmar que os professores em sua maioria, como não tiveram uma formação voltada para o tema Avaliação da aprendizagem, avaliam como viram seus professores avaliando. Outro fator que influencia na forma como os professores avaliam é um maior ou menor conhecimento sobre como ocorre a aprendizagem. O professor que tem um maior conhecimento neste quesito tende a desenvolver uma avaliação voltada para aprendizagem e que está diretamente ligada à sua prática pedagógica, ou seja, uma avaliação formativa.

### **3.2 Relevância da existência da avaliação da aprendizagem e as formas como são definidas as formas de avaliar no dia a dia das escolas**

Quando perguntados quais são os motivos mais relevantes para a existência da avaliação da aprendizagem as respostas foram as seguintes:

*P1 “Testar o conhecimento adquirido durante um período”;*

*P2 “- Mudança na estratégia de ensino-aprendizagem - Revisão e reavaliação do conteúdo em déficit”.*

*P3 “Verificar o nível de aprendizagem do aluno e a qualidade do meu trabalho enquanto professor”;*

*P4 “Acompanhamento da aprendizagem.”.*

*P5 “A avaliação escolar é relevante mas prescinde de uma compreensão de que a escola é um espaço essencialmente político. A partir disso e da construção de um Projeto Político e Pedagógico coletivo e qualificado a respeito de que educação estamos falando e qual o processo formativo gostaríamos de dedicar nossa energia, a avaliação escolar é relevante. Neste contexto, a avaliação escolar é essencial para observar o processo de execução deste projeto ao longo de sua implementação e fazer alterações metodológicas que se façam necessárias.”,*

*P6 “A avaliação possibilita verificar se os objetivos foram atingidos e realizados em sala de aula. Através de formas diferentes é possível avaliar o desenvolvimento do aluno, e assim, obter o resultado para dar continuidade no processo de ensino”.*

*P7 “Com certeza medir o conhecimento do aluno para atribuir uma nota”;*

Verificamos que três professores mencionaram que a existência da avaliação é relevante porque possibilita testar, medir e acompanhar o conhecimento do aluno. Um professor relacionou a relevância da avaliação à verificação se os objetivos foram atingidos e à continuidade do processo ensino aprendizagem. Dois professores destacaram que a relevância

da existência da avaliação está ligada a verificação e escolha de práticas pedagógicas, qualidade do trabalho do professor e verificação do nível de conhecimento do aluno. E um professor entendeu a pergunta como sendo sobre a relevância da avaliação e não sobre os motivos mais relevantes para a existência da avaliação, mas deixou claro que concebe a avaliação como algo muito relevante e essencial para implementar e até alterar o projeto pedagógico da escola.

Percebemos que todos os professores veem que a existência da avaliação tem motivos relevantes, mas que para a maioria essa avaliação está muito voltada para medir o conhecimento do aluno, nos dando a entender que estão ainda muito ligados à dimensão classificatória da avaliação. Nenhum professor citou que a maior relevância da avaliação é que ela é voltada para a aprendizagem do aluno e auxilia nesse processo e que ela deve auxiliar os alunos para que eles possam perceber a própria situação diante das aprendizagens de cada um, num processo claro e bem definido. Sobre esse aspecto do processo de avaliação, Fernandes (2009) destaca que:

Qualquer processo de avaliação tem de ser transparente. Os objetivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos. Ou seja, qual quer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve considerar os respectivos critérios e os alunos devem ser capazes de perceber, sem problemas, sua situação em face das aprendizagens que têm de adquirir ou desenvolver. (FERNANDES,2009, p. 96).

A transparência é, portanto, um fator crucial e muito relevante para a justificar a existência da avaliação da aprendizagem. Essa transparência deve estar em todo o processo, inclusive quando são definidas as formas de avaliar dentro da escola. Quando questionados sobre como são definidas as formas de avaliar nas escolas que atuam, se os próprios professores escolhem ou essa definição é indicada por outra instância da escola, as respostas foram as seguintes:

*P1 “Ambas as formas. O professor possui certa autonomia. A escola também apresenta seus métodos”.*

*P2 “Provas de cada conteúdo separadamente; - Simulados; - Apresentação de trabalhos; - Feiras de conhecimentos; - Teatro, entre outros. Definido de forma conjunta entre a equipe e também decisão particular de cada profissional na sua área de conhecimento”;*

*P3: Os professores escolhem;*

*P4“Todos os bimestres têm o valor de 25 pontos. Durante o ensino presencial, antes do REANP, as notas eram distribuídas da seguinte forma: um simulado geral com todas as disciplinas no valor de 7 pontos; uma avaliação bimestral no valor de 10 pontos; um trabalho no valor de 5 pontos e 3 pontos de conceito. Essa era a determinação da escola. O trabalho no valor de 5 pontos*

*era de livre escolha do professor, cada professor pode trabalhar da forma que achar necessário. Hoje, durante o REANP, temos algumas alterações.”.*

*P5 “Antes da pandemia, nós tínhamos autonomia para avaliar. Com a pandemia, a secretaria de educação estadual determina todo o processo pedagógico. A escola compreende que não possui a competência de elaborar seu projeto. Avaliação escolar, neste contexto, perde o sentido.”.*

*P6: Os professores escolhem a forma de avaliar;*

*P7 “Nos anos iniciais é mais fácil trabalhar com outras formas de avaliação, porém, no E.F II é complicado, nem todos professores aceitam avaliar de outro forma que não seja classificatória.”.*

Nota-se pelas respostas que dois professores responderam que são os professores que escolhem a forma de avaliar. Outros dois professores responderam que a escolha da forma de avaliar é feita em acordo com a equipe pedagógica da escola. Um professor mencionou que a escola determina a distribuição das avaliações em valores de nota, apenas um trabalho no valor de 5 pontos o professor escolhia e que depois do ensino Remoto a situação se alterou. Um professor relatou que antes da pandemia os professores tinham autonomia para escolher as formas de avaliar, mas que com a pandemia as formas já vinham definidas, sendo empregado o Plano de Estudo Tutorado (PET) que foi uma das ferramentas desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Esses PETs eram enviados às escolas. Cada Ano escolar do Ensino Fundamental ao Médio tinha um PET. Os alunos assistiam as aulas remotas resolviam as atividades dos PETs e entregavam, online ou impresso, na escola para que o professor avaliasse e desse as notas. Um professor não respondeu claramente quem escolhia a forma de avaliar, se os professores, a escola ou outra instancia, ele se restringiu em dizer que nos anos iniciais é mais fácil trabalhar formas diferenciadas de avaliação. Percebe-se que realmente muitos relacionam formas de avaliar com distribuição de notas e que a maioria negociava com a escola a forma de avaliar antes do Ensino Remoto. Com o ensino Remoto implantado pelo Secretaria Estadual de Educação, durante a Pandemia de Covid 19, a distribuição ficou restrita aos PETs (Planos de Estudos Tutorados) e as escolas e professores perderam neste período a possibilidade de escolhas nas formas de avaliar ou escolher seus instrumentos de avaliação que já vinham prontos da SEEMG.

Perguntamos também aos professores se a maneira como são definidas essas formas de avaliação, antes da Pandemia, atendiam as expectativas deles ou se eles sugeriam outras maneiras de avaliar. As respostas foram as seguintes:

*P1 “Acredito na avaliação constante. Discordo que “uma” avaliação com 10 questões seja definitiva para verificar se houve aprendizado do aluno.”;*

*P2 “Sim, atende.”;*

*P3 “Não. Não atende minhas expectativas e acho ultrapassado. Sugiro menos avaliação formal (Avaliação somativa) e mais avaliação informal. Temos um número excessivo de avaliação formal que visam apenas saber se o aluno*

*memorizou determinado conteúdo e por fim sobrecarregam os alunos e o professor. No caso da disciplina que leciono (Química), temos um número pequeno de aulas por semana (duas aulas), em alguns bimestres, temos pouco tempo de trabalho e já somos obrigados a aplicar avaliação, simulado, recuperação bimestral e etc. Além de trabalharmos com um modelo de avaliação ultrapassado que visa memorização, ele consome uma boa parte das aulas no bimestre e sobrecarrega os alunos e professores.”;*

*P4“Sim atende as minhas expectativas, mais novas técnicas de avaliação são sempre bem vindas”.*

*P5“Minha sugestão é simplesmente que se desenvolva um Plano Político e Pedagógico e se promova avaliação escolar. Mas isso não é simples. Não é culpa (só) da escola, nem dos professores, muito menos de alunos e familiares. Existe uma estrutura educacional - que está sendo cada vez mais sucateada, com menos recursos - além da desvalorização do professor que carrega alta carga de trabalho e baixo salário, e também do empobrecimento das famílias e estudantes, que dificultam o processo de gestão eficaz.”*

*P6“Outras maneiras.”;*

*P7“Procuro sugerir outras maneiras.”;*

Apesar de a maioria ter respondido, na pergunta anterior, que as formas de avaliar são escolhidas em comum acordo entre escola e professores ou que os professores escolhiam, nesta questão apenas dois destacaram que as formas de avaliação atendiam suas expectativas. Os demais professores, ou simplesmente pontuaram que preferem outras maneiras sem dizer quais, ou informaram que não concordavam e listaram alguns problemas, como número de questões reduzidas e insuficientes, avaliações com tempo determinado para terminar os bimestres, avaliações que privilegiam só a memorização entre outros.

Nas respostas anteriores, observamos que alguns professores mencionaram a questão da avaliação formal e informal. Percebe-se que eles têm uma compreensão bem clara da avaliação na perspectiva formal que é aquela avaliação que utiliza instrumentos avaliativos organizados e normalmente pré-agendados onde a comunidade escolar (pais, alunos, professores e equipe escolar) sabem onde e quando vão ocorrer. Normalmente fazem uso de provas escritas, relatórios, trabalhos individuais ou em grupos e demais instrumentos. Não ficou muito claro pelas palavras dos professores se eles possuem um conhecimento mais aprofundado da avaliação na perspectiva informal. Segundo Villas Boas (2008):

*A avaliação informal é uma modalidade crucial no processo avaliativo porque costuma ocupar mais tempo do trabalho escolar do que a formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produções de textos, etc.). Isso é compreensível. Quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores. Tudo isso compõe a avaliação informal, que se articula com a formal. (VILLAS BOAS, 2008, p. 44)*

O cuidado e atenção que o professor precisa ter com a avaliação na perspectiva informal são os aspectos sentimentais e de julgamentos pessoais como valores pessoais que

podem influenciar no processo pedagógico. O que pode ser positivo, mas também, pode ser negativo. Sobre essa questão Freitas (2002) destaca que:

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo. (FREITAS, 2002, p. 313).

É preciso, portanto, uma “maturidade avaliativa” por parte do professor. Uma capacidade de refletir e analisar de forma empática e racional, de modo que os pré-julgamentos não “aprovem” ou “reprovem”. E que o trabalho pedagógico diário seja sempre voltado para a aprendizagem de todos.

Outra análise que fizemos é que apesar dos professores não demonstrarem saber claramente ou não destacarem qual é o problema com as atuais formas de avaliar, eles percebem que as formas que estão “impostas” atualmente não é a maneira que eles consideram ideal. Se, realmente, os professores tiverem que avaliar de uma forma imposta a avaliação não cumprirá o seu papel que é ser um “instrumento” a favor da aprendizagem, pois não será condizente com o ideal de educação do professor e não seguirá os caminhos teóricos e metodológicos que ele acredita. O ato de avaliar não é algo isolado das concepções de educação de cada professor ao contrário ele reflete as ideias e ideais deste. Segundo Luckesi (2011) existem duas condições prévias para o ato de avaliar:

Duas condições prévias são necessárias a todo pesquisador assim como a todo avaliador: disposição psicológica de acolher a realidade como ela é e escolha da teoria com a qual fará sua aventura de investigar.

Sem a primeira condição, recusamos a realidade que se nos apresenta e da forma que se nos apresenta, o que implica na impossibilidade de agir eficazmente sobre essa realidade; sem a segunda, não teremos um guia adequado na sua abordagem. (LUCKESI, 2011, p. 265).

Com esse entendimento podemos afirmar que a escolha das formas de avaliar tem que vir primeiramente do professor. É ele quem vai investigar, que vai ou deve intervir quando necessário. É o professor quem conhece seus alunos e traça objetivos a serem alcançados. A realidade vivida em sala de aula é algo do seu conhecimento e ele deve, considerando as avaliações, saber onde e como deve agir. Lógico que nada impede que a equipe pedagógica da escola se reúna, discuta e procurem caminhos juntos, mas o professor deve ter certa autonomia no ato de avaliar seus alunos.

Com tudo que foi apresentado pelos professores até aqui podemos concluir que eles entendem a existência da avaliação como relevante para processo de ensino-aprendizagem, mas que as formas de avaliar nem sempre estão condizentes com o que eles consideram que caberia para uma sintonia com seu trabalho.

### **3.3 Os resultados das avaliações da aprendizagem e a prática pedagógica de cada professor**

Perguntamos aos professores quais usos eles faziam dos resultados das avaliações da aprendizagem e pedimos para descreverem sucintamente esses usos. As respostas foram as que seguem:

*P1 “Com os resultados procuro prestar atenção se a dificuldade do aluno é em fazer a avaliação ou se realmente não houve aprendizado. Quando os resultados são abaixo da média esperada.”;*

*P2 “Trabalho com diferentes práticas de exercícios, dando oportunidades para aumentar a cultura corporal de movimentos dos nossos alunos de acordo com nosso espaço físico e materiais disponíveis”.*

*P3 “Utilizamos os resultados para medir a aprendizagem dos alunos e também para verificar a necessidade de realizar alguma intervenção pedagógica”.*

*P4 “Na avaliação formal eu utilizo os resultados para aplicar intervenção pedagógica, revisando os conceitos que os alunos apresentaram maior dificuldade. Com a avaliação informal, ajudo os alunos nos pontos que apresentam maiores dificuldades e têm mais dúvidas”.*

*P5 “Estive pouco tempo em aulas presenciais e não realizei avaliações tradicionais. Na pandemia, reproduzo os conteúdos do PET e busco comentar com eles sobre as questões e dou feedback a respeito dos erros e acertos. Mas nada de muito interessante.”*

*P6 “A avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino”.*

Das respostas acima, observa-se que dois professores responderam que utilizam os resultados para ver as dificuldades e intervir, mas não falaram dos alunos que não apresentam dificuldades se poderiam utilizar esses resultados para melhorar o desempenho deles. Um professor informou que teve pouco tempo em sala de aula antes da pandemia e, portanto, não avaliou os alunos. Um professor relatou utilizar os resultados para reorientação da aprendizagem e para melhorar o sistema de ensino. Um professor declarou utilizar os resultados para medir a aprendizagem e para realizar intervenções. Um professor descreveu as práticas avaliativas, mas não pontuou como utilizava os resultados das avaliações. E um professor não respondeu a esta questão. Percebemos pelas respostas obtidas que os professores, em sua maioria, não fazem uso das avaliações para uma intervenção efetiva e para reorientar as práticas pedagógicas quando necessário.

Apesar da percepção que tivemos citada no parágrafo anterior, ao questionarmos os professores se suas práticas pedagógicas eram reorientadas tendo como base as análises dos

resultados das avaliações escolares e se sim, como isso ocorria a maioria dos professores responderam que sim, como podemos verificar a seguir:

P1“*Algumas vezes, verifico o que melhor ajuda a aprendizagem do aluno.*”

P2“*Sim, procuramos sempre dá ênfase as dificuldades apresentadas pelos alunos durante as intervenções pedagógicas.*”;

P3“*Se muitos alunos apresentarem dificuldades, modifico a forma de avaliar e atendo as dúvidas das atividades práticas e teóricas individualmente.*”;

P4“*Sim. Analisando os resultados das avaliações, tento explicar o conteúdo utilizando mais contextualizações, tento utilizar outros recursos, como o PHET, simulador de Química. E como mencionado na questão anterior, utilizo os resultados para intervenção pedagógica, para sanar dúvidas, e para direcionar os alunos nos pontos mais importantes.*”.

P5: “*Não reoriento.*”

P6“*Sim. Ocorre na tomada de consciência, na apropriação dos resultados, elas contribuem para definir qual o direito de aprendizagem básico que todo aluno deve ter assegurado.*”;

P7“*Tentamos sim reorientar os professores, porém, há uma resistência, pois, eles têm um planejamento a cumprir e seguir o livro didático.*”

Apenas um professor respondeu que não reorienta sua prática tendo como base os resultados da avaliação da aprendizagem. Em geral, os professores responderam que reorientam suas práticas observando os resultados das avaliações da aprendizagem, mas a maioria parece estar focada nas dificuldades dos alunos, pois apenas um respondeu que muda as formas de apresentar o conteúdo e utiliza práticas diferentes para alcançar a aprendizagem efetiva. O que nos faz considerar que a prática pedagógica na maioria das vezes não é orientada ou reorientada tendo como base os resultados das avaliações escolares e/ou da aprendizagem.

Quando os resultados das avaliações são utilizados para orientar ou reorientar a prática pedagógica a avaliação da aprendizagem não perde sua dimensão, que é principalmente a pedagógica. A avaliação da aprendizagem é um ato pedagógico e, portanto, tem o objetivo principal de promover a aprendizagem efetiva e seus resultados devem oferecer subsídios para intervenções pedagógicas eficazes, eficientes e tempestivas. Segundo Luckesi (2011):

A avaliação da aprendizagem não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames. Estes têm como objetivo classificar e selecionar candidatos, ao passo que o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico. Trata-se de atos cujos objetivos são diferentes, ainda que, em nossa prática escolar cotidiana, usualmente esses atos sejam confundidos como se fossem equivalentes. (LUCKESI,2011, p. 148).

Assim, se os resultados das avaliações da aprendizagem não orientam ou reorientam a prática pedagógica a avaliação se torna um mero fator burocrático para classificar os alunos. A avaliação formativa só é possível quando os resultados das avaliações são norteadores das práticas pedagógicas dos professores.

#### **CAPÍTULO IV- RODA DE CONVERSA COMO DISCUSSÃO DA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:**

Este capítulo apresenta o produto do mestrado profissional que também é um instrumento de Coleta de Dados. O produto em questão é uma formação sobre avaliação da aprendizagem em forma de Rodas de conversas. Esse produto foi o escolhido pois entendemos que as rodas de conversas são instrumentos ricos de coletas de pesquisa que adotam uma abordagem qualitativa e que também são momentos de formação riquíssimos para os professores, pois permitem uma discussão orientada entre pares sobre temas relevantes para as práticas pedagógicas e possibilitam trocas de experiências e construção coletiva de projetos escolares eficazes, a presente proposta de formação pretendeu utilizar esses instrumentos com os participantes da pesquisa em desenvolvimento. O objetivo foi coletar dados e ao mesmo tempo propiciar aos participantes um momento de formação e troca de experiências entre pares, pois ofereceu a oportunidade de narrarem suas práticas pedagógicas, seus conhecimentos e relações com as avaliações escolares e seus sentimentos em relação à prática de avaliar. Sobre a narração nas rodas de conversas Moura e Lima (2014, p.100) mencionam que:

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva. (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

Assim, coletivamente os participantes tiveram a oportunidade de rememorar e de socializar seus conhecimentos e técnicas adotadas ao longo de sua carreira docente, podendo enriquecer suas bagagens de conhecimentos. Um momento de troca fluida de saberes e que todos têm muito a ganhar e a oferecer a seus pares, além de fornecerem dados necessários ao pesquisador. Sobre essa fluidez e sobre o intercâmbio de informações proporcionados pela roda de conversa Mélo *et al* (2007, p.30) destaca que:

A Roda de Conversa é um recurso que possibilita um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes. Inicia-se com a exposição de um tema pelo pesquisador a um grupo (selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa) e, a partir disso, as pessoas apresentam suas elaborações sobre ele, sendo que cada uma instiga outra a falar, argumentando e contra-argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro. . (MÉLLO *et al.*, 2007, p. 30).

O recurso “Rodas de conversas” foi um momento de formação importante para os professores, pois ofereceu oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o uso dos

resultados das avaliações escolares para a orientação e/ou reorientação de suas práticas pedagógicas, teve como objetivo principal oferecer formação sobre avaliações e sobre práticas pedagógicas relacionadas aos métodos avaliativos, proporcionou a eles a oportunidade de discutir os objetivos das avaliações escolares; analisar diversos instrumentos de avaliações escolares; analisar práticas pedagógicas relacionadas aos resultados das avaliações escolares; trocar experiências avaliativas e pedagógicas; melhorar a relação dos professores com as avaliações que praticam.

A Roda de conversa entre os professores participantes da pesquisa foi realizada online devido as condições sanitárias impostas pela Pandemia de Covid-19. Participaram 4 professores a pesquisadora e o professor Regilson Maciel Borges. A Roda de Conversa além de ser um momento de formação oferecido aos professores é também um instrumento de coleta de dados dessa pesquisa que tem como objetivo principal analisar as possibilidades da apropriação dos resultados das avaliações escolares para reorientação das práticas pedagógicas. Tendo em vista esse objetivo começou-se a conversa buscando informação sobre a formação dos professores.

Inicialmente a pesquisadora pediu que os participantes se apresentassem e que informassem se estudaram ou tiveram alguma disciplina que abordou o tema avaliação da aprendizagem na época de graduação. Os quatro professores responderam ou que não se recordavam de estudar sobre avaliação ou que não foi abordado o tema na época da graduação. Ou seja, infere-se que todos aprenderam a avaliar avaliando no dia a dia da escola e/ou da maneira que viram seus professores avaliando no passado. Segundo Luckesi (2011):

Em nossos atos de acompanhamento da aprendizagem de nossos educandos na escola, replicamos com equivalente intensidade o que aconteceu conosco em nossos anos de escolaridade. Fomos excessivamente examinados, então, replicando essa conduta, examinamos. Temos dificuldade em abrir mão de nossas práticas examinativas tendo em vista transitar para as de avaliação em razão dos sucessivos traumas a que fomos submetidos em nossa vida escolar. Se não fomos traumatizados, ao menos fomos abusados pelas sucessivas experiências de sermos examinados. Em nossa experiência escolar, não tivemos oportunidades de aprender outra forma de acompanhar a aprendizagem dos educandos que não fossem os exames escolares [...] LUCKESI (2011, p. 219-220).

Isso nos parece ser um problema muito sério. Como quebrar esse ciclo? Como aprender a avaliar e não apenas examinar? Como os professores vão praticar uma avaliação coerente com os objetivos que eles têm se eles não construíram em sua formação um conhecimento consistente sobre Avaliação da aprendizagem? Como acontecerão novas práticas? Entendemos que é necessário um trabalho de formação dentro da escola para suprir um possível déficit que ocorreu na graduação desses professores. Gomes (2014) afirma que:

[...] a construção de novas práticas não ocorrerá sem trabalho intenso de cooperação e de inovação, o que requer uma ruptura com o individualismo e a rotina. E o reconhecimento do trabalho docente se dá oferecendo-lhe, condições de trabalho, meios de ensino e de inovação, além de reconhecimento simbólico, consideração, confiança e valorização. Avançando o raciocínio, o fracasso escolar se enfrenta garantindo a profissionalização e melhorando o nível de formação dos professores. (GOMES, 2014, p. 121).

Dessa forma, podemos afirmar que se queremos uma educação de qualidade e um enfrentamento real do fracasso escolar é preciso melhorar a formação inicial dos professores. Mas quanto aos professores que como os participantes da pesquisa já estão na “ativa” e já passaram pela formação inicial com esse déficit. Como esses professores poderiam suprir as deficiências em sua formação inicial em relação à Avaliação da aprendizagem? Fernandes (2009) nos diz que:

A formação contínua dos professores, muito particularmente a que se desenvolve com base nas escolas, deve dar prioridade e canalizar os correspondentes recursos à formação na área da avaliação formativa destinada a melhorar as aprendizagens. A participação ativa das escolas e dos professores nesse processo deve ser facilitada e fortemente encorajada. (FERNANDES, 2009, p. 166).

A proposta que apresentamos aqui é exatamente a roda de conversa entre professores sobre Avaliação da aprendizagem. Entendemos que um professor pode com suas ideias ajudar a construir e desconstruir conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem. A partir disso, salientamos que a equipe pedagógica das escolas pode, nos módulos que são momentos de encontro e formação de professores, realizar essas Rodas sobre avaliação da aprendizagem e discutir os conceitos e temas que a envolve.

Após a apresentação de cada um dos participantes, eles foram convidados a assistir ao vídeo “Trechos de filmes sobre avaliação” produzido pela Diretoria Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte e que está disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=goQ599p9468>. O vídeo mostra vários instrumentos de avaliação da aprendizagem e várias abordagens avaliativas de professores com concepções diferentes. A intenção da transmissão do vídeo foi instigar a conversar acerca do tema avaliação da aprendizagem.

A primeira questão abordada, após a apresentação do vídeo, foi sobre os tipos de avaliações praticadas pelos professores que foram mostradas no vídeo. Os quatro professores participantes da roda de conversa demonstraram não ter um conceito de “tipos” de avaliação. Falaram que as avaliações praticadas foram escritas, formais e muito parecidas com o que eles praticam no dia a dia. A conversa inicial foi bem informal e espontânea. Comentaram que o

Sistema, como está organizado, com prazos para “notas”, dificulta uma boa avaliação, que os alunos devem ser preparados para vestibular e exames e que isso, na opinião deles, é também um dificultador do processo de avaliação.

Quando questionados sobre o conhecimento deles sobre avaliação diagnóstica, somatória e formativa os professores mencionaram de como avaliam no dia a dia, mas não conceituaram, o que nos induz a achar que eles não conheciam os conceitos de avaliação. Apenas o professor P1 conceituou avaliação diagnóstica da seguinte forma: *“Eu encaro avaliação diagnóstica como aquela que o professor não coloca ele analisa, o que o aluno precisa aprender no decorrer do ano. Ele analisa o que o aluno precisa. Uma parte de um filme lá a professora aplicou uma avaliação diagnóstica, né? Que ela fala que os alunos ficam tranquilos que não haverá nota, que é para analisar o aprendizado deles no ano anterior.”*

Os outros professores responderam sem necessariamente conceituar a respeito da questão apresentada pela pesquisadora sobre as funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa):

P4: *“Parece que a maioria foi um tipo de avaliação formal, né, engessado, que a gente utiliza no dia a dia, sem conseguir observar um tipo de avaliação informal em alguns casos é só do último vídeo que que uma professora conseguiu identificar. O aluno no caso precisa ser especial para conseguir desenvolver, mas a maioria acho que é semelhante que a gente faz no dia a dia avaliação formal escrita, teste. Eu acho que é mais ou menos isso.”*

P2: *“Eu só conteudista mesmo. Conteúdo para saber se o aluno absorveu ou não.”*

As respostas dadas pelos professores nos parecem confirmar o que tratamos anteriormente que a falta da abordagem sobre o tema Avaliação da aprendizagem na formação inicial dos professores influencia no conhecimento que eles têm sobre o tema e consequentemente na forma que eles avaliam seus alunos.

#### **4.1 Momento de avaliar**

Ao serem perguntados na Roda de Conversa sobre qual seria o momento propício para avaliar os alunos, os professores que participantes responderam:

P2: *“Avaliação é diária né é aula por aula gente observa que os alunos estão fazendo não só, né. O Retorno daquilo que a gente ensinou mas o comportamentos como eles reagem muitas vezes, né. Por conta, eu tô falando da minha área por ser uma disciplina prática a gente fica muito próximo dos alunos o tempo todo né uma coisa é vamos falar assim muito é próxima mesmo é aí a gente escuta muitos alunos a gente fica muito perto né Não só a correção dos movimentos que eles estão fazendo mas eles acabam né se*

*expondo com a gente também então a gente vai analisando né como aquele menino tá diariamente às vezes que a gente chega só de olhar para a carinha do aluno para hoje ele não tá bem E aí às vezes ele se recusa a fazer atividade física, às vezes ele não quer participar de um determinado jogo e ele não é porque ele não sabe o movimento é porque às vezes ele não tá bem então a gente é uma avaliação total do menino, né? A gente olha o aluno como um todo.”*

*P3: “é eu acho que o aluno deve ser avaliado o tempo todo ele deve ser avaliado no seu desenvolvimento nas atitudes que ele tem dentro de sala de aula no que ele tá conseguindo absorver da sua aula do que você está passando para ele e até toma muito cuidado como você está passando aquilo para ele porque às vezes você tá trabalhando algum conteúdo aonde aquele aluno ele tem um certo desinteresse pelo método que você está repassando aquele conteúdo, então você observa isso e observar além de avaliar você como professor naquele momento ele tá fazendo essa transmissão essa parte né E sempre trazendo um aluno para dentro de sala de aula mostrando que ele é o principal que está ali dentro e você apenas é um acompanhador da sua aprendizagem”*

*P1: “Concordo com o P2 e com o professor P3. Professor, ele tem que ter um olhar avaliativo. No momento que o professor transmite a aula e que passa alguma atividade ou faz alguns questionamentos, acho que o aluno tem que já ser observado se ele consegue entender a matéria, se ele consegue prestar atenção, se há alguma dificuldade de aprendizagem, então, o professor ele tem que ter um olhar avaliativo não só analisar ali os questionários que ele passou se responderam da maneira como o professor queria.”*

*P4: “Eu concordo aí com que os colegas falaram. Tentar avaliar os alunos no dia a dia em sala de aula. É que nós temos um sistema meio que, como já diz, engessado. Aquele negócio de avaliação formal, avaliação escrita, teste. A gente vê outros modelos de escola surgindo aí, interessantes, naquele projeto Âncora psicólogo da ponte então famosa, só que daí hoje não é assim. Eu concordo plenamente sobre avaliar o aluno no dia a dia mas hoje cada dia surge um desafio. No caso a gente vê aí toda a maioria dos professores do estado em duas escolas. Como que a gente faz aquilo né? Como que a gente faria, por exemplo, tendo praticamente 500 alunos em dois cargos? Como que a gente faria para variar isso já vem de cara um Desafio, né? Mas eu concordo plenamente que o ideal seria ser é isso mesmo”*

Infere-se pelas respostas dos professores que eles têm a compreensão que a avaliação é feita a todo momento e que vai além de exames e testes escritos para simplesmente dá uma nota aos alunos. Mas nenhum dos participantes citou como é feito o planejamento para que essa avaliação ocorra. A impressão é que eles consideram que para avaliar não é preciso um planejamento prévio com objetivos e critérios claros e definidos. Segundo Luckesi (2011):

Como a avaliação da aprendizagem, do ponto de vista operacional, tem por objetivo subsidiar a busca dos resultados desejados, o primeiro pacto ético do educador com a sociedade, com o sistema de ensino, com a escola, com os pais e com os educandos é o pacto profissional.

O educador, por meio do seu exercício profissional, compromete-se todas essas instâncias a investir na produção dos resultados estabelecidos e desejados. E a avaliação da aprendizagem, na ótica operacional, só faz sentido se houver ação planejada e efetivamente executada com o objetivo de produzir os resultados estabelecidos. Sem isso, a avaliação não faz sentido, nem mesmo pode existir como prática, uma vez que, subsidiando a busca de resultados,

sua existência depende de estar servindo uma ação em execução.” (LUCKESI, 2011, p. 391).

Para que o professor consiga avaliar com efetividade e eficiência é preciso um planejamento prévio, que considere os objetivos que se pretende chegar, assim como também a direção em que o professor deve seguir poupando tempo, monotonia e desgastes, visando sempre a qualidade da aprendizagem. A avaliação pode e até deve ser diária, na rotina de sala de aula e lançar mão de diversos instrumentos, mas é impossível fazer isso sem objetivos bem definidos e claros, segundo Vasconcelos(2000):

Não é possível educar a não ser partindo de certos valores, de uma visão de homem, sociedade e conhecimento. Assim, os objetivos das disciplinas e das aulas devem ter estreita ligação com o Projeto Político-Pedagógico da Escola. A formulação dos objetivos ajuda na elaboração da estratégia de ação, além de servir de critério para se saber em que medida foram alcançados (avaliação).

Em educação o estabelecimento de objetivos é essencial para permitir uma postura ativa do sujeito. (VASCONCELOS, 2000, p.111)

A avaliação da aprendizagem faz parte do planejamento pois permite uma análise se os objetivos foram alcançados ou não. Assim, sem um planejamento não há um motivo claro e definido para se avaliar, e sem uma avaliação da aprendizagem o planejamento escolar não terá dados para saber se seus objetivos foram alcançados e se é necessária uma intervenção ou não.

#### **4.2 Desafios para se realizar uma avaliação da aprendizagem voltada para a aprendizagem**

Seguindo com a Roda de Conversa os professores foram provocados a informar sobre os desafios, que na opinião deles, atrapalhavam a realização de uma avaliação voltada para aprendizagem, uma avaliação que eles considerassem que respondesse as suas expectativas. As resposta dos participantes foram as seguintes:

*P3: “a gente tem alguns grandes desafios, né? O primeiro desafio nosso seria o interesse dos alunos por essa avaliação, porque eu vou tocar nesse ponto? Porque quando você propõe alguma coisa que é nova que vai mudar, às vezes, eles ficam pouco engessados com isso e a outra questão seria o sistema, né? Porque o sistema ele vem ele te traz tudo. Isso é igual Professor P4 falou a gente visualiza e tá preparando o aluno para o Enem para eu já penso até um pouco até diferente de estar preparando esse aluno para o Enem. Mas o que vem mesmo é isso? A gente tá propondo essa mudança para ele e como que ele vai se comportar nessa nova mudança para avaliá-lo.”*

*P2: “Nas disciplinas práticas a gente não tem também assim às vezes muito tempo, né? Para fazer muitas avaliações, porque a aula vamos falar assim Claro todas as aulas só tem o mesmo tempo, né as aulas de 50 minutos fazem curta pra isso, mas naquele momento que o menino sai da sala de aula e vai praticar né? Ao exercício o jogo, né? O que a gente propôs para aquele dia muito fica assim. Ah professora a gente não quer ficar corrigindo põe a gente*

*para jogar então em muitos momentos, a gente acaba eh corrigindo um ao outro colega algum outro aluno, né mais no particular enquanto tá olhando o jogo e os meninos participando né de um modo geral, porque se a gente ficar parando para ajudar o tempo todo, né, Correção de movimento, por exemplo Correção de movimento, por exemplo num jogo de vôlei para trabalhar, né? O toque a manchete. A aula fica muito curta e eles usufruem pouco da parte prática e a gente sabe que toda essa parte corporal que ajuda na aprendizagem, né que tem reflexo lá na parte cognitiva, então a gente acaba deixando avaliando pouco em poucos momentos e deixando ele jogarem mais. Para que eles possam essa experiência corporal de movimentos na grande maioria da aula do tempo de aula do que ficar corrigindo o movimento, né da turma inteira, se a gente vê que o menino tem um pouco mais dificuldade. Aí a gente faz, né? A correção mesmo particular enquanto a grande maioria da sala tá jogando porque a gente não tem tempo abre para jogar, né? Ele ficou ri ou a gente ficar corrigindo e muitos momentos, eles acabam jogando muito pouco. O tempo é um grande desafio e níveis de aprendizagem diferentes entre os alunos”*

*P1: “A maneira que eu considero ideal desafio é um dos mencionados pelo professor P2 é o tempo e também um outro desafio mencionado até pelo Professor P4 a quantidade de alunos na minha área uma das coisas que precisa ser avaliada é cada um tem algum tipo de dificuldade na matéria de língua portuguesa e alguns tem dificuldade de interpretação outros dificuldades na parte de gramática dificuldade na parte de a conexão de coesão. Então se pudesse trabalhar cada um de uma forma seria ótimo, né ou juntar turmas que precisassem de determinada coisa, mas o tempo e a quantidade de alunos é um Desafio Grande.”*

*P4: “Eu falei aí da quantidade de alunos, que a gente tem o número excessivo de alunos que forçaram, apesar da escola ser muito boa, no caso do Monsenhor, tá considerada uma escola acima dos níveis do Estado. Monsenhor, sempre foi uma escola muito boa, então no caso a gente tem o excesso de alunos. O tempo que a professora mencionou. E também o excesso de burocracia, sabe né, é um outro Grande desafio. Eu lembro que o último ano presencial, terceiro bimestre, eu tinha lá oito aulas no terceiro bimestre de química Eu comecei a explicar matéria, deixei as orientações da Superintendência, não tive que dar uma avaliação minha a segunda avaliação pro simulado da escola, tive que parar uma aula para dar intervenção pedagógica devido a recuperação bimestral, né? Então praticamente ficou meio duas semanas de aula minha só burocracia tive cinco semanas de aula. Sem desenvolver os conteúdos. Você desenvolve, vai tempo para a gente desenvolver um conteúdo. Então eu acho que são esses três principais aí a quantidade de aluno que as meninas mencionaram, do tempo e o excesso de burocracia no caso do Estado.”*

Os professores em suas respostas elegeram três desafios principais que foram: o sistema, que na opinião deles é engessado e burocrático; o tempo, que na opinião deles, é curto; e o número de alunos, que é muito grande na opinião dos professores. Em relação aos Sistemas Educacionais, Fernandes (2009) ressalta que:

Os sistemas educacionais estão organizados com base em culturas de avaliação diferentes. Uns desenvolveram uma cultura assentada na concepção de que o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superar suas dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. A ênfase situa-se claramente na avaliação formativa, destinada a melhorar e a

regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem. Outros baseiam-se mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens. Neste caso, o sistema educacional está globalmente orientado para a prática quase exclusiva da avaliação somativa, que praticamente se limita a apreciar resultados evidenciados pelos alunos tendo em vista a atribuição de classificações. Há ainda outros que procuram compatibilizar as duas visões, as duas culturas, reconhecendo a necessidade de articular as funções da avaliação formativa com as da avaliação somativa ou certificativa. (FERNANDES, 2008, p. 29-30)

Dessa forma, podemos afirmar que se o Sistema Educacional não estiver centrado no propósito da avaliação para melhorar a aprendizagem ele pode sim ser um dificultador para os professores realizarem uma avaliação formativa. Se o Sistema Educacional se basear na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar e aceita que há alunos que não aprendem, realmente teremos outro dificultador que será o tempo, pois o professor não poderá rever sua prática pedagógica para que todos aprendam no tempo determinado pelo Sistema. O tempo determinado é muito rígido e não leva em conta que uns aprendem com um tempo diferente do outro. O aluno que necessitar de um tempo maior, será, no final do período, classificado como insatisfatório na aprendizagem. E isso esbarra também na questão de salas muito cheias. Lógico que trabalhar com um número muito alto de alunos dificulta a vida do professor, que terá menos tempo para observar e dá atenção devida que cada um precisa.

#### **4.3 O que fazer com os resultados das avaliações**

Após a discussão sobre os desafios de se praticar uma avaliação voltada para a aprendizagem, os professores foram instigados a falar sobre o que fazem com os resultados das avaliações. As respostas foram as que seguem:

*P3: “Se você aplicou uma avaliação e você viu que não foi bem correspondido pela aquela turma é você tentar fazer uma intervenção novamente e avaliá-los novamente ou da mesma forma ou de uma forma diferente. Aí já vai no que o professor p4 falou a gente não tem muito tempo para estar fazendo isso porque senão você vai é igual eu até brinco muito dando aula de matemática, eu faço intervenção o tempo todo, né? Porque o tempo todo eu tô ali eu explico alguma coisa vou lá no canto do quadro e relembro alguma coisa lá do passado para estar explicando aquilo que a matemática vai construindo conhecimento dela através dos anos que o aluno vai passando então é uma a gente tem muita essa questão mesmo do tempo para estar avaliando geralmente o que eu faço quando ele vai mal Repassa um uma atividade para ele fazer para compensar a nota dele perdida, né e vejo o que dá para aproveitar de Eu sou muito de estar é colocando os alunos em sala de aula para fazer atividades para mim em grupo. Eu acho que eles trocarem entre*

*eles as informações do que eles tenham aprendido dentro de sala de aula, me ajuda muito a ver, o que eles conseguem absorver. Além de estar e a Lei trabalhando então sempre estou cobrando dele gente quando vocês sentarem grupo procurem doar copiar procure ver entender e trocar ideias Perguntas quando tem dúvidas eu faço muito trabalho assim e faço isso também quando eles vão mal nas provas. Geralmente eu passo um outro trabalho, a gente vai lá porque na questão que até me passou lá no vídeo até interessante, dá teve um rapaz lá que estava com dificuldade para fazer avaliação, eu achei que ele fosse igual uma aluna que eu tinha aqui no Vinícius, Méier a aluna né fazer a prova desmaiava. falava que tinha próximo pela profissão da mesa dela é desmaiava e eu foi da aula para ela no sexto ano antes malhou duas vezes seguidas das duas primeiras avaliações aí na terceira avaliação não deixa ela fazer a avaliação na sala de aula. Eu retirei ela aí tinha uma moça que dava aula para o quinto ano que estava com os meninos durante a educação física, eu falei acompanhe ela para mim durante a avaliação, ela acompanhou e ela e falou cara no trabalho que ela tava fazendo pra mim e não estava valendo ponto nenhum. Ela fez todas as atividades e me entregou a prova valendo 10, ela tirou 8,5 foi a melhor nota da sala, porque eu retirei ela daquele tudo que da pressão que ela tem lá dentro, né? Nós mesmos nos sentimos muito pressionados, mas vou fazer alguma prova e eu notei isso, né, gente ó a gente tem muitos esses casos com avaliação os próprios vídeos eu vi muitas questões que às vezes acontecem com a gente dentro de sala de aula, né? Entrega da prova em branco. Ah, às vezes você tem ali igual o motivo da cola lá, o menino passou. Eu vou para o outro para poder ajudá-lo, então a gente vê muito essas questões acontecendo, né?”*

*P2: “Lá no Monsenhor a gente teve uma época que as avaliações na parte de Educação Física não era nota, era um conceito, então, além da avaliação diária que a gente fazia dos meninos essa parte motora durante todos os jogos e brincadeiras aí eu fazia com eles uma avaliação oral e eles tinham também uma auto obrigação. Então como os conceitos eram: insuficiente, regular, bom, muito bom e ótimo eu conversava com eles: Qual foi o seu desempenho neste bimestre? Eu precisava saber de você, por exemplo, Fernando é neste momento é uma autoavaliação você se empenhou tanto quanto você poderia para as atividades, você participou das aulas como nesta sugerido foi então aí a gente tinha esse tipo de autoavaliação também. Então eram esses retornos que a gente tinha dos meninos, de autoavaliação e como era conceito então além da parte de avaliação oral que a gente fazia então trabalhava com eles no determinado conteúdo de saúde, por exemplo e enquanto eles estavam participando da aula prática e chamando um a um para saber o que eles tinham absorvido daquilo porque muitas muitos conteúdos pro Ensino Médio é com relação essa parte de saúde então era coisa que eles iam levar para a vida. Nessas avaliações tanto a autoavaliação quanto essa parte de avaliação oral, a gente já falava com ele ali de novo. Isso você esqueceu? Então ela já comentava o próprio assunto de novo com ele, então lá na mesma hora, né durante a avaliação oral, que isso não tinha registro agora com essa pandemia que a gente teve que fazer os pets físicos ou eles tiveram que responder online agora é por nota então a gente teve essas intervenções é e por escrito o menino respondia as atividades, mas quando a gente fazia avaliação oral a gente ia fazer nessa intervenção na hora.”*

*P1: “Na escola que trabalho também tem no caso o aluno não foi bem existe a intervenção a recuperação. Eu costumo passar algum tipo de revisão para ver se o aluno não entendeu a matéria mas uma das coisas que eu percebo ou aplicar as minhas avaliações e o que eu consigo acompanhar é que às vezes*

*a ansiedade é que atrapalha o aluno a realizar a prova, porque eu tenho alunos que qualquer pergunta que eu fizer eles vão me responder Mas se fizer a mesma pergunta numa avaliação por escrito. Talvez ele não responda como ele já tinha me respondido, desde que talvez devido a pressão de está fazendo uma avaliação por escrito, né? Então no caso esse aluno foi bem eu faço questão de elogiar de procurar de alguma maneira de elogiar e mostrar para ele que ele foi bem e se não foi bem tentar analisar, o que que eu posso ajudar?”*

*P4: “Praticamente. Vou dar duas respostas aí sobre a pergunta tua tá que que eu faço quando vem sendo presencial. Geralmente eu faço é reviei os conteúdos novamente retorno que ele pedagógica Vou trabalhando revisando por exemplo é às vezes eu tô online constante advogado morto depois eu vou soluções eu tenho que estar abordando de novo voltando né Aos poucos porque senão também a gente fica travado na matéria sei lá Agora a tua pergunta, eu acho que para responder aqui que seria o ideal acho que é uma pergunta bem complexa tá pessoal, não vai nós na prova, o que que seria ideal fazer? Porque a gente tem casos e casa né? Tem muitas realidades diferentes com medo já mencionarem ansiedade. Eu conheci uma menina que dia de prova ela tinha diarreia passava mal era não consegui fazer a prova e a minha inteligente que nem foi tentar fazer um curso superior parou de estudar depois dessa doença do ensino médio então uma realidade diferente, a gente tem casos de alunos que vão mal na prova relaxa na prova são super inteligentes Aluno. Por exemplo, você vê que é um raciocínio muito bom e exatas muito e ela é inteligente rápido calcula de cabeça e vai mal na prova porque ela encomendo o pessoal tá “relaxado” na escola tá envolvido com algum tipo de porcaria. E a gente tem também aqueles alunos que vão Malta que você sabe que o aluno praticamente é um aluno especial e a mãe não faz acompanhamento não tem laudo temos que são muito limitados. Então acho que para responder eu falei primeiramente a primeira resposta que eu faço agora para dar uma resposta para você sobre essa pergunta. Acho que é uma pergunta sobre bem complexa devido a várias realidades que a gente tem em sala de aula. Acho que é isso mesmo.”*

Os professores em suas respostas citaram situações em que os alunos iam mal, como, ao destacarem que *“Na escola que trabalho também tem no caso o aluno não foi bem existe a intervenção a recuperação...”* ou ainda que *“Se você aplicou uma avaliação e você viu que não foi bem correspondido pela aquela turma é você tentar fazer uma intervenção novamente e avaliá-los novamente ou da mesma forma ou de uma forma diferente..”*. Não apontaram quando o aluno vai bem, mas teria possibilidade de ser ainda melhor com alguma intervenção, mas pela discussão todos os professores entendem que caso os alunos não atinjam os objetivos nas avaliações é necessário haver uma intervenção. Sobre intervenção e avaliação na prática escolar Luckesi (2011) menciona que:

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os

resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário. A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma o mais adequada possível tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando. A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade da aprendizagem do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário, para a obtenção de um melhor desempenho (LUCKESI, 2011, p. 175-176)

Dessa forma nos parece que os professores têm essa clareza da necessidade da intervenção pedagógica para alcançar os objetivos propostos, na medida em que ressaltam que é necessário intervir quando os alunos não se saíam bem nas avaliações da aprendizagem. Porém, o que nos parece também que eles não têm uma clareza como realizar essa intervenção de forma eficaz. Eles enfrentam muitos desafios para isso, desde formação deficitária até um Sistema Educacional muito engessado e burocrático, dentre outros aspectos que dificultam que os usos dos resultados da avaliação sejam tomados para fins da aprendizagem dos alunos.

#### **4.5 Avaliações da Aprendizagem e a orientação/reorientação da prática pedagógica**

Quando a discussão da Roda de Conversa passou para a possibilidade ou não do professor orientar ou reorientar sua prática pedagógica tendo em vista os resultados das avaliações eles responderam o que segue:

P4: *“Eu acho que deve ser de Reorientar no caso seria uma mudança. Acho que a gente vai ter o ideal é sempre a gente tá revendo alguns métodos, maneiras, metodologia e tá mudando alguma coisa assim. Mas até quando eu tenho um certo limite também, né? A gente não pode perder se a gente tá nesse sistema não é um não é um projeto Âncora ainda a gente tem que ver o que que é minha função. O que que a função do aluno O que que a gente dá para mudar até certos limites? Porque que eu disse diga até certo limite também não dá para ocupar tudo no professor, né? Parece que vai chegando no ponto que o professor que é responsável por tudo. Eu vi nessa pandemia diretor de Escola Municipal assediando professores ou da aula fantasiada. Então também não dá para esculachar. acho que a gente tem que estar realizando sim é uma tendência natural sempre tá mudando as coisas A gente puder mudar tem que tá melhorando tem que estar mudando a metodologia igual você falou do vídeo, mas também tem um limite, né? A gente não pode perder o a noção ali que a gente está em sala de aula aqui da função de ensinar e o aluno também tem as responsabilidades deles, o aluno e a família. Eu acho que é isso mudança sim, mas até determinado ponto.”*

P1: *“Eu acredito que em qualquer área de trabalho a pessoa sempre tem que estar fazendo uma auto avaliação e uma maneira do professor se auto avaliar e ver o resultado para mim ver o resultado dos alunos. Se todos os alunos não conseguiram entender o que eu expliquei então o problema tenho certeza que não tá nos alunos o problema tá no método que eu utilizei para ensinar então é importante eu tentar pensar em outro método no meu caso na minha área*

*na área de negócio portuguesa é uma certa facilidade. Tem como recorrer uma série de eh de coisas que podem ser utilizadas ali durante a aula para ajudar os alunos como a o professor. Ali chegou a usar música na área de na língua portuguesa é fácil utilizar uma música um filme parte de um filme para ajudar os alunos, né? Então no meu caso acho que há uma necessidade de ser reinventar sempre.”*

*P2: “A gente pode sim, né? fazer diferente de acordo com o resultado das avaliações dos meninos, mas a gente também fica é par naquele mesmo contexto gente falou com a sala muito muito numerosa é que a gente for fazer né específico para cada um a gente também não dá conta né então ia fazer os recursos materiais no meu caso né a gente tem poucos materiais para trabalhar e um espaço restrito então se eu tivesse por exemplo um monte de bola para trabalhar né a correção do movimento que ficou atendo esperado para aquilo que foi explicado para os meninos e a gente tivesse mais tempo e quantidade menor de alunos por sala talvez eu consegui né mudar mais os métodos de avaliação com cada um porque cada um tem um nível de dificuldade Eu nem todo aluno aprende do mesmo jeito, né? Então às vezes um que tem um pouco mais de facilidade na dança tem mais dificuldade num jogo Às vezes o outro tem mais dificuldade num jogo de esporte, por exemplo não uma brincadeira e às vezes a gente não consegue avaliar de outra forma, né? Então esbarra muito nisso, mas seria o ideal mesmo a gente trabalhar com métodos diferentes de avaliação, se a gente tivesse disponível, né? Espaço materiais número menor de alunos por turma talvez a gente conseguisse atingir. Mais especificamente né? As dificuldades do que a gente atingir hoje.”*

*P3: “Sobre a metodologia às vezes eu de uma mesma escola com o mesmo ano escolar eu utilizo metodologias diferentes, a gente sempre faz aquela avaliação diagnóstica para estar conhecendo a turma e tudo mais e eu já começo no princípio do ano avaliando. Como ser o melhor de estar ensinando para eles? Será que aqui eu já posso chegar e já como como se diz já expor o conteúdo e vou ter a facilidade de compreensão e aquela coisa que a tua vai render ou será que eu tenho que ir mais devagar porque o barco mais devagar ver como é que os alunos vão aprendendo sentindo o que eles querem motivando eles também né? Porque hoje são muito desmotivados a estar buscando aquilo mostrando para eles a importância daquele conteúdo eu gosto de Partir muito pra exemplos que a gente utiliza o cotidiano até brinco muito com eles, Quando eu levo às vezes algum exemplo pra sala de aula, eu levo questões ali mesmo da sala de aula ali mesmo dos meninos ali do dia a dia e a gente se transforma aqui. Situação matemática para eles estarem resolvendo para eles entenderem como que eles utilizam aquilo na vida deles já buscando já fazer essa motivação. A partir desse momento que a gente já começa ali, eu já começo avaliá-los porque eu falei Como que tá o feedback deles, né durante a aula comigo, né? Porque a gente tem essa avaliação dessa parte do feedback, eu já deixo isso bem claro para eles desde o princípio do ano até brinco muito, a menina tava, essa semana ela brincou comigo lá semana passada até na sexta-feira foi na aula, ela brincou comigo professor, o senhor ainda tá me avaliando pra nota. Falei sim. Eu te falei que enquanto você tiver respirando nessa sala, estarei te avaliando. Aí ela falou assim, é mostra que você tá ali dando seu feedback nas atividades que eles estão fazendo o método que eles estão aprendendo então isso a gente utiliza bastante, né? Essa modificação dependendo de como é melhor de está mostrando a matéria. As vezes eu chego na sala com um professor dos anos 40 as vezes pode me vê lá um professor altamente já trabalhando com*

*computador já mostrando o slides já mostrando variação ali tudo ao mesmo tempo para eles sentirem isso também porque igual ao Professor P4 falou a gente não pode ser muito engessado na nossa aula e sempre querer fazer uma coisa totalmente diferente totalmente diferente, porque a gente não tem tempo para isso. Então a gente tem que mostrar praia para eles que a gente vai ter aquele tempo de estar explicando de um modo explicando de outro porque também eles vão ter aula com os professores ou pode ser um professor que vai explicar de um jeito ou de outro e sempre vão ter essa avaliação está buscando e buscando tá avaliando eles já a partir desse momento.”*

Segundo as falas dos professores, eles utilizam os resultados das avaliações para orientar/ reorientar as práticas pedagógicas, principalmente quando destacam que devem mudar os métodos, rever metodologias; que se os alunos não forem bem é porque o método utilizado não foi o ideal; que o professor deve sim fazer diferente de acordo com os resultados das avaliações. Mas essas orientações/ reorientações encontram muitas barreiras que vão desde os assuntos citados anteriormente como salas muito cheias, burocracia, Sistema engessado à uma falta de clareza de como fazer essa reorientação da prática. Mas apesar de todas esses desafios os professores se mostram abertos a mudança de posturas e práticas dentro da sala de aula para promover a aprendizagem de seus alunos.

A falta de clareza de como orientar ou reorientar a própria prática a partir dos resultados das avaliações parece ter razões que vão desde a falta de um planejamento claro e objetivo ao despreparo em relação à Avaliação da aprendizagem devido formação não contemplar o tema. Luckesi (2011) ressalta que:

*Agir na prática educativa (tal como em qualquer outra prática) com consciência clara da teoria que sustenta nossa ação nos dá força. pois dessa forma não só temos ciência do que queremos, mas também sabemos para onde es tamos querendo caminhar e como queremos caminhar para lá, o que implica ter clareza dos fins que desejamos atingir (nossos objetivos filosófico-políticos) e da metodologia que vamos uti lizar para chegar aos resultados desejados ("Como agiremos para que os nossos resultados sejam positivos?"). Em geral, realizamos nossas ações orientados teoricamente por um senso comum, o que significa sermos dirigidos de fora, seguindo crenças e valores externos a nós. Isso é possível? Claro que sim. Se não escolhermos o que desejamos atingir com nossa ação, alguém escolherá por nós; se não pensarmos, alguém pensará por nós. O "senso comum" expressa-se de modo consciente, tendo presente a interveniência de variados fatores constitutivos da situação em que estamos agindo, assim como seu papel nessa situação específica. (LUCKESI,2011, p. 62-63).*

O que nos parece pelas análises realizadas é que é necessária uma formação contínua dentro das escolas, para que os professores possam praticar uma avaliação formativa, voltada para a aprendizagem e coerente com os objetivos propostos. A falta de conhecimento teóricos sobre avaliação nos parece ser um grande dificultador. Quando questionados sobre a avaliação formativa, os quatro professores mencionaram não recordar exatamente o que era essa avaliação

e como ela é ou deveria ser praticada. Como alguém pode praticar algo que não se recorda? Portanto, estamos convencidos que um dos caminhos para superar os desafios de se implantar nas escolas uma avaliação formativa. Segundo Gomes (2014):

[...] a formação no cotidiano da escola estimula o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação de professores reflexivos, sujeitos do seu desenvolvimento profissional e portanto, protagonistas na implementação das políticas educativas. Coerentes com essa proposta, a formação no cotidiano do trabalho aparece como um procedimento de transformação, se for assumido como desejo dos professores. E, assim, contribui para o professor refletir sua prática de avaliação e acompanhar a busca coletiva de soluções para inúmeros desafios. Portanto, nessas experiências, a formação continuada orientava-se inteiramente para a intervenção nas escolas. Trata-se de trabalhar na junção de dois aspectos: a intervenção na escola e responder às necessidades de formação, próprias de uma equipe pedagógica. Para tanto, integraram novas dimensões à reflexão sobre a formação no cotidiano do trabalho: a reflexão sobre as práticas de intervenção e avaliação, o trabalho em equipe e o projeto pedagógico. (GOMES,2014, p. 131).

Desse modo, fica claro para nós que é possível sim que o professor oriente ou reorienta sua prática utilizando os resultados das avaliações escolares, mas para que isso se concretize é preciso se investir em formação continuada, é preciso romper com algumas situações impostas pelos Sistemas de Ensino e lógico é preciso um compromisso profissional com a aprendizagem dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que impulsionou inicialmente a presente pesquisa é: como os resultados da avaliação da aprendizagem são apropriados ou não pelos docentes para a reorientação de suas práticas pedagógicas? Para responder a esse problema traçamos alguns objetivos dos quais o principal é: Analisar as possibilidades da apropriação dos resultados das avaliações da aprendizagem para reorientação das práticas pedagógicas. Para alcançar esse objetivo maior traçamos outros menores, mas não menos importantes: Compreender as propostas das avaliações escolares desenvolvidas pelos professores e a relação destas com os objetivos educacionais traçados por eles. Avaliar como os professores escolhem as formas de avaliar seus alunos, se essas formas se mostram eficazes na visão desses professores. Mediar uma roda de conversa entre professores para discutir os vários tipos de avaliações escolares, formas de análise de resultados delas e possibilidades do uso dos resultados destas avaliações para a reorientação da prática pedagógica, visando contribuir para o processo de formação de professores; e por fim analisar como os resultados das avaliações escolares são utilizados para a reorganização da prática pedagógica.

Para alcançar os objetivos supracitados desenvolvemos essa pesquisa cujo desenvolvimento foi feito adotando uma proposta de abordagem qualitativa numa pesquisa de campo. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, numa perspectiva sistemática, comparando as informações levantadas.

Após realizadas todas as etapas citadas produzimos a presente dissertação com o conhecimento coletado, contendo análises e pretendendo gerar uma reflexão sobre as possibilidades metodológicas do uso do Resultados das Avaliações da aprendizagem para Reorientar a Prática Pedagógica e assim contribuir para Formação de Professores a partir de um processo de reflexão de sua própria prática

Nossa etapa inicial foi uma pesquisa bibliográfica com revisão sistêmica na literatura das áreas pertinentes, buscando-se responder a questões relacionadas aos tipos de avaliações da aprendizagem que são “aplicadas” nas escolas atualmente e como os resultados dessas avaliações são registrados e apropriados ou não pelos professores. Os textos foram lidos na íntegra e distribuídos em três categorias, distribuídas em três temáticas, no capítulo I, a saber: “O predomínio da avaliação classificatória e seus motivos”, “A dificuldade de ultrapassar a visão classificatória da avaliação da aprendizagem” e “Avaliação como instrumento de formação”.

Em seguida, primou-se por um estudo teórico. Esse estudo teórico foi muito rico e importante para a pesquisa, pois permitiu que a pesquisadora tivesse um amparo mais robusto

para análise de dados e pudesse observar como pesquisadores experientes e bem embasados tratavam do tema da pesquisa que ficaram registradas no capítulo II.

Posteriormente, no terceiro capítulo, partimos para análise de dados coletados a partir de um questionário que buscou informações sobre as práticas avaliativas adotadas pelos professores, os resultados dessas avaliações e as estratégias adotadas ou não pós análise desses resultados avaliativos. Os resultados nos mostraram afirmações de pesquisas que nos levaram ao entendimento que os professores são bem intencionados ao avaliarem seus alunos. Eles querem e procuram alcançar uma aprendizagem efetiva, porém esbaram em vários dificultadores que vão desde a formação inicial deficitária em relação à avaliação da aprendizagem até um sistema educacional burocrático e engessado. Assim, poucas são as vezes que a avaliação praticada no dia a dia é a formativa.

Analisadas as respostas dos questionários, realizamos uma roda de conversa que foi descrita no quarto capítulo. A roda de conversa foi uma oportunidade de Formação para os professores, que em contato com seus pares e com a mediadora da Roda, puderam construir e desconstruir conhecimentos sobre a temática Avaliação. Os resultados coletados na roda de conversa confirmaram os obtidos no questionário. Nos mostrou também que há possibilidades de o professor orientar ou reorientar sua prática utilizando os resultados das avaliações da aprendizagem, mas para que isso ocorra é preciso se investir em formação continuada, também é preciso romper com algumas situações impostas pelos Sistemas de Ensino e um compromisso profissional com a aprendizagem dos alunos.

Com os estudos e coletas de dados percebemos que os professores têm ótimas intenções quando se trata de avaliação da aprendizagem. Ao avaliar eles procuram ser “justos” segundo seus critérios, mas o problema é que esses critérios parecem estar muito arraigados nas avaliações pelas quais tiveram que passar enquanto alunos. A maioria ainda vê as avaliações como um final de processo, uma medida, uma maneira de dizer quem é “bom” ou “ruim”. O que percebemos é que apesar dos professores saberem que há necessidade de uma avaliação formativa eles ainda não sabem realmente como implantar tal forma de avaliar.

Poucos são os que afirmaram que utilizam os resultados das avaliações da aprendizagem para analisar a prática pedagógica e orientá-la ou reorientá-la se preciso for. Ou seja, não há, por grande parte dos professores, uma revisão do ensino de forma a fazer adaptações pedagógicas que promovam a aprendizagem baseada nos resultados das avaliações da aprendizagem. Percebemos que isso ocorre não porque o professor não quer revisar sua prática e usar os resultados das avaliações para promover a aprendizagem de seus alunos, mas que a maneira como o Sistema de Ensino está implantada, as legislações, as deficiências e carências

na formação inicial e continuada dos professores dificultam e muito que seja implantada uma avaliação realmente formativa e que seus resultados sirvam como base para orientação/reorientação da prática pedagógica.

Sabemos que os estudos sobre a avaliação da aprendizagem com todas suas nuances não se esgotam nesta pesquisa. Entendemos que muito ainda há para ser explorado e analisado sobre a avaliação e suas implicações na prática pedagógica, como, por exemplo, as questões relacionadas aos aspectos informais no processo de avaliação, o lugar que a avaliação ocupa na formação de professores, a utilização dos resultados da avaliação para fins da melhoria do aprendizado dos alunos, entre outros aspectos. Consideramos que uma pesquisa com a pretensão de analisar e/ou comprovar a possibilidade da avaliação da aprendizagem ser o norteador da prática pedagógica e também ser um instrumento orientador da formação continuada do professor seria interessante e de grande valia para a educação. Uma pesquisa que analisasse os possíveis défices em relação aos estudos da avaliação da aprendizagem na formação inicial, que realizasse uma intervenção a partir de um curso sobre o tema e analisasse possíveis mudanças ou não na prática pedagógica dos participantes.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, José Joaquim Ferreira Matias; CABRAL, Ilídia. Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630-662, 2015.
- BONESI, Patrícia Góis; SOUZA, Nadia Aparecida de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 129-154, 2006.
- BUORO, Edna; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Avaliação para promoção ou para reprovação? Um estudo sobre o sistema de ciclos e progressão continuada. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 57, p. 507-523, 2015.
- CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpx: São Paulo: Unesp, 2009.
- ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem**, Porto Alegre. Vol. 22, n. 2 (jul. 2001), p. 5-20, 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/index>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.
- FERREIRA, Thaisa Barbosa. **Gerenciador de Avaliações: Uma Ferramenta de Auxílio à Avaliação Formativa para o Ambiente de Educação à Distância TelEduc**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.
- FRADE, Ana Sílvia Bernardo Vinhas. **O impacto da avaliação externa numa escola da Marinha Portuguesa**. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da Exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Suzana dos Santos. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva; EMERIQUE, Paulo Sérgio. Do Erro Construtivo ao Erro Epistemológico: um espaço para as emoções. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 13, n. 14, p. 51-65, Rio Claro/SP, 2000

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série Idéias**, São Paulo, n. 22, p. 51-9, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Alessandra de Oliveira; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães; BEZERRA, Sarah. Formação, saberes e práticas avaliativas: um estado da questão. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, p. 91-109, 2018.

MARIN, Márcia; Braun, Patricia Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, p.1009-1024. 2018.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em Educação Ambiental**. Lavras: UFLA, 2015.

MÉLLO, Ricardo Pimentel *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & sociedade**, Belém, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007.

MELO, Édina Souza de; BASTOS, Wagner Gonçalves. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo. v. 23, n. 52, p. 180-203, 2012.

NETO, Ana Lúcia Gomes Cavalcanti; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009.

PAULA, Luciana Patricia Albuquerque de et al. **Formar para transformar práticas avaliativas**: uma proposta de ação supervisora. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP. São Paulo. 2018.

POLTRONIERI, Heloisa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação na educação básica: A revista Estudos em Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, p. 82-103, 2012.

POLTRONIERI, Heloisa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior: A produção científica da Revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, p. 467-487, 2015.

RAMOS, Maria. P.; SCHABBACH, Leticia M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 5, p. 1271- 1294, 2012

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

ROJAS, Hugo de Los Santos. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo. v. 18, n. 37, p. 7-40, 2007.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010

SOUZA, Nadia Aparecida de et al. Avaliação Da Aprendizagem E Motivação Para Aprender: Tramas e Entrelaços Na Formação De Professores. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, p. 204-227, 2009.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

## APÊNDICE A QUESTIONÁRIO

O presente questionário pode ser aplicado em papel ou pelos formulários google já que a maioria dos professores da rede estadual de Minas Gerais tem e-mail institucional. Do lado em negrito e entre parênteses são os objetivos de cada pergunta.

1. Nome: **(Para Identificar)**
2. Escola que trabalha: **(Para Identificar)**
3. Há quantos anos é professor? **(Para analisar se há uma relação do tempo de magistério com os tipos práticas avaliativas)**
  - ( ) até 5 anos
  - ( ) de 5 a 10 anos
  - ( ) de 11 a 15 anos
  - ( ) de 16 a 20 anos
  - ( ) mais de 20 anos
4. Pontue a relevância que a avaliação escolar tem no processo educacional, de acordo com a sua percepção: **(Para verificar se o professor acha a avaliação escolar importante ou se algo dispensável ou se não reflete sobre ela)**
  - (0) Sem importância
  - (1) Pouca importância
  - (2) Importância mediana
  - (3) Muita importância
  - (4) imprescindível
5. Qual sua compreensão sobre avaliação escolar? **(Para verificar a visão do professor sobre avaliação e qual o objetivo dele ao avaliar. Identificar as perspectivas conceituais e as práticas avaliativas dos docentes.)**
6. Quais as diferentes práticas avaliativas que você utiliza no contexto da sala de aula?
7. Em sua visão, quais são os motivos mais relevantes para a existência da avaliação escolar? **(Para verificar a visão do professor sobre o processo avaliativo. Quais os**

**objetivos do professor ao avaliar seus alunos. Verificar se ele responde condizente com a resposta da questão 5)**

8. Com quais objetivos você avalia o seu aluno?
9. Como são definidas as formas de avaliar em sua escola? Os próprios professores escolhem suas formas de avaliar ou essa definição é indicada por outra instância da escola? **(Para verificar se são os professores que escolhem as formas de avaliar ou se é a equipe pedagógica que define e se pensam nos objetivos a alcançar quando escolhem as formas de avaliar)**
10. Você acha a maneira como são definidas essas formas de avaliação atende as suas expectativas ou sugere outras maneiras?
11. Quais usos você faz dos resultados das avaliações da aprendizagem? Descreva sucintamente como você os utiliza.
12. Suas práticas pedagógicas são reorientadas tendo como base as análises dos resultados das avaliações escolares? Se sim, como isso ocorre? **(Para saber se quando há um resultado negativo é feito uma intervenção uma nova prática de trabalho do conteúdo)**

## APÊNDICE B

### RODAS DE CONVERSAS: INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO

O produto Educacional construído pela pesquisadora e ofertado aos participantes da pesquisa (professores do ensino fundamental II e Ensino Médio das escolas de Pouso Alegre \_ MG) foi uma formação sobre avaliação da aprendizagem em forma de Rodas de conversas. Esse produto foi o escolhido por considerarmos que as rodas de conversas são instrumentos ricos de coletas de pesquisa que adotam uma abordagem qualitativa e que também são momentos de formação riquíssimos para os professores, pois permitem uma discussão orientada entre pares sobre temas relevantes para as práticas pedagógicas e possibilitam trocas de experiências e construção coletiva de projetos escolares eficazes.

A presente proposta de formação pretende utilizar esses instrumentos com os participantes da pesquisa em desenvolvimento (professores de duas escolas públicas estaduais do município de Pouso Alegre). O objetivo foi coletar dados e ao mesmo tempo propiciar aos participantes um momento de formação e troca de experiências entre pares, pois tiveram a oportunidade de narrarem suas práticas pedagógicas, seus conhecimentos e relações com as avaliações escolares e seus sentimentos em relação à prática de avaliar. Sobre a narração nas rodas de conversas Moura e Lima (2014, p.100) mencionam que:

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva. (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

Assim, coletivamente os participantes tiveram a oportunidade de rememorar e de socializar seus conhecimentos e técnicas adotadas ao longo de sua carreira docente, podendo enriquecer suas bagagens de conhecimentos. Foi um momento de troca fluida de saberes e que todos muito a ganharam e a ofereceram a seus pares, forneceram também dados necessários à pesquisadora. Sobre a fluidez e sobre o intercâmbio de informações proporcionados pela roda de conversa Mélo *et al* (2007, p.30) destaca que:

A Roda de Conversa é um recurso que possibilita um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes. Inicia-se com a exposição de um tema pelo pesquisador a um grupo (selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa) e, a partir disso, as pessoas apresentam suas elaborações sobre ele, sendo que cada uma instiga outra a falar, argumentando e contra-

argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro. . (MÉLLO *et al.*, 2007, p. 30).

O objetivo principal desse produto foi oferecer formação sobre avaliação da aprendizagem e sobre práticas pedagógicas relacionadas aos métodos avaliativos aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das Escolas Participantes e que os objetivos específicos foram: Discutir os objetivos das avaliações escolares; Analisar diversos instrumentos de avaliações escolares; Analisar práticas pedagógicas relacionadas aos resultados das avaliações escolares; Trocar experiências avaliativas e pedagógicas; Melhorar a relação dos professores com as avaliações que praticam.

A roda de conversa começou com a apresentação de cada participante. Logo após todos se apresentarem e a pesquisadora relembrar todas as regras acordadas e mais uma vez avisar sobre a filmagem e pedir consentimento de todos, os participantes assistiram ao vídeo “Trechos de filmes sobre avaliação” produzido pela Diretoria Ensino Fundamental PBH da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e que está disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=goQ599p9468>. E foram convidados a opinarem sobre as formas de avaliar apresentadas no vídeo.

<b>Momentos</b>	<b>Atividade</b>
1º Momento	A pesquisadora relembrará as regras acordadas e mais uma vez avisará sobre a filmagem e pedirá consentimento de todos,
2º Momento	Apresentação dos participantes e explicação dos objetivos da Roda.
3º Momento	Vídeo “Trechos de filmes sobre avaliação” produzido pela Diretoria Ensino Fundamental PBH da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e que está disponível no endereço: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=goQ599p9468">https://www.youtube.com/watch?v=goQ599p9468</a>
4º Momento	Os participantes serão convidados a opinarem sobre as formas de avaliar que foram apresentadas no vídeo. Para instigar o debate a pesquisadora, que conduz as rodas de conversa, fará questões como: Quais os tipos de avaliações praticados pelos professores? Qual professor realmente estava comprometido com a aprendizagem dos alunos? Qual o momento propício de avaliar? Para quem avaliar? O que devemos fazer quando o resultado da avaliação é bom ou ruim? Devemos reorientar nossas práticas baseados nos resultados das avaliações escolares? Como e por quê?
5º Momento	Discussão sobre os conceitos e estímulo ao debate com questões que serão levantadas tais como: Que articulações

	<p>existe entre os professores da escola quanto suas práticas de avaliação e de ensino? Que efeitos as avaliações das aprendizagens têm nas motivações e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos? Quais dos conceitos apresentados sobre avaliação são os mais praticados na escola? É preciso alterar as formas de avaliar na escola? Se sim, quais os caminhos? Se não, o que há de realmente bom e eficaz?</p>
6º Momento	Palestra sobre Avaliação da Aprendizagem ministrada pelo professor Regilson Borges Maciel
	Encerramento

## ANEXO A

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Prezado (a) senhor (a), você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa da Universidade Federal de Lavras. Caso queira participar, sua colaboração será totalmente voluntária e de livre vontade. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Serão garantidos durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

**I - Título do trabalho experimental:** A reorientação da prática pedagógica pela apropriação dos resultados da avaliação escolar: Desafios e possibilidades

**Pesquisador (es) responsável I(is):** Valderlice Rosa de Souza e Regilson Maciel Borges

**Cargo/Função:** mestranda e professor orientador

**Instituição/Departamento:** Departamento de Educação/UFLA

**Telefone para contato:** (35) 3829-1445

**Local da coleta de dados: Escolas participantes:** Escola Estadual Monsenhor José Paulino e Escola Estadual Vinícius Meyer

### **II – OBJETIVOS**

O principal objetivo desta pesquisa é analisar as possibilidades da apropriação dos resultados das avaliações escolares para reorientação das práticas pedagógicas.

### **III – JUSTIFICATIVA**

As avaliações escolares fazem parte do cotidiano escolar e a relação que os professores têm com ela e seus resultados acreditamos que influencia muito na qualidade da educação. Os benefícios imediatos da proposta desta pesquisa são uma reflexão sobre as formas de avaliar e sobre a própria prática docente. Há também o benefício da troca de experiências em Roda de conversa que buscará contribuir para a formação de cada participante. Espera-se que com a participação na pesquisa os participantes entrem em contato com outras possibilidades de compreensão da avaliação realizada na escola, com sugestões de como utilizar os resultados dessa avaliação para uma reorientação do trabalho docente, bem como indicando outros

instrumentos para esse momento de avaliação do aluno, cujo sentido de avaliar se direciona para a compreensão de avaliação como um meio que serve para aprender.

#### **IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO**

##### **PARTICIPANTES**

Os participantes desta pesquisa serão os docentes das escolas supracitadas do município de Pouso Alegre – Minas Gerais.

##### **EXAMES**

Quanto ao recurso instrumental da pesquisa aplicada, buscar-se-á o levantamento de dados por meio de um questionário com dados profissionais para melhor compreensão do perfil do docente e sua visão e relação com as avaliações escolares. A outro recurso de coleta de dados e de formação será uma roda de conversa que será gravada em vídeo com o consentimento do pesquisado, ao assinar este termo, e que será avisado sobre a gravação no momento da roda de conversa. Informamos aqui que os dados serão guardados em sigilo em posse da pesquisadora até o término da pesquisa e posteriormente serão arquivados por um período de cinco anos no Departamento de Educação da UFLA, sob a responsabilidade do professor orientador.

##### **V - RISCOS ESPERADOS**

É assegurado que os dados obtidos serão confidenciais e não haverá identificação dos participantes, garantido o seu sigilo. Quando se trata de seres humanos sempre há o risco natural da convivência, desentendimentos e desencontros. Porém, procuraremos durante toda a pesquisa minimizar ao máximo ou eliminar quaisquer riscos. Todas as etapas serão muito bem pensadas e elaboradas para que cada participante seja respeitado em seus espaços e tempos individuais. Informamos que qualquer participante poderá deixar a pesquisa em qualquer etapa bastando para isso informar a pesquisadora de sua decisão.

Informamos que:

- O Questionário não conterá perguntas de cunho íntimo e pessoal. As perguntas serão a respeito das práticas pedagógicas avaliativas, outras para averiguar a relação de experiência e práticas avaliativas e outras apenas para identificação do respondente.
- O respondente poderá responder em qualquer momento do dia, inclusive em sua residência. O questionário será breve e objetivo de maneira não ser necessário muito tempo para responder.

- A roda de Conversa será realizada no momento de reuniões de Módulo II que já é um momento semanal de encontro dos professores para não interferir na rotina.
- Serão informados e estimulados a interagir por terem a garantia que o que se busca são informações importantes sobre práticas avaliativas e que todas as práticas serão respeitadas. Como todos são professores da mesma rede já se conhecem e convivem.
- A Roda de Conversa só será gravada e/ou filmada caso todos os participantes concordem e assinem termo de uso de imagem.
- Todos serão informados das regras de convivência na Roda de Conversa e que estão participando de um debate democrático e respeitoso. Caso haja opiniões divergentes isso serve para enriquecer os debates e a construção do conhecimento. Informamos que não será permitido falta de urbanidade e que caso ocorra o participante será convidado a se retirar da Roda de Conversa.

## **VI – BENEFÍCIOS**

Esta pesquisa apresentará a percepção de alguns docentes, em relação às avaliações escolares, seus resultados e a influência ou não destes na reorientação da prática docente. Os benefícios imediatos são uma reflexão sobre as formas de avaliar e sobre a própria prática docente. Há também o benefício da troca de experiências em Roda de conversa que buscará contribuir para a formação de cada participante. Espera-se que com a participação na pesquisa os participantes entrem em contato com outras possibilidades de compreensão da avaliação realizada na escola, com sugestões de como utilizar os resultados dessa avaliação para uma reorientação do trabalho docente, bem como indicando outros instrumentos para esse momento de avaliação do aluno, cujo sentido de avaliar se direciona para a compreensão de avaliação como um meio que serve para aprender.

## **VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA**

Não há previsão de suspensão, considerando a metodologia adotada, a pesquisa será encerrada de forma antecipada caso, nenhum docente queira participar.

## **VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Pouso Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Nome (legível) / RG

---

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá custos nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que porventura ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefício. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, localizado no Campus Universitário- Cx. Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000, Telefone (35)3829-1445, ou pelo endereço eletrônico Valderlice.souza@estudante.ufla.br.