



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA FÁTIMA DE MELO FAVARÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E
CARACTERÍSTICAS**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. NADIA APARECIDA DE SOUZA

Londrina-Pr
2012



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2012

CLÁUDIA FÁTIMA DE MELO FAVARÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E
CARACTERÍSTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Nadia Aparecida de Souza

Londrina – Pr
2012

CLÁUDIA FÁTIMA DE MELO FAVARÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E
CARACTERÍSTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nadia Aparecida de Souza
Universidade Estadual de Londrina – PR

Profa. Dra. Angela Pereira T. V. Palma
Universidade Estadual de Londrina – PR

Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins
Pontifícia Universidade Católica – PR

Londrina, 21 de setembro de 2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F272a Favarão, Cláudia Fátima de Melo.

Avaliação da aprendizagem : concepções e características / Cláudia
Fátima de Melo Favarão. – Londrina, 2012.
93 f. : il.

Orientador: Nadia Aparecida de Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Estudo e ensino – Teses. 2. Estudantes – Avaliação – Teses. 3. Aprendizagem – Teses. 4. Professores de ensino fundamental – Teses. I. Souza, Nadia Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.02

Ao amor de família que sempre pude contar.

Valdir Junior, Mariana e Valdir Neto

Aos meus pais João e Maria

*Aos mestres que me ensinaram a ter paciência,
amor e respeito.*

A vocês dedico este trabalho

A Deus

Sempre, pelo abrir e fechar dos olhos todos os dias.

À professora orientadora Nadia A. de Souza

*Aos momentos de reflexão e dedicação
transformando-me não somente em
uma pesquisadora,
mas ajudando a construir minha personalidade.*

Aos professores

Elsa Maria Pulin
João Batista Martins
Magda M.Tuma
Neusi Aparecida Navas Berbel
Sueli Édi Rufini

Por contribuírem para a construção do conhecimento.

Aos professores participantes da pesquisa

Pelo tempo dedicado à pesquisa e por todas as trocas de experiências.

Aos colegas do Mestrado

Aos momentos felizes.

Amiga

Elen de Cássia Ferreira pelo incentivo

Ao Emilson

Por sua competência e dedicação com os estudantes do Mestrado.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Paulo Freire

FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e características. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Avaliação da aprendizagem é um tema a suscitar inquietação, principalmente quando parecem persistir concepções geradoras de classificação e exclusão, quando o desejável é que propiciassem superações e aprendizagem. Uma questão emergiu, dentre outras: como professores, que atuam no ensino fundamental – anos finais, concebem a avaliação da aprendizagem e quais características lhe conferem? O desejo de alcançar respostas, alargando compreensões, orientou o estabelecimento do objetivo geral: analisar o exercício da avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, a partir das concepções e características expressas por professores atuantes o ensino fundamental – anos finais. A pesquisa, um estudo de caso, promoveu abordagem qualitativa da realidade. Para a coleta de dados, junto aos treze participantes, professores na única escola a ofertar ensino fundamental, anos finais, na localidade, utilizou-se: questionário e entrevista. Para análise dos dados foi utilizada a análise criteriosa, que a partir de codificações, permitiu a construção de categorias e subcategorias. Os resultados revelaram que apesar de a concepção classificatória estar presente no contexto da sala de aula, mudanças são anunciadas pelos participantes: é possível relativizar a importância da nota, quando o interesse maior é em promover a aprendizagem; é fundamental reconstruir as concepções de ensino e aprendizagem, pois elas estão íntima e fortemente vinculadas à concepção de avaliação; é preciso conferir outro significado ao erro no processo pedagógico, retirando dele o significado de falha e incorreção, para reconhecê-lo como elemento informacional relevante para a planificação e execução de intervenções criticamente informadas; é necessário oferecer subsídios para que os professores disponham de elementos para refletir acerca dos problemas de aprendizagem e, em decorrência, repensar suas estratégias de ensino.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Concepções e características avaliativas. Ação docente.

FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo. **Evaluation of learning: concepts and features.** 2012. 93f. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

Assessment of learning is a theme to raise concern, especially when it seems to persist or sort and generating ideas, when the desirable to promote may and learning. A question emerged, among others: how teachers, who work in the elementary school – final years, understand the evaluation of learning and its characteristics? The desire to achieve answers, extending understandings, guided the establishment of the general objective: to analyze the practicing of learning evaluation in the school context, starting from the conceptions and characteristics expressed by the elementary school teachers – final years. The research, a case study, promoted a qualitative approach of reality. For data collection, together with thirteen participants, teachers in the only elementary school, final years, in the locality, it was used: questionnaire and interview. For analysis of the data it was used, careful analysis, which from encodings, allowed the construction of categories and subcategories. The results revealed that although the qualitative conception is to be present in the classroom context, changes are announced by the participants: it is possible to relativize the importance of grades, when the larger interest is to promote learning; It is essential to rebuild the conceptions of teaching and learning, because they are strongly linked to the evaluation conception; it is important to give another meaning to the error in the pedagogical process, removing from it the sense of failure and inaccuracy, to recognize it as informational element relevant to the planning and implementation of interventions critically informed; It is necessary to offer subsidies so that teachers have elements to reflect about learning problems and, as a result, rethink their teaching strategies.

Keywords: Evaluation of learning. Conceptions and evaluative features. Teaching action.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O CAMINHAR DA PESQUISA	15
2.1 O CENÁRIO	18
2.2 Os ATORES	18
2.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES	20
2.3.1 O Questionário	20
2.3.2 A Entrevista	21
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	24
3 DESVELANDO E COMPREENDENDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	28
3.1 AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA: DAS CONCEPÇÕES À CARACTERIZAÇÃO	31
3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA: DAS CONCEPÇÕES À CARACTERIZAÇÃO	51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	84
Apêndice A Solicitação de autorização da direção da escola para o desenvolvimento do estudo.....	85
Apêndice B Termo de consentimento livre e esclarecido - Questionário	86
Apêndice C Questionário 1 – Perfil dos participantes	87
Apêndice D Questionário 2 – Concepção de avaliação da aprendizagem.....	88
Apêndice E Termo de consentimento livre e esclarecido – Entrevista	91
Apêndice F Roteiro da Entrevista	92

1 INTRODUÇÃO

Certa vez, quando tinha seis anos, vi um livro sobre a Floresta Virgem, *Histórias Vividas*, uma impressionante gravura. Ela representava uma jibóia engolindo um animal. Dizia o livro: “As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida dormem seis meses da digestão”. Refleti muito sobre as aventuras na selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. [...]. Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: “por que é que um chapéu daria medo?” [...] As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas e é cansativo, para as crianças estar a toda hora explicando.

Antonie de Saint-Exupéry, 2006

O ato de avaliar é inquietante, principalmente quando se efetiva na escola, pois parece contribuir pouco para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Pelo menos, foi e é essa a realidade percebida no decorrer dos anos de atuação no Ensino Fundamental, anos finais, como docente da disciplina de Geografia.

A percepção elaborada no desenvolvimento do trabalho pedagógico, principalmente ouvindo e convivendo com outros professores, é de que a avaliação é vista sem muita reflexão, orientada ainda para a aplicação de algum instrumento a ser corrigido, visando a simples produção de notas ou conceitos a serem lançados em pautas e boletins, sem uma atenção maior quanto às dificuldades de aprendizagem dos educandos.

No dia a dia da escola, realidades condenadas como incorretas eram e são constatadas: atividades avaliativas não são devolvidas aos estudantes após a sua realização, notas são atribuídas ao comportamento, castigos morais são infringidos àqueles que erram, explicações relativas às dificuldades de aprendizagem dos estudantes são subtraídas pelo professor. Pouco se faz no intuito de elucidar problemas ou aclarar dúvidas. Perpetua-se o enaltecimento dos acertos, enquanto os erros são depreciados, como se não houvesse alternativas ou encaminhamentos para eles.

O cenário avaliativo precisaria ser diferente, essas constatações, facilmente

percebidas em uma realidade escolar, deveriam estar relegadas ao passado, todavia, elas ainda se fazem realidade nas salas de aula de inúmeras escolas (ABRECHT, 1994; ALVARENGA; SOUZA, 2003; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009; ESTEBAN, 1992, 2006, 2008; FERNANDES, 2009; LUCKESI, 1992, 2003, 2005, 2011; SALINAS, 2004; SILVA; DAVIS, 1993, TEIXEIRA; NUNES, 2008; dentre muitos outros).

As práticas avaliativas classificatórias ainda estão presentes no cotidiano da sala de aula. É fácil percebê-las, pois limitam as preocupações, de professores e alunos, ao momento, configurando-se meras verificações. O foco a direcionar sua efetivação é a produção de um resultado, que permita determinar quem aprendeu ou não, para, em consequência, proceder à sua aprovação ou reprovação, o que a faz caracterizar-se como seletiva e excludente. Todavia, mais que controlar o conhecimento, ao determinar o que deve ser lembrado, para ser reproduzido em provas, a avaliação classificatória controla corpos, (LUCKESI, 1992) e disciplina vontades, ao atribuir pontos a variados aspectos do dia a dia escolar tais como: entrega de tarefas, comportamento, participação em aula entre outras.

A avaliação classificatória é um exercício de poder. Um poder expresso sob forma de opressão e submissão dos alunos aos instrumentos avaliativos e ditames do professor. Um poder fortalecido quando os erros manifestos são objeto de punição, em uma acepção de que errar é “[...] enganar-se; não acertar; confundir; não acertar na escolha; falhar; cair ou incorrer em culpa.” (FERREIRA, 1997, p. 190). Lamentavelmente, é corriqueiro ouvir, na sala de professores, descrições de práticas avaliativas centradas na soma e subtração de “pontinhos”, atribuídos no intuito de controlar e disciplinar. Infelizmente, percebe-se, ainda, pelo discurso dos participantes, que estes partilham das mesmas práticas.

Em geral, tem-se uma postura punitiva do erro. Ouve-se com frequência descrições que explicitam reações agressivas na divulgação dele, valendo-se de termos de desqualificação, de depreciação, de humilhação. Isso tudo deixa marcas nos alunos e, por vezes, podem ser imperceptíveis, externamente falando, mas são altamente negativas, conforme afirma Torre (2007, p. 13): “[...] falhas ou erros educativos com efeito destrutivo, mesmo menos evidentes, não são por isso menos

negativo. As injustiças cometidas com os alunos sobrevivem durante muito tempo.”

Os erros, por outro lado, poderiam funcionar como indicadores, como balizas, para que professores e alunos repensassem seus percursos. Para tanto, seria fundamental ater-se ao erro para analisá-lo e compreendê-lo na recomposição do ensino e na retomada da aprendizagem. Ao considerar os erros, o professor confere importância ao porquê de sua ocorrência. Para Luckesi (2005, p. 57), “[...] reconhecendo a origem e a constituição de um erro, podemos superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento.” Desse modo, o desejável é que o erro não desencadeie castigos e punições, mas ofereça elementos para a promoção da aprendizagem dos alunos.

Valer-se das informações prestadas pelas atividades avaliativas, quer nos acertos, quer nos erros que revelam, para recompor o ensino de maneira a aperfeiçoar a aprendizagem, é um dos aspectos a particularizar o exercício de uma avaliação formativa. Mas, será que isso vem ocorrendo nas escolas? A realidade vivida, e revivida a cada dia, quando se ultrapassa os portões da escola, traz uma sensação indesejável e desagradável de que não. Mas, sensações precisam ser convertidas em certezas, para não se configurarem apenas como suposições.

Se por um lado, aparentemente, predomina o exercício classificatório da avaliação, no contexto escolar, por outro, anunciam-se discursos marcados por sinais de formatividade, que revelam um compromisso com a identificação das dificuldades e com a promoção da aprendizagem. A realidade escolar é contraditória, assim como pode configurar-se contraditório o que dizem e fazem os professores, quando mergulhados nas suas rotinas de trabalho. Confessar a realização de avaliação de cunho mais formativo é mais singelo que superar uma prática com marcas classificatórias.

Essas percepções, entretanto, não passam de possibilidades, se não forem analisadas no contexto real, se não houver uma procura pelas razões subjacentes às ações, e mais, se deixar de verificar como as ações têm impactado cada um e todos que participam do processo avaliativo. Diante disso, as perguntas possíveis são numerosas: Como os professores concebem a avaliação da aprendizagem? Quais as características que lhe conferem? Quais características aproximam ou

afastam suas práticas avaliativas das concepções classificatória e formativa? Por quê? A partir das características conferidas à avaliação da aprendizagem, como superar dificuldades ao exercício da avaliação formativa?

Atuar como docente no Ensino Fundamental – anos finais, fez crescer, no decorrer dos anos, muitas inquietações em relação à prática da avaliação da aprendizagem. Às perguntas já elencadas, outras muitas poderiam ser acrescentadas, todavia, faz-se necessário aglutinar as dúvidas, juntar as questões e tentar traduzi-las em uma **questão** direcionadora: Como professores, que atuam no ensino fundamental – anos finais, concebem a avaliação da aprendizagem e quais características lhe conferem?

O desejo de alcançar respostas, alargando compreensões, orientou o estabelecimento do **objetivo geral**: Analisar o exercício da avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, a partir das concepções e características expressas por professores atuantes no Ensino Fundamental – anos finais.

Para o percorrer do caminho, **objetivos específicos** foram definidos: (a) delinear características classificatórias e formativas, relacionadas às concepções manifestas de avaliação da aprendizagem; (b) compreender as concepções avaliativas expressas pelos participantes, sob a luz do referencial teórico; (c) identificar elementos que dificultam, ainda, o exercício da avaliação formativa; (d) evidenciar, a partir das dificuldades, possibilidades de superação a serem edificadas.

Viabilizar o objetivo geral demandou estar com os professores, por isso a opção para o desenvolvimento do estudo foi pela **abordagem qualitativa**. A tipologia da pesquisa selecionada foi o **estudo de caso**. O *locus* do estudo é a única escola pública, da rede estadual de Ensino Fundamental – anos finais, existente no município do interior do Norte do Paraná. A delimitação do caso adveio da especificação da unidade de análise (YIN, 2005): concepções e características da avaliação da aprendizagem para professores atuantes no Ensino Fundamental – anos finais. Para a efetivação do estudo optou-se pelo recolhimento das informações por meio de questionário aberto e entrevista.

A análise dos dados demandou, inicialmente, que as informações coletadas fossem lidas, relidas e organizadas para, em seguida, serem classificadas conforme se referiam aos conceitos de avaliação da aprendizagem e às características que lhe

eram atribuídas. Em decorrência de sucessivas codificações, as categorias foram identificadas de maneira a facilitar o momento final: a apresentação dos resultados e seu estudo minucioso, tendo por base o referencial teórico.

Restava compor o texto, descrevendo o realizado, analisando os achados e desvelando algumas possibilidades para o exercício de uma avaliação progressivamente mais formativa. Assim, o **PERCURSO METODOLÓGICO** esclarece a abordagem escolhida para o estudo, bem como a tipologia de pesquisa utilizada. Contudo, mais que uma descrição teórica, foram estabelecidos laços com os motivos que ensejaram o estudo, intentando aclarar as razões de cada uma das escolhas procedidas. Ainda, o campo de investigação é caracterizado e os sujeitos são identificados. Finalmente, são apresentados e descritos os procedimentos de coleta e os de análise dos dados.

No capítulo seguinte, **DESVELANDO E COMPREENDENDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**, a organização privilegiou a apresentação dos achados no concernente ao conceito de avaliação da aprendizagem, em suas perspectivas classificatória e formativa. Para além do conceito, as características atribuídas a elas, conforme depreendido do referencial teórico, foram confrontadas com aquelas enunciadas pelos participantes. Mais que uma constatação, pretendeu-se, então, depreender elementos que pudessem contribuir com a superação do compromisso classificatório em prol do compromisso com a formação.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, retomou-se o caminho percorrido para evidenciar que, apesar da perspectiva classificatória ainda se fazer presente no cenário escolar, espera-se que, progressiva e continuamente, elementos de formatividade sejam constituintes do espaço escolar.

2 O CAMINHAR DA PESQUISA

O propósito do encontro era dar as primeiras noções de como escolher um tema de pesquisa para os TCCs. [...] Pedi então às alunas-professoras que observassem suas escolas e apontassem um problema que fosse digno de ser pesquisado. [...] tivemos um rol bastante variado de assuntos que as alunas foram enumerando: indisciplina, agressividade, avaliação, inclusão, [...] Marlene foi a última a falar. Timidamente levanta-se e profere a frase que deixou a todos atônitos: seu problema eram os buracos da lousa. [...] “os buracos da lousa eram o que havia de mais relevante.”

Sílvia Elisabeth Moraes, 2006

Pesquisar é debruçar-se curiosamente sobre um objeto que desperta interesse, é, também, comprometer-se com o desvelamento deste objeto, não apenas para revelá-lo, mas para compreendê-lo e apreendê-lo, tanto quanto possível. Essa não é uma atividade fácil ou corriqueira. Ela exige conhecimento acerca de métodos e procedimentos investigativos, bem como zelo em sua efetivação. De acordo com Minayo (2008, p. 16), pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. [...] alimenta a atividade humana de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.”

A abordagem qualitativa da realidade é uma das possibilidades de efetivação de uma pesquisa. Ela tem seu foco de atenção na apreciação cuidadosa e reflexiva de situações reais, presentes no cotidiano das pessoas, em seus mais variados contextos. Para Flick este tipo de abordagem (2009, p. 37), “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.”

O presente estudo vale-se da abordagem qualitativa, pois tem por finalidade analisar as concepções e caracterização da avaliação da aprendizagem manifesta por professores do Ensino Fundamental, anos finais, o que se torna mais passível de realização, quando o pesquisador se faz presente junto à realidade investigada, dialogando com os participantes.

Diversas características são atribuídas à abordagem qualitativa. Uma refere-

se à inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, pretendendo apreender a maneira como ocorrem as interações, os modos de agir e pensar a respeito do objeto de estudo. Logo, essa comunhão entre pesquisador e os participantes, no seu contexto, é imprescindível, porque “[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Por isso, essa investigação efetivou-se no espaço circunscrito de uma escola pública, junto a alguns dos professores que atuam no Ensino Fundamentais, anos finais, coletando suas palavras e percepções acerca da temática em foco.

Uma outra característica que se tentou ter em vista é a que se refere à análise dos dados de maneira indutiva, ou seja, do todo para as partes, motivo pelo qual cada informação é acolhida e estudada detalhadamente, porque entende-se que toda ela é preciosa. Desse modo, o pesquisador assemelha-se a um mineiro que “[...] apanha uma pedra, perscrutando-a na busca do ouro”, pois, também ele, “[...] procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149).

As concepções de avaliação da aprendizagem são construídas pelos professores ao longo de suas vidas e de suas experiências. Apropriar-se de suas concepções, para desvendá-las e analisá-las, demandou leituras compreensivas e identificação de aspectos convergentes e divergentes, não para considerar algumas informações e descartar outras, mas para olhar e examinar minuciosamente o que revelavam, de maneira a ir, progressivamente, compondo “[...] um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Respeitar as construções dos participantes foi outra característica à qual se conferiu especial importância. As suas ideias, aspirações, crenças, opiniões e valores atribuídos às vivências cotidianas configuram-se expressões reveladoras e repletas de significados. Assim, as concepções de avaliação da aprendizagem, bem como sua caracterização, adquirem significado na pesquisa, não para serem julgadas como corretas ou incorretas, nem para o professor ser responsabilizado pelo que diz ou deixa de dizer, mas para entender profunda e respeitosamente as razões que ensejam seu pensar e seu fazer.

A delimitação do tema foi conduzida por sua unidade temática (YIN, 2005):

concepções e características da avaliação da aprendizagem, somado à delimitação do cenário, uma escola da rede estadual em um município do Norte do Paraná – única a ofertar esta etapa de escolarização na localidade; e à circunscrição dos atores, professores que atuam no Ensino Fundamental, em seus anos finais, conduziram para a delimitação do **estudo de caso** como tipologia de pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) relacionam o estudo de caso à metáfora do funil, referindo-se ao início da pesquisa como a parte mais ampla desse, pois constitui o momento em que o pesquisador tem muitos elementos para considerar, tais como lugar, pessoas, informações, dentre outros. Conforme a pesquisa avança, todos esses elementos são inter-relacionados nas análises e vão configurando os resultados. Quanto mais esses se apresentam, mais o estudo se aproxima da ponta do funil. Desse modo, “[...] de uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90). Esse cuidado foi observado no decorrer do processo de análise dos dados. Todas as informações recolhidas foram cuidadosamente apreciadas, analisadas, codificadas e categorizadas, de maneira a ir promovendo um estreitamento pelas aproximações e convergências que se apresentavam, bem como pelas discrepâncias que se interpunham.

A abordagem qualitativa, bem como o estudo de caso, demanda a adoção de uma modalidade de triangulação, no intuito de conferir maior robustez e confiabilidade às análises e aos resultados. Para este trabalho, a opção foi pela diversificação dos procedimentos de coleta, o que implicou na utilização de mais de um instrumento informacional: questionário e entrevista. Intentou-se, dessa maneira, que se garantisse “[...] que as descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa.” (MARTINS, 2008, p. 80).

Realizar um estudo qualitativo é aprender a olhar e vivenciar uma realidade de forma diferente: compreensiva e respeitosa. Comprometer-se com a efetivação de um estudo de caso é ter clareza acerca do que se deseja desvelar em um contexto específico, pois as respostas almejadas somente podem ser localizadas ali. Todavia, mais do que apropriar-se de uma nova forma de olhar, de agir, de comprometer-se com o objeto de estudo, assumir a abordagem qualitativa efetivando um estudo de caso, implica em apropriar-se, também, de um saber fazer.

2.1 O CENÁRIO

A pesquisa foi realizada na única escola da rede estadual de Ensino Fundamental, anos finais, de um município no norte do Paraná. Inaugurado em 1949, conta, atualmente, com quinze salas de aula, um refeitório e duas quadras poliesportivas, carecendo de espaços para laboratório de informática, sala de reuniões e de atividades artísticas.

No que se refere ao processo avaliativo, o Projeto Político Pedagógico estabelece a necessidade e o comprometimento com a aprendizagem progressiva dos estudantes (PARANÁ, 2010). As médias são registradas semestralmente em boletins e encaminhadas às famílias. Todavia, cada atividade avaliativa, na qual o estudante não alcance o resultado considerado como mínimo desejado, precisa desencadear uma série de ações por parte do professor no sentido de assegurar que a aprendizagem aconteça. “É a denominada recuperação paralela.” (PARANÁ, 2010, p. 39).

Cumprir lembrar que, se no seu Projeto Político Pedagógico a instituição tem o registro de suas características, de seus objetivos, de suas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, em sala de aula.

2.2 OS ATORES

Antes de realizar qualquer solicitação aos professores, a direção da escola foi consultada e anuiu que a pesquisadora procedesse ao levantamento de informações (Apêndice A).

Inicialmente, o estudo pretendia envolver os 55 (cinquenta e cinco) professores que atuam no Ensino Fundamental, anos finais, mas apenas 22 (vinte e dois) deles concordaram em participar, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), ao mesmo tempo, recebiam o questionário entregue na escola, pela pesquisadora. Destes, apenas treze foram devolvidos.

O perfil dos professores participantes do estudo foi traçado tendo por base as informações por eles prestadas em um questionário simples, elaborado

especificamente para este fim. Os dados levantados pelo questionário (Apêndice C) mostraram que os participantes são, na maioria, do sexo feminino – somente um é do sexo masculino. A idade dos participantes varia entre 20 (vinte) e 64 (sessenta e quatro) anos.

Uma parcela significativa dos professores envolvidos é efetiva no magistério público estadual, compondo o denominado Quadro Próprio do Magistério (QPM) e apenas duas integram o Processo Seletivo Simplificado (PSS) e, portanto, não são concursadas. O tempo de atuação no magistério é, também, bastante variado entre os participantes. Alguns ingressaram recentemente e estão há menos de cinco anos atuando, enquanto outros já estão no professorado há mais de 25 (vinte e cinco) anos. Os participantes são graduados em áreas do conhecimento compatíveis com sua atuação, nessa modalidade de ensino. Dentre eles, quatro são licenciados em Geografia, um em Ciências, um em Educação Física, dois em Inglês, dois em Língua Portuguesa, um em Arte um em História e um em Matemática.

Os nomes dos professores não são informados, no intuito de preservar as suas identidades. De um modo geral, evitou-se utilizar informações que facilitassem a dedução da identidade dos participantes, em decorrência da disciplina ministrada. No decorrer do estudo, os participantes são identificados pela letra P, grafada em maiúsculo, seguida de um número – atribuído aleatoriamente – e que passou a designá-lo. Assim, a identificação contempla de P1 a P13, referente ao número de questionários respondidos e devolvidos.

O corpo de professores que exercem sua atividade profissional na instituição, apesar da diferença de idades, de tempo de atuação profissional, da variedade de formação e de inserção em séries ou turnos de trabalho, evidencia uma preocupação comum com o aperfeiçoamento de seus saberes e práticas. A participação em cursos de formação continuada, a disponibilidade em participar desta pesquisa, concedendo parte de seu tempo e de seus conhecimentos, são demonstrações desse envolvimento.

2.3 PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DE INFORMAÇÕES

Os procedimentos de pesquisa abarcaram a utilização de duas diferentes técnicas de coleta: questionário aberto e entrevista, pois ambas apresentam, em comum, a possibilidade de propiciar aos participantes espaços e formas de manifestação espontânea, peculiar e particular em relação ao objeto de estudo.

A definição por diferentes formas de coleta de informação pretendeu assegurar, aos dados amealhados e às análises efetivadas, maior validade, tornando possível o confronto e entrecruzamento de informações. Em um estudo pautado na abordagem qualitativa, da tipologia estudo de caso, tal cuidado é de grande relevância, pois se configura essencial “[...] utilizar várias fontes de evidências. [...] que favorece o desenvolvimento de ‘linhas convergentes de investigação’.” (YIN, 2005, p. 126).

2.3.1 O Questionário

O questionário é um instrumento de coleta de informações composto por questões referentes ao tema da pesquisa. Conforme Chizzotti (1995, p. 55), “o questionário é uma interlocução planejada [...]”, demandando que as questões apresentem sequência organizada, obedecendo ao tema e aos objetivos da pesquisa. Esse instrumento precisa apresentar-se com uma linguagem simples e concisa, a fim de possibilitar entendimento para o entrevistado, evitando incertezas ou equívocos. Ainda, é fundamental que as questões sejam organizadas de maneira a partir de informações mais simples para, progressivamente, avançar rumo aos assuntos mais complexos. Todavia, independentemente de todos esses cuidados a direcionarem a elaboração do questionário, outro se configura como sendo fundamental: observar o objetivo principal a direcionar a proposição do instrumento.

Para Laville e Dionne (1999), o questionário pode ser fechado, aberto ou misto. No questionário fechado, a pessoa seleciona a resposta que melhor representa a sua opinião, porém, muitas vezes, as respostas são insuficientes para explicar o desejo dos respondentes, dificultando a análise. O questionário aberto permite à pessoa construir a resposta expondo a sua opinião, mas apresenta dificuldade na categorização dos resultados. O questionário misto utiliza perguntas

abertas e fechadas, contribuindo para maior estabilidade aos resultados. O questionário aberto foi o escolhido para o estudo, por favorecer a obtenção de respostas de cunho pessoal, bem como questões capazes de traduzir as concepções dos entrevistados em relação às temáticas investigadas.

O questionário (Apendice D) foi organizado intentando o alcance de três objetivos distintos: (a) caracterizar a concepção de avaliação da aprendizagem; (b) identificar as características da avaliação da aprendizagem e (c) particularizar as formas de *feedback* promovidos. Ele foi aplicado a 22 (vinte e dois) professores, mas apenas treze foram respondidos e devolvidos. Os questionários foram entregues em mãos aos 22 participantes que, inicialmente, anuíram em participar, durante a hora-atividade, realizada na escola. A coleta dos instrumentos respondidos deu-se em um momento sucedâneo e, apesar dos pedidos reiterados, treze questionários voltaram devidamente respondidos.

As informações decorrentes foram lidas com cuidado e minuciosamente analisadas, não somente para elucidar um pouco mais a compreensão dos professores em relação à concepção e caracterização da avaliação da aprendizagem, mas para identificar elementos a serem ainda aprofundados, junto a alguns, por meio de entrevista semiestruturada.

2.3.2 A Entrevista

A entrevista é um diálogo entre duas ou mais pessoas, realizada da forma mais natural possível. Como qualquer outro instrumento de investigação, ela deve ser planejada e organizada tendo por baliza o objeto de estudo. Cada palavra declarada pelo entrevistado contribuirá para a construção do *corpus* teórico do estudo.

Na condição de instrumento de coleta de informações, a entrevista precisa ser compreendida como alternativa para esclarecer, em profundidade maior que aquela possível por meio do questionário, aspectos relativos aos pensamentos e ações dos envolvidos. Por isso, é fundamental que cada palavra pronunciada seja percebida e encarada “[...] como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério

que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo. [Por isso] faça perguntas não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137).

Realizar uma entrevista exige alguns cuidados: agendar previamente, conforme as possibilidades do entrevistado; escolher local acolhedor, silencioso e pouco sujeito a interrupções; valer-se de roteiro previamente elaborado e testado; promover questões introdutórias mais gerais e, até, pouco relevantes para o estudo, de maneira a permitir que o participante se familiarize com a situação e com o uso de gravador. Gravar toda a entrevista e proceder a sua transcrição; submeter a transcrição – após a limpeza dos vícios de linguagem e adequação aos padrões da linguagem escrita – ao entrevistado, para que possa completar aspectos que considerar pertinentes, é outro cuidado importante.

Do entrevistador, algumas habilidades são exigidas. Ele precisa: saber ouvir, estimular o andamento natural da conversa, garantir clima de respeito às falas dos entrevistados e proporcionar livre expressão de pensamentos e sentimentos. É relevante, na entrevista, considerar as crenças, a história os comportamentos próprios de cada pessoa, pois, “a compreensão dos mundos, da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa.” (BAUER; GASKEL, 2008, p. 65). Isso porque, o papel do entrevistador é a coleta de informações, detalhadas e apuradas, sem tentativas de mudar as concepções dos entrevistados, “[...] mas [compromissadas] em [entender] os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138). Com o propósito de apreender as concepções de cada sujeito é imprescindível: sutileza, bom senso, paciência e respeito com cada um dos participantes.

As entrevistas podem ser classificadas como: estruturada, semiestruturada e livre. A entrevista estruturada apresenta perguntas com respostas curtas, objetivas e diretas, com certa sequência organizacional estabelecida, evitando respostas como sim ou não. A entrevista semiestruturada permite ao entrevistado expor verbalmente suas reflexões a respeito do tema apresentado em conformidade com questões que lhe são propostas e podem ser desdobradas em outras. As entrevistas livres são realizadas sem perguntas determinadas, mas em consonância com um tema ou ideia a ser explorada por meio de relato oral.

Acredita-se que o tipo de entrevista mais adequado para o alcance dos objetivos estabelecidos seja a semiestruturada. Nela, “[...] as questões seguem uma formulação flexível, a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 31), o que confere ao pesquisador maior liberdade para, no transcorrer da entrevista, redirecionar os questionamentos no intuito de aclarar as respostas enunciadas.

Com o objetivo de tornar a entrevista um momento agradável, realizou-se uma fala informal com os professores do Ensino Fundamental. “A entrevista começa com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar e um pedido para gravar a sessão.” (BAUER; GASKEL, 2008, p. 82). O pedido da gravação tem o intuito de proporcionar “[...] uma ajuda à memória ou um registro útil da conversação para uma análise posterior.” (BAUER; GASKEL, 2008, p. 82).

A elaboração do roteiro de entrevista (Apendice F) orientou-se por objetivos previamente estabelecidos, em decorrência das informações já coletadas nas representações e questionários, mas, principalmente, naquelas que ainda necessitavam ser aclaradas. Os objetivos perseguidos foram: (a) apreender a concepção de avaliação da aprendizagem; (b) identificar as características conferidas à avaliação da aprendizagem e, (c) aclarar as maneiras de proceder ao *feedback* em decorrência de situações avaliativas.

Desenvolvidas conforme as orientações relativas ao agendamento, escolha do local e proposição dos questionamentos, a entrevista foi gravada. O tempo médio de duração foi de aproximadamente uma hora. Na primeira versão, a transcrição preservou todos os elementos não verbais: pausas, vícios de linguagem, entre outras marcas da oralidade. Num segundo momento, um trabalho de adequação à norma escrita, sem prejuízo do conteúdo informacional, foi efetivado tentando facilitar a leitura quando de seu registro no texto. Ainda, a versão final da transcrição foi submetida à apreciação de cada entrevistado, em dia e horário compatíveis com sua hora-permanência, para que recompusessem expressões ou elucidassem manifestações, tornando-as mais adequadas aos seus pensamentos e ações. Dois dos participantes entrevistados não desejaram ler a transcrição e o outro procedeu a pequenos ajustes, de natureza gramatical, ortográfica, sem provocar mudanças referentes ao problema e aos objetivos da pesquisa.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

“A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo”, conforme esclarece Yin (2005, p. 137). Tal procedimento foi realizado. Leituras atentas foram levadas a termo no intuito de identificar aspectos convergentes, ideias que se apresentavam de maneira reiterada, o que nada mais constitui que promover “indução analítica” (GRAY, 2012), para, na sequência, direcionar os esforços para o trabalho de codificação e categorização.

Inicialmente, a atenção incidiu sobre a questão norteadora da pesquisa, para analisar os dados coletados com os vários participantes – tanto nas respostas dos questionários, quanto das entrevistas – no intuito de “[...] verificar neles padrões para o desenvolvimento de categorias conceituais.” (GRAY, 2012, p. 400).

Em obediência aos princípios que orientam o processo de codificação, leituras e releituras foram levadas a termo, para, primeiramente, identificar registros mais pertinentes à concepção classificatória ou mais relacionados à concepção formativa de avaliação da aprendizagem. Com as entrevistas e questionários em mãos, utilizou-se de cores, nessa fase da codificação, pois pretendia-se identificar os temas mais amplos no direcionamento do estudo (GRAY, 2012).

O segundo passo demandou novas leitura, pois o objetivo era, então, a familiarização com as informações prestadas pelos participantes, todavia, mantendo em suspenso a tentação de interpretá-los (GRAY, 2012). Mas, conforme alguns aspectos apresentavam-se como relevantes ao olhar atento, eles eram consignados em um caderno à parte, para que a “curiosidade” não se perdesse. Um exemplo foi identificação dos tipos de *feedback* realizado pelos professores em sala, no intuito de correção ou superação do erro.

A releitura foi mais direcionada aos dados, pois sublinhou-se palavras-chave ou expressões, bem como, inscreveu-se – nas margens – anotações, ou codificação primária e, ainda, rudimentar. Principiava-se na identificação das características conferidas à avaliação da aprendizagem, como: ser previamente agendada, ter dia e horários marcados. Para todas essas características convergentes, por exemplo, o

código atribuído foi pontual. Para Gray (2012, p. 401), “as palavras ou expressões sublinhadas são o início do processo de codificação. [Aos destaques] pode ser atribuída uma palavra ou expressão (código) que resuma ou pareça pertinente a uma determinada passagem. [...]”.

Foram muitos os códigos decorrentes. No concernente à avaliação em uma concepção mais classificatória, os códigos abarcavam os seguintes elementos: memorística, conteudista, reprodutivista, estática, frenadora, pontual, imediatista, hierarquizante, competitiva, excludente, seletiva, disciplinadora, opressora, dominadora, antidemocrática, entre outros. Eram muitos e exigiram mais leituras sistemáticas e muito cuidadosas. Os códigos consignados nas margens das transcrições, ou sobre pequenos trechos grifados, ou palavras destacadas precisavam ser reduzidas, por isso, conforme diferentes códigos pareciam aplicar-se ao mesmo fenômeno, então, eles foram informados como subcategorias (segunda coluna, Quadro 1). A inclusão em um mesmo fenômeno resultou de: causas a sustentarem tais ações (primeira coluna, Quadro 1), bem como as consequências geradas por elas (terceira coluna, Quadro 1). A categoria aglutinadora foi denominada como concepção classificatória de avaliação da aprendizagem – algumas características (Quadro 1).

Considerando que os códigos atribuídos referiam-se a conceitos já presentes na literatura utilizada para compor o referencial teórico do estudo, os autores foram correlacionados às subcategorias e, depois, utilizados para proceder à análise destas – e dos códigos abarcados por elas (quarta coluna, Quadro 1).

O mesmo processo resultou na segunda categoria: concepção formativa de avaliação da aprendizagem – algumas características (Quadro 2). Alguns códigos decorrentes foram: levantamento de informações, diagnosticadora, comparação de informações, comparação de objetivo com informações, regulação da aprendizagem, entre outros. A leitura detalhada dos instrumentos de coleta, bem como do referencial possibilitaram a escolha enunciada (Quadro 2).

Quadro 1 - Primeira categoria: concepção classificatória de avaliação da aprendizagem – algumas características

CAUSA	SUBCATEGORIAS Características	CONSEQUÊNCIA	AUTORES
Ter uma cultura padrão como melhor e, portanto, a ser apropriada e reproduzida.	1. CONTEUDISTA Memorística Reprodutivista	Memorização, acúmulo e reprodução de informações.	Freire (2005); Luckesi (2003, 2011); Mizukami (1986); Perrenoud (1999); Santos Guerra (2007); Teixeira e Nunes (2008).
Verificar o domínio de conteúdos.	2. ESTÁTICA Frenadora Pontual Imediatista	Valorização do resultado. Promoção de mecanismos para burlar a não aprendizagem. Impossibilidade de autoavaliar-se e, compreender os próprios percursos de aprendizagem.	Barlow (2006); Hoffmann (2001); Luckesi (1992, 2003, 2005, 2011); Perrenoud (1999); Ribeiro (2011); Santos Guerra (2007); Teixeira e Nunes (2008); Vasconcelos (1998).
Justificar a promoção ou reprovação. Evidenciar o nível de conhecimento e aptidão.	3. SELETIVA Hierarquizante Competitiva Excludente	Aprovação ou reprovação do estudante, legitimada pelo resultado obtido. Responsabilização do estudante pelo próprio fracasso. Instauração da competitividade e do individualismo. Consolidação do abandono escolar por sucessivas reprovações e consequente exclusão.	Bzuneck (2010); Esteban (1992); Freire(2007); Lopes (2006); Luckesi (2011); Santos Guerra (2007); Silva, Davis (1993); Teixeira e Nunes (2008); Zanatto(2007).
Produzir padrão de desempenho aceitável.	4. DISCIPLINADORA Opressora Dominadora Antidemocrática	Tratamento de todos como iguais, sem respeito à aprendizagem. Controle das formas de aprender, de pensar, de se comportar.	Esteban (2002); Luckesi (1992, 2011).

Fonte: Questionários e entrevistas respondidos pelos participantes da pesquisa, 2010.

Quadro 2 - Concepção classificatória de avaliação da aprendizagem

CAUSA	SUBCATEGORIAS Características	CONSEQUÊNCIA	AUTORES
Diagnosticar a aprendizagem.	1. DIAGNÓSTICA Orientada pelos objetivos Diversificação do instrumental avaliativo Erro como observável	Tomada de consciência acerca do estado / progressão da aprendizagem.	Álvarez Méndez (2002); Buriasco, Ferreira, Ciani (2009); Esteban (s/d, 2003, 2008); Fernandes (2009); Gomes (2003); Hadji (2001); Hoffman (2004) Luckesi (2003, 2005, 2011); Martins (2006); Pelissoni (2009); Ribeiro (2011); Salinas (2004); Teixeira e Nunes (2008); Villas Boas (2011).
Identificar objetivos não alcançados.	2. ANALÍTICA Erro como compreensível	Conceber ações de intervenção que primem pela aprendizagem.	Allal (1986); Álvarez Méndez (2002); Esteban (2003); Fernandes (2009); Perrenoud (1999); Santos (2002); Saviani (2009); Teixeira e Nunes (2008); Torre (2007); Villas Boas (2011).
Superar as dificuldades de aprendizagem.	3. REGULADORA <i>Feedback</i> Erro como superável Variabilidade didática	Promover ações de ensino que envolvam o estudante na compreensão e superação dos erros.	Allal (1986); Black (1995); Dias (2011); Esteban (2002, 2003, 2008); Fernandes (2006, 2009); Hadji (2001); Hoffmann (2001); Perrenoud (1999); Teixeira; Nunes (2008); Vale, Ferreira e Santos (2011).

Fonte: Questionários e entrevistas respondidos pelos participantes, 2010.

Reunindo códigos, reduzindo e aproximando as informações prestadas pelos participantes, cuidou-se para não segmentar, fragmentar ou separar dados, de maneira a perder o contexto em que foram apresentados. O fluxo narrativo estabelecido pelos participantes foi observado e respeitado, evitando-se, tanto quanto possível, utilizar citações dos participantes separadas da análise e interpretação do proferido.

3 DESVELANDO E COMPREENDENDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Professora: Esta noite vai passar na televisão La Colmena, que como sabem, vai ser tratada no segundo trimestre, e quero que todos assistam o filme.

Aluno 1: Temos de entregar alguma ficha ou resumo?

Aluno 2: Cai na prova?

Aluno 3: Então não precisa ler o livro?

Aluno 4: É obrigatório?

Dino Salinas, 2004

A avaliação sempre esteve presente na vida do ser humano, tanto em situações corriqueiras – como as decisões tomadas e ações desencadeadas na fila do mercado –, quanto em outras tantas, muito mais sérias e complexas, que povoam o dia a dia extra e intraescolares. Independentemente de onde se processe ou de quem a realize, avaliar não é uma ação singela, pois demanda, daquele que a efetiva, realizar um julgamento, assumir uma decisão e promover uma ação em consequência. Para Hoffmann (2001, p. 10), a avaliação

[...] é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre os seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação.

No contexto escolar, a avaliação da aprendizagem assume a configuração de processo, que tem por objetivo primordial perceber se a aprendizagem está acontecendo ou não. Para tanto, tem, por fonte, instrumentos propiciadores de informações. Estas balizam o julgamento quanto ao alcance ou não das aprendizagens necessárias e fundamentam as decisões subsequentes.

As decisões podem ser, minimamente, duas – diversas e não convergentes: proceder a classificações, geradoras de aprovações e retenções, ou investir na formação, propiciadora de avanços e superações, em termos de aprendizagem. Classificar ou formar são caminhos distintos, mas que se entrecruzam no âmago da sala de aula, por meio da avaliação da aprendizagem. Assumir um ou outro é decisão do docente.

Para Luckesi (2005, p. 33), a “[...] avaliação é um julgamento de valor, sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Três elementos integram a definição enunciada por ele: julgamento de valor, que tem por base a realização de um juízo de qualidade; dados relevantes e; tomada de decisão.

Toda e qualquer avaliação tem possibilidade de efetivar-se, quando estão disponíveis informações relevantes. Estas são coletadas pela aplicação de instrumentos avaliativos, geralmente formulados tendo por base os objetivos de ensino a serem alcançados e/ou os conteúdos a serem apropriados. Da correção emergem informações quantitativas (número de acertos a serem convertidos em nota/escore) e qualitativas (aprendizagens alcançadas e em curso). São essas informações que subsidiam o professor no momento de meramente registrar uma nota e produzir uma hierarquia de excelência (PERRENOUD, 1999), ou recompor as ações de ensino no sentido de garantir a superação de dificuldades.

As informações coletadas e apreciadas sob a égide quantitativa tem, no parâmetro numérico, o retrato da aprendizagem alcançada. A proximidade ou a superação da média informada, como mínima, assegura ao estudante o direito de passagem para a etapa seguinte. Todavia, quando essa não é alcançada, quando os escores ficam aquém do mínimo, a reprovação é a decisão subsequente. Para Hoffmann (2001, p. 25), quando compromissada com a quantificação e classificação, a avaliação da aprendizagem privilegia, apenas, “[...] o caráter comprobatório de uma etapa escolar percorrida pelo aluno, reunindo e apresentando resultados obtidos [...]. Nesse sentido, volta-se para o passado, relatando e explicando o presente”, sem nada fazer para alterar o futuro. Todos os esforços concentram-se em punir e recompensar, comparando, hierarquizando, diferenciando, homogeneizando e, também, excluindo. Para Teixeira e Nunes (2008, p. 40, destaque das autoras),

diferenciar os indivíduos, em uma comparação perpétua de cada um com todos, faz funcionar uma base mínima em que existam a média a respeitar e o ótimo a copiar. Hierarquizar, em termos de valores, as competências e as habilidades individuais, traçando um limite em que se define a *diferença entre todas as diferenças*, é por meio, pois, deste elemento do poder disciplinar em que se estabelece o *poder na norma* como princípio de coerção no ensino.

Por isso, a avaliação classificatória tem o poder de disciplinar, quando ao “adestrar as multidões, fabrica os indivíduos” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 41). Para tanto, cumpre assegurar a transmissão de informações a serem acumuladas, mesmo quando não inter-relacionadas ou compreendidas. Importa reter e reproduzir para alcançar a pontuação necessária para ir para a série seguinte.

A avaliação classificatória caracteriza-se por se despreocupar com a natureza e razões dos erros, porventura cometidos, por interessar-se somente pelos resultados, desconsiderar os saberes do estudante, privilegiar a hierarquia em sala de aula, promover a competição por meio das notas, delegar poder desenfreado ao professor. Desse modo, “[...] a avaliação classificatória favoreceu – e permanece favorecendo, [...] – o descarte de pessoas como se fossem coisas, legitimando uma concepção a advogar que o educando nada sabe e que tudo precisa lhe ser.” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010, p. 797).

Sob a égide qualitativa, as informações ganham outro escopo. Elas passam a subsidiar o professor no (re)encaminhamento do processo pedagógico, intentando promover alterações pertinentes e oportunas, que favoreçam aos estudantes a aprendizagem. Por isso, conforme Chueire (2008, p. 57), a avaliação precisa preocupar-se com “[...] o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo.”

O compromisso com a aprendizagem, o zelo com a promoção de superações, que impliquem em deixar para traz os problemas e dificuldades na apropriação do saber, revelam, por parte do professor, o desejo de praticar uma avaliação de natureza mais formativa. Para Jorba e Sanmartí (2003, p. 30), a avaliação formativa é aquela que “[...] responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa.”

Na perspectiva da avaliação formativa, os erros são compreendidos como sinais, como indicadores, da aprendizagem e “[...] do movimento vivenciado pelos alunos durante todo o processo, podendo, daí, iniciar as aprendizagens já realizadas, os saberes consolidados e, também construir novos saberes, tendo o

espaço da sala de aula como lócus privilegiado para as intervenções e mediações pedagógicas.” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 78).

A avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, pode assumir dois caminhos distintos. Um elege percursos, no transcorrer dos quais, o que importa é apenas o ponto de chegada. Perde-se a paisagem. Ignoram-se as nuances do tempo. A resposta certa indica aprendizagem, enquanto o erro reverte-se em perda de pontos. O outro aproveita cada alteração do relevo, cada mudança do vento para ajustar a celeridade do passo ou o ponto onde repousar o pé. Todavia, também existe o compromisso com o ponto de chegada. Não se caminha para o nada, pois os passos empreendidos precisam, intencional e conscientemente, levar o caminhante ao lugar desejado.

3.1 AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA: DAS CONCEPÇÕES À CARACTERIZAÇÃO

A sala de aula é um lugar permeado pelo diálogo, pelo silêncio, por pensamentos, por brigas, por relações que lhe atribuem certa singularidade. “[...] assumir sua regência não é uma tarefa singela, quer pelos conhecimentos envolvidos, mas também pelas habilidades e atitudes requeridas para a consecução dos processos de ensino e avaliação, objetivando promover a aprendizagem.” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009, p. 205).

É, nesse lugar, repleto de significados, que professores e estudantes são protagonistas das histórias de ensinar e aprender. Histórias que trazem à memória os mais diversos sentimentos: tristeza, alegria, amargura, felicidade, dor, vergonha, dentre muitos outros, dependendo de quem as encenam. No caráter classificatório da avaliação, prevalecem as lembranças de sofrimento, ora por não se ter aprendido, ora pelas exposições constrangedoras, daquele que não conseguiu o resultado esperado, do que fracassou.

A ideia de avaliação classificatória não tem por preocupação motriz a promoção da aprendizagem, mas somente a constatação de sua ocorrência para a produção de escores, que embasarão o cálculo de médias e validarão decisões de aprovação ou não. Sua natureza constatatória pouco contribui para que o professor

promova ajustes no processo de ensino, no intuito de gerar condições para que o estudante aprenda mais e melhor. Mas, parece ser complexo desvincular a ação de avaliar da de, meramente, constatar, conforme informam quatro dos professores participantes. Para eles, a avaliação da aprendizagem é

Uma maneira de saber o que o aluno aprendeu do que foi ensinado, para saber se o aluno adquiriu ou não o conteúdo estudado. Geralmente, quando o aluno não consegue é porque faltou interesse, faltaram conhecimentos básicos das séries anteriores, dentre outros. (P1)¹.

Uma forma de avaliar se o aluno aprendeu ou não o que foi ensinado durante as aulas. É preciso saber se o aluno adquiriu os conhecimentos que foram dados. (P2).

Aquela em que podemos observar se o aluno aprendeu ou não o que foi dado, se ele atingiu os objetivos que foram estabelecidos, se ele dominou os conteúdos que foram trabalhados com ele em sala. (P3).

Depende. Para alguns educadores, a avaliação é uma forma de torturar e punir o aluno. Para outros é uma maneira de vingar-se. Para mim é verificar se houve de fato a assimilação do que foi ensinado em sala. (P4).

A ideia de constatação está fortemente presente nas manifestações desses participantes. Avalia-se para verificar o que foi ou não retido, mas não se enuncia qualquer preocupação com a retomada das dificuldades para a sua superação. Essa é uma das preocupações centrais de uma avaliação exercida para a classificação, principalmente quando toda a responsabilidade pela não aprendizagem é atribuída ao estudante, conforme registra P1.

A avaliação da aprendizagem, em seu exercício classificatório, é constatativa, mas apresenta, também, outras características. Uma leitura atenta dos dados de pesquisa, aliada ao escrutínio do referencial teórico, somada a uma organização pessoal e subjetiva possibilitou a delimitação de uma das categorias de análise, bem como a elaboração de um quadro síntese informando causas, subcategorias, consequências e autores de referência (Quadro 1).

¹ As citações advindas dos professores são apresentadas em itálico, para diferenciá-las daquelas advindas do referencial teórico. Os professores tiveram os nomes substituídos pela letra P seguida de um número, mantido constante no texto.

CAUSA	SUBCATEGORIAS Características	CONSEQUÊNCIA	AUTORES
Ter uma cultura padrão como melhor e, portanto, a ser apropriada e reproduzida.	1. CONTEUDISTA Memorística Reprodutivista	Memorização, acúmulo e reprodução de informações.	Freire (2005); Luckesi (2003, 2011); Mizukami (1986); Perrenoud (1999); Santos Guerra (2007); Teixeira e Nunes (2008).
Verificar o domínio de conteúdos.	2. ESTÁTICA Frenadora Pontual Imediatista	Valorização do resultado. Promoção de mecanismos para burlar a não aprendizagem. Impossibilidade de autoavaliar-se e, compreender os próprios percursos de aprendizagem.	Barlow (2006); Hoffmann (2001); Luckesi (1992, 2003, 2005, 2011); Perrenoud (1999); Ribeiro (2011); Santos Guerra (2007); Teixeira e Nunes (2008); Vasconcelos (1998).
Justificar a promoção ou reprovação. Evidenciar o nível de conhecimento e aptidão.	3. SELETIVA Hierarquizante Competitiva Excludente	Aprovação ou reprovação do estudante, legitimada pelo resultado obtido. Responsabilização do estudante pelo próprio fracasso. Instauração da competitividade e do individualismo. Consolidação do abandono escolar por sucessivas reprovações e consequente exclusão.	Bzuneck (2010); Esteban (1992); Freire(2007); Lopes (2006); Luckesi (2011); Santos Guerra (2007); Silva, Davis (1993); Teixeira e Nunes (2008); Zanatto (2007).
Produzir padrão de desempenho aceitável.	4. DISCIPLINADORA Opressora Dominadora Antidemocrática	Tratamento de todos como iguais, sem respeito à aprendizagem. Controle das formas de aprender, de pensar, de se comportar.	Esteban (2002); Luckesi (1992, 2011).

Fonte: Questionários e entrevistas respondidos pelos participantes, 2010.

A escola, espaço geográfico da aprendizagem, apresenta outro significado ao se tratar da avaliação classificatória, principalmente porque ela não reserva lugar para aqueles com dificuldades de aprendizagem. Ela se preocupa com o pódio, onde os melhores ganharão medalhas e troféus e, quem está abaixo, assistindo a premiação, simplesmente sofre, por acreditar que não aprende por sua própria culpa. Para Luckesi (2011, p. 190), “[...] o estudante é tomado exclusivamente como um sujeito que responde a um instrumento de coleta de dados [...] ou participa de uma atividade; e, aconteça o que acontecer, ele é o único responsável.”

Em uma perspectiva classificatória, o mais importante são os resultados, pois evidenciam a legitimidade das reprovações daqueles que, aparentemente, não aprendem. Para Esteban (2006, p. 12), “[...] a escola joga as crianças no não-lugar, representado pela reprovação, pelo abandono da escola e pela produção de classes [...]” Ela faz isso por se desconectar do processo de aprendizagem e por sobrevalorizar o ensino como mera transmissão de informações a serem reproduzidas. Desse modo, em prol de uma padronização de respostas, desconsidera a diversidade de saberes vigentes na sala de aula, servindo como “[...] fator de não aprendizagem, de não mudança. Isso ocorre porque não se valoriza o aluno, valoriza-se o conceito e a classificação, distorcendo o verdadeiro sentido da avaliação.” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 54).

A avaliação classificatória é uma herança da pedagogia tradicional, no âmago da qual os conteúdos assumem prevalência. Por isso, a sua retenção, reprodução e domínio precisavam ser comprovados em exames. A constatação do alcance das aprendizagens – entendidas como retenção e reprodução do conteúdo – conferia, e confere direito à aprovação. Por outro lado, quando isso não acontece, a reprovação é o resultado natural. Para Mizukami (1986, p. 9), sob essa perspectiva pedagógica, “[...] a reprovação do aluno passa a ser necessária quando o mínimo cultural [...] não foi atingido, e as provas e exames são necessários para a constatação de que este mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno.” Sabe-se da importância da herança cultural, na formação do estudante, desde que “[...] o professor [estabeleça] ‘pontes’ entre o conhecimento acumulado historicamente e o estudante; e se pressupõe que o conhecimento não é estático, mas dinâmico e condicionado pelas relações sociais que o engendram.” (MARTINS, 2011, p. 2, destaques do autor).

A característica **conteudista**, presente na avaliação classificatória, refere-se a um processo de três passos, poder-se-ia afirmar: memorização, acumulação e reprodução. De um modo geral, todos são relevantes na aprendizagem, mas se configuram insuficientes, quando a pretensão é uma aprendizagem significativa, aqui compreendida como elaboração e reelaboração de informações, tendo por respaldo conhecimentos prévios.

Memorizar, no âmago da avaliação classificatória, refere-se à retenção, sem significado, de conteúdos, geralmente propostos aos estudantes de maneira desarticulada do contexto social, a fim de serem decorados, acumulados e, finalmente, reproduzidos nas atividades avaliativas. Conteúdos e informações tratados dessa forma “[...] tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase mortos, [por serem] retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...]” (FREIRE, 2005, p. 65).

A avaliação, que prioriza a decoreba, fortifica o engavetamento dos conhecimentos, porque “[...] não é necessário mobilizar recursos intelectuais ou culturais exorbitantes. Podem bastar uma boa memória, um certo perfeccionismo, uma constante aplicação na observação e imitação do modelo magistral, na memorização e aplicação de regras.” (PERRENOUD, 1999, p. 44-45). Ao priorizar a memorização e a reprodução de conteúdos, ao controlar o saber do aluno, a pretensão é exercitar um controle – progressivamente mais completo e absoluto – sobre o indivíduo, de tal modo que

seu tempo, seu corpo, sua sexualidade, seus valores, suas vontades, seus gostos, seu comportamento, suas pretensões e, agora, suas habilidades, suas competências e seus conhecimentos, tudo passa a ser minimamente controlado e percebido. Tudo, absolutamente tudo, que constitui o sujeito enquanto ser social, cultural e político precisa estar ao alcance do poder disciplinar [...] (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 42).

Ao centrar-se na memorização descontextualizada, a ação do professor respalda-se na certeza de que lhe cumpre transmitir as informações, para que essas sejam depositadas nos estudantes, perpetuando o que Freire (2005, p. 75) denominou de educação bancária, porque transforma “[...] os educandos em recipientes, em quase coisas [...]”, desprovido-os do direito de compreender e de, real e efetivamente, apropriarem-se dos saberes. Dessa forma, não pode haver conhecimentos, pois os educandos “[...] não são chamados a conhecer, mas a

memorizar o conteúdo narrado pelo educador.” (FREIRE, 2005, p. 79).

Essa visão do ato de ensinar, em que as informações precisam ser adquiridas a fim de serem reproduzidas, pontualmente, nas provas, faz-se presente nas respostas reveladas por alguns professores. P1 afirma: *“ao avaliar eu espero que o aluno corresponda com tudo aquilo que lhe foi transmitido.”* No mesmo sentido, P7 esclarece: *“eu espero, ao avaliar, que eles correspondam com tudo aquilo que lhes foi ensinado em sala.”*. Por sua vez, P11 registra: *“eu espero a resposta do aluno mostrando os conteúdos ensinados, eu quero ver se ele conseguiu entender aquilo que foi explicado.”* P12 declara: *“[...] que os alunos demonstrem um pouco de conhecimento adquirido em sala de aula.”*

Um ponto converge entre os professores: é fundamental certificar-se de que os alunos aprenderam e, aprender é reproduzir – em um nível considerado aceitável – os conteúdos transmitidos em sala de aula. Conforme Mizukami (1986, p. 15), ao referir-se à abordagem tradicional, *“[...] a reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve a aprendizagem e de que o produto está assegurado.”* As palavras das quais os professores se valem são diferentes, mas preservam a ideia balizadora das condutas: reter as informações, pela memorização, e acumulá-las de maneira a reproduzi-las nas atividades avaliativas é fundamental, mesmo porque a aprovação ou a reprovação subordinam-se às notas decorrentes.

O foco no acúmulo de informações faz priorizar a quantidade em detrimento da qualidade. Conforme esclarece Mizukami (1986, p. 17), em uma perspectiva classificatória, no âmago de uma abordagem tradicional, cumpre à avaliação constatar *“[...] quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir.”* Os professores revelam a importância que conferem à aferição das informações retidas pelos estudantes em decorrência das ações de ensino. P1 informa: *“eu espero perceber na avaliação, por meio das respostas do aluno, o que ele reteve do que foi transmitido.”*, P4 afirma: *“eu espero que na avaliação eles mostrem que retiveram pelos menos 70% do conteúdo visto e repassado por mim em sala.”*, P11 esclarece: *“eu desejo, na avaliação, a resposta do aluno usando os conteúdos ministrados, ver se ele conseguiu entender aquilo que foi explicado.”* P12 declara

esperar “[...] que os alunos demonstrem um pouco de conhecimento transmitidos em sala de aula.”

Quando se espera do aluno, simplesmente, que ele memorize e acumule informações propostas pelo professor, dele se solicita apenas a reprodução, para evidenciar a aprendizagem. Limitados à reprodução, os estudantes têm dificuldade em aplicar, em situações práticas diversas, o que lhes foi ensinado. Isso propicia, conforme Mizukami (1986, p. 13-14), “[...] a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos.”

Na avaliação classificatória, ao receberem, guardarem e arquivarem as informações, os estudantes tornam-se passivos, incapazes de perguntarem, de mostrarem o que pensam, e de refazerem o percurso de sua aprendizagem, só conseguem reproduzir o que é previamente determinado pelo professor. De acordo com Luckesi (2003, p. 62),

[...] cremos que é devido ao fato de que a liberdade e a criatividade assustam a sociedade organizada sob a égide do autoritarismo, traduzido sob a fachada de disciplina. Caso, [os estudantes] sejam livres e criativos, para viverem a vida em seu movimento, eles terão a possibilidade de confrontar a autoridade, que tudo quer controlar, inibindo a liberdade e a criatividade. Um ser humano livre e criativo, por si, não é submisso. E esse fato ameaça o autoritarismo.

A avaliação classificatória, centrada na memorização, na acumulação e na reprodução das informações, provém de uma concepção estática de educação que se utiliza da ação disciplinadora como forma de poder e de adestramento dos estudantes, tornando-os passivos diante das transformações que ocorrem no espaço geográfico, onde as relações se estabelecem. Conforme Santos Guerra (2007, p. 53), “[...] é preciso analisar o modo como os traços da cultura gerados pela avaliação se formam, se desenvolvem e se mantêm. Para isso, é necessário questionar as práticas profissionais, indagar sobre elas, submetê-las ao rigor da análise.”

A avaliação classificatória, ao priorizar a memorização, o acúmulo e a reprodução de informações, cristaliza as ações de professores e alunos. Aos primeiros, compete a transmissão dos conteúdos, enquanto aos outros resta a passividade de receber, reter, repetir, devolver. Então, a escola, que poderia

configurar-se como um lugar de movimento e permuta entre os saberes, passa a ser somente local de instrução, a priorizar o acúmulo de informações –muitas vezes desprovidas de significado, destituídas de conexões com a vida que transcorre fora dos muros escolares.

A avaliação classificatória caracteriza-se, também, por ser **estática**. O estudante precisa revelar ao professor o conteúdo assimilado. Como a cobrança da aprendizagem ocorre em dia e horário previamente marcados, o preparo para a situação dá-se, geralmente, na véspera. No dia anterior à prova, é comum estudar – quando isso acontece, pois muitos contam com a possibilidade de buscar respostas junto ao colega sentado ao lado.

Centrada no acúmulo de informações, a serem demonstrados em uma situação específica, a avaliação concentra-se no resultado, pretendendo separar os estudantes em subgrupos: bons, medianos e ruins, ou aptos e inaptos, o que resulta em aprovados e reprovados. Desse modo, desinteressa à avaliação classificatória o “[...] que ainda possa ou precise aprender, e sim, que ele seja classificado com base na aprendizagem manifestada ao responder aos instrumentos de coleta de dados sobre o seu desempenho, aqui e agora.” (LUCKESI, 2011, p. 182).

Por considerar o que foi aprendido, no momento presente, e ao se interessar pelo resultado, a avaliação classificatória apresenta-se como pontual e imediatista. O percurso realizado pelo estudante em busca da aprendizagem é desconsiderado. E, ainda, é-lhe outorgada a responsabilidade por seu insucesso, pois na cultura escolar “[...] os alunos são reprovados porque são incapazes, porque são preguiçosos, porque estão mal preparados, porque assistem à muita televisão.” (SANTOS GUERRA, 2007, p. 47). Ou ainda, “falta-lhe base, [...] é bagunceiro, [...] não faz a lição de casa [...]” (VASCONCELLOS, 1998, p. 24). No entanto, a avaliação pode ser, também, “[...] um processo, um avanço [...], uma forma de ir [à] frente de outro. Em seu sentido mais nobre, a avaliação deveria ser, de fato, um encontro com o aluno visando a melhorar seus trabalhos. Mas não é o que acontece, infelizmente! [...]” (BARLOW, 2006, p. 54).

Os estudantes buscam resultados, aos quais a possibilidade de aprovação está submetida. Por se concentrarem somente nos resultados e não se importarem com os conhecimentos, segundo alguns professores, os estudantes fazem bagunça

e apresentam certo descaso com os estudos. Conforme P1, *“percebo que os alunos da escola, na qual trabalho, não estudam por preguiça, simplesmente querem tirar notas, ter média para passar, o que lhes importa não é o entendimento. Eles brincam muito e fazem bagunça, mas querem resultado!”*. P5 afirma: *“[...] não estudam para nada. Pedi para eles lerem um livro e em um mês não leram.”*

Nas práticas avaliativas mais tradicionais, marcadas pela percepção classificatória, é comum responsabilizar o aluno pelo próprio fracasso. Aspectos atitudinais: preguiça, distração, indisposição, má vontade, ausência ou reduzido comprometimento, são algumas alegações utilizadas. Para Hoffmann (2001, p. 25),

[...] as práticas tradicionais privilegiam o caráter comprobatório de uma etapa escolar percorrida pelo aluno, reunindo e apresentando resultados obtidos e tecendo considerações atitudinais que, na maioria das vezes, servem apenas para explicar ou justificar o alcance desses resultados em determinado tempo e lugar.

Atendo-se às justificativas, prendendo-se à delegação de responsabilidades, os resultados alcançados em termos de aprendizagem – tanto nos seus aspectos quantitativos quanto qualitativos – deixam de incomodar, perdendo o poder de gerar mudanças, de introduzir ações regulatórias promotoras de ajustes que garantam superação e aprendizagem. Professores e alunos se esquecem de que uma das finalidades da avaliação precisa ser: *“[...] promover a melhoria da realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la. [...]”* (HOFFMANN, 2004, p. 41).

Na avaliação classificatória, o estudante percebe quão importante é a nota, tanto para a escola quanto para os professores. Na sala de aula, ações frenadoras representam, mesmo que indiretamente, que tudo é controlado em função do resultado. O silêncio, o caderno com todas as atividades, o comportamento, as respostas orais às indagações feitas pelos professores, a realização de atividades no quadro, todos esses aspectos valem nota, ou seja, no espaço escolar, o estudante é controlado pela nota. Conforme Luckesi (1992, p. 486, destaque do autor),

o que importa na escola *não é aprender, mas sim ter nota*. Trabalha-se e estuda-se por nota. [...] A nota é aversiva, na medida em que ela é uma espada sobre a cabeça de cada um, se, com ela se é aprovado, também, se é reprovado. Os alunos se ‘acomodam’ a muitas coisas na escola, tendo em vista obter as notas que necessitam e que são utilizadas pelos professores como disciplinadoras [...].

Quando se considera o resultado como sendo mais importante que o processo de aprendizagem, os alunos buscam outros caminhos para conseguir uma média, como a popular e famosa cola. Para Perrenoud (1999, p. 18), “a avaliação tradicional, não satisfeita em criar o fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas.” Alunos debruçam-se sobre os materiais na véspera e estudam – ou seria melhor dizer, decoram – para conseguirem lançar no papel as respostas esperadas pelo professor. Outros preparam papezinhos, nos quais são registrados lembretes a serem consultados durante a prova. Outros, ainda, contam com a sorte e a boa vontade dos colegas e permanecem de olhos e ouvidos bem abertos, para poderem captar o que acontece à sua volta durante a prova.

A cola mascara as dificuldades de aprendizagem que, porventura, possam existir, inviabilizando o estudante de autoavaliar-se, como também de compreender o seu trajeto de aprendizagem, pois o ato de colar está relacionado à busca por resultados, conforme declaram alguns professores. P1 expõe: *“os alunos colam porque não estudam, não sabem e querem ter notas.”* P2 afirma: *“os alunos colam porque para eles o importante é a nota e não o entendimento, infelizmente! [...]”*. P3 relata: *“os alunos colam, porque muitos não realizam as atividades propostas, por isso não aprendem, mas querem ter a nota.”* P5 revela: *“colam porque não estudam para nada.”* P11 descreve: *“os alunos colam, talvez por causa do despreparo e a vontade de atingir a nota e não a busca do conhecimento.”* P12 expõe: *“a maioria já se condicionou a colar. Não estudam e então, para tentarem algum resultado apelam para a cola.”*

O ato de colar, relacionado à busca incessante dos estudantes por notas, presente na avaliação classificatória, não possibilita ao professor a compreensão sobre o quê e como os estudantes aprendem, até porque, “notas e conceitos classificatórios padronizam o que é diferente, despersonalizando as dificuldades e avanços de cada aluno.” (HOFFMANN, 2004, p. 71). Esse tipo de avaliação, cujo objetivo é o registro de uma nota, apresenta-se desvinculado do processo de aprendizagem, centrado na superação do que ainda não se sabe. “[...] ela não ajuda a detectar as dificuldades e impasses da aprendizagem e, conseqüentemente, não subsidia a busca de sua superação.” (LUCKESI, 2011, p. 416).

Assim, a tomada de decisão, na avaliação classificatória, desconsidera o

porquê dos erros dos estudantes. E quanto aos saberes acumulados, cumpre questionar: “O que resta deles ao fim de um curto prazo? Para que servem com o passar do tempo? Pouco importa.” (SANTOS GUERRA, 2007, p. 50). Aparentemente, o que importa é somente a nota, a garantir a aprovação e a promoção para a etapa seguinte, reforçando o caráter mercadológico, o valor da barganha, em substituição ao domínio do conhecimento.

Na avaliação classificatória, o professor submete o estudante a autoatribuição de notas, ao final de um bimestre ou ao término do ano, afirmando realizarem a autoavaliação, quando apenas promovem a autonotação. P1 relata: *“realizo autoavaliação no final do ano. O aluno tem que dar uma nota a si próprio e dizer o porquê. Depois, eu converso com cada um a respeito da nota, porque os bons dão nota baixa e os ‘ruins’ dão nota boa.”* P2 declara: *“dou um questionário, com valor de 0 a 10, referente à assiduidade, interesse, participação e compreensão.”*

A autoavaliação exige reflexão do estudante a respeito de sua trajetória de aprendizagem, considerando as estratégias usadas para aprender, suas dificuldades, seus interesses, provocando, possivelmente, também reflexões na maneira como o professor ensina. “Assim, ao instigar no aluno o pensar e o repensar referente ao próprio saber, a prática autoavaliativa desvenda os avanços, as dificuldades e os erros cometidos e contribui para a apreensão dos fatores que dificultam a apropriação do saber.” (RIBEIRO, 2011, p. 108). Todavia, a autonotação apenas gera o uso de meias verdades, para justificar a autoatribuição da nota necessária à composição da média.

A autoavaliação precisa configurar-se em um processo, não em uma experiência episódica; demanda suscitar reflexão e tomada de consciência acerca de aprendizagens e condutas, não o mascaramento do apreendido ou do realizado justificando notas autoatribuídas; solicita autorregulação e metacognição, não uma autosenetenciação pública; precisa incitar a compromissos e ações superatórias, não à satisfação e acomodação em decorrência da nota autoatribuída. Ao desencadear atividades autoavaliativas, é fundamental levar o aluno a

[...] refletir sobre sua aprendizagem e as relações que forma no ambiente escolar. Este processo reflexivo se desenvolve no cotidiano da sala de aula, pelo exercício do aluno de pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente ideias defendidas, observar seus

exercícios e tarefas para complementá-los, enriquecê-los. (HOFFMANN, 2004, p. 79).

A falta de reflexão do estudante, a respeito de sua trajetória de aprendizagem, na avaliação classificatória, relaciona-se também ao tipo de *feedback* do professor. De acordo com Guimarães (2008), *feedback* refere-se a toda intervenção do professor com o intuito de fazer com que o aluno descubra seus erros e os porquês da ocorrência deles. Na avaliação classificatória, o professor, além de apresentar somente os resultados, muitas vezes, realiza essa ação expressando menosprezo perante as dificuldades dos estudantes.

A frequência do *feedback*, propiciado com o intuito de apontar o avanço do estudante, em relação ao seu desempenho anterior, apresenta-se relevante para a aprendizagem. No entanto, as respostas enunciadas por alguns professores revelam certos entraves à sua realização em sala de aula. P1 expressa: *“eu deveria fazer uma retomada dos assuntos oferecendo o feedback, porém nem sempre é possível, pelo tempo e quantidade de conteúdos.”* P2 declara: *“os alunos têm por cultura rejeitar o feedback, podendo totalmente esta prática.”* P7, por sua vez, esclarece: *“eu procuro fazer feedback depois das provas. Eu faço recuperação. Eu passo os exercícios da prova, exercícios de fixação, e ajudo os alunos a resolverem antes de aplicar uma outra prova.”* P12 afirma: *“dependendo da turma, eu realizo feedback, para reforçar o conteúdo dado no bimestre ou período.”*

Para muitos dos professores presentes em diversas salas de aula, promover *feedback* é sinônimo de repetir, retroceder, refazer provas, sob o formato de exercícios, antes de aplicar outra prova, muito semelhante à anterior e, portanto, aos exercícios de “fixação”, como esclarece P7. Para Hoffmann (2004, p. 33),

o grande equívoco das escolas está em conceber a recuperação como repetição e não como evolução natural no processo de aprendizagem. Não se trata de voltar atrás, mas de prosseguir com experiências educativas alternativas que provoquem o estudante a refletir sobre os conceitos e noções em construção. Significa considerar as dúvidas e erros como propulsores da ação e não como entraves, interpretando-lhes a natureza epistemológica e implementando ações desafiadoras e coerentes.

A questão decorrente é como fazer o *feedback* nas condições de trabalho que vigem nas escolas? P1 revela sentir problemas em promover *feedbacks*, justificando com base nas dificuldades impostas pelo dia a dia de trabalho. É inegável a precariedade das condições de trabalho às quais os professores são

submetidos: baixos salários; longas jornadas laborais em várias escolas, principalmente aqueles que ministram disciplinas com pequena carga horária; classes com um grande contingente de alunos, com formação progressivamente mais incompleta, superficial e insuficiente; escassez de recursos didáticos e desqualificação constante pelos órgãos gestores e pela comunidade. (GARCIA; ANADON, 2009; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA; COSTA 2011; RAMOS; MIRANDA, sd; SAMPAIO; MARIN, 2004, SAVIANI, 2009, entre outros). Para Hoffmann (2004, p. 62), é complexo proceder a devolutivas mais adequadas, pois

conhecer e acompanhar, verdadeiramente, hipóteses, interesses, necessidades, ritmos de cada aluno é um grande desafio quando as turmas são numerosas e o tempo do professor com eles é pequeno e fragmentado. Essa dificuldade dos professores, naturalmente, fortalece a permanência do ensino frontal, as aulas expositivas, as explicações ao grande grupo, os testes finais.

Ainda há outro obstáculo se impõe: a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores. Se o domínio dos conteúdos a serem ensinados constitui aspecto a ser questionado – alguns porque nele constam as respostas das questões. A maestria nas metodologias inerentes à área de conhecimento e conteúdos trabalhados parece configurar-se aspecto ainda mais distante em termos de formação. E o tempo não autoriza maiores estudos, pois afóra o trabalho no interior das salas de aula, que somam as vezes 60 (sessenta) horas semanais, outro se junta, aquele realizado em casa, corrigindo o ontem e planejando o amanhã. Todavia, docentes fazem questão de ter o livro do professor,

para proceder à interpretações das múltiplas dimensões da aprendizagem, a leitura do professor faz das inúmeras situações de sala de aula precisa estar embasada em estudos sérios sobre teorias da aprendizagem, sobre os caminhos científicos de cada área de estudo. Mais do que isso precisa ser uma leitura curiosa, investigativa e atrelada a uma dose de humildade do professor – de ser consciente de que não percebe muitas coisas do aluno e pode não ver o que deveria. (HOFFMANN, 2004, p. 99).

Para P2, por outro lado, a dificuldade em promover *feedback* advém da recusa dos próprios alunos em recebê-lo. Por que eles recusam algo que deveria ajudá-los a superar dificuldades? Talvez o problema não resida na renúncia dos alunos, mas na razão a ensejá-la. O *feedback* não pode ser punitivo ou gerar constrangimentos, mas deve ser ofertado de forma construtiva e positiva, propiciando a retomada do que não foi aprendido pelo estudante. De acordo com Zeferino; Domingues e Amaral (2007, p.177), “os docentes devem ser estimulados a

praticar o *feedback* como estratégia regular de ensino e aprendizagem, inserindo precocemente na rotina de avaliação [...]”. E, assim, ambos, professor e estudante, por meio do *feedback*, serão oportunizados a ensinar e a aprender.

Apesar de exporem diferentes dificuldades para a promoção de *feedback*, a sua forma de efetivação parece guardar semelhanças: importa propor mecanismos que favoreçam reter informações para reproduzi-las, repercutindo em ações simples a serem empreendidas pelos estudantes, no intuito de alcançarem a nota que lhes confere o direito de seguir em frente. Essa limitação, imposta pelo interesse exclusivo nos resultados, torna estáticos os processos de ensinar, de aprender e de avaliar que precisariam ser fluidos, móveis, permanentes, progressivos e integrados. Para Esteban (2001, p. 103, destaques da autora), “[...] a avaliação, demarcando fronteiras, facilita o isolamento dos sujeitos. A ação escolar fortalece o pensamento convergente, a subordinação às normas e a propagação das ideias de reprodução e / ou conformismo.”

Ao reduzir a avaliação à mera medição, ao mero controle do estudante por meio da nota, ela passa a ser um instrumento de dominação e de poder. O estudante, nesse contexto, vive em função de tirar nota para apresentar a alguém, para alcançar o score necessário para concluir um período ou série. Sendo submetido ao jogo da quantificação, o poder do disciplinamento se estende para além dos muros escolares, como destacam Teixeira e Nunes (2008, p. 43), quando registram que “[...] desta circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças ao cálculo permanente das notas, os aparelhos disciplinares hierarquizavam [e continuam hierarquizando] em uma diferenciação que não era a dos atos ou dos saberes, mas dos próprios indivíduos.” No entanto, a avaliação deve oferecer, ao estudante, oportunidade de reflexão a respeito de sua aprendizagem e conduzi-lo à busca do que ainda não foi apreendido.

A avaliação é um processo ao qual o estudante deve ser convidado a “[...] ‘vir para dentro’ ... [...] no contexto da aprendizagem escolar, incluímos alguém quando lhe ensinamos o que ainda não aprendeu; ele é convidado a adentrar a roda ‘dos que sabem’ ou saberão.” (LUCKESI, 2011, p. 199, destaque do autor). Atingir o produto faz parte da avaliação, porém, fechar os olhos ao processo pelo qual se chegou a esse resultado, fortifica a avaliação classificatória desvencilhada do ensino e da aprendizagem reflexivos.

A corrida, com a pretensão de prosseguir para a série seguinte, fortalece a característica **seletiva**, pois aqueles que alcançam a média suficiente conquistam algo muito importante: a aprovação. Todavia, aqueles que não conseguem, são condenados à reprovação. A aprovação permanece atrelada à conquista da nota desejada e esta funciona como um pagamento ao bom comportamento, à realização de todas as atividades ou, ainda, à desejada memorização e reprodução de respostas padrão. Por isso, é fácil perceber algumas das razões pelas quais “[...] a nota domina a vida escolar. E isso não apenas pela influência que exerce sobre os indivíduos do processo de ensino e aprendizagem, mas pelos desdobramentos que acarreta para esse processo.” (LOPES, 2006, p. 78). Todavia, é importante ressaltar que o problema não está na nota, em si, uma vez que “[...] a questão é uma mudança de paradigma a respeito dela. É, antes de tudo, uma questão de mudança de filosofia pedagógica.” (RABELO, 1998, p. 80).

Abolir a nota não implica, automaticamente, no abandono da avaliação classificatória. Negar o valor informativo de alguns instrumentos avaliativos, como a prova, não faz com que, por si só, a avaliação se configure formativa. É preciso mais. É essencial ter um olhar diferenciado para as dificuldades de aprendizagem, é necessário que o professor, tendo os erros como elementos informacionais, considere-os no direcionamento do trabalho pedagógico.

Toda e qualquer atividade avaliativa – independentemente de resultar ou não em nota – é importante no contexto da sala de aula. Por isso, quando o professor almeja dispor de indicadores que lhe favoreçam promover situações promotoras de aprendizagem, ele precisa dar mais atenção às situações de ensino. Porém, alguns creem que o resultado alcançado pelo estudante é decorrente, exclusivamente, de seu empenho e interesse. P2 registra: *“os alunos reprovam, por puro desinteresse. São oferecidas várias atividades que, se fossem realizadas, facilitaria para eles alcançarem a média.”* P3 escreve: *“os alunos reprovam por falta de compromisso deles mesmos, pois é dada a oportunidade de recuperação e eles não aproveitam.”* P4 declara: *“os alunos reprovam [...] principalmente por falta de interesse.”* P5 menciona: *“os alunos reprovam [...], porque se recusam a fazer as atividades.”* P7 apresenta:

os alunos reprovam por desinteresse em estudar. Hoje em dia ninguém estuda para nada. Eu procuro dar atividades avaliativas diversificadas, trabalhos em grupo. Me canso muito e eles não querem nem saber, é difícil para a gente. Não sabemos se a culpa é nossa ou do aluno.

O ponto convergente nas manifestações é a responsabilização dos estudantes pelo próprio fracasso. Faltou-lhes dedicação, empenho. afirmam os professores. Deveriam ter se envolvido mais para obter melhor desempenho. Luckesi (2011, p. 428) acrescenta “a reprovação [...] constitui um fenômeno que historicamente tem a ver com a ideologia segundo a qual, se o estudante não aprende, seu insucesso é exclusivamente responsabilidade sua ou, mais que isso, é decorrência de seu descuido ou má vontade.”

Entretanto, P7, apesar de legar parte da culpa aos alunos – quando deveria pensar em responsabilidade –, questiona-se também, considerando que não sabe como, nem o que fazer diferente para, quem sabe, conseguir o envolvimento dos estudantes com a aprendizagem e com a superação das dificuldades enfrentadas. Mais uma vez, as condições precárias de formação e de trabalho se impõem. P7 deseja desencadear ações que favoreçam a aprendizagem, mas não sabe como vencer o desinteresse dos estudantes, não consegue ter certeza da origem e localização do problema: se está em si mesmo, ou nos estudantes. No entendimento e enfrentamento de sua realidade de trabalho, encontra-se só, tentando – por meio de alguma medida – tracejar experiências educativas que provoquem reações para aprender. A persistência da sensação de fracasso, para educador assim como para os estudantes, pode levar à desistência de novas tentativas.

A cultura da seleção e da exclusão (LOPES, 2006; LUCKESI, 2003, 2005, 2011; SANTOS GUERRA, 2007; SILVA, DAVIS, 1993), existente nas escolas, é fortalecida, a cada ano, por professores, pais e sociedade, crendo que a melhor atitude a ser tomada com estudantes que apresentam mau comportamento, que revelam pouco domínio dos conhecimentos transmitidos, é a repetência. De acordo com P1, *“os alunos reprovam por falta de interesse, de motivação. O mais sério é isso. O aluno não sabe por que ele está na escola, por que ele vai aprender isso, onde ele vai usar isso.”*

A repetência gera nos estudantes sentimentos de incapacidade para aprender. Essa incapacidade reside neles e, por isso, culpam-se por fracassar,

autoexcluem-se e, geralmente, abandonam a escola. Todavia, a decorrência da avaliação, quando empreendida para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem, muito mais do que para subtrair pontos pelo erro cometido, deveria ser a promoção da aprendizagem. Segundo Luckesi (2011, p. 429), “[...] oferecer ensino a educandos e reprová-los são atos contraditórios. Quem ensina tem como objetivo o aprendizado do outro. A reprovação aborta o ato de ensinar e de aprender.”

Professores e estudantes precisam trilhar o mesmo caminho na construção do processo de avaliação da aprendizagem, professores empreendendo práticas avaliativas que lhes permitam compreender as dificuldades de aprendizagem e que lhes ofereçam subsídios para alterarem as suas práticas pedagógicas. Os estudantes, envolvidos em atividades de ensino variadas e significativas, desencadeando esforços, intentando alcançar a superação das próprias dificuldades para aprenderem.

O estudante precisa dominar o conteúdo ministrado pelo professor e ter responsabilidade por seus estudos. No entanto, é imprescindível que suas dificuldades de aprendizagem sejam detectadas e solucionadas com o auxílio do professor, a quem compete conceber diferentes estratégias de ensino e, ao mesmo tempo, municiar o estudante com novas estratégias de aprendizagem. Por isso, conforme Luckesi (2011, p. 285), “se a aprendizagem em uma turma [...] se apresenta insatisfatória, não basta estarmos atentos somente ao desempenho do educando. Importa saber que fatores estão intervindo para que se obtenha esse resultado.”

Conforme alguns professores, a repetência deve-se à não assimilação dos conteúdos, considerados pré-requisitos para a série seguinte. P6 escreve: “*os alunos reprovam porque não assimilaram o mínimo de conhecimentos da etapa que cursavam.*”. P9 exprime: “*os alunos reprovam por não conseguirem um bom aproveitamento na matéria [...].*”

A ideia de reprovação é vista por esses professores como possibilidade de aprender novamente, por não terem conseguido ainda o rendimento necessário. Os estudantes, por sua vez, buscam ser aprovados e, às vezes, são levados a competir uns com os outros, fortalecendo e enrijecendo as hierarquias de excelência. Tal comportamento faz perpetuar a seletividade, a exclusão, o individualismo, sem gerar

preocupações com a aprendizagem. De acordo com Santos Guerra (2007, p. 49, destaque do autor), “[...] o êxito é alcançado quando se obtém *aprovação*, não quando se *aprende*. Um estudante diz que perdeu o ano quando não é aprovado. Se consegue uma excelente qualificação, pouco importa o que foi aprendido.”

Por viver na hierarquia instalada em sala, cada vez mais, o estudante que apresenta dificuldades, desacredita de sua capacidade para aprender. Os momentos da exposição das notas, do enaltecimento dos melhores, sempre funcionam como tortura, subjugando aqueles com dificuldades. E, ainda, amplia o poder do professor e fortifica a competição. Conforme Zanatto (2007, p. 44, destaque do autor), “elogiar publicamente um aluno que tirou a melhor nota na prova, bem como apresentá-lo como referência a ser seguida pela turma [...] pode levar para os estudantes ‘mais fracos’ a mensagem de que não importa seu esforço nunca atingirão a meta imposta pelo professor.”

É claro que, caso os estudantes não aceitem o convite para aprender, fica muito difícil para o professor ensinar. No entanto, não é preciso haver competições de notas para se obter a compreensão do significado de aprender. Porque a valorização dos melhores não é uma estratégia de ensino, e “[...] todo aluno percebe [com a competição] que o grande objetivo a ser buscado nas e pelas aprendizagens é conquistar o primeiro lugar, ser o melhor, aparecer ou brilhar em comparação com os demais, notadamente em termos de notas.” (BZUNECK, 2010, p. 251).

Para alguns professores a competição remete os estudantes à aprendizagem e, ainda, colabora para vencer outros desafios fora da escola. Conforme P1 descreve: “[...] a competição é positiva. Competindo eles vão participar mais das aulas e vão se sair melhor nas atividades. Eles vão reter melhor o conteúdo. Na vida ele irá competir sempre: ENEM, vestibular e concursos.”. P5 relata: “quem dera se eles tivessem vontade de competir, porque competindo eles iriam para frente.”. P8 afirma: “a competição é boa em sala, estimula melhor a compreensão e a atenção.”

Na sala de aula, o objetivo precisa ser com a edificação da aprendizagem, sem, para tanto, enaltecer ou menosprezar ninguém. Todavia, inúmeras vezes, a avaliação tem se desvirtuado de sua função de oferecer subsídios ao aperfeiçoamento do ensino e melhoria da aprendizagem, ao se ligar à competição

ou a produção de hierarquias de excelência. Avaliar a aprendizagem precisa ser mais que produzir escores que facultem selecionar e separar, pois, conforme Freire (2007, p. 29),

a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos [...] Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação.

Ser reprovado é assustador. E o pior é ter que aceitar a reprovação como um mal necessário, como uma consequência natural do pouco esforço, da parca aprendizagem, do descumprimento de tarefas, do não alcance dos objetivos traçados. Para Luckesi (2011, p. 198-199), a avaliação, sob a égide classificatória, tem como natural que “[...] quem obtém a classificação mínima esperada é incluído, quem não a obtém é excluído. A seletividade suprime a necessidade e a possibilidade de futuros investimentos nos excluídos.”

A avaliação classificatória é, também, **disciplinadora**. O professor controla os estudantes por meio dos resultados e das decisões a serem tomadas no processo de avaliação. O estudante é pressionado com frases que pretendem suscitar-lhe temor: *“você vai ver a sua nota ao final do bimestre”* ou, *“espera o dia da prova para você ver o que o espera.”* O professor tenta manipular os estudantes e o seu poderio é expresso nas ideias de julgamento, punição e se concretiza na elaboração de instrumentos avaliativos controladores da aprovação ou reprovação do estudante.

Por vezes, acredita-se que usar um instrumento de avaliação complexo significa manter o alto nível da escola ou colabora com o controle da indisciplina. De acordo com Luckesi (1992, p. 487-488),

[...] o uso da avaliação como verificação é uma manifestação clara de que o professor [...] não está voltado para o movimento de crescimento de todos, mas sim para obtenção de um patamar de domínio, que alguns atingem e outros não, um processo de reprodução do que se dá na sociedade.

Assim, quando a avaliação está centrada somente na perspectiva da verificação, o poder do professor é manifesto na memorização descontextualizada. Não se tem interesse em valorizar os saberes prévios dos estudantes, importando apenas os resultados, não se tem interesse no balizamento de decisões a serem

tomadas mediante tal constatação, pois importa o registro do escore. De acordo com Esteban (2002, p. 13), “a dimensão excludente da avaliação se evidencia por se fundamentar na relação transmissão-recepção-armazenamento-reprodução do conhecimento hegemônico, que impede o estabelecimento de relações dialógicas [...]”.

Ao comandar o estudante, usando os resultados, o professor ganha forças e acredita poder, também, controlar o comportamento deles. Alguns professores creem que o fato de atribuir pontos, aos estudantes, para cada atividade realizada é uma maneira de controlar a indisciplina, porém, condiciona-os a fazerem as tarefas propostas em função da obtenção da nota e não tendo por objetivo a superação das dificuldades e a aprendizagem desejada. De acordo com P1: *“eu sempre anotei os alunos que fizeram as tarefas de casa ou as atividades em sala. Quando eles cumprem, quando eles fazem, eu dou uns pontinhos a mais para eles.”*. P7 declara: *“os alunos tem nota pelo comportamento [...] Quem se comporta durante as aulas ganha pontinhos na média.”*. P11 afirma: *“os alunos têm nota de conceito. Quem faz bagunça nunca tem esta nota.”*. P12 relata: *“quem termina primeiro eu marco no livro, se não terminar durante a aula, fica sem nota.”*

Aparentemente, o objetivo é mobilizar os estudantes por meio da nota. Pretende-se discipliná-los, torná-los dóceis para serem dominados. Se o estudante faz silêncio obtém nota, se é indisciplinado deixa de ganhá-la. Se o aluno cumpre com todas as exigências do professor, ele soma pontos, caso contrário, eles lhe são negados. Essas atitudes reforçam o autoritarismo do professor que, ao concentrar sua atenção na constatação, condicionando tudo e todos à nota necessária para a aprovação, dificulta, quando não impossibilita, a efetivação de aprendizagem favorecedora da real progressão do estudante.

É evidente a importância de o professor atuar com autoridade em sala de aula – o que é diferente de agir com autoritarismo. É verdade que as realizações dos estudantes precisam ser registradas, mas, a razão para proceder a anotações não pode ser o acréscimo ou supressão de pontos. A observação levada a termo pelo professor precisa repercutir em recomposição do ensino, no intuito de propiciar aprendizagem. Ou seja, a avaliação perde seu significado de investimento no futuro, quando classifica, hierarquiza, compara, rotula e comanda, quando apenas disciplina, em lugar de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Luckesi (2011, p. 428), sobre esse fato, afirma: “[...] a perspectiva da classificação põe ao alcance do educador a possibilidade do uso autoritário dos recursos da avaliação, tal como o disciplinamento pela ameaça, fato que distancia o educador do educando.”

O estudante precisa compreender como é avaliado, entender os objetivos estabelecidos pelo professor, saber a quem procurar nos momentos em que as dúvidas ou dificuldades surgirem. O professor, por sua vez, precisa ter clareza de como ocorre o processo de avaliação e, principalmente, dos objetivos a direcionarem este processo, pois, em seu cerne é desejável que esteja a preocupação com a promoção da aprendizagem pela recomposição do ensino.

A avaliação requer um encontro de quem ensina com aquele que vem para a escola para aprender. Não um encontro regido pelo temor ou pela submissão, nem pela negação dos próprios saberes para reprodução de outros, mesmo quando não compreendidos e apreendidos. Não um encontro no decorrer do qual o erro seja utilizado para desqualificar um momento de aprendizagem, ou que a nota se constitua uma arma utilizada para controlar comportamentos e ações. E sim, um encontro do ensino com a aprendizagem.

3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA: DAS CONCEPÇÕES À CARACTERIZAÇÃO

Avaliação formativa é aquela comprometida com o levantamento de informações acerca do processo de aprendizagem vivenciado pelo estudante. Mas, para além do diagnóstico, os dados advindos de seu exercício subsidiam as reflexões docentes para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, no intuito de lhes facultar a elaboração e implementação de ações didáticas favoráveis à superação dos problemas.

Avaliar formativamente é aceitar o desafio e o compromisso de realizar um percurso em conjunto – porque solidário entre quem ensina e quem aprende –, o que demanda paradas e ajudas, estendendo a mão para oferecer apoio. Por isso mesmo, conforme Perrenoud (1999, p. 103, destaque do autor), “*é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver*, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto

educativo.”

Na avaliação formativa deve-se conceber o estudante como protagonista do processo de avaliação da aprendizagem, e isso demanda desvelar os caminhos percorridos e os que ainda faltam na construção do conhecimento. Para Souza e Boruchovitch (2010, p. 803), “avaliar formativamente é comprometer-se com o encaminhamento do estudante para percursos que lhe permitam avançar em termos de compreensão dos novos conceitos, aperfeiçoamento dos conceitos prévios e superação de dificuldades de aprendizagem [...]”.

O objetivo da ação do professor, nesta perspectiva de avaliação, é ajudar o estudante a construir degraus na elaboração e construção de conceitos, sem padronizar e comparar, pois lhe cumpre compreender a diversidade de aprendizagens presente em sala de aula para poder, em consequência, abordá-las de forma pertinente e oportuna. Para Hadji (2001, p. 15), “[...] deve se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível.”

Conforme Hoffmann (2001, p. 21), a avaliação da aprendizagem não “[...] tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize percursos individuais.” Assim, o compromisso não é a limitação do que já foi, mas as possibilidades que se oferecem quando a intenção maior é investigar, esclarecer, entender para organizar experiências significativas de aprendizagem.

Fernandes (2009, p. 21) define avaliação formativa como um processo que abarca a coleta de informações relativas aos conhecimentos dos alunos e que pode oferecer elementos que favoreçam ao desencadeamento de ações regulatórias. Isto é, ações que “[...] contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e autonomia”. Assim, para além do diagnóstico das dificuldades, o desvelo docente precisa centrar-se na sua superação.

A realização da avaliação formativa demanda compreender que todos os sentidos devem conectar-se com a sala de aula. Não é um simples ver, ouvir, falar e sentir, mas uma observação atenta e com objetivos claros, que leva a um agir propiciador de superação das dificuldades de aprendizagem. Conforme Teixeira e

Nunes (2008, p. 104), ao alargar e multiplicar a compreensão dos percursos de aprendizagem, o professor [toma para si] que “[...] avaliar é saber conhecer o que cada aluno consegue e saber exigir o que cada um é capaz de dar, compelindo outras ações além dessas.”

Para Álvarez Méndez (2002, p. 14), a avaliação “[...] deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimentos.” Professores aprendem com o que as respostas dos alunos revelam. Eles aprendem o que os alunos ainda não sabem e, em consequência, podem aperfeiçoar sua prática docente e colaborar para a aprendizagem dos seus alunos. Também os alunos aprendem, principalmente quando lhes são oferecidos espaços para o questionamento e para a contra-argumentação em face dos próprios erros.

A avaliação, em seu exercício formativo, não se limita ao diagnóstico, mas orienta a planificação e intervenção regulatórias, que pretendem favorecer a promoção da aprendizagem – o que nada mais é que conceber, elaborar e implementar *feedbacks*. Ela apresenta algumas características, que foram elencadas tendo por base os dados de pesquisa e o referencial teórico que constituiu substrato para realização deste estudo. Na verdade, as características configuraram-se subcategorias constitutivas da segunda categoria de análise elaborada: concepção formativa de avaliação da aprendizagem – algumas características. Para alcançar a configuração das subcategorias, pela aglutinação de aspectos convergentes, os parâmetros utilizados foram as causas a ensejarem as ações que particularizam cada característica, bem como as consequências geradas por elas (Quadro 2).

Quadro 2 - Segunda categoria: concepção formativa de avaliação da aprendizagem – algumas características

CAUSA	SUBCATEGORIAS Características	CONSEQUÊNCIA	AUTORES
Diagnosticar a aprendizagem.	1. DIAGNÓSTICA Orientada pelos objetivos Diversificação do instrumental avaliativo Erro como observável	Tomada de consciência acerca do estado / progressão da aprendizagem	Álvarez Méndez (2002); Buriasco, Ferreira, Ciani (2009); Esteban (s/d, 2003, 2008); Fernandes (2009); Gomes (2003); Hadji (2001); Hoffman (2004) Luckesi (2003, 2005, 2011); Martins (2006); Pelissoni (2009); Ribeiro (2011); Salinas(2004); Teixeira e Nunes (2008); Villas Boas (2011)
Identificar objetivos não alcançados.	2. ANALÍTICA Erro como compreensível	Identificação e compreensão dos problemas de aprendizagem	Allal (1986); Álvarez Méndez (2002); Esteban (2003); Fernandes (2009); Perrenoud (1999); Santos (2002); Saviani (2009); Teixeira e Nunes (2008); Torre (2007); Villas Boas (2011)
Superar as dificuldades de aprendizagem.	3. REGULADORA <i>Feedback</i> Erro como superável Variabilidade didática	Promoção de intervenções planejadas, que envolvam o estudante na compreensão e superação dos erros	Allal (1986); Black (1995); Dias (2011); Esteban (2002, 2003, 2008); Fernandes (2006, 2009); Hadji (2001); Hoffmann (2001); Perrenoud (1999); Teixeira; Nunes (2008); Vale, Ferreira e Santos (2011)

Fonte: Respostas dos participantes a questionários e entrevistas, 2010.

No processo de avaliação formativa, a coleta de informações segura, a respeito da aprendizagem, é um passo importante para a recomposição dos processos de ensinar e aprender. Essa coleta demanda utilizar diversos instrumentos avaliativos, visando ao mapeamento do alcance ou não dos objetivos de ensino. Para Esteban (s/d, p. 15), a avaliação “[...] como prática de investigação, se configura como prática fronteiriça que permite o trânsito entre lugares já

percorridos e novos lugares, alguns que já se podem vislumbrar e outros ainda não explorados, não pensados e alguns que sequer foram nomeados ou demarcados.”

O ato de diagnosticar, na avaliação formativa, tem a função de revelar o que os estudantes já se apropriaram, acerca de determinado assunto, e aquilo que ainda não aprenderam. Essa ação ganha significado no momento em que a dificuldade passa a ser vista como integrante do processo de ensino e aprendizagem, porque “[...] apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação que forma – transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em *avaliação formativa*.” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 14, destaque do autor).

Conforme os professores participantes, a principal razão para avaliarem é o levantamento de informações relevantes sobre os conteúdos apropriados e daqueles em processo de domínio. Todavia, importa destacar que subjacente está a preocupação em auxiliar na conquista de avanços e superações – e não meramente constatar. Eles expressaram que:

Avaliação formativa é um tipo de avaliação que tem mais retorno, demora a acontecer, o professor vai ver o que o aluno conquistou na aprendizagem em sala de aula e vai ter que trabalhar para ajudar o aluno que não aprendeu. (P5).

Na avaliação formativa o professor faz um diagnóstico do que o aluno aprendeu e não aprendeu e dá oportunidade de ele melhorar a aprendizagem. (P9).

[...] avaliação formativa é aquela que faz o diagnóstico para saber o que o estudante aprendeu com o que foi ensinado. Se o aluno não aprendeu, é preciso dar um jeito de ajudar o aluno. (P10).

Estes participantes conferem à avaliação uma primeira prerrogativa: ao se valerem dos instrumentos avaliativos – os professores – podem identificar a aprendizagem edificada e aquela em processo de apropriação. Eles não pretendem, prioritariamente, apenas constatar, mas proceder a um levantamento de informações que subsidiem decisões e ações compromissadas com a superação e o

desenvolvimento. Por isso, o seu foco não incide na mensuração da alteração de comportamentos observáveis, no controle de aptidões e habilidades do aluno, no domínio das condutas consideradas aceitáveis, mesmo porque “[...] uma avaliação a serviço da aprendizagem não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais.” (HOFFMANN, 2004, p. 21).

Para diagnosticar as aprendizagens, realizadas ou em curso, é fundamental estabelecer um paralelo entre os objetivos traçados e as informações coletadas por meio do instrumental avaliativo, conforme tão bem esclarece P11. Por isso, o levantamento de informações, no processo de avaliação formativa, deve ser orientado pelos **objetivos** firmados no plano de ensino. Ao ensinar, assim como ao avaliar, é fundamental ter por baliza uma planificação da qual constam os fins almejados para o desencadeamento de ações intencionais. Também P12 refere-se à importância de ter os objetivos como referência para elaboração e proposição de atividades avaliativas. Ele registra o seguinte: “[...] quando eu avalio, eu procuro saber se os objetivos foram ou não atingidos pelos alunos. Cada pergunta é preparada pensando nos objetivos.”

Considerando que para avaliar formativamente, conforme Fernandes (2009, p. 59), é preciso “[...] definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e avaliação [...]”, evidencia-se a necessidade de estabelecimento de objetivos a serem perseguidos e progressivamente edificados nas ações de ensino, como também constantemente verificados pela proposição de diferentes atividades avaliativas. Para P11, ao avaliar a aprendizagem dos alunos,

[...] é fundamental preparar uma boa atividade, para que as respostas dos alunos mostrem se eles aprenderam ou não o que era importante, se eles estão tendo alguma dificuldade, algum problema, porque se eles não estiverem aprendendo alguma coisa, é preciso ajudar.

Avaliar a aprendizagem é uma ação intencional levada a termo pelo professor, quando se percebe como partícipe da edificação do sucesso ou do fracasso do aluno, pois

[...] os percursos individuais serão mais ou menos favorecidos a partir de suas decisões pedagógicas que dependerão, igualmente, da amplitude das observações que realiza. Pode-se pensar, a partir daí, que não é mais o

aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escola é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem, sejam quais forem seus ritmos, seus interesses ou singularidades. (HOFFMANN, 2004, p. 22).

O professor pode dela se valer para compreender os avanços, as dificuldades e as limitações enfrentados pelos alunos na tentativa de alcançarem os objetivos estabelecidos, identificando, em consequência, elementos que subsidiem a recomposição do ensino, conforme elucida P8, ao afirmar: *“ao avaliar, eu quero tentar identificar os problemas que o meu aluno está tendo para aprender, até para eu tentar ensiná-lo.”*

O levantamento das informações a respeito da aprendizagem do estudante precisa ser norteado pelos objetivos orientadores das ações de ensino. Alguns professores declaram a relevância dos objetivos no processo de avaliação da aprendizagem, ao reconhecê-los como parâmetros para analisarem as aprendizagens almeçadas. P9 afirma: *“a avaliação formativa permite constatar se os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos [...], até para poder ver o que aprenderam ou não. Se não aprenderam, é preciso repensar.”*

De acordo com P13, quando descobre que os estudantes não aprenderam, ele procura retomar os conteúdos propostos no plano de ensino, as tarefas desenvolvidas, e faz isso se baseando nos objetivos estabelecidos. Afirma, ainda, que,

no momento, se eu percebo que a turma está com dificuldade, ou que parte da turma não se apropriou, eu retomo [...]. [...] a avaliação que realizo é elaborada pautada nos objetivos, procurando alcançá-los. Acredito que toda avaliação seja baseada nos objetivos que se quer atingir [...]. (P13).

Ao conferir valor diagnóstico às dificuldades de aprendizagem, aos erros manifestos nas atividades realizadas, pelo confronto entre o almejado e o alcançado, o interesse desses professores não é a atribuição de graus ou menções, mas obter subsídios que os ajudem a compreender os limites e as possibilidades dos alunos, assim como lhes facultem planificar ações pertinentes e adequadas às superações necessárias e viáveis, no momento seguinte. Conforme Hoffmann (2004, p. 26), o interesse não é

[...] reunir informações para justificar uma etapa de aprendizagem, mas acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer de todo o processo, estratégias

pedagógicas. Visa, portanto, ao encaminhamento de alternativas de solução e melhoria do objeto avaliado.

Na avaliação formativa, os objetivos orientam os caminhos que serão delineados nos processos de avaliação, ensino e aprendizagem. A especificação dos objetivos é uma importante tarefa docente, pois permitirá proceder a balanços permanentes entre as metas estabelecidas e as realizações efetivadas. Ou seja, “[...] pode-se dizer que em torno dos objetivos gravita todo o trabalho do professor. Definir objetivos significa definir a aprendizagem do aluno, bem como tudo que poderá ser feito para torná-la [...] significativa.” (PELISSONI, 2009, p. 132).

P7 também procura retomar a aprendizagem, quando o estudante demonstra que ainda não aprendeu. Ele revela valorizar o atendimento individualizado para abordar as dificuldades identificadas, porque acredita que ela oportuniza, ao educador, fazer os ajustes necessários à superação:

[...] eu faço retomada, se o meu aluno não conseguiu. Eu o pego no meio da atividade em que está realizando e procuro ensinar a ele como é que se faz [...] eu explico até individualmente. Acho que assim eu posso atender cada aluno de acordo com a sua dificuldade. (P7).

Quando os objetivos direcionam as atividades avaliativas, é possível, ao professor, ter maior clareza em relação às dificuldades evidenciadas pelo estudante. Então, em função dos objetivos a serem alcançados e das condições da aprendizagem em curso, ele planifica e desencadeia ações favoráveis ao avanço e à superação do que ainda não foi aprendido. Para Gomes (2003, p. 54), “o alcance de objetivos por parte de cada aluno passa a ser um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagens que os alunos seguem.”

Segundo alguns autores (MARTINS, 2006; LUCKESI, 2003, 2005, 2011; PELISSONI, 2009; SALINAS, 2004, VILLAS BOAS, 2011, dentre outros), os objetivos direcionam na escolha da estratégia de ensino, na composição dos instrumentos avaliativos, na reorientação da aprendizagem, bem como na revisão da ação pedagógica pelo próprio professor. De acordo com Pelissoni (2009, p. 131), “[...] a definição clara dos objetivos prepara o processo de avaliação da aprendizagem.”

No momento de avaliar, como são numerosos e diversos os objetivos, também podem ser diversos e numerosos os instrumentos avaliativos utilizados para

mapear, em relação ao conteúdo e à forma, a aprendizagem. Todavia, ao ampliar o número e diversificar o tipo de instrumentos avaliativos o intuito não é aumentar as formas de controle, pois, conforme Esteban (2008, p. 32), “[...] para avaliar é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir.”

A diversificação do instrumental avaliativo é fundamental à consecução de uma avaliação mais formativa. Não basta, não é suficiente, mas é relevante na tentativa de assegurar um pouco mais de justiça ao processo, ao asseverar, um pouco mais, o respeito às diferenças, até porque, conforme Teixeira e Nunes (2008, p. 167),

[...] por mais que uma escola se anuncie como tradicional, nos dias atuais, não existe mais a possibilidade de se avaliar o aluno apenas pela nota da prova. Diversos outros fatores devem ser levados em consideração. Conhecer técnicas facilita as estratégias de atender às demandas escolares.

Na compreensão de P7, a diversificação dos instrumentos de coleta de informações é muito importante, principalmente porque oportuniza identificar conquistas e dificuldades, bem como respeitar variadas formas de demonstração da aprendizagem. Ele afirma:

eu utilizo vários instrumentos. Eu gosto muito de diversificar a prova (oral ou escrita), faço seminário e também verifico os conhecimentos por meio do lúdico. Eu acho que isso é muito positivo, porque assim eu consigo ver o que eles estão aprendendo, se eles estão dando conta dos objetivos. Eles gostam porque não é todo mundo que se dá bem com as provas e, aí, é possível dar oportunidades diferentes para o aluno mostrar o que aprendeu. (P7).

A diversificação dos instrumentos avaliativos é essencial para os estudantes poderem demonstrar sua aprendizagem em diferentes áreas, conforme exijam uma ou outra habilidade, um ou outro conhecimento, uma outra linguagem. Também é fundamental para os professores que, evitando as rotinas confortáveis de reemprego do mesmo instrumento, podem reconhecer o que, de fato, é importante saber acerca do conteúdo e da forma da aprendizagem, para recomporem as atividades de ensino. Desse modo, ao instrumental avaliativo cumpre prestar “[...] informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando”, de tal modo que,

[...] ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem – enquanto visa à recuperação e às dificuldades que devem ser vencidas por quem aprende – quanto as ações futuras de ensino, mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 74).

Vale enfatizar que os instrumentos de coleta de informações devem atender aos reais objetivos que se deseja atingir, quando desencadeado o processo de ensino. De acordo com P13, é primordial utilizar várias fontes para obtenção das informações concernentes à aprendizagem. Ele afirma, assim como P7, ser importante considerar que alguns estudantes apresentam mais afinidade com um instrumento do que com outro, ou seja, cada estudante manifesta certa individualidade para aprender e para manifestar esta aprendizagem. Esclarece, ainda:

eu gosto de diversificar [...], dou preferência para instrumentos que promovam a análise, a reflexão, o desenvolvimento da argumentação. Os seminários são muitos utilizados em minha prática, pois para apresentar o aluno precisa conhecer o assunto, se preparar para explicar, responder as argumentações. Mas, um único instrumento não é suficiente para avaliar, pois os alunos são diferentes, aprendem de formas diferentes, demonstram a sua aprendizagem também de forma diferenciada. (P13).

Caso o instrumento tenha sido bem elaborado, em sintonia com os objetivos almejados, o professor ficará bem próximo desvelar se houve ou não aprendizagem, porque “[...] amplia a capacidade de observação do avaliador da aprendizagem, visto que convida o educando a expressar aquilo que construiu internamente.” (LUCKESI, 2011, p. 304).

Na efetivação da avaliação formativa, os instrumentos avaliativos serão selecionados dentre aqueles que melhor atendam ao desvelamento dos objetivos de ensino propostos e às suas repercussões em termos de aprendizagem. A coleta de informações – diversas e relevantes – permitirá a determinação da distância ainda existente entre o real (a aprendizagem conquistada) e o ideal (a aprendizagem descrita sob o formato de objetivos). Mas tais informações configurar-se-ão e

ponto de referência para outras ações didáticas, se e quando revelarem “[...] os progressos reais de quem está aprendendo, em que sentido e direção o faz, as dificuldades que encontra e o modo de superá-las e com que profundidade e consistência [...]” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 78).

As dificuldades de aprendizagem evidenciadas trazem à tona o valor

diagnóstico dos erros no processo avaliativo. No entanto, para assumir essa função, os **erros** precisam ser **observáveis**, tornarem-se “visíveis” para aqueles que participam do processo avaliativo, afinal, eles podem e precisam subsidiar a aprendizagem. Todavia, para os erros serem observáveis é fundamental, conforme destaca Hadji (2001), considerar o instrumental avaliativo utilizado – ou “desencadeadores” –, bem como os objetivos estabelecidos. O que nem sempre se configura como algo singelo, pois

[...]. A qualidade da avaliação depende, em parte, do número e do interesse desses observáveis. Mas, ao mesmo tempo, a coleta de observáveis não é um fim em si. [...]. É preciso então munir-se de observáveis e, simultaneamente, ultrapassar o que não é observável para inferir a presença ou a ausência do objeto visado. (HADJI, 2001, p. 95).

A detecção dos erros é apenas um primeiro passo que, apesar de necessário, não é suficiente no contexto de um exercício avaliativo formativo. Não basta identificar o problema, é preciso tentar compreender as razões que o ensejam, bem como planificar intervenções e agir para a sua superação, afinal, como elucida Álvarez Méndez (2002, p. 114, destaque do autor), “[...] com os erros *também* se aprende quando a correção informa, significativamente, sobre as suas causas, transformada, ela mesma, em texto de aprendizagem.”

O erro, de acordo com P13, pode ocasionar ao professor inteirar-se da maneira de aprender do estudante, descortinando o que está impedindo o seu avanço, por isso é primordial considerar o erro como elemento informacional no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem. Ele afirma:

o erro informa que alguma coisa está falhando no processo de aprendizagem, ou no mecanismo que ele [o aluno] está usando para chegar à resposta correta, está tendo algum desvio, algum equívoco. O erro vai servir para que eu descubra o que está acontecendo com aquele aluno e mostre a ele o que fazer. (P13).

Os professores, quando procederem ao primeiro passo, identificando as dificuldades de aprendizagem do aluno, tornando observáveis os erros cometidos no decorrer da resolução da tarefa, podem alertar os educandos quanto à existência de problemas, quanto à instauração de impedimentos, que precisam ser vencidos, quando compreendidos, conforme registra P13. Erros são sinais de alerta, configuram-se em pedidos de ajuda e, portanto, não podem ser ignorados. Para Esteban (2003, p. 21),

o erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletiva. O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança 'sabe', colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela 'ainda não sabe', portanto o que pode 'vir a saber'. [...] passa a ser um [...] desafio ao processo ensino/aprendizagem – [...] [desafio] para quem aprende e [...] [desafio] para quem ensina. O erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir.

Se a avaliação formativa demanda proceder ao diagnóstico da aprendizagem – tornando os erros observáveis –, pelo levantamento de informações, por meio do emprego de variados instrumentos avaliativos, tendo por referência os objetivos de ensino tracejados. Ou seja, a tomada de consciência sobre o estado ou a progressão do aluno em termos de aprendizagem não é o suficiente. Para além do primeiro passo, outros precisam ser empreendidos: é fundamental compreender a natureza e razão do erro, para, finalmente, proceder aos ajustes necessários, nas ações de ensino, intentado promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

No momento da interpretação e análise das informações colhidas requer que se compreenda os conhecimentos que o estudante já traz consigo, bem como o caminho percorrido por ele para aprender. Entretanto exige mais. Demanda compreender as razões subjacentes aos erros cometidos, e essas podem ser numerosas e variadas, assim como são distintos os estudantes presentes em sala.

Identificar os motivos da ocorrência de um erro demanda muitos conhecimentos por parte do professor. Saberes relativos ao conteúdo trabalhado, às metodologias compatíveis e adequadas à abordagem daquele conteúdo, às formas como o conhecimento é apropriado, dentre outros. Todavia, os processos formativos, vivenciados pelos professores, são, muitas vezes, marcados pela superficialidade, centrados na transmissão de conteúdos, permeados pela certeza de que é possível ensinar a mesma coisa, a todos, ao mesmo tempo. Ainda, as condições de trabalho não favorecem a reflexão, não autorizam momentos de diálogo entre os professores, para que, pela permuta de experiências e conhecimentos, possam aperfeiçoar-se.

Segundo Buriasco; Ferreira e Ciani (2009, p. 74), “[...] o que se busca com a avaliação da aprendizagem escolar é interrogar o que é diretamente observável, percorrer caminhos, compreender processos, seguir vestígios e, com isso, inferir

sobre o que não é diretamente observável, ou seja - investigar.” Analisar as informações a respeito da aprendizagem, considerando os percalços encontrados pelos estudantes, significa que, ao perceber os erros, é necessário pensar acerca deles, é fundamental tentar desvelar as razões que geraram o seu cometimento. A compreensão precisa configurar-se base para novas ações.

Para Hadji (2001, p. 98, destaque do autor), “uma avaliação formativa deveria possibilitar a ‘compreensão’ da situação do aluno, de modo a imaginar ações corretivas eficazes. Essa compreensão é possível pela dupla operação de coleta de informações e de análise de resultados.” Essa análise é compromisso a ser assumido pelos professores, conforme esclarece P10: *“quando eu avalio os meus alunos, o que eu busco é, primeiro, identificar o que ele já aprendeu e, depois, o que ele tem de dificuldade. Mas, eu preciso também entender porque ele está com dificuldade, porque ele está errando.”*

Avaliar para identificar problemas e pensar a respeito deles é fundamental, quando se desencadeia um processo avaliativo que pretenda ser formativo. De acordo com Ribeiro (2011, p. 52), “[...] a análise das informações focaliza-se na reflexão, na investigação acerca dos erros e das dificuldades apresentados pelos estudantes, visando a fundamentar ações favoráveis à superação dos problemas encontrados [...]”. Ou seja, analisando-se os resultados, torna-se possível encaminhar o ensino pretendendo a melhoria da aprendizagem.

Compreender as razões subjacentes ao erro exige saberes aos quais, comumente, os professores não tiveram acesso, demandam experiências às quais, de um modo geral, eles foram privados durante seus processos de formação. Saviani confirma o supracitado: “Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço.” (SAVIANI, 2009, p. 149). No preparo para a docência, eles foram levados a aprender que ensinar é – apenas e tão somente – transmitir uma informação. Então, que elementos utilizar para refletir quando a aprendizagem não se verifica? O que ocasiona a não aprendizagem de um conteúdo por parte de alguns alunos, enquanto outros dele se apropriam com aparente facilidade?

Para o erro tornar-se compreensível é importante analisar as informações

considerando o que o estudante já sabe, seus entraves para aprender, suas aptidões, sua forma de aprender, o esforço realizado, o contexto em que foi realizado o trabalho e o progresso obtido ao longo do tempo (VILLAS BOAS, 2011). Todavia, conforme afirmam alguns dos participantes, se a identificação do problema é fácil, pensar e compreender as razões de sua manifestação não é tão singelo. Por isso, infindáveis vezes, a dificuldade que os professores enfrentam para se afastarem da sinalização dos erros e da proposição de listas de exercícios – para fazer de novo e do mesmo jeito – não decorrem por descaso ou omissão, mas de impossibilidade real para fazer diferente. Faltam subsídios, estão ausentes elementos que permitem compreender para atuar em consonância.

O erro é um importante indicador a ser utilizado por professores e estudantes, pois ele fornece pistas, evidencia vestígios que se configuram como “migalhas de pão”, lançadas às margens da estrada percorrida. Conforme Esteban (2003, p. 21),

o erro [...] dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos, desvios e atalhos, as peculiaridades de cada um nos processos coletivos, a tensão individual/coletivo.

O erro não é um descaminho, mas é indicador do caminho empreendido e precisa ser considerado, pois “[...] quem erra conhece alguma coisa; por outro lado, quem erra desconhece alguma coisa, isso é fato!” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 62). O erro é revelador, mas é fundamental que professores e estudantes estejam atentos aos seus sinais, é preciso parar e refletir na tentativa de entender as razões que o ensejaram. Em consequência, algumas indagações, provavelmente, se interponham: O que foi realizado na tentativa de promover a aprendizagem? Como proceder para superar a dificuldade interposta? O que fazer tentando gerar condições para que a aprendizagem aconteça, tendo acerto e erro como pontos de passagem e não como pontos de chegada?

Para P13, “[...] o erro faz parte do processo de aprendizagem, mas eu preciso ficar atenta para entender o que aconteceu para o meu aluno errar [...]”, e completa: “[...] eu preciso é retirar o melhor do erro, prestar atenção no que o aluno já construiu para entender o que falta”. Assim, reconhece que “errar é humano”, mas

que é fundamental analisar os meandros por meio dos quais a aprendizagem se processa para, em face dos erros cometidos, deles retirar “[...] os melhores e mais significativos caminhos para prosseguir na trilha do aprendizado [...]” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 70).

A identificação dos objetivos não alcançados – em decorrência do mapeamento dos erros cometidos – gera, ou precisaria gerar, um outro compromisso por parte dos professores: compreender a razão de ocorrência das falhas para poder conceber ações de intervenção que primem pela superação, que invistam na aprendizagem. Mas, é preciso transformar o planejado em ação, o que envolve suplantar o erro, pela promoção de *feedbacks* que intentam “[...] alcançar os alunos que não aprendem, por fornecer subsídios para que ultrapassem os seus limites e adquiriam os conhecimentos tão valorizados socialmente.” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 72).

Identificados e compreendidos, os erros precisam ser trabalhados, porque passam a ser compreendidos como “[...] um veículo que encurta distâncias entre intenções e realizações.” (TORRE, 2007, p. 10), quando o professor converte falhas em possibilidades, pela adoção de uma atitude transformadora dos fatos. O erro, por conseguinte, é uma alavanca poderosa quando desencadeia reflexão e regulação do ensino. Para P13, tal processo se implementa em tempo real, enquanto caminha por entre as carteiras, atendendo ao chamamento de seus alunos. Ele relata:

a avaliação formativa é quando eu passeio pela sala e dou atendimento individualizado. É quando eles erguem as mãos e eu tenho a oportunidade de chegar do lado, de explicar novamente, de tirar a dúvida. Nas minhas aulas eu só sento para fazer a chamada. Acho que o meu lugar é no meio deles, tirando dúvidas. É ali que eu vou perceber se o aluno sabe ou não sabe e que eu vou poder ajudar ele a aprender. Não gosto de deixar para depois, porque se eles erraram alguma coisa é preciso dar um jeito.

Deslocando-se entre as carteiras, respondendo às solicitações, debruçando-se sobre os cadernos e auxiliando os alunos a superarem dificuldades, o professor – sem ater-se ao erro – dele se vale para entender o que ocorreu e ao mesmo saber como agir. A superação dos erros, que é muito diferente de corrigi-los demanda a regulação caracterizada por “intervenções criticamente informadas” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 78) e, portanto, na proposição de *feedbacks* pautados na variabilidade didática. Então,

[...] a avaliação ultrapassa os limites do controle e se contrapõe gritantemente com a produção de sentidos. Produção e sentido são postos aqui com o significado de transformar, de saber pensar, baseando-se na construção da autonomia das pessoas, o que não pode ser entendida contra os outros e para os outros, [...] (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 95).

Analisando minuciosamente as informações a respeito das aprendizagens em curso, torna-se necessário caminhar para a superação daquilo que ainda não foi compreendido. Isso pode dar-se pela reavaliação dos objetivos não alcançados, traçando novos objetivos e planejando medidas a serem utilizadas para que as dificuldades dos estudantes sejam, também, por eles compreendidas e, depois, superadas.

A ciência dos problemas de aprendizagem possibilita a regulação do ensino pela promoção de *feedbacks* que propiciem orientações, enquanto abrem possibilidades para a confrontação de respostas e soluções, para a permuta de informações entre os pares, “[...] quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos.” (FERNANDES, 2009, p. 96).

Para Perrenoud (1999, p. 77-78), a avaliação, quando exercida com o intuito de proporcionar a progressão, o avanço, a superação “[...] contribui para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados. [...], exigindo reajuste permanente dos conteúdos e dos ritmos de ensino em função do trabalho e do nível dos alunos, [...]”. Desse modo, o professor é convidado a ter uma postura comprometida com a ação de ensinar, pretendendo favorecer uma outra ação, a de aprender. Para tanto, não é suficiente retomar conteúdos, repetindo informações já ensinadas, propondo exercícios anteriormente realizados, copiando provas e resolvendo-as sucessivas vezes, até que a “resposta certa” seja retida e possa ser reproduzida quando solicitada.

Avaliar formativamente, comprometendo-se com a regulação do processo do ensino e aprendizagem, exige um olhar diferenciado para as respostas enunciadas pelos estudantes, isto é, além de entender o que revelam as informações dos instrumentos avaliativos, ainda é necessário saber o rumo a ser tomado diante desses resultados. Perrenoud (1999, p. 78) afirma que

ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece com o mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar. Essa regulação passa por intervenções corretoras, baseadas em uma

apreciação dos progressos e dos trabalhos dos alunos. O que é isso senão uma forma rudimentar e ‘selvagem’ de avaliação formativa?

A regulação, definida por Santos (2002, p. 77) como “[...] todo ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem”, [sendo assim], subordina-se a compreensão das razões subjacentes às dificuldades identificadas, aos motivos elencados pelo professor para elaboração de hipóteses explicativas para a performance precária. Desse modo, conforme Allal (1986, p. 182), a regulação implica na

[...] adaptação das atividades de ensino e aprendizagem, pela observância de um cuidado muito especial na estruturação do meio. Por outras palavras, procurar-se-á, através da manipulação das variáveis na situação de aprendizagem, exercer um maior controle sobre a atividade de aprendizagem do aluno.

Para P13, quando os estudantes apresentam resultados insatisfatórios, é preciso adotar uma intervenção que os levem a superar o que ainda não foi compreendido, e afirma: *“tenho certeza que, quando os estudantes não aprendem é preciso rever as metodologias utilizadas, às vezes estão com problemas e precisam ser revistas e mudadas, para proporcionar a aprendizagem.”*

Questionado acerca da efetividade das estratégias de ensino utilizadas para apresentação de um dado conteúdo, P13 demonstra entender que não é suficiente fazer de novo, do mesmo jeito. Afinal, aquele “jeito” não foi suficiente para gerar aprendizagem. Conforme Álvarez Méndez (2002, p. 78), é preciso ter atenção quando se constata que os estudantes não progredem na aprendizagem e, para tanto,

[...] a avaliação é um bom caminho e um bom momento para indagar sobre os motivos que provocam tal desajuste, que freiam o progresso constante até a apropriação do saber. Uma vez identificadas as causas e entendidas as razões, deve-se por mãos à obra para superar essa situação que dificulta ou impede a aprendizagem.

Diagnosticar, usando instrumentos avaliativos diversificados, analisar as informações apresentadas e buscar a superação por meio da regulação – utilizando-se para isso de *feedbacks* pautados em variabilidade didática – é ponto fundamental para a realização da avaliação formativa.

O *feedback* precisa orientar o estudante nas medidas a serem por ele assumidas diante dos próprios erros, a fim de superá-los. Reconhecer o potencial construtivo do *feedback* – utilizando-o como um elo entre professor e estudante, no intuito de enfrentar os obstáculos encontrados para aprender – demanda, além do estabelecimento de diálogo, o oferecimento, pelo professor, de informações que possam ser utilizadas pelo estudante de modo a garantir a aprendizagem (BLACK, 1995; DIAS, 2011; ESTEBAN, 2002, 2006, 2008; FERNANDES, 2006; HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; TEIXEIRA; NUNES, 2008).

No dia a dia, o professor que realiza a avaliação formativa percorre o espaço da sala de aula identificando os erros dos estudantes, analisando-os, buscando maneiras de auxiliar aqueles que ainda não alcançaram a aprendizagem. Procedendo assim, o professor explicita ter interesse e respeito pelos seus alunos, bem como assume uma atitude favorecedora do diálogo – ele se coloca mais perto, perguntando as razões que levaram a adoção de uma dada forma de resolução e não outra. Para P13, a

avaliação formativa é [...] ali em sala de aula. É onde eu vou perceber se o aluno sabe ou não sabe, se o caderno está em branco, será que ele faz, ou não? Será que ele busca construir o conhecimento junto com a turma? Ou será que ele empresta o caderno de alguém e passa a limpo? É nesse momento que eu vou perceber tudo o que acontece em sala. Assim, [...] você está construindo o conhecimento, [...] está dando oportunidade para o aluno reconstruir [...] o conhecimento que foi sistematizado historicamente pela sociedade [...]. E assim eu vou fazendo a todo o momento o feedback com os alunos.

Essa caminhada do professor pela sala, traz os erros à vista, não de forma depreciativa, mas reconhecendo neles a condição de elemento informacional dos percursos da aprendizagem. Percebe-se que o *feedback* orientado não se limita a repetições da lição e/ou resolução de exercícios similares. É fundamental “[...] diversificar as modalidades de apresentação e natureza das tarefas propostas ao aluno.” (ALLAL, 1986, p. 182).

Apenas P13 sugere desencadear *feedbacks* não limitados à retomada e à repetição. Ele assegura que utiliza “[...] os problemas detectados para reconstruir os conhecimentos de outras formas, porque também avalio o meu trabalho pelo resultado do aluno. Por isso eu faço *feedbacks* mudando o jeito de ensinar.” Os demais participantes referem-se, à semelhança de P11, à replicação de tarefas. Este

informa: *“eu realizo o feedback retomando o que eles não aprenderam e porque é uma oportunidade a mais para o aluno refletir a respeito do que está aprendendo.”*

Quando se promove *feedbacks*, é fundamental não apresentar respostas prontas, mas formular perguntas que provoquem reflexão, propor problemas que possibilitem discussões e confrontações de ideias com os pares, de tal modo que, cumpre ao professor produzir interações que oportunizem ao aluno encontrar a melhor forma de aprender, até porque o *feedback* pode ser compreendido como o “[...] apoio e orientação que os professores podem oferecer aos alunos com o objetivo de superar lacunas e dificuldades de aprendizagem.” (BLACK, 1995, p. 196, tradução nossa).

Apesar de o *feedback* desejável priorizar a reflexão e a compreensão dos elementos determinantes da dificuldade, no intuito de desencadear a sua superação, alguns dos participantes, na verdade, a maioria deles conferem prevalência à retomada e à resolução de tarefas de caráter corretivo – porque repetem outras tarefas já realizadas. P5 informa: *“eu realizo o feedback para o aluno perceber o erro. E, ele deve ver, por meio das orientações, da correção, como precisa ser feito, e, caso ainda fique a dúvida, eu retomo.”*

Predomina a dificuldade em diversificar as atividades de ensino, produzir variabilidade didática, enquanto maneira de promover *feedback*. A correção – a priorizar a retenção da informação certa em oposição à errada – reduz a importância do reconhecimento do erro como elemento informacional a ser utilizado na promoção de superações. P6 reconhece o valor diagnóstico do *feedback*, mas não a sua função de baliza para o traçar de trajeto diverso daquele já percorrido. Ele afirma: *“Eu utilizo o feedback, porque o objetivo das atividades avaliativas é diagnosticar, conhecer o meu aluno, saber se ele está aprendendo os conhecimentos propostos. Depois, eu preciso fazer recuperação.”* Todavia, como bem ressalta Hoffmann (2001, p. 33), “[...] não se trata de repetir explicações ou trabalhos, mas de organizar experiências educativas subsequentes que desafiem o estudante a avançar em termos de aprendizagem.”

Para P1, o *feedback* tem como foco os objetivos a serem alcançados, tendo por base o diagnóstico advindo dos dados coletados em atividades avaliativas. O não aprendido, conforme anuncia, precisa ser ensinado, e não problematizado na

apresentação de atividades desafiadoras, a desencadearem permuta de informações entre os pares e reflexões relativas às possibilidades de resolução. P1 esclarece que “[...] o feedback serve para que possamos atingir os objetivos. Se o aluno tem muita dificuldade de aprendizagem, é o nosso papel fazer com que ele consiga realizar as atividades propostas. Para isso, eu costumo retomar algumas atividades, para que ele faça novamente.”

O feedback exige do professor mais que uma conversa com o estudante, ele requer, principalmente, mudanças nos atos de ensinar, pois importa que possibilite ao estudante ultrapassar a distância existente entre o que ainda não sabe e o saber. Subjacente está a compreensão da natureza e razão dos erros além da introdução de variabilidade didática, afinal, conforme Vale; Ferreira e Santos (2010, p. 2), o professor deve “[...] intervir com intencionalidade formativa criando contextos propícios para os alunos aprenderem.”

Para P13, e apenas para ele, o erro detectado na aprendizagem do estudante precisa levar o professor a propor tarefas diferenciadas. Para Hadji (2001, p. 86), uma tarefa é “[...] um trabalho determinado, com vista a um produto final que constitui um objeto que tem sua própria consistência, caráter que o mero exercício não apresenta realmente.”. P13 afirma que: “os erros demonstram as dificuldades dos alunos e mostram que eu preciso ensinar de uma outra forma e dar tarefas diferentes, que envolvam os alunos, que façam com que eles conversem entre eles e comigo.”

A variabilidade didática é aspecto essencial à consecução de avaliação formativa. Ela rompe com o modelo transmissão, recepção, retenção, reprodução. Ela revela disposição, por parte do professor, para atuar com mais flexibilidade, procedendo a adaptações e ajustes que se configuram necessários, considerando os problemas de aprendizagem identificados e as razões de sua ocorrência. Para Hadji (2001, p. 21), o reconhecimento externo da ocorrência, ou não, de uma avaliação formativa é “[...] o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa!”

Agir formativamente abarca proporcionar a variabilidade didática, fazendo o erro, que estava oculto na avaliação classificatória, transformar-se em protagonista

do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para isso, cabe ao professor entender que “o erro, por si só, não conduz a nada se não for seguido de uma reflexão sobre a sua ocorrência, tendo em vista o modo de o ultrapassar.” (VALE; FERREIRA; SANTOS, 2010, p. 4).

Para P13, a avaliação contribui para o professor mapear a efetividade do processo de ensino no favorecimento da aprendizagem, em um processo de investigação contínua, gerador de reflexões e de novas propostas de intervenção. Então, importa “[...] propor aos alunos, permanentemente, gradativos desafios e tarefas articuladas e complementares às etapas anteriores, visando sempre ao maior entendimento, à maior precisão de suas respostas, à maior riqueza de seus argumentos.” (HOFFMANN, 2001, p. 34). Afinal, quando no curso do planejamento apreende-se que os resultados esperados não estão sendo alcançados, de nada adianta “[...] cruzar os braços e esperar que os alunos aprendam sozinhos, que eles superem o erro sem a minha ajuda.” E ele continua,

quando avalio, eu almejo descobrir como está ocorrendo o processo ensino-aprendizagem, ou seja, se o aluno conseguiu, por meio das metodologias utilizadas, construir seus conceitos, emitir seu parecer sobre o assunto (conhecimento em construção); verificar em que parte do processo eles estão, o que ficou falho e precisa de complementação. É preciso intervir.

Para P13, portanto, avaliar a aprendizagem de seus alunos é um processo complexo, permeado por diagnósticos, planificações e intervenções. Ele revela acreditar na capacidade do estudante de aprender o que se evidencia como possibilidade em cada um dos erros cometidos. Desse modo, mais que propiciar novas situações de aprendizagem, ele aprende com sua prática pedagógica a reelaborar, no intuito de atender as necessidades dos estudantes.

Os professores precisam assumir o risco de agir de maneira diferenciada daquela que foram ensinados em outro tempo quando estavam em formação. Para assumirem-se como investigadores, é preciso dispor de informações acerca das aprendizagens edificadas e daquelas em curso, propondo caminhos para o estudante aprender além de desencadear alternativas pedagógicas pertinentes à promoção de superações. E desse modo avançar em direção à efetivação de uma avaliação progressivamente mais formativa, compromissada com atuar de maneira reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar não é transferir conhecimento.
Ensinar exige consciência do inacabamento.
Ensinar exige comprometimento,
[...] saber escutar,
[...] querer bem aos educandos e
[...] a convicção de que a mudança é possível.

Paulo Freire, 2005

Avaliar a aprendizagem permanece um problema para professores e alunos. Um processo tão significativo para a promoção da aprendizagem parece preso a um modelo de ensino e aprendizagem que tem na classificação, hierarquização e exclusão seu mote principal. Uma inquietação, traduzida em questionamento, ocasionou esse estudo: como professores que atuam no Ensino Fundamental, anos finais, concebem a avaliação da aprendizagem e quais características lhe conferem?

A pretensão não era somente a promoção de um mapeamento de concepções, mas, predominantemente, analisar como – partindo destas – evidenciavam-se características a imprimirem uma direção, mais ou menos compromissada com a formação, ao processo avaliativo. Por isso o objetivo geral foi: analisar o exercício da avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, a partir das concepções e características expressas por professores atuantes o Ensino Fundamental – anos finais.

Chegou-se a uma constatação não desejada, mesmo que previsível: as práticas avaliativas centradas na classificação e na hierarquização ainda se fazem presentes no ambiente escolar investigado. As características apreendidas ou expressas nas manifestações dos participantes não permitem dúvidas, são: conteudistas, estáticas, seletivas e disciplinadoras. Mas, por que – apesar de tanto se propalar a importância do exercício de uma avaliação para a aprendizagem, pouco parece ter alterado no contexto escolar?

Uma outra constatação foi propiciada pelas informações coletadas: as práticas avaliativas preocupadas com a formação e com a aprendizagem começam a ganhar espaço entre os professores participantes. As características são reveladas, principalmente, pelas práticas descritas: diagnóstica, analítica e reguladora. Mas, por que é tão complexo aproximar o real do ideal em termos de

avaliação da aprendizagem?

Entender a realidade descortinada pelos dados coletados exige mais que a sua análise, demanda que se pare e reflita. Todos os professores, sem exceção, afirmam que ao avaliarem pretendem obter informações relativas à aprendizagem de seus alunos. Então, a questão que se coloca é: o que eles entendem por aprendizagem?

Para alguns, aqueles presos ao exercício mais classificatório da avaliação, a aprendizagem é “revelada” pela semelhança existente entre a resposta registrada pelo aluno e aquela ensinada no decorrer das aulas. A não reprodução implica em erro a ser corrigido e suprimido. Para outros, aprender é um processo permanente, que abarca a evolução e o desenvolvimento, pela possibilidade sempre presente de fazer e refazer, concretizando, todos os dias, mais uma etapa do devir.

Uns e outros atuam em consonância com suas concepções, com suas certezas. Não o fazem porque esperam produzir o pior, mas porque acreditam que assim procedendo podem contribuir para a aprendizagem – conforme a concebem. Por isso, para uns, basta corrigir os erros pela apresentação do modelo correto, enquanto para outros, é fundamental compreender as razões subjacentes ao erro para planificar e desencadear intervenções pertinentes.

Não é fácil conhecer e acompanhar, continuamente, o conteúdo e a forma como se processa a aprendizagem para cada um dos alunos sentados nos bancos escolares. Suas hipóteses, seus interesses, seus conhecimentos prévios, seus ritmos individuais, muitas vezes, são incógnitas em turmas numerosas, principalmente, quando o tempo é tão escasso. Como romper com um círculo vicioso que obriga a longas jornadas de trabalho e ao exercício automático e impensado do próprio fazer pedagógico?

Outro aspecto se revela convergente, ou parcialmente a relevância de comparar as respostas e soluções – os resultados – aos objetivos estabelecidos. Novamente, os caminhos se bifurcam, revelando e referendando suas concepções de aprendizagem. No contexto de uma perspectiva mais classificatória, os objetivos precisam ser retomados, demandando um *feedback* centrado na apresentação da resposta certa, na repetição do modelo proposto, até que a informação permaneça registrada na memória do aluno. O ensino, portanto, centra-se na ação de transmitir

e propor modelos. No contexto de uma perspectiva mais formativa, por outro lado, o interesse é o acompanhamento dos caminhos trilhados pelo aluno, tendo por baliza os acertos e erros evidenciados.

Alguns professores, mesmo que poucos, parecem entender que os objetivos não são demarcações absolutas a indicarem pontos de chegada. Eles os reconhecem como pontos de passagem, inseridos em um cenário mais amplo: a aprendizagem. Por isso, comprometem-se em assegurar que os alunos aprendam – mesmo sem reverberar em aumento de notas. Igualmente, o obstáculo interposto é a compreensão que eles têm acerca do que é aprendizagem.

O compromisso com a regulação da aprendizagem, tendo por referência os dados advindos das atividades avaliativas, é, também, expresso por vários dos participantes, entretanto a maneira como promovem as devolutivas – *feedback* – perpetuam a reprodução, em detrimento da compreensão, do diálogo entre os pares, da resolução de tarefas diversas e desafiadoras. Talvez esse seja o maior “nó”.

Dos treze participantes, apenas um, informou promover variabilidade didática no proceder do *feedback*. Ele compreende que é de menor valor corrigir e fornecer a resposta certa, porque é fundamental provocar o envolvimento dos alunos, fornecendo-lhes oportunidade e tempo para descobrir soluções, compartilhar ideias, socializar e discutir possibilidades de respostas. Talvez, para ajudar a desatar o “nó” seja fundamental, para além das discussões sobre o que é avaliação formativa, oferecer subsídios para que os professores possam, considerando as diferentes situações de aprendizagem, ajustar suas intervenções pedagógicas.

Esse estudo permitiu adentrar na compreensão do processo de avaliação da aprendizagem para professores que atuam no Ensino Fundamental – anos finais, favorecendo identificar características pertinentes à concepção classificatória e/ou formativa. As aprendizagens foram numerosas e geraram um verdadeiro redemoinho nas próprias concepções. Aprendeu-se que é necessário:

- olhar de maneira compreensiva para o cenário e pessoas que nele estão, é fundamental retirar a máscara preconceituosa de pesquisador e respeitar os professores participantes, entendendo que seus pensamentos e ações revelam aprendizagens por eles edificadas ao longo de suas vivências escolares. Todavia, eles desejam mudar, apenas

não sabem como e não lhes são ofertadas possibilidades de refletirem e aprenderem;

- compreender que os professores, assim como os estudantes, têm o seu próprio tempo, o seu próprio ritmo, e que deles não podem ser cobradas respostas-padrão, mas precisa ser-lhes ofertadas condições para edificarem a construção de seus conceitos com autonomia, teoricamente e empiricamente embasada;
- conceber a avaliação como integrante de um processo amplo e infindável, que abarca a coleta de informações para o diagnóstico das aprendizagens edificadas e daquelas em curso, que demanda paragens reflexivas intentando compreender as razões subjacentes às dificuldades – reveladas pelos erros cometidos. Por fim, que abrange o desencadeamento de intervenções criticamente informadas, porque pautadas em *feedbacks* que se valem de variabilidade didática;
- perfilar que a formatividade do processo avaliativo não é determinada pelo compromisso com o diagnóstico das aprendizagens, ou com a compreensão das razões a ensejarem as dificuldades, mas é decorrência da alteração das formas de ensinar, no intuito de promover uma aprendizagem mais significativa, porque embasada nos conhecimentos prévios dos alunos;
- reconhecer no erro o valor informacional que apresenta, revelando percursos e não demarcando impossibilidades, o que confirma a função do professor quando da correção. Suas devolutivas, seus *feedbacks* não podem gerar traumas, mas precisam contribuir para o delineamento de caminhos, para o tracejar de possibilidades de superação;
- aproximar-se dos alunos, intervindo consciente e intencionalmente para converter erros em passos para a construção da aprendizagem, é, ainda, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores participantes, acredita-se, pois que eles foram ensinados apenas a corrigir;
- aprender a indagar-se, a desconfiar dos hábitos cristalizados em práticas reiteradamente repetidas, a duvidar das verdades que informam

haver um só caminho, para ir construindo outras possibilidades de ação educativa e de intervenção pretendendo o afastamento do *status quo*.

Oferecer ajuda aqueles com dificuldades de aprendizagem é essencial no processo de avaliação de aprendizagem. Para tanto, os erros precisam ser vistos pelos professores com outros olhos, abstendo-se de julgamentos e qualificações, propiciando a análise e compreensão das dificuldades. Reconhecendo a multiplicidade de pensamentos, reações, sentimentos, conhecimentos prévios, habilidades, formas de perceber o mundo e a ele reagir.

Os caminhos para a aprendizagem podem ser diversos, e, é possível chegar, principalmente quando há com quem compartilhar alegrias e tristezas, realizações e frustrações, avanços e permanências.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa**. Tradução de José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto: ASA, 1994. Tradução de: The formative evaluation.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Tradução de Clara Moura Lourenço; José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-210. Tradução de: L'évaluation formative dans un enseignement différencié.

ALVARENGA, Georfravia Montoza; SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação: possível e necessária. Londrina: **Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional**, 2003.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliara para conhecer**: examinar para excluir Tradução de Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002. Tradução de: Evaluar para conocer, examinara para excluir .

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução de: School evaluation: myths and realities.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Tradução de: Qualitative research with text, image and sound: a practical handbook.

BLACK, Paul. Can teachers use assessment to improve learning? **British Journal of Curriculum & Assessment**. v. 5, n. 2, p. 7-11, 1995. Artigo traduzido e publicado com a autorização do autor e da Editora Hodder and Stoughton. Tradução de Fernando Zan Vieira. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/717/657>> . Acesso em: 14 jul. 2012.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvares, Porto: Portugal, 1994. Tradução de: Qualitative research in education.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de; FERREIRA , Pamela Emanuelli Alves; CIANI, Andréia Büttner. Avaliação como Prática de Investigação (alguns Apontamentos). **Bolema**, Rio Claro, ano 22, n. 33, p. 69-96, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/2959/2440>> . Acesso em: 20 maio 2012.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 2010. p. 251-272.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia G., AQUINO, Fernandes, Josefa de Lima. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências sociais**: evoluções e desafios. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1995.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2011.

DIAS, Paulo Agostinho Lourenço. **Práticas de avaliação formativa na sala de aula**: regulação e *feedback*. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica). Lisboa, Portugal. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2107>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar**: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. s/d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0611t.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 28, p.75-86, 1992.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002

_____. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Sala de Aula – dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Portugal, v. 19, n.2, p. 7-20, 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37419202.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 5 v.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2012.

_____. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: EdUNESP, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Positivo, 1997.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. Tradução de: Qualitative Sozialforschung, 3rd edition.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 106, v. 30, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <[Http://Www.Scielo.Br/Pdf/Es/V30n106/V30n106a04.Pdf](http://www.Scielo.Br/Pdf/Es/V30n106/V30n106a04.Pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2012.

GOMES, Suzana dos Santos. **Tessituras Docentes de Avaliação Formativa**. 2003, 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-85DHFT/1/disserta_o_suzana.pdf> . Acesso em: 20 maio 2012.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Revisão técnica: Dirceu Silva. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. Tradução de: Research in the real world.

GUIMARÃES, Daniela C. F.. **A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: < <http://libdigi.unicamp.br/document/> >. Acesso em 10/7/2010.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JORBA, Jaume; SANMARTI, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-46. Tradução de: Assessment as learning support.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LOPES, Sérgio Luis. **A (anti) Pedagogia da nota na escola**. 2006. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <http://bdt.d.bczm.ufrn.br/te-desimplificado/tde_arquivos/7/TDE-2008-03-26T045002Z-1143/Publico/SergioLL.pdf> . Acesso em: 23 jul. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. 235 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. 1v.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

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

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade Martina. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, João Batista. Avaliação escolar: perspectivas vigotskianas. In: **Encontro brasileiro de Educação e Marxismo - Marxismo, educação e emancipação humana**, v.5, abr. 2011, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 1-21. Disponível em: < http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_04/e04c_t003.pdf >. Acesso em: 14 jul. 2011.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/Didática prática: para além do confronto**. 8. ed. São Paulo: 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.); DESLANDES, Sueli F.; GOMES Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Silvia Elizabeth. Os buracos da lousa: reflexões sobre um tema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. p. 653-672, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 89, v. 25, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614> > . Acesso em: 12 jul. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; COSTA, Gilvan Luiz Machado. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-750, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.isabelcarvalho.blog.br/wpcontent/uploads/2011/03/Costa-e-Oliveira->

Trabalho-docente-no-ensino-m%C3%A9dio-no-Brasil.Revista-Perspectiva-v29n22011p727.pdf.>. Acesso em: 12 jul. 2012.

PARANÁ, Escola Estadual Monteiro Lobato. Ensino Fundamental - Anos Finais. **Projeto Político Pedagógico**. Sertãoópolis: 2010.

PELISSONI, Adriane M. Soares. Objetivos educacionais e avaliação da aprendizagem. **Anuário da Produção acadêmica docente**, v. 3, n. 5, p.129-139, 2009. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/view/1585/745>> . Acesso em: 12 abr. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. Tradução de: L'évaluation des élèves: de La fabrication de l' excellence à La régulation des apprentissages. Entre deux logiques.

RABELO, Edmar Henrique. **Novos tempos novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAMOS, Rosamaria S. de Lima; MIRANDA, Ana. **Formação docente e a precarização do ensino**. s/d. Disponível em: <<http://www.unaspec.com/revistas/index.php/actacientifica/article/view/317/263>>. Acesso em: 10 maio 2012.

RIBEIRO, Elizabete Aparecida Garcia. **Avaliação formativa em foco**: concepção e características no discurso discente. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo do Couto; ARNOLDI, Marlene Ap^a G. C. **A entrevista na Pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAINT- EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006. Tradução de: Le Petit Prince.

SALINAS, Dino. **Prova amanhã!** A avaliação entre a teoria e a realidade. Tradução de Magda Schwartzhaup Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2004. Tradução de: Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad.

SAMPAIO, Maria Das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 89, v. 25, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>> . Acesso em: 10 jul. 2012.

SANTOS, Leonor. Autoavaliação regulada. Porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). **Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens**: das Concepções às Práticas. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, p. 77-84, 2002.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem.** Tradução de Luciana Moreira Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Tradução de: Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em:

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. É Proibido Repetir. Brasília: **Mec, Secretaria de Educação Fundamental**, p. 5-49, 1993. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br>>. Acesso em: 4 out. 2011.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Avaliação da aprendizagem motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n. esp, out., 2009. p. 204-227. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewPDFInterstitial/2062/1867>>. Acesso em 23 set. 2011.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 795-810, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a10.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2011.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação escolar: da teoria à prática.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TORRE, Saturnino de la. **Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução de: Aprender de los errores: El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación.

VALE, Luísa; FERREIRA, Rosa Antónia; SANTOS, Leonor. O erro como ponte para a aprendizagem: o caso de Maria. In: M. H. Martinho, R. A. Tomás Ferreira, I. Vale J. P. Ponte (Orgs.). Ensino e aprendizagem da Álgebra - **Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática**, Póvoa de Varzim, Portugal, maio, 2011. Disponível em: <http://cmup.fc.up.pt/cmup/eiem/grupos/documents/24.Vale_Ferreira%20e%20Santos.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 1998.

VILLAS BOAS, Maria Benigna de Freitas. Compreendendo a a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Maria Benigna de Freitas (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Campinas: Papyrus, 2011. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. p. 13-42.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005. Tradução de: Case study research: design and methods.

ZANATTO, Rinaldo. **Perfil motivacional dos alunos de Arquitetua**: um estudo exploratório. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em:
<<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20ZANATTO,%20Rinaldo.pdf> > . Acesso em: 27 jul. 2010.

ZEFERINO, Angélica Maria Bicudo; DOMINGUES Rosângela Curvo Leite; AMARAL, Eliana. Feedback como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 2, p.176 – 179, 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n2/08.pdf> > . Acesso em: 12 out. 2

APÊNDICES

APENDICE A

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Senhora Diretora

Venho pelo presente, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para que a mestranda **Cláudia Fátima de Melo Favarão**, aluna regular do Curso de pós-graduação- Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob nº de matrícula 2010-101-8-114. Recebendo a orientação da professora Dr^a **Nadia Aparecida de Souza**.

A pesquisa desenvolvida será a respeito da na Escola Estadual Monteiro Lobato do Município de Sertanópolis - Pr., tendo como objetivo principal: **objetivo geral**: analisar o exercício da avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, a partir das concepções e características expressas por professores atuantes o ensino fundamental – anos finais.

Para o percorrer do caminho, **objetivos específicos** foram definidos: (a) delinear características classificatórias e formativas, relacionadas às concepções manifestas de avaliação da aprendizagem; (b) compreender as concepções avaliativas expressas pelos participantes sob a luz do referencial teórico; (c) identificar elementos que dificultam, ainda, o exercício da avaliação formativa; (d) evidenciar, a partir das dificuldades, possibilidades de superação a serem edificadas.

A pesquisa recolherá dados em duas etapas, sendo a primeira fase composta pelo questionário para levantamento de dados e a segunda um questionário para a coleta de opiniões a respeito do objeto de estudo.

Salientamos que as informações coletadas serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos, preservando a confidencialidade dos informantes.

Atenciosamente

Cláudia Fátima de Melo Favarão
Mestranda

APENDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
QUESTIONÁRIO

O questionário pretende recolher dados para a pesquisa intitulada: **Avaliação da aprendizagem: concepções e características**. O Objetivo dessa pesquisa é: analisar o exercício da avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, a partir das concepções e características expressas por professores atuantes o ensino fundamental – anos finais. O vínculo dessa pesquisa é ao **Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Londrina**. A mestranda responsável é **Cláudia Fátima de Melo Favarão** sob a orientação da professora Dr^a: Nadia Aparecida de Souza.

O questionário é anônimo, o que preserva a confidencialidade das informações concedidas nas respostas. As informações serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos. Assim sendo, venho solicitar que:

- Responda ao questionário sem qualquer receio quanto ao uso das informações, pois o estudo pretende levantar indicadores que contribuam com a pesquisa, bem como, propor sugestões;
- Consinta, assinando este termo, em participar do estudo e em conceder o uso das informações prestadas, sabendo que o não consentimento não acarretará penalizações.

Lembrando que a qualquer tempo esse consentimento pode ser retirado, bastando para isso solicitar à pesquisadora a devolução do questionário.

Atenciosamente

Cláudia Fátima de Melo Favarão

Concordo com os termos estabelecidos:

Nome Completo

Assinatura

APENDICE C
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E
PROFISSIONAL

DADOS PESSOAIS

Nome	
Idade	
e-mail	

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação em	
Ano de conclusão	
Pós graduação em	
Ano de conclusão	
Pós graduação em	
Ano de conclusão	
Pós graduação em	
Ano de conclusão	
Outros	

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Nível de escolaridade no qual atua		
Instituição na qual atua		
Tempo de exercício profissional		
Disciplina(s) que ministra	Série e Nível	Tempo

APENDICE D
QUESTIONÁRIO 2

1) O que você espera ao avaliar os seus alunos?

2) Quando seus alunos não atingem o resultado desejado na provas o que você faz?

3) O que você faz com os resultados das provas, trabalhos realizados por seus alunos?

4) Você realiza o *feedback* das atividades avaliativas propostas aos seus alunos? Como?

5) Por que você acha importante o *feedback*?

6) Em sua opinião: Por que os alunos colam nas atividades avaliativas?

7) Em sua opinião: Por que os alunos reprovam?

8) O que você acha da competição entre os alunos, em sala, com o objetivo de tirar a melhor nota? Por quê?

9) Você prefere uma sala homogênea ou heterogênea? Por quê?

10) Sabendo da heterogeneidade em sala como você trabalha a avaliação?

11) O que significa avaliação da aprendizagem?

12) Como você diferencia avaliação classificatória de avaliação formativa?

13) Escreva algumas características da avaliação classificatória.

14) Escreva algumas características da avaliação formativa.

15) O que você pensa quando a maioria dos alunos apresenta resultados insatisfatórios na avaliação realizada em sala?

16) Você gostaria de complementar alguma coisa a respeito da pesquisa relacionada à avaliação?

Obrigada por sua colaboração
Mestranda: Cláudia Fátima de Melo Favarão

APENDICE E**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ENTREVISTA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, professor (a) que integra o quadro docente do(a) _____, estou ciente que o projeto de pesquisa do qual participo pretende analisar o exercício da avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, a partir das concepções e características expressas por professores atuantes no ensino fundamental, anos finais.

Também, tenho conhecimento dos objetivos específicos e dos procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos para consecução da pesquisa.

Como participante do estudo, estou ciente de que tenho plena liberdade para me retirar, a qualquer tempo, sem que ocorra qualquer prejuízo pessoal e/ou profissional. Ainda, fui informado (a) quanto a que a privacidade será garantida pelo sigilo quanto à identidade e/ou informações danosas, uma vez que os resultados da pesquisa serão divulgados periodicamente e ao seu término sem identificação dos participantes.

Estando ciente, consinto em participar da presente pesquisa respondendo ao questionário.

Em, _____

Nome completo

Assinatura

APENDICE F ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões para descontrair

- a) Você gostava de ir à escola? Por quê?
- b) A escola onde você estudava era perto ou longe? E o Ensino Fundamental, anos finais, como foi?
- c) Como era a sala de aula? A(s) professora(s)? Qual era a sua relação com ela ou elas?
- d) Como eram os dias em que havia prova?
- e) Quais instrumentos avaliativos seus professores usavam?
- f) E você, quais usa? Por quê?
- g) Você sempre teve o desejo de ser professora? Conte-me a respeito.

Questões norteadoras

- 1. O que é avaliação da aprendizagem?
- 2. Você exerce a avaliação formativa ou a classificatória? Justifique, descrevendo uma ou mais situações promovidas junto aos seus alunos.
- 3. O que você faz quando seus alunos erram?
 - 3.1 Você realiza feedback? Como?
- 4. O que você faz com os resultados das atividades avaliativas propostas?
- 5. Como você realiza a recuperação dos seus alunos?
- 6. Você promove processos de “recuperação de conteúdo” ou de “recuperação de nota”? Por quê? Como faz isso?
- 7. Você promove o *feedback* nas situações avaliativas? Você considera suficiente? Por quê?
- 8. É importante diversificar instrumentos avaliativos? Por quê?
- 9. Qual é o tipo de informação que você busca quando propõe uma atividade avaliativa para os seus alunos?

10. Você realiza a sua autoavaliação? E a promove com seus alunos?
11. Você oferece pontinhos a mais a seus alunos? Como realiza isso em sala?
12. Caso você pudesse mudar a avaliação da aprendizagem que promove, o que você mudaria? Por quê?
13. O que você considera ótimo na avaliação da aprendizagem que promove?
14. Qual a sua maior dificuldade para avaliar a aprendizagem de seus alunos?
15. Qual a sua maior dificuldade para promover uma avaliação formativa?
16. Há outras questões que surgem no decorrer da entrevista, a cada palavra enunciada.