

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

SHEILA DIAS ALVES

AVALIAÇÃO FORMATIVA: por uma educação de qualidade social

JATAÍ
2017

SHEILA DIAS ALVES

AVALIAÇÃO FORMATIVA: por uma educação de qualidade social

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e para Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de pesquisa: Organização escolar, formação docente e educação para Ciências e Matemática.

Sublinha de pesquisa: Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz.

JATAÍ

2017

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

ALV/ava	Alves, Sheila Dias. Avaliação formativa: por uma educação de qualidade social [manuscrito] / Sheila Dias Alves. – 2017. 142 f.; il Orientadora: Prof ^ª . Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz. Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2017. Bibliografias. Apêndices. 1. Avaliação da aprendizagem. 2. Professores de matemática. 3. Avaliação formativa. 4. Qualidade da educação. 5. Dissertação. I. Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas e. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título. CDD 370.13
---------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.
Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa – CRB 1/2380 – Câmpus Jataí. Cód. F060/17.

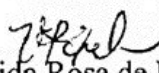
SHEILA DIAS ALVES

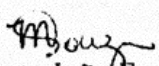
AVALIAÇÃO FORMATIVA: POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL

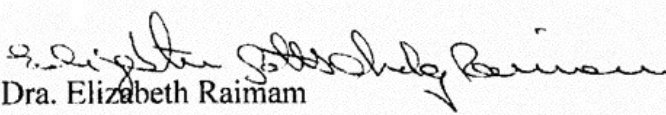
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 15 de dezembro de 2017, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Presidente da banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás


Profa. Ma. Marta João Francisco de Souza
Membro interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás


Profa. Dra. Elizabeth Raimam
Membro externo
Universidade Federal de Goiás

DEDICATÓRIA

*À meu irmão, **Fábio Dias Alves**, que não pôde celebrar conosco esta conquista, pois Deus o chamou para Si, mas tenho certeza que ele estaria muito orgulhoso!*

À minha família, por assumir esse projeto comigo, não me desamparando. Essa vitória é nossa!

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, em primeiro lugar que me deu coragem e sabedoria para viver cada momento deste curso. Cuidou de cada detalhe, sustentando, renovando as forças que por inúmeras vezes pareciam se esgotar. *A Ele toda honra, glória e louvor!*

Aos meus pais, **Jurailda e Carlos Antônio**, por caminharem comigo. Pela tolerância aos meus isolamentos, dias nervosos, tristes... Por celebrar cada disciplina concluída, cada trabalho apresentado. Por me poupar de outros trabalhos, respeitando o “pouco tempo”. Por, mesmo com a simplicidade de cada um, procurar entender o que estava fazendo. Por me amar! Amo muito vocês!

À minha irmã, **Carla Fabiana**, que, por inúmeras vezes, atendeu às minhas solicitações em me “acudir” em algum compromisso que o curto tempo não me permitia cumprir. Por servir de apoio na oficina. Por se “cansar” comigo durante esse período. Porém, todo esse cansaço foi transformado em lágrimas de emoção no dia da defesa. Te amo, irmã!

A meu cunhado, **Marcos Vinicius**, por se preocupar comigo dizendo sempre que eu precisava descansar. Por se fazer sempre presente na minha vida. Amo você, cunhado, irmão!

Às minhas sobrinhas, **Ana Heloisa e Laura Beatriz**, que gostavam de sentar na minha cama e pegar um papel para rabiscar, que já copiaram capa de livros de meu estudo dizendo que estavam estudando. Que sabiam respeitar o tempo da “titia” e não podiam bater na porta do quarto. Mas, quando percebiam que eu não iria estudar naquele dia, a festa estava pronta! Vocês alegam o meu coração! Amo vocês!

À minha amiga **Miley**, por ter feito questão de ler todos os meus trabalhos e perceber comigo como é gratificante olhar para trás e ver como crescemos. Por ter paciência em me ouvir falar das aulas e do quanto é bom estudar com profundidade. Obrigada por tudo! Te amo!

À minha amiga **Sarah**, que sempre está conosco para qualquer “enrascada” e em qualquer celebração. Por servir de apoio na oficina. Amo você!

À escola **Instituto Presbiteriano Samuel Graham**, onde trabalho, pela compreensão com minhas ausências, uma vez que fiz este mestrado sem licença.

Aos meus irmãos da **Igreja Presbiteriana Betânia**, que sempre torceram e oraram por mim.

À professora e orientadora **Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz**, que me conduziu nesse processo formativo e se propôs a trilhar um caminho árduo, cheio de desafios, mas sempre otimista. Por muitas vezes me encantou com suas orientações, trazendo-me inquietações e o direcionamento necessário. Agradeço a paciência em me acompanhar na escrita.

À professora **Ma. Marta João Francisco Silva Souza**, pelas significativas contribuições durante todo o processo, por aceitar fazer parte da Banca de Qualificação e Defesa, deixando sua marca nesta história.

À professora **Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann**, por contribuir tanto na Banca de Qualificação e Defesa despertando ainda mais nosso desejo de lutar por uma educação de qualidade social.

Às professoras **Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza** e a **Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães** por ter me aceitado na disciplina de Formação e profissionalização de professores(as): epistemologias, pesquisas e perspectivas críticas, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e contribuído significativamente com o meu processo de formação.

A todos os **professores do mestrado**, que proporcionaram aulas reflexivas ampliando o conhecimento.

Aos meus **colegas da 4ª turma** do mestrado. Vocês marcaram minha história!

Tudo quanto fizerdes fazei-o de todo coração, como para o Senhor e não para homens, cientes de que recebereis do Senhor a recompensa da herança. A Cristo, o Senhor, é que estais servindo.

(Colossenses 3:23 e 24)

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar as práticas avaliativas de um grupo de professores de Matemática do ensino fundamental II, da rede estadual de ensino, na cidade de Jataí/GO, buscando compreender como essas práticas se vinculariam à elevação da qualidade da educação socialmente referendada. O interesse pelo tema “avaliação da aprendizagem” surgiu da experiência da pesquisadora, ao lidar, como coordenadora pedagógica, com a dificuldade de professores no processo de avaliar. Para a investigação, propôs o seguinte problema: *Quais são as práticas avaliativas utilizadas pelos professores de Matemática do ensino fundamental II, e como essas práticas se vinculam à elevação da qualidade da educação socialmente referendada?* Partiu-se do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem e para a aprendizagem, em uma perspectiva formativa, tem a finalidade de gerar informações úteis sobre todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo, assim, subsídios para que o professor entenda as formas e os ritmos de aprendizagem dos alunos; dessa forma, a avaliação contribui para a elevação da qualidade educacional referendada no social. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se caracterizou como estudo de caso. Para fundamentar teoricamente a pesquisa, recorreu-se à literatura educacional de perspectiva crítica para construção dos conceitos de avaliação. Recorreu-se também à legislação educacional para, cotejando com o referencial adotado, compreender as concepções de avaliação presentes nela. A coleta de informações com os sujeitos da pesquisa foi feita por meio de um memorial descritivo e a partir das interações realizadas numa oficina pedagógica intitulada “Avaliação da aprendizagem em Matemática: construindo instrumentos de avaliação formativa”, que foi o Produto Educacional desta dissertação. Como resultado, os discursos dos professores apontam as condições materiais objetivas do trabalho docente e da escola pública como entraves para a materialização da avaliação formativa e da educação de qualidade social.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Professores de matemática. Avaliação formativa. Qualidade da educação.

ABSTRACT

The general objective of this work consisted to analyze the practices of evaluation in a group of Mathematics teachers from elementary education II, from public school, in the city of Jataí/ GO, searching to understand how this practices are conected to the elevation of the quality education socially sanctioned. The interest of the theme “evaluation of learning” emerged from the experience as a researcher, dealing, as pedagogical coordinator, with the difficulty of teachers in the evaluation process. For the study it proposed the problem: Wich are the evaluation practices used by Mathematics teachers in elementar school II and how this practices are attach to the elevation of the quality of socially sanctioned education? It started with the assumption that the evaluation of learning and for learning, in a formative perspective, has the purpose of generating useful information about all stages of the teaching-learning process, providing subsidies for the teacher to understand the forms and the learning rhythms of the students; in that way, the evaluation contributes to the elevation of the educational quality that is socially ratify. The research, of qualitative approach, was characterized as a case study. To grounding theoretically the study, we resort the educational literature of critical perspective to construction of concepts of evaluation. We appeal also to the educational legislation to compare the adopted conceptions of evaluation with the adopted framework. The collection of informations with the subjects of the research was made by a descriptive memorial and starting with interactions in a pedagogical workshop tittled: “ Evaluation of learning mathematics: building instruments of formative evaluation”, which was the result of this dissertation. As produce, the teachers speech point to objective material conditions from teaching work and the public school as barrier to materialization of formative evaluation and social quality education.

Keywords: Evaluation of learning. Mathematics teachers. Formative evaluation. Quality of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Concepções de avaliação nas legislações educacionais brasileiras	34
Quadro 2 – Concepções de avaliação nas tendências pedagógicas	43
Figura 1 – Leitura do texto “Ato de fé ou conquista do conhecimento”	73
Figura 2 – Discussão sobre os questionamentos	74
Figura 3 – Transcrição das informações discutidas	74
Figura 4 – Exposição das informações discutidas pelo trio	75
Figura 5 – Discussão sobre o vídeo do educador Luckesi	76
Figura 6 – Discussão sobre os questionamentos	80
Figura 7 – Discussão sobre os questionamentos	80
Figura 8 – Discussão sobre os questionamentos	80
Figura 9 – Discussão sobre os questionamentos	80
Figura 10 – Fixando as respostas após as discussões	81
Figura 11 – Fixando as respostas após as discussões	81
Figura 12 – Painel concluído	81
Figura 13 – Adequando instrumentos para uma perspectiva formativa	84
Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Projeção de indicadores do Ideb

33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:	
concepções na legislação e na literatura pedagógica	20
1.1 Legislação educacional e concepções de avaliação.....	24
1.2 Avaliação da aprendizagem nas diferentes tendências pedagógicas	35
2 AVALIAÇÃO FORMATIVA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	45
2.1 Educação e os sentidos de qualidade em disputa	45
2.2 Avaliação formativa: pressupostos teórico-práticos	55
3 OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II	
DE JATAÍ/GO: limites e possibilidades para uma prática de avaliação formativa..	63
3.1 Percurso metodológico da pesquisa.....	68
3.2 Oficina pedagógica: relatando experiências e construindo instrumentos para uma avaliação formativa.....	70
3.3 Os professores de Matemática: formação, concepções e práticas de avaliação e trabalho docente	85
3.4 O que revelam os relatos dos professores: produzindo sentidos para o discurso.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES DA DISSERTAÇÃO.....	118
APÊNDICES DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	131
ANEXO.....	135

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar, em todos os níveis da educação, tem se apresentado de forma desafiadora para professores, coordenadores, diretores e toda comunidade escolar. Nunca se falou tanto de avaliação como atualmente. No entanto, temos visto que esse debate não está suficientemente amadurecido no discurso e nas práticas profissionais, quer na compreensão de conceitos básicos, nas modalidades e funções da avaliação, quer nos aspectos da sua aplicação concreta nas situações de ensino-aprendizagem.

Como integrante da equipe diretiva de uma escola, tenho lidado com situações que indicam uma importante dificuldade, por parte de professores e da instituição como um todo, na prática de avaliar. Em 2011, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás apresentou para as escolas da rede a “Proposta de Avaliação Formativa”, documento orientador do processo avaliativo da rede estadual de ensino. Com esse documento, o termo “avaliação formativa” passou a fazer parte do discurso de professores, equipe gestora, núcleo pedagógico de subsecretarias, sendo ponto de pauta em diversos encontros pedagógicos promovidos pela Secretaria de Educação.

Por avaliação da aprendizagem, entendemos como Luckesi (2013): trata-se de um fenômeno inerente ao ato pedagógico; compõe dois momentos do processo de ensino-aprendizagem: investigação e intervenção; é um processo de investigação da qualidade do que se pretende investigar (objeto de estudo), para, diante dos resultados, fazer as intervenções necessárias. “Investigar para *conhecer* e conhecer para *agir* são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios. O contrário disso é: sem investigação, não se tem conhecimentos e, sem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade”. (LUCKESI, 2013, p.149).

Conforme Sordi (2017, p.87), a avaliação formativa

norteia-se pelos princípios da qualidade social e exatamente por isso insiste na primazia do processo para gerar e explicar os resultados desejados. Reconhece a complexidade do cenário vivenciado por alunos/professores/diretores/famílias/funcionários, no árduo processo de qualificação da escola pública, dadas as gritantes assimetrias socioeconômico-culturais que envolvem a realidade brasileira. Ao reconhecê-las, não se abstém, no entanto, de possibilitar e encorajar os atores sociais a atuarem sobre a realidade da escola e seu entorno, no âmbito de suas responsabilidades individuais e coletivas, devidamente articuladas e complementadas.

As dificuldades vividas nas escolas apontam um cenário empobrecido de conhecimento sobre a prática avaliativa de caráter formativo, desde seus aspectos teóricos. Diante de uma demanda formal apresentada pelo documento da Secretaria e das dificuldades para materializar a proposta de avaliação formativa, senti-me desafiada a desenvolver esta pesquisa com a intencionalidade de encontrar alternativas para as práticas avaliativas na escola onde atuo.

Nas práticas escolares, observa-se a predominância de um tipo de avaliação, denominada por Luckesi (2013) como somativa, pela qual se produzem resultados ao final do processo, os quais são utilizados para determinar aprovações ou reprovações. Esse tipo de avaliação tem um caráter classificatório, o que acaba por ser também discriminatório, separando aqueles que aprenderam daqueles que não aprenderam. O que se percebe dessa prática é que a avaliação tem a finalidade de medir, selecionar, aprovar, dar condição para que o aluno siga em frente com progressão em determinadas disciplinas e também de reprovar, barrar a progressão. O processo avaliativo é visto como ponto máximo do processo, pois define se o aluno obteve ou não aprendizado. Nesse processo, cada professor cria seus instrumentos de avaliação ou se apropria de ideias que supostamente dão ou deram certo em algumas situações, sendo que a prova escrita é o instrumento predominante no meio escolar. Podemos afirmar que essa predominância tem a ver com as condições impostas pela avaliação em larga escala para o controle de qualidade. Qualidade esta que questionamos neste trabalho. As avaliações internas têm se tornado forma de treinamentos para essas avaliações externas.

Professores reconhecem a importância da avaliação, mas não conseguem praticá-la como um instrumento justo e que possibilite a ampliação da aprendizagem. A avaliação se apresenta, assim, como um grande conflito àqueles professores que buscam dar um sentido formativo a ela.

Para Hoffman (2014, s/p), em entrevista ao Portal Unicamp, “o problema da análise quantitativa é a arbitrariedade que confere poder ao professor. Não sou contra a nota, mas números não me falam das pessoas e nem do que elas estão aprendendo”. A educadora e conferencista ainda destaca que o professor

não está na verdade preocupado com o processo de aprendizagem, avaliar é estar preocupado com o processo de aprendizagem e ele está muito mais preocupado com o processo de ensino, com seu planejamento, sua metodologia e não com a estratégia pedagógica que seja adequada ao interesse e à necessidade daquele aluno.

Ora, os modelos e formas tradicionais de avaliação têm se mostrado inoperantes. É preciso entender que avaliar vai além de um simples teste sobre aquisição de conteúdos programáticos. Avaliar implica uma investigação da qualidade do ensino para encontrar um resultado satisfatório ao projeto formativo do ser humano, como explica Luckesi (2013). A avaliação numa perspectiva formativa é transformadora; deve servir para subsidiar a ampliação de aprendizagens e não para medir o conhecimento e classificar o aluno. Incorporar a avaliação da aprendizagem ao ensino é uma necessidade para se elevar os índices de aprovação com uma qualidade social, ao considerarmos a função que tem a escola: formar integralmente indivíduos; isso, porém, é ainda um desafio com muitas barreiras que precisam ser vencidas.

Pensar a avaliação nesse cenário é vinculá-la a uma educação que atenda às necessidades individuais e que auxilie os alunos no processo de emancipação humana. O tipo de avaliação que se vincula a essa perspectiva é a avaliação formativa. Ao empregá-la, o professor tem a oportunidade de “diagnosticar onde o educando está manifestando carências, descobrir e tomar decisão de como ajudá-lo a superar suas fragilidades”, afirma Luckesi em uma entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* e publicada no dia 21/07/2000. A avaliação, quando feita durante o desenvolvimento de um programa de aprendizagem, permite que o professor reveja suas estratégias de ensino, os materiais pedagógicos que estão sendo utilizados, bem como os objetivos de aprendizagem propostos.

Entendemos a necessidade de que o professor formalize seu conhecimento sobre a avaliação formativa, pois a falta de fundamentação teórica dificulta os avanços em avaliação. Essa fundamentação precisa ser construída para a superação do senso comum.

É provável que a avaliação seja um dos aspectos do processo ensino/aprendizagem, em que mais se faça necessária uma mudança didática, isto é, um trabalho de formação de professores, que questione “o que sempre se fez” e favoreça uma reflexão crítica de ideias e comportamentos docentes de “senso comum” muito persistente. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2013, p.56, grifos dos autores).

Entende-se que a análise profunda da prática avaliativa nas escolas seja uma das necessidades mais urgentes e o embasamento teórico é imprescindível para a concretização de uma avaliação que, de fato, seja formativa. Compreendemos que a avaliação da aprendizagem e para a aprendizagem, em uma perspectiva formativa, contribui para a construção de um

sujeito mais autônomo, crítico e consciente da importância de seu engajamento na prática social, com vistas à diminuição da desigualdade social.

Considerando, então, a importância da avaliação no processo educativo escolar e sua relação com a qualidade educacional, propusemos investigar o seguinte problema: *Quais são as práticas avaliativas utilizadas pelos professores de Matemática do ensino fundamental II, e como essas práticas se vinculam à elevação da qualidade da educação socialmente referendada?* A questão se desdobrou em outras como: Quais concepções e conceitos da avaliação formativa foram desenvolvidos ao longo da trajetória acadêmica do professor e vivenciados no exercício da docência? Como o professor avalia os seus alunos? Quais são os instrumentos utilizados? Os instrumentos atendem às necessidades individuais? Os resultados são satisfatórios e condizem com as expectativas de aprendizagem? Quais são os fatores impeditivos que dificultam a materialização da avaliação formativa na escola?

Definido o problema, estabelecemos como objetivo geral: analisar as práticas avaliativas utilizadas por um grupo de professores de Matemática do ensino fundamental II da rede estadual de educação e compreender se e como essas práticas se vinculam à qualidade da educação socialmente referendada. Como objetivos específicos, propusemos: sistematizar teoricamente as concepções de avaliação encontradas na literatura educacional; conhecer as concepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem; verificar os instrumentos utilizados nas práticas avaliativas e analisar seus objetivos formativos; analisar o papel da teoria nas práticas avaliativas; desenvolver uma oficina pedagógica, como Produto Educacional, para construir instrumentos de avaliação formativa em Matemática.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos entre aqueles que compõem o quadro docente efetivo do estado de Goiás, composto de professores de Matemática, graduados e pós-graduados nessa área de conhecimento. Esse aspecto da formação permite levantar a hipótese de que esses professores possuam uma base teórica que condiciona suas práticas no sentido ou da reprodução ou da emancipação. Escolhemos professores de Matemática por ser esta uma das disciplinas que mais condiciona a retenção dos alunos nas séries do ensino fundamental II. Para selecionar os sujeitos, buscamos informações na Subsecretaria Regional de Educação, onde nos apresentaram o quadro de professores da rede. Segundo os dados coletados no local, na época da pesquisa, esta secretaria contava com 42 professores atuando na disciplina de Matemática, no ensino fundamental e médio. Dentre estes, apenas 21 eram efetivos. Tendo em vista a rotatividade dos professores contratos, fizemos a opção por trabalhar com os efetivos. Dos 21 professores efetivos, 11 atendiam ao fundamental II. Feito o convite aos

professores tivemos uma adesão de 7 docentes. Após o aceite, foi solicitado aos professores que assinassem um termo de consentimento para participação da pesquisa, em que atestaram estar devidamente informados e esclarecidos sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos (APÊNDICE A).

A pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa e se caracterizou como estudo de caso. Procuramos desenvolvê-la seguindo os pressupostos da perspectiva crítico-dialética. Isso implica assumir que

O processo do conhecimento parte do real objetivo por meio de categorias abstratas para chegar à construção concreta do pensamento. A própria ciência é uma construção histórica, e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar, num processo cognitivo-transformador da natureza. (GAMBOA, 2012b, p.98).

Para o autor, o homem é concebido como um ser social e histórico, marcado por um contexto político, econômico e cultural, ao mesmo tempo condicionado por esses contextos e transformador deles. O conhecimento é um processo também histórico, o que vale dizer humano, dinâmico e provisório, podendo ser igualmente transformado e transformador.

O instrumento utilizado para a coleta inicial de informações foi o memorial descritivo (APÊNDICE B). Para escrevê-lo, foi proposto ao professor discorrer sobre suas concepções e práticas avaliativas, bem como apresentar de forma crítico-analítica sua trajetória acadêmica. Foram dadas orientações, por e-mail, aos professores sobre o que escrever após a confirmação de participação na pesquisa. Com as informações obtidas a partir do memorial, foi proporcionada a eles uma oficina com o título *Avaliação da aprendizagem em Matemática: construindo instrumentos de avaliação formativa*, que se configurou como o Produto Educacional desta dissertação (APÊNDICE C).

A oficina oportunizou o diálogo entre os pares permitindo que professores da mesma área de conhecimento e atuação discutissem sobre seus instrumentos, buscando adequá-los para a avaliação formativa e que servisse de subsídios para avanços na educação pública. A ação constituiu em uma rica experiência em que foi possível completar as informações levantadas sobre as ações avaliativas dos professores em sala de aula, detectar algumas dificuldades e falhas nos métodos utilizados e nos resultados da aprendizagem, bem como construir instrumentos de avaliação formativa. Ela se constituiu como um segundo instrumento de coleta de informações. Para o registro dos relatos dos professores, a

pesquisadora lançou mão de filmagem da oficina, o que possibilitou recuperar manifestações, posições, afirmações dos sujeitos que considerou relevantes para a análise.

A pesquisa se desenvolveu em quatro etapas. Na primeira fizemos a revisão bibliográfica para fundamentarmos nosso trabalho. Na segunda etapa, entendemos como pesquisa de campo, convidamos os professores a participar da pesquisa e, após o aceite a escreverem os memoriais. Já na terceira, ainda como pesquisa de campo, tivemos encontros pessoais com os sujeitos onde, na oportunidade, falamos da oficina e da importância de discutirmos assuntos referentes às práticas como forma de fortalecimento da formação. A última etapa culminou na realização da oficina.

Com os resultados desta investigação, intencionamos contribuir com professores do 6º ao 9º ano, que lidam cotidianamente com a prática avaliativa, oferecendo elementos para reflexão que inspirem e orientem mudanças de concepções e práticas de avaliação da aprendizagem no ensino de Matemática. Após o desenvolvimento da pesquisa, produzimos o texto que compôs esta dissertação, dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, subdividido em duas seções, tratamos da avaliação na legislação brasileira. Para tanto, tomamos como base de análise as principais leis educacionais: *Ratio Studiorum* de 1599, 1ª Lei de Educação no Brasil, publicada em 1827; Leis Orgânicas do Ensino, assinadas em 1942; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, LDB de 1971 e LDB de 1996. Na sequência do capítulo, procuramos situar a avaliação nas diferentes tendências pedagógicas a fim de compreendermos o arcabouço teórico em que a avaliação formativa se insere.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a avaliação formativa e a sua vinculação com a qualidade educacional. Referimo-nos a uma escola de qualidade como aquela que forma sujeitos para o trabalho e o engajamento social transformador, defendendo uma visão contra-hegemônica. Em duas seções, tratamos da qualidade da educação e da avaliação formativa com base na literatura educacional. Buscamos discutir ainda a atual situação a que o ensino público vem sendo submetido com as avaliações em larga escala.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa; as informações coletadas por meio do memorial descritivo; o desenvolvimento da oficina, com destaque para as atividades e as interações realizadas; e procedemos à análise dos discursos dos sujeitos, buscando responder à questão que norteou a pesquisa. Os resultados apontam a necessidade de um urgente e necessário aprofundamento teórico sobre a avaliação e um

despertar para o não conformismo com as imposições da política neoliberal que tem conduzido a educação. Política esta que possui em seu cerne um discurso de educação voltada para atender às exigências do “mercado de trabalho”, submetendo o ensino à monitoração pelas avaliações em larga escala, entendidas como política de controle de qualidade.

Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: concepções na legislação e na literatura pedagógica

A palavra avaliação está em nosso discurso em diferentes situações do dia a dia. Avaliamos em todo momento em nossas práticas comuns. Estamos constantemente fazendo avaliações, seja daquilo que nos interessa ou do que nos desagrada. Na escola,

a avaliação é intencional e sistemática e os julgamentos que ali são feitos têm muitas consequências, algumas positivas, outras negativas. Mesmo antes de a criança chegar à escola, no momento de sua matrícula, a avaliação pode começar. Ainda não é a avaliada por meio de provas e exercícios, mas por meio das informações que mostram quem é a criança: onde mora, com quem mora, o que sua família faz etc. Até o fato de a matrícula ser feita por outra pessoa que não seja seu pai ou sua mãe provoca algum tipo de avaliação. Muitas vezes nesse momento começa a ser construída a imagem que a criança terá enquanto estiver naquela escola. (VILLAS BOAS, 2008, p.22).

Villas Boas, ao mencionar as consequências que a avaliação pode ter na imagem que a criança terá na escola, indica quão importante é a avaliação no contexto escolar, a qual pode resultar em experiências felizes ou dolorosas para os sujeitos.

Ao abordarmos o termo avaliação, estamos nos referindo à avaliação da aprendizagem que, na escola, está presente de forma sistemática e integrada ao processo educativo, tanto interno, como os testes regulares, quanto externo, como as avaliações em larga escala. Para Zabala (2010, p.195), “a avaliação é considerada como instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos.” Não deveria ser assim e para muitos não é. Conforme Zabala (2010, p.195), diversos autores e educadores do assunto “propõem formas de entender a avaliação que não se limitam à valoração dos resultados obtidos pelos alunos”.

A função do ensino, como abordaremos mais adiante, deve ser a formação integral do sujeito. A finalidade principal do ensino, segundo Zabala (2010), é desenvolver todas as capacidades das pessoas, não apenas as cognitivas. Portanto, nessa acepção, a perspectiva da avaliação muda. A avaliação pode ser entendida como instrumento de controle, ao abordarmos o aspecto tradicional da escola. No entanto, em uma visão mais crítica, ela pode ser considerada como a ação que analisará todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo

Villas Boas (2013), é necessário avaliar de maneira que se tenham indicadores que apontem a situação dos alunos e dos professores, tendo sempre o foco na aprendizagem.

Para Luckesi (2013, p.13), a avaliação é “um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade”. O autor se refere à avaliação como aquela que subsidia “as decisões sobre os atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados” (p. 13). Dessa forma, avaliar significa também:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p.195).

No entanto, o termo avaliação no contexto educacional é recente. A primeira designação desse componente do processo educativo escolar foi exame. O exame surgiu há mais de dois mil anos, segundo Luckesi (2011), como um instrumento de controle e manutenção social de sociedades antigas, como a chinesa e a grega. Na China, o exame era utilizado com a função de selecionar soldados para o exército e para os serviços públicos. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p.15), “na velha Grécia praticava-se a docimasia, que consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas” ficando evidenciado que “esses procedimentos já carregavam certo sentido de interesse público” Segundo o autor, os concursos que são praticados hoje, partiram desse formato.

De acordo com Luckesi (2011, p.27), “os exames escolares, que conhecemos e hoje ainda praticamos em nossas escolas, foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade”. A atenção do exame está voltada para a promoção do aluno para a série subsequente. Porém, para que isso aconteça, a nota deve ser alcançada, independente se esta expressa ou não uma aprendizagem satisfatória.

Já na Europa, no século XIX, surgiram os testes de medição através da psicometria, que estabelecia relação entre motricidade, mente e a afetividade. Baseados no positivismo,

tais testes apresentavam-se como quantitativistas, neutros e racionais. O termo avaliação começa a ser utilizado no contexto da psicologia, mas no sentido de medição.

Desenvolvida no âmbito científico da psicologia, a avaliação-medição se estabelece como um componente central da psicometria. Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação de medida, naquele momento esses termos se tornavam um pelo outro. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.17).

Com o objetivo de mensurar a inteligência dos educandos, principalmente daqueles que tinham dificuldade de aprendizagem, uma escala foi criada pelo psicólogo francês Alfred Binet, introduzindo o conceito de idade mental do aprendiz. Essa avaliação era evidentemente técnica e apoiada em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes.

Tratava-se, então, basicamente de avaliação de aprendizagem, mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames aplicados aos alunos, para medir rendimentos, sem ainda preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, como currículo em sentido pleno, e tampouco com as estruturas institucionais, programas pedagógicos ou políticos. O foco principal eram os testes, as escalas de classificação, os instrumentos técnicos. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.18).

No século XX, o termo teste, no contexto educacional, é substituído pelo termo avaliação. Segundo Luckesi (2011, p.28), a avaliação “somente começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler usou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores precisam ter com a aprendizagem dos educandos”. Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação, defendia que a educação deveria ser pautada em objetivos pré-definidos e que avaliação, ainda pensada em um modo mais sistêmico no modelo da ciência positivista, seria um instrumento para mensurar até que ponto o comportamento desejado foi adquirido pelo aluno, isto é, até que ponto os objetivos instrucionais foram alcançados. Interpretando esse tipo de avaliação, Dias Sobrinho (2003, p.19) pontua:

A avaliação deveria, pois, determinar de forma experimental se os estudantes individualmente eram capazes de demonstrar, ao final de um processo de ensino, os objetivos previstos e declarados. Para Tyler, deve haver uma congruência entre item de avaliação e objetivos instrucionais. A avaliação é, assim, nessa concepção, um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e da forma de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes.

Como fica demonstrado, para Tyler, o papel da avaliação é sondar até que ponto os objetivos instrucionais estão sendo alcançados, tanto pelo currículo como pelas práticas pedagógicas. Para Dias Sobrinho (2003, p.20), a “avaliação se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a deficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos”. Nessa perspectiva, a avaliação continua sendo marcada como técnica, mas não exatamente como medida. Deixa de ter uma orientação exclusivamente positivista e quantitativa, passando a ter enfoques também qualitativos. Um dos estudiosos da época, Michael Scriven, traz importante contribuição para o tema avaliação. Ao distinguir função e objetivo, Scriven, segundo Dias Sobrinho (2003, p.23), afirma que os objetivos são invariáveis e “as funções se referem ao emprego das informações para as tomadas de decisões”. Neste contexto, surge a noção de *avaliação formativa* em relação aos currículos, diferenciando-se da *avaliação somativa*, que trataremos mais adiante.

Scriven surge como um dos primeiros críticos da avaliação, segundo Dias Sobrinho (2003), ao considerar a avaliação como um processo sistemático que emite juízo de valor ao que se avalia, produzindo informações relevantes aos responsáveis pelo seu desenvolvimento, sejam eles professores, coordenadores, diretores, supervisores etc. Outro estudioso da época é Benjamin S. Bloom que, em 1971, estende o conceito de avaliação formativa aos estudantes. Para este autor, a avaliação “serve a um conjunto de comportamentos observáveis em ligação com as mudanças operadas nos estudantes assim como para determinar o grau das mudanças ocorridas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 51).

De acordo com Luckesi (2013), a discussão sobre a avaliação da aprendizagem só tem início no Brasil no final dos anos 60 e início dos anos 70 com a chegada dos primeiros sinais da tecnologia educacional pela eficiência no ensino e na aprendizagem. Nessa época, em que o exame era entendido como “afervação do aproveitamento escolar”, iniciava-se o movimento pró-avaliação da aprendizagem que, segundo o autor, corresponde a uma oposição aos exames escolares.

Essa discussão reverberou no meio acadêmico suscitando produções teóricas relevantes sobre a avaliação da aprendizagem, como as de Luckesi (2005; 2011; 2013; 2014), Hoffman (2000), Villas Boas (2008; 2011; 2013), e ecoa ainda hoje nos espaços escolares como um desafio a ser vencido: a superação do modelo de teste e de exame nas práticas avaliativas.

Quando falamos de avaliação escolar, buscamos dar um sentido diferente ao de exame. Para isso, necessitamos entendê-la no marco das diferentes etapas históricas da

educação. Segundo Luckesi (2011), os conceitos atribuídos à avaliação correspondem às etapas históricas da educação, as quais se referem ao contexto de cada realidade. Podemos dizer que o ser humano constrói e reconstrói a história a partir da sua realidade e que a releitura das experiências permite que as concepções e práticas sejam transformadas. Por essa razão, julgamos importante recuperar os conceitos de avaliação que serviram de base teórica para as práticas escolares de avaliação ao longo da história da educação brasileira, explicitadas na legislação e na literatura que trata das tendências pedagógicas.

Com esse propósito, neste capítulo, dividido em duas seções, abordaremos as concepções de avaliação recuperadas de textos selecionados da legislação educacional e sistematizaremos as concepções de avaliação presentes nas diferentes tendências pedagógicas.

1.1 Legislação educacional e concepções de avaliação

A legislação educacional se configura como o conjunto de leis ou diretrizes referentes à educação escolar, tais como organização do sistema educacional, definição de conteúdos básicos para cada nível de escolaridade, funcionamento de órgãos e instituições responsáveis pela educação nacional. A escola tende a se estruturar administrativa e pedagogicamente segundo as orientações legais desse sistema, o que envolve, entre outros aspectos, a definição das práticas avaliativas a serem adotadas no processo educativo.

As práticas avaliativas sofreram alterações à medida que as leis foram sendo aperfeiçoadas e vigoradas dentro de cada período específico. No cerne de cada legislação, não se apresentam esclarecimentos quanto aos fundamentos que embasaram a avaliação ou os critérios estabelecidos em cada época. No entanto, com base em alguns estudiosos, é possível identificar algumas concepções de avaliação ligadas aos processos avaliativos definidos em cada lei.

O marco de nossa legislação educacional é a primeira Constituição Federal, de 1824, a partir da qual a legislação educacional foi edificada. Mas antes de sua promulgação, o Brasil colonial contou com um sistema de educação que serviu de fundamento teórico-prático para a educação brasileira. Em 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, foi edificada a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o padre Vicente Rodrigues. A escola tinha como objetivos: ensinar e propagar a fé religiosa católica e instituir o “hábito” do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira, atendendo às exigências necessárias para a sociedade que nascia do ponto de vista da minoria dominante.

Com tais propósitos, o ensino foi se expandindo. Em 1570, 21 anos depois da chegada dos jesuítas, já eram cinco escolas de instrução elementar e três colégios, todos localizados nas regiões Nordeste e Sudeste. (ARANHA, 1996).

Todas as escolas eram regulamentadas por um documento, denominado *Ratio Studiorum* (*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesus*), que, em português quer dizer *Ordenamento e institucionalização dos estudos na Sociedade de Jesus*, publicado em 1599, pelo padre Aquaviva, da Ordem dos Padres Jesuítas. Conforme Luckesi (2017) em seu blog, nesse documento encontra-se um capítulo sobre os "exames escritos e orais, cujas determinações, de certa forma e em certo sentido, são cumpridas até os dias de hoje em nossas escolas, em todos os níveis de escolaridade, certamente com alguns acirramentos, acrescentados ao longo da história". Esses exames aconteciam ao final do ano letivo e eram coordenados pela banca examinadora que tinha a prerrogativa de promover ou reter os alunos, tomando como base as anotações dos professores feitas num documento chamado "Pauta do professor". Nesse documento, era anotado o caminho percorrido pelo estudante, as condutas e aprendizagens apresentadas ao longo do ano letivo. Mesmo não tendo um sistema avaliativo propriamente dito, os jesuítas se configuravam pelo ensino focado na memorização, ou seja, os alunos eram obrigados a decorar as lições, tais como estavam nos livros.

De acordo com Aranha (1996, p.93), o ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições decoradas pelos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros e faltas diversas. Esses alunos, considerados mais adiantados, eram chamados de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão "sabatina", utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação.

O ensino jesuítico permaneceu no Brasil até 1759, quando os jesuítas foram expulsos. No período do império, com Dom Pedro I, a sociedade iniciou uma nova etapa educacional com a criação de instituições voltadas para o fortalecimento da cultura escolar. O processo de modernização e urbanização do Brasil demandou a criação de escolas técnicas, universidades, faculdades, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Esse processo, marcado pelas mudanças históricas na política e na economia, desencadeou mudanças no sistema educacional, dando início à formação de professores para as escolas primárias.

Proclamada a independência política do Brasil, foi elaborada a primeira constituição brasileira, outorgada em 25 de março de 1824 por Dom Pedro I. Em 15 de outubro de 1827 foi publicada a primeira lei de educação no Brasil, que vigorou por mais de cem anos.

Em 1879, estabeleceu-se, sem muito sucesso, uma reforma para o ensino. O modelo de educação implantado permaneceu durante todo o período imperial sem sofrer modificações estruturais em suas bases, reforçando o sistema sócio-político da época. Conforme Aranha (1996, p.159), “Ainda que no final do Império surgissem algumas esperanças de mudanças no quadro educacional, de fato a situação continuava muito precária”.

No período republicano ou República Velha (1889 – 1930), o ensino das ciências exatas foi incluído na escola de forma intensa, com forte marca das ideias positivistas. No Brasil, essas ideias

obtem a simpatia das gerações mais novas de oficiais formados pela Escola Militar. Fundada em 1874, seu currículo, voltado para as ciências exatas e engenharia, se distancia da tradição humanista e acadêmica. Além disso, esses oficiais se sentem atraídos pelas formas de disciplina e moral severas, típicas do contismo. Não por acaso, os dizeres de nossa bandeira republicana, “Ordem e Progresso”, representam nítida inspiração positivista. (ARANHA, 1996, p. 197).

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem passou a ser praticada de forma mais sistemática, com a realização de provas orais, escritas e práticas, mas ainda restrita à finalidade de aprovação e reprovação do aluno, não sofrendo alterações com relação ao período anterior. O processo de avaliação instituído incluía instrumentos avaliativos como: arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais. Esse processo, segundo Luckesi (2011), relacionava-se com a concepção de testagem, modelo de avaliação classificatória que não contribui com a aprendizagem dos alunos. Essa forma de avaliação constituía-se num processo avaliativo excludente, uma vez que o aluno, quando “reprovado” pela segunda vez, perdia o direito de seguir com seus estudos.

Em 14 de novembro de 1930, no governo provisório de Getúlio Vargas (1930 – 1934), foi criado o Ministério da Educação e da Saúde. Após algumas reformas educacionais – que não abordaremos aqui, pois não contemplam o propósito deste trabalho – em 1942, foram assinadas as Leis Orgânicas do Ensino. De acordo com Aranha (1996, p. 202), “o curso secundário é novamente reestruturado, passando a ser constituído do ginásio de quatro anos e colegial de três anos”, conhecidos hoje como ensino fundamental II e médio.

Segundo Sousa (2009), em análise da Lei nº 4.244/42, em seu capítulo IV, art. 30, sobre o ensino secundário – compreendendo o ginásio, o colegial e atualmente o ensino

médio –, o termo “avaliação” é apresentado como a nota graduada de zero a dez. A nota seria atribuída como avaliação dos resultados nos exercícios e exames. Fica evidente que a avaliação tinha o objetivo de mensurar o que foi aprendido para, então, classificar o aluno.

No capítulo XIV da referida lei, está especificado que a nota seria atribuída de acordo com o aproveitamento nos exercícios mensais e no exame de suficiência, correspondendo a uma ação necessária para a promoção do aluno. No artigo 47, alínea a, estava previsto que os exames de suficiência teriam por finalidade “habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata”. BRASIL (1942, p. 5798).

As Leis Orgânicas do Ensino permaneceram em vigor até a aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61). Para apresentar a concepção de avaliação presente nesta lei, é relevante recorrer também aos Pareceres nº 102, de 09 de junho de 1962 e nº 207 de 14 de abril de 1966. Segundo Sousa (2009), a LDB/61 apresenta um número reduzido de artigos referentes à avaliação. No texto da lei, o termo “avaliação” aparece como “avaliação do aproveitamento do aluno”. No entanto, provas e exames continuam fazendo parte das práticas avaliativas.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

[...]

Art. 43. Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático. (BRASIL, 1961).

Os artigos citados acima correspondem ao colegial da época. Entretanto, segundo Sousa (2009), nos artigos da referida lei referentes ao ensino ginásial, a avaliação não é abordada. Nos Pareceres nº 102, de 09 de junho de 1962 e nº 207, de 14 de abril de 1966, apresentados pela Comissão de Ensino Primário e Médio ao Conselho Federal de Educação e aprovados por esse mesmo conselho, nos termos que dizem respeito à apuração do rendimento escolar, a concepção de avaliação é assim explicitada:

Na avaliação do aproveitamento do aluno devem preponderar os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares [...]. Os resultados alcançados durante o ano letivo, mais que as notas, símbolos mais ou menos arbitrários, são principalmente os progressos feitos ao longo dos meses [...]. (PARECER CFE Nº 207/66 *apud* SOUSA, 2009, p 7).

Quando se fala em “resultados alcançados durante o ano letivo”, dá-se a entender que existe uma disposição em compreender a avaliação como um processo contínuo. Porém, a concepção de avaliação implícita nestes pareceres é ainda classificatória, pois visa aferir o grau de aproveitamento dos alunos, julgando-os e selecionando-os conforme o seu desempenho.

Não se trata de proscrição de provas e exames, mas de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso, de forma que se mantenha razoável e segura aferição do aproveitamento do aluno.

O que se acha em transformação, dentro do conjunto dos procedimentos escolares de avaliação da aprendizagem, são os métodos e processos dos exames e das provas e não a sua eliminação. Exames e provas tanto são chamados *testes* como todos os outros processos de avaliação da aprendizagem que o professor adote em face da experiência pedagógica e do processo de conhecimento científico na matéria.

Os chamados exames *tradicionais* ou *convencionais*, com pontos tirados à sorte, questões extravagantes ou fundadas predominantemente em conhecimentos memorizados, etc., é que vêm sendo, há muitas décadas, objeto da crítica da pedagogia mais esclarecida. Cabe modificá-los, e não suprimi-los. (TEIXEIRA, 1962, p.84, grifos do autor).

Não se pode deixar de apontar, contudo, o efeito da crítica sobre esse processo. Quando se afirma que os procedimentos realizados que tinham em sua base a memorização vinham sendo criticados, sendo necessário modificá-los, como Teixeira (1962) afirma, fica evidente um entendimento de que as práticas precisavam ser modificadas. A crítica vai influenciar mudanças nas formas de gestão da avaliação. O professor passa a ter um papel importante na elaboração dos instrumentos avaliativos, sendo reconhecido como profissional competente para tal fim no processo educativo.

A lei defere ao professor autoridade para formular questões e julgar provas e exames, na certeza de que possui a necessária competência profissional para elaborar provas e julgar os exames.

Na prática, contudo, nada impede que o professor, em perfeita inteligência com os especialistas, lance mãos dos processos mais objetivos de verificação da aprendizagem. A autoridade final é que está com o professor, pois este mais do que os especialistas que, no caso, atuam apenas como peritos, tem

ou deve ter conhecimento mais completo do aluno e do seu real aproveitamento. (TEIXEIRA, 1962, p.84).

Ainda ao professor, é concedida certa autonomia quanto à escolha da forma de avaliar e deliberar sobre a necessidade da participação de pessoas “externas” às contínuas práticas escolares.

A lei procurou evitar a excessiva impessoalidade dos exames elaborados por especialistas sem a vivência do processo escolar. O professor, entretanto, deverá ser capaz de reconhecer a possível contribuição daqueles especialistas, do mesmo modo que o juiz, nos processos judiciais, sabe e pode utilizar os exames periciais, ou, ainda melhor, o médico, em seu julgamento clínico, sabe utilizar os exames dos especialistas. (TEIXEIRA, 1962, p.84).

A Lei de nº 4.024/61 foi quase toda revogada pela Lei de nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino ginasial e colegial, utilizando-se dos termos de 1º e 2º graus, respectivamente (LDB/71). Os artigos referentes à avaliação foram, da mesma forma, revogados. Na nova lei, é apresentada a proposta de verificação do rendimento escolar, que tem como base as notas. No entanto, estabelece considerar, predominantemente, os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

[...]

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. (BRASIL, 1971).

Segundo a análise feita por Sousa (2009), a LDB/71 evidencia uma concepção de avaliação da aprendizagem caracterizada como processo de acompanhamento do desempenho do aluno, em face do alcance dos objetivos propostos. Esse acompanhamento estaria sob a responsabilidade do professor, o qual utilizaria procedimentos diversificados. Ao estudar a referida lei, Sousa (2009) verificou uma ampliação na concepção de avaliação em relação à

LDB/61. Destacam-se os estudos de recuperação, previstos no art. 14, em seu parágrafo 2º: “O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento” (BRASIL, 1971). Sem entrar no mérito da eficácia dessa recuperação, cabe reconhecer que a proposta é indicativa de uma aparente preocupação em sanar as insuficiências verificadas no desempenho do aluno e em oportunizar sua promoção.

Com a proposta dos avanços progressivos, presente no parágrafo 4º do artigo 14 dessa lei, desapareceria a visão classificatória da avaliação. Segundo Sousa (2009), na LDB/71, a avaliação da aprendizagem passa a ser entendida como um processo que visa acompanhar o desenvolvimento escolar do aluno, tendo como referência as metas educacionais estabelecidas. A avaliação deixa de servir apenas para reter ou promover o aluno. Uma nova visão do trabalho educativo emerge para focar o rendimento escolar. As diferenças individuais passam a ser consideradas. A escola deve se preocupar, doravante, em desenvolver as potencialidades do aluno em transformação

Podemos afirmar, considerando a legislação analisada, que houve avanços na concepção de avaliação da LDB/61 para a LDB/71: a segunda reforça que os aspectos qualitativos devem preponderar sobre os aspectos quantitativos, enquanto a primeira enfatiza aspectos quantitativos. Mas isso não representou uma ruptura com o modelo classificatório e excludente. A Lei nº 5.692/71 vigorou até 1996, sofrendo algumas alterações por meios de pareceres e leis complementares, até que nova lei fosse promulgada.

Após o período da ditadura (1964 – 1985) e com a promulgação da Constituição Federal em 1988, inicia-se um amplo processo de discussão sobre a LDB, conduzidos por grupos de trabalho e lideranças políticas, por meio de audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país, resultando na elaboração de nova LDB. Encerrado esse processo de discussão, foi aprovada e promulgada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), que permanece em vigor até os dias atuais.

No art. 24, inciso V dessa lei, a avaliação é abordada como verificação do rendimento escolar, observados alguns critérios:

- V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996).

Para Sousa (2009), a LDB/96 dá um grande avanço, quando determina que a avaliação deva ser contínua e cumulativa e não em momentos isolados do resto do processo, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A função da avaliação na educação básica passa a ser acompanhar o desempenho escolar do aluno, visando sua progressão. No art. 32, parte IV, inciso 2º da LDB/96, estabelece-se que “[...] os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.” (BRASIL, 1996).

Decorrente da LDB/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem-se em documento orientador da avaliação a ser praticada. Esta deve considerar o ensino oferecido, a atuação do professor, o desempenho do aluno, a estrutura da escola, as ferramentas auxiliares promovidas no ensino e a metodologia utilizada (BRASIL, 1997). Nessa perspectiva, não se deve pensar em uma avaliação voltada apenas para “medição” dos conteúdos ensinados; ela é compreendida como um conjunto de ações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, sendo parte integrante do processo educacional. Para isso, os PCN enfatizam os cuidados que se devem tomar na utilização dos instrumentos avaliativos.

Os resultados expressos pelos instrumentos de avaliação, sejam eles provas, trabalhos, postura em sala de aula, constituem indícios de competências e como tal devem ser considerados. A tarefa do avaliador constitui um permanente exercício de interpretação de sinais, de indícios, a partir dos quais manifesta juízos de valor que lhe permitem reorganizar a atividade pedagógica. (BRASIL, 2000, p.59).

A avaliação, nesses termos, subsidia o trabalho do professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Uma avaliação nessa

perspectiva requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente no final de um ciclo. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso. São previstas alternativas para flexibilização dos procedimentos de classificação e promoção do aluno: aceleração de estudos, avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado e/ou aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

No entanto, não obstante esses “avanços”, segundo Luckesi (2013), as práticas avaliativas utilizadas até hoje se parecem com as de 1961, pois os professores privilegiam as provas para avaliar os alunos. O autor afirma que,

no cotidiano da sala de aula e dos sistemas escolares de ensino, observamos ainda resistência a uma mudança efetiva nessa prática. Resistências na maior parte das vezes inconscientes, pois nossos educadores acatam os novos conceitos, porém não os traduzem em práticas diárias na sala de aula. (LUCKESI, 2013, p. 215).

No discurso dos documentos como LDB/96 e PCN, a avaliação é vista sob uma perspectiva mais complexa, para além das provas. Com o avanço das discussões sobre a educação conduzidas por bancadas políticas e educadores, evidencia-se a necessidade de se elaborar e implementar um plano nacional de educação que pudesse contemplar de forma sistêmica a educação nacional. Desde a Constituição Federal (CF) de 1934, estava estabelecido como competência da União: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional” (DOURADO, 2016, p. 12). No entanto, somente com a CF de 1988, tem-se início a construção desse plano. Também após amplas e intensas discussões, no dia 09 de janeiro de 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001 – 2010 (PNE 2001 – 2010).

Na seção desse plano referente ao ensino fundamental, sobre os objetivos e metas, existe uma preocupação com a qualidade da estrutura física bem como do ensino. Implicitamente, a avaliação é apresentada como forma de garantir a permanência do aluno na escola, diminuindo os índices de evasão e reprovação: “Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela, ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 60). A avaliação, nesse documento, se caracteriza como

processual, tendo a função de indicar necessárias retomadas com relação às práticas escolares e, conseqüentemente, à avaliação. A “recuperação paralela, ao longo do curso”, dá-nos a ideia de um processo avaliativo da aprendizagem de maneira contínua e sistemática, permitindo constantes mudanças no ensino.

Em 20 de dezembro de 2010, iniciou-se uma tramitação no Congresso Nacional para a aprovação do PNE para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2014). Esse PNE procurava superar as críticas do plano anterior apresentando estratégias para o cumprimento de metas. Ao perceber uma incompletude na base do plano, a deputada Dorinha Seabra Rezende defendeu que a sociedade deveria participar da discussão do plano. Acatada a defesa da deputada pelo Ministério da Educação, desenvolveu-se um amplo debate na sociedade por meio, inclusive, de audiências públicas. Com um atraso de três anos, em razão dos embates entre sociedade política, entidades de classe e grupos acadêmicos, no dia 03 de junho de 2014 foi aprovada a versão final do PNE/2014 – 2024.

O PNE para o decênio 2014 – 2024, na seção das metas, deixa claro que a ênfase da avaliação está nas avaliações externas como controle de qualidade. A meta 7 deste plano propõe “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014, p.61). As estratégias dessa meta são condutores de propostas que se concentram em promover planos articulados para induzir os estudantes a atingir as metas do Ideb¹, que é o atual indicador de qualidade das escolas públicas, estabelecido pela política de gestão educacional. Atingida a meta, espera-se que em 2021, os índices tenham se elevado, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Projeção de indicadores do Ideb

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil (2014, p. 61).

¹ Índice de desenvolvimento da Educação Básica

A avaliação nesse documento tem a mesma perspectiva, classificatória, porém com um novo discurso. Propõe qualificar o ensino sob o signo da qualidade mercadológica, que vem sendo implementada desde os anos 1990 no Brasil.

Pela análise feita até aqui das principais legislações que fundamentaram e fundamentam a estrutura e organização da educação no país, foi possível explicitar a concepção de avaliação expressa nesses documentos. A finalidade da avaliação até a vigência da LDB/61 era apenas classificatória. A partir de 1971, foi inserida a função de retroinformação. Incorporada nas LDB nº 5.692/71 e LDB nº 9.394/96, essa função prevê o uso de mecanismos, tais como a recuperação e a possibilidade de avanços na trajetória escolar, concebendo a avaliação como meio de acompanhamento da aprendizagem dos alunos. No entanto, esses mecanismos não garantem a flexibilidade do professor quanto ao ato de avaliar. Os rendimentos são testados e conseqüentemente classificados conforme seu resultado.

A concepção de avaliação presente na LDB/96 aponta para propostas e práticas que se coloquem a serviço da aprendizagem dos alunos, rompendo com a finalidade básica de promover ou reter os alunos de uma série para outra, apontando a perspectiva de redirecionamento nos propósitos da avaliação ainda dominantes na cultura escolar. Entretanto, podemos afirmar que a avaliação vem sendo usada cada vez mais com a intencionalidade de regular o ensino para que se obtenham índices satisfatórios de aprendizagem, o que é verificado estatisticamente por meio de avaliações em larga escala. Nesse sentido, há um longo caminho ainda a percorrer para que as práticas de avaliação escolar superem a função classificatória e discriminatória que a avaliação historicamente desempenhou.

O Quadro 1 apresenta uma síntese das concepções de avaliação explicitadas nas legislações descritas nesta seção.

Quadro 1 – Concepções de avaliação nas legislações educacionais brasileiras

Período		Legislação educacional vigente	Concepções de avaliação
COLONIAL	(1500 – 1822)	<i>Ratio Studiorum</i>	Exames com a finalidade de promover ou reter o aluno para a série seguinte; testar se os conteúdos foram memorizados.

IMPERIAL	(1822 – 1889)	1ª Lei de Educação no Brasil, publicada em 1827.	Avaliação classificatória.
REPUBLICANO	República Velha (1889 – 1930)	1ª Lei de Educação no Brasil, publicada em 1827.	Avaliação classificatória.
	Era Vargas (1930 – 1945)	Leis Orgânicas do Ensino	Avaliação classificatória.
	República Populista (1945 – 1964)	LDB/61	Verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, porém centrada na aplicação de provas. Avaliação classificatória
	Ditadura militar (1964 – 1985)	LDB/71	Acompanhar o desenvolvimento escolar do aluno por meio de instrumentos diversificados. Retroinformação.
	Nova República (1985 – hoje)	LDB/96	Avaliação contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Avaliação processual com vistas à avaliação formativa.

Fonte: elaborado pela autora.

O avanço da legislação sugere um reconhecimento do potencial avaliativo, porém o caráter classificatório e controlador da avaliação permanecem nas práticas, uma vez que a educação está imersa numa sociedade meritocrática. Pensar uma avaliação que busque o cumprimento de suas funções essenciais, as quais sejam capazes de promover sentido ao processo de ensino-aprendizagem, passa a ser um dos grandes desafios na atualidade.

1.2 Avaliação da aprendizagem nas diferentes tendências pedagógicas

Como já citado, a prática educacional também é uma prática política. Elementos como leis, economia e cenário social são seus condicionadores. A cada momento histórico, educadores, entre o esforço de adaptação às características sociais e políticas de sua época e à resistência a elas, desenvolvem concepções e determinadas práticas, caracterizando o que denominam como tendências pedagógicas.

Segundo Libâneo (2008), ao analisar a história da educação brasileira, podemos reconhecer dois grupos de tendências pedagógicas, a liberal e a progressista. “A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”, para a manutenção da ordem social tal como se apresenta sob o capitalismo (LIBÂNEO, 2008, p.21). A pedagogia liberal divide-se em quatro grupos: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

Na tendência tradicional, a escola é vista como um espaço de disciplinamento do aluno para prepará-lo para as práticas sociais e para os valores liberais burgueses. O professor é caracterizado como principal personagem do processo educativo, detentor do conhecimento e transmissor do que conteúdo fixado. Para Mizukami (1986), o ensino, nessa abordagem, está centrado no professor. “Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores” (MIZUKAMI, 1986, p.8). Nessa concepção, o conhecimento é “transmitido” ao aluno pela exposição oral do professor, independente do interesse e da vontade desse aluno, que se torna um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem.

A autora considera ainda que uma das decorrências do ensino tradicional,

já que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de autoritarismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. (MIZUKAMI, 1986, p.14).

Outra crítica feita a essa tendência é em relação ao tipo de conhecimento que propicia. Como os conteúdos não são aplicáveis, ou seja, não é feita uma relação com o cotidiano do aluno, o conhecimento é, segundo Libâneo (2008), do tipo enciclopédico. As disciplinas se fragmentam, favorecendo que algumas matérias se sobreponham a outras consideradas menos importantes, o que pode ser constatado pela diferença de carga horária atribuída às disciplinas do currículo.

A avaliação, nessa abordagem, ocorre por meio de exames, quando os alunos são testados para ver sua capacidade de memorização e de reprodução dos conteúdos transmitidos pelos professores.

A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidencie a exatidão da reprodução de informação.

O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural. (MIZUKAMI, 1986, p.17).

A tendência renovada progressivista, que possui pontos em comum com a não-diretiva, fundamenta-se no escolanovismo, que se caracteriza como “tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos” (ARANHA, 1996, p. 172).

A escola é vista como um ambiente estimulador para a experiência dos alunos e que tem a função de propiciar o aprendizado. Como a escola tem por finalidade adequar as necessidades individuais ao meio social, ela deve se organizar de forma a retratar, quanto possível, a vida. (LIBÂNEO, 2008, p. 25). Nessa tendência, o “aprender a aprender” é lema. O aluno é levado a “aprender fazendo”. A atividade prática e os processos de descoberta são eixos do trabalho pedagógico. Por meio das pesquisas, projetos e experiências, o aluno passa a ser um sujeito ativo, que aprende e se desenvolve por si mesmo. O professor é visto como um auxiliar, em posição de observador do desenvolvimento livre e espontâneo do aluno em um ambiente de liberdade para o aprender. Os trabalhos em grupo são considerados importantes, buscando aproximar os alunos daquilo que precisarão no dia a dia, incentivando-os a serem solidários, participativos e respeitosos.

A avaliação, nessa tendência, é “fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor”(LIBÂNEO, 2008, p.26), ou seja, ela flui e se torna eficaz na medida em que o professor valoriza os esforços empreendidos pelos alunos e a participação na sala de aula. O aprender é uma atividade de descoberta e autoaprendizagem.

A tendência renovada não-diretiva, conhecida também como antiautoritária, tem como desafio “se opor aos vícios da escola tradicional” (ARANHA, 1996, p.180). Promove o autodesenvolvimento e a realização pessoal, priorizando as questões psicológicas em detrimento das pedagógicas, evitando, assim, que o aluno desenvolva problemas emocionais. De acordo com Mizukami (1986, p.44): “Trata-se da educação do homem e não apenas da pessoa em situação escolar, numa instituição de ensino. Trata-se da educação centrada na

pessoa, já que essa abordagem é caracterizada pelo primado do sujeito. No ensino, será o “ensino centrado no aluno”.

Como o ensino está centrado no aluno, os conteúdos devem ser direcionados para a realidade do estudante e ser aplicáveis à vida dele como um todo. Ou seja, as atividades propostas devem partir das necessidades do aluno e servir para satisfazê-las. “O objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. Nesse processo, os motivos de aprender deverão ser os do próprio aluno”. (MIZUKAMI, 1986, p.45). Nessa tendência, a motivação para a aprendizagem aumenta à medida que o sujeito percebe que é capaz de atingir suas metas, ou seja, desenvolve uma “autovalorização”.

A autoconstrução do indivíduo se fundamenta na tendência atualizante do organismo (procura de auto-realização) e na capacidade de regulação do indivíduo. O aluno, portanto, deve ser compreendido como um ser que se autodesenvolve e cujo processo de aprendizagem deve-se facilitar.

As qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática – compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro – e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno). (MIZUKAMI, 1986, p. 53).

A concepção de avaliação nessa tendência pedagógica leva em conta as relações afetivas. O aluno assume o controle de sua aprendizagem, pressupondo-se que dentro de cada pessoa existe uma “base orgânica para um processo organizado de avaliação” (ROGERS apud MIZUKAMI, 1972, p. 235-6). Nessa visão, a autoavaliação passa a ser um instrumento de referência, visto que desconsidera padrões decorrentes de notas e exames.

Já para a tendência liberal tecnicista, a escola se coloca a serviço do capitalismo (ordem social vigente), com o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho. Sua missão passa ser a eficiência e a produtividade e tem como foco a produção de mão de obra. O ensino passa por uma burocratização a fim de garantir o controle das atividades para uma melhor produtividade. A proposta de ensino consiste em:

planejamento e organização racional da atividade pedagógica; operacionalização dos objetivos; parcelamento do trabalho, com especialização das funções; incentivo à utilização de várias técnicas e instrumentos, como instrução programada, ensino por computador, máquinas de ensinar, tele-ensino, procurando tornar a aprendizagem “mais objetiva”. (ARANHA, 1996, p.183).

Nessa perspectiva, o centro da educação passa a ser as técnicas, e o professor, um administrador dessas técnicas, bem como um transmissor do conteúdo científico e necessário para que o aluno aprenda a ‘fazer’. O material didático, como manuais, apostilas e livros, ganha importância primordial, pois é concebido como recurso básico e essencial para o desenvolvimento de toda prática pedagógica. A avaliação nessa tendência assume o caráter de “medida”, a qual, segundo Luckesi (2011), compreende aferir a aprendizagem indicando quanto se “absorveu” dos conteúdos reproduzidos, além de avaliar a postura do aluno em consonância com as exigências do mercado de trabalho. Para Luckesi (2011, p.54), “no movimento real da aferição da aprendizagem escolar, nos deparamos com a prática escolar da verificação e não da avaliação, e tendo ciência de que o exercício efetivo da avaliação seria mais significativo para a construção dos resultados da aprendizagem de educando [...]”.

Nesse contexto tecnicista, Bloom et al (1983) apresentam uma taxonomia que define metas e objetivos educacionais em três níveis: cognitivo, afetivo e psicomotor. Para os autores, o que se espera que os alunos aprendam pode ser organizado de uma forma hierarquizada, do mais simples ao mais complexo. De acordo com Ferraz e Belhot (2010), a taxonomia pode auxiliar na análise dos resultados da aprendizagem de conteúdos e de sua aplicabilidade, o que é uma característica dessa tendência pedagógica.

A pedagogia liberal, por sua vez, de acordo com Libâneo (2008), tem a função de preparar o indivíduo para as funções sociais dentro da “sociedade de classes”. Para tanto, as diferenças sociais não são levadas em conta. Embora se propague a ideia da igualdade de oportunidade, a igualdade de condições não é considerada.

Como contraponto à perspectiva liberal e suas tendências derivadas, estudiosos da área produziram ao longo da história, outra maneira de compreender a educação: a perspectiva progressista. Ela também possui uma divisão interna, constituída das tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. De acordo com Aranha (1996, p.177),

um dos pontos de destaque da teoria progressista se revela na ênfase aos conteúdos do ensino, resgatando uma dimensão da escola tradicional tão criticada pela *escola nova*. Apenas que, é preciso ressaltar, essa recuperação se faz pelo viés socialista, que recusa todo saber abstrato desvinculado do vivido. Ao contrário, a decisão sobre *o que saber, o que fazer e para que fazer* está na dependência da compreensão das necessidades sociais, analisadas sempre de acordo com a situação histórica.

A tendência libertadora tem em sua marca a educação “não-formal”. De acordo com Libâneo (2008, p.33), essa tendência “questiona concretamente a realidade das relações do

homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação – daí ser uma educação crítica”. Ela propõe a formação de homens capazes de refletir sobre sua realidade, de reconhecer-se como oprimido e de buscar efetivar mudanças estruturais na sociedade. Os conteúdos são elencados a partir da problematização da prática de vida dos alunos. Nessa tendência,

aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão – ou seja, seu engajamento na militância política. (LIBÂNEO, 2008, p.35).

Na perspectiva de as situações serem problematizadas, de existir um esforço do aluno em compreender o que se vive até explorar criticamente sua realidade, a partir das trocas de experiências em torno da prática social, a concepção de avaliação parte da análise da prática da relação professor-aluno nos trabalhos de grupo e da autoavaliação.

Já a tendência libertária está vinculada ao anarquismo, que se refere a uma forma de governo em que a ordem é estipulada pelos grupos da sociedade em que não há um domínio direto do Estado. Segundo Aranha, os anarquistas

rejeitam os sistemas públicos por considerá-los ideológicos, divulgadores de preconceitos comprometidos com os interesses da classe dominante. Atribuem a cada grupo social a responsabilidade pela organização da educação, ou seja, para eles a educação é incumbência da comunidade. (ARANHA, 1996, p.199).

Para Libâneo (2008, p.36), “a pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário”. Propõe a participação crítica dos alunos. O professor é um orientador que tem a função de ajudar o aluno a desenvolver a sua participação social, por meio de discussões em grupos.

A motivação para a aprendizagem, nessa tendência, está relacionada ao interesse no crescimento dentro da vivência no grupo, ou seja, conforme o que as relações permitem experimentar. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem, segundo Libâneo (2008, p.38), se torna infundada: “Somente o vivido, e experimentado é incorporado e utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por

isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo”.

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos, por sua vez, negando a informalidade e a autogestão em seu extremo, valoriza o conhecimento como forma de crítica e possibilidade de superação do modelo de sociedade. Ela enfatiza o conteúdo indissociável da realidade social. Essa tendência, que toma como base o materialismo histórico dialético de Marx, redefine a escola e sua função dentro da sociedade, o papel do professor como educador e principalmente como a educação deve acontecer, no marco de uma sociedade determinada, a sociedade capitalista. Para Gasparin (2009, p.3), é necessário fazer uma análise crítica da realidade social na qual a escola está inserida para que seja possível um “processo dialético de trabalho pedagógico”. Para esse autor:

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. (GASPARIN, 2009, p.3).

Segundo Libâneo (2008, p.39), a escola é vista como instrumento de apropriação do saber que “é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática”. Cabe à escola, nesse sentido, um papel intransferível, que é o de preparar o aluno para “o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio de aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”.

A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se, assim, a importância da difusão da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana. (LIBÂNEO, 2008, p.75).

Nessa perspectiva, não basta selecionar os conteúdos e ensiná-los. É necessário que esses conteúdos estejam diretamente relacionados à realidade social. Para que isso aconteça, a

escola, segundo Libâneo (2008, p.134), precisa oferecer uma educação de qualidade dentro das suas estruturas, assumindo o papel de

mediadora entre o aluno e o mundo da cultura – construída socialmente – e cumpra seu papel pelo processo de transmissão/assimilação crítica dos conhecimentos, inseridos no movimento da prática social concreta dos homens, que é objetiva (uma vez que ocorre no contexto das relações sociais) e histórica (porque configura-se conforme o modo como é produzida a existência humana numa etapa histórica determinada). (LIBÂNEO, 2008, p.134).

O papel do professor, nessa tendência, é de mediador entre o aluno e os conhecimentos socialmente construídos; pela transmissão, oportuniza ao aluno assimilar os conhecimentos de forma crítica e desenvolver habilidades para uma atuação consciente e transformadora no mundo. Para tanto, o professor precisa de fundamentos que o direcionem para esta tarefa educativa de humanização do homem, extraída dessa concepção de educação como prática social transformadora.

A partir daí, necessita desenvolver um método de pensamento e reflexão que o auxilie a avaliar cada situação concreta, enquanto configurada por relações de um aluno determinado com uma matéria de ensino; ou seja, aprender a fazer a leitura da contextualização histórico-social das situações pedagógicas específicas. (LIBÂNEO, 2008, p.78).

A avaliação da aprendizagem nessa pedagogia tem uma concepção de *avaliação do processo escolar*, como afirma Libâneo (2008). Esta serve para comprovação do avanço em direção a noções mais estruturadas. O professor precisa compreender o que o aluno já sabe para que o melhor caminho seja traçado a fim de que o aluno supere sua visão parcial e adquira uma visão total do que está aprendendo. A avaliação, desse modo, assume caráter processual e emancipatório, ao considerar o aluno e suas condições socioculturais e o quadro das relações sociais que vive. Dessa forma, o trabalho do professor é inseparável da prática social, como afirma Libâneo (2008, p.137):

O trabalho docente não se reduz à pura transmissão de conhecimentos nem à crença na sua apropriação espontânea pelo aluno, nem à mera formação política. É um processo simultâneo de transmissão/assimilação ativa, onde o professor intervém trazendo um conhecimento sistematizado e onde o aluno é capaz de reelaborá-lo criticamente com os recursos que traz para a situação de aprendizagem. Processo esse cujo ponto de partida e ponto de chegada é a prática social; supõe-se, aí, um trabalho competente do professor, seja no

domínio da matéria, seja no domínio metodológico, a fim de que o trabalho docente tenha efeitos formativos duradouros, em termos de sua relevância para a transformação do mundo social.

Nessa última tendência, fica evidente que a escola tem a possibilidade de ser considerada como o meio de transformação social, sendo um espaço de construção de conhecimento dentro de uma visão crítica, permitindo ao aluno superar as relações opressivas para uma ação de emancipação. No entanto, o que se observa é que a escola, influenciada pelo modelo neoliberal na educação que sustenta a implementação de políticas de avaliação com foco em resultados, vem caminhando nos limites impostos por essa política, contrapondo-se à sua essência, que é a formação para transformação.

O Quadro 2 sintetiza as concepções de avaliação presentes nas diferentes tendências pedagógicas descritas nesta seção.

Quadro 2 – Concepções de avaliação nas tendências pedagógicas

Tendências Pedagógicas		Concepções de avaliação
LIBERAIS	Tradicional	Capacidade de reproduzir os conteúdos com exatidão por meio de instrumentos de testagem como provas e exames.
	Renovada Progressivista	Acontece à proporção que o aluno se esforça para aprender de maneira livre.
	Renovada não-diretiva	Não existe padrão. O aluno está no controle da sua aprendizagem e conseqüentemente da sua avaliação. Autoavaliação é o instrumento de referência.
	Tecnicista	Medir “quanto” o aluno aprendeu, “quanto” se “absorveu” os conteúdos reproduzidos.
PROGRESSISTAS	Libertadora	Acontece a partir da análise da prática da relação entre professor-aluno e da autoavaliação.
	Libertária	Não existe sistematização, pois a aprendizagem acontece conforme aumenta o interesse dentro da vivência no grupo.
	Crítico-social dos conteúdos	Avalia todo o processo de ensino-aprendizagem, analisando cada situação pedagógica dentro do contexto histórico-social, proporcionando uma produção do conhecimento com vistas à transformação social em sentido emancipatório.

Fonte: elaborado pela autora.

A concepção de avaliação processual, que considera os avanços da aprendizagem do aluno e cuja intencionalidade é a melhoria das atividades pedagógicas em vista da formação do aluno como um todo, é o que os autores têm chamado de avaliação formativa. Essa concepção, condizente com uma perspectiva de educação transformadora, é a que lastreia nossa compreensão de prática avaliativa formativa. Discutir os pressupostos teórico-metodológicos dessa concepção é o objetivo do próximo capítulo.

2 AVALIAÇÃO FORMATIVA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, tratamos da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, com base em Luckesi (2011), Hoffman (2000), Hadji (2001), Villas Boas (2011) e Zabala (2010). O objetivo do capítulo é elucidar os pressupostos teóricos que orientam a avaliação formativa, relacionando-a com as práticas escolares emancipatórias e promotoras da qualidade social da educação.

O capítulo é dividido em duas seções. Na primeira, tratamos da concepção de educação bem como de sua função dentro de uma perspectiva social, transformadora, a fim de compreendermos em qual paradigma de qualidade essa educação se insere. Na segunda, apresentamos o conceito de avaliação formativa que se vincula à qualidade em questão, tomando como referência os autores supracitados. No decorrer do texto discutimos a avaliação em larga escala.

2.1 Educação e os sentidos de qualidade em disputa

Para compreendermos a educação, buscamos referência nas afirmações de Paro (2014). Segundo o autor, no senso comum, a educação escolar está diretamente ligada ao ensino. No entanto, educação e ensino coincidem tanto no senso comum como no acadêmico, ao se referir, por exemplo, à “educação básica” e “ensino básico”. Ambos se referem ao conhecimento básico necessário que é construído e compartilhado por todo indivíduo dentro de uma estrutura escolar. Porém, segundo Paro (2014, p.21), o mais importante na concepção de educação do senso comum “não é se o termo é ou não utilizado como sinônimo de ensino, e sim a forma não científica como se concebe a maneira pela qual a educação (ou ensino) se realiza”. A maioria das pessoas entende o ensino como uma “transmissão” de conhecimentos. De acordo com o autor, a metodologia de ensino se concentra na exposição de conteúdos sem considerar o sujeito em seu contexto.

A crítica de Paro (2014) à “forma não científica” como o ensino se realiza traduz a concepção tradicional da educação, amplamente difundida na sociedade.

Para se confirmar a marcante presença dessa concepção não científica de educação em nossas escolas e sistemas de ensino, basta atentar para o fato de que, em todos os níveis de escolaridade, do ensino fundamental à pós-graduação universitária, com educandos dos mais diferentes estágios de desenvolvimento biológico, psicológico e social, os métodos e

procedimentos de ensino são basicamente os mesmos. Se observarmos uma aula típica de um curso de doutorado e compararmos com uma aula típica do primeiro ano do ensino fundamental, percebemos a vigência da mesma forma de relação entre educador e educandos: o professor explicando um conteúdo a um grupo de alunos sentados a sua frente e confinados numa sala de aula, por um período de quatro a cinco horas diário. (PARO, 2014, p.23).

Para esse autor, a educação é a *apropriação da cultura*. Ao usar o termo cultura, os conteúdos da educação se ampliam consideravelmente. Para além das fronteiras da escola tradicional, a educação, nessa perspectiva, permite olhar o homem como um sujeito histórico, que faz história ao produzir cultura. E isso só é possível pela apropriação da cultura já produzida, o que se dá pelo processo educativo, seja ele formal ou não, por meio do qual o homem se humaniza.

A necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. (PARO, 2014, p.25).

Pensar a educação como processo de humanização é pensar na formação integral do homem. Segundo Zabala (2010), a definição dos objetivos ou das finalidades da educação implicará diretamente nas capacidades que desenvolveremos nos alunos. E o estabelecimento desses objetivos e finalidades tem relação com as concepções de homem, sociedade e mundo.

Paro (2002, p.84), ao se referir à escola pública fundamental, afirma que sua função social é aquela “que se lhe possa atribuir para cumprir adequadamente um papel consistente de socialização da cultura e ao mesmo tempo de contribuição (por modesta que seja) para a democratização da sociedade”. Dessa forma, a escola tem a função social de formar pessoas para o exercício da cidadania, visando tanto a realização individual como a construção de uma sociedade democrática.

O referido autor faz um retrospecto de três a quatro décadas para contextualizar a escola pública. Afirma que a escola tinha a função de atender aos interesses da classe social formada pelas camadas média e alta da sociedade como o objetivo de preparar seus contingentes para o mercado de trabalho e vagas nas universidades. Os mestres, nessas escolas, eram bem remunerados e gozavam de “considerável prestígio e *status* social em retribuição ao papel importante que exerciam na preparação intelectual dos filhos das famílias mais privilegiadas” (PARO, 2002, p.84). Essa situação caracterizava a escola pública como de

boa qualidade, pois atendia aos interesses das famílias de mais alta renda. Essa qualidade estava associada a um ensino rígido, de caráter autoritário, e fundamentado em métodos tradicionais, resistentes a inovações que proporcionassem conhecimento crítico.

Os cidadãos que frequentavam a escola eram os integrantes das camadas da sociedade que ocupavam as posições dominantes; dessa forma, já tinham seus direitos garantidos pela “posição social que ocupavam”. O conteúdo “transmitido” garantiria que os aprendizes tivessem os conhecimentos necessários e adequados para exercer seus “papéis profissionais e políticos na hierarquia social”.

Com a democratização do acesso à escola pública, as escolas passaram a atender uma população diversificada daquela para a qual fora criada. Com isso, a camada social que frequentava essas escolas migrou para as escolas particulares, onde, segundo Paro (2002), o ensino pouco mudou, mantendo o padrão de qualidade exigido por essas camadas. A escola pública, por sua vez, como consequência da presença das camadas pobres que a ela afluíam em decorrência da democratização, passou a sofrer um processo de precarização das condições de funcionamento, levando-a à descreditação social.

Para alguns grupos sociais, movidos pela ideologia liberal burguesa, a queda na qualidade se dá pelo fato de, hoje, a escola não conseguir alcançar os objetivos que alcançavam nas décadas passadas, entre os quais estava preparar as pessoas para desempenhar cargos de grande prestígio ou para ingressar nas universidades, pelo nivelamento que fez por baixo. Diante da mudança de público, tornou-se mais imperioso aos professores e segmentos críticos da sociedade a defesa de uma educação de qualidade, que prepare as pessoas não só para o ofício de uma atividade produtiva, mas também para ocupar funções dirigentes.

Numa perspectiva crítica, é fundamental, pois, estabelecer um novo objetivo para a escola pública, considerando seu público majoritário. É necessário entender que

preparar o sujeito para sua vida em sociedade não é apenas comunicar-lhes as normas de convivência social, transmitir-lhe os conhecimentos socialmente construídos e ajudá-lo a acomodar-se a um grupo e viver dentro de um *status quo* estabelecido. O papel da escola, nesse ponto de vista, nos parece ir além disto, isto é, busca preparar atores transformadores de sociedade. (MORETTO, 2004, p.73).

Como instituição ética e socializadora, a escola pode consistir num dos principais meios para a formação crítica e cidadã, potente para transformar as condições alienantes da existência sob o modo de produção capitalista. A educação não alienada deve ter como

finalidade a formação do homem para que este possa realizar as transformações sociais necessárias à sua humanização, buscando romper com os sistemas que impedem seu livre desenvolvimento. Para isso, as escolas, principalmente as públicas, deveriam assumir a função de formar integralmente o ser humano, construindo, assim, um novo paradigma de qualidade educacional.

O discurso sobre a qualidade da educação é retomado por volta dos anos 1980 com vigor pelos movimentos de educadores, como as Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública, os quais, imbuídos do propósito de mudança no sistema educacional e de melhoria da qualidade da educação, conquistam espaço. Mas não somente os educadores envolvidos nesses movimentos se preocuparam com a qualidade; também os grupos dirigentes, pressionados pelas exigências dos organismos e agências financiadoras internacionais, voltaram-se para a questão da qualidade educacional, dando-lhe um sentido de melhoria próprio.

A LDB/96, no seu art. 3º, inciso IX, reforça o princípio da qualidade. Inclusive no inciso IX, do art. 4º, está acentuada a “garantia mínima de padrões de qualidade do ensino”. Como um direito público, a educação se volta a um padrão de qualidade para todos aqueles que foram incorporados à escola pública. O que precisa ser colocado em questão é o tipo de qualidade reclamada.

Segundo Luckesi, (2014, p.21), do ponto de vista epistemológico, qualidade não existe em si e por si, mas é “atribuída” a algo da realidade a que se diz que possui tal ou qual qualidade. “A qualidade tem a ver com atributo à realidade, realizado pelo ser humano como um “ser de relação com o mundo” e com tudo que o cerca, numa determinada circunstância, que possibilita essa ou aquela qualificação, a depender do que se defina como critério de qualidade”. (LUCKESI, 2014, p.25).

O critério que possibilita a qualificação de alguma matéria ou processo é construído pelos sujeitos em conformidade com as perspectivas assumidas, sejam elas conscientes ou não. No campo da educação, não se pode falar em qualidade educacional simplesmente. É preciso “qualificar” a qualidade, pois se trata de um conceito que assume sentidos diferentes em correlação direta com o projeto educativo ao qual diz respeito. No caso da educação brasileira, encontramos na literatura especializada sobre o assunto dois conceitos de qualidade educacional em disputa: o de *qualidade total* e o de *qualidade social*.

A concepção de qualidade educacional explicitada nas políticas educacionais dos anos 1990 associa-se com a noção de qualidade aplicada aos setores da economia capitalista, a

saber, qualidade total. Esse conceito na economia significa, em linhas gerais, “proposta ideológica que visa, na esteira da política neoliberal, ajustar a educação enquanto campo estratégico, à lógica empresarial voltada às necessidades de mercado”. (SITO, 2010, p.07).

Segundo Libâneo (2013), a década de 90 foi marcada, no campo educacional, pelo início das negociações com agências internacionais, que propuseram reformas educacionais com base em seus parâmetros de produção, o que representou uma forte visão mercadológica para o campo. A *Conferência de Educação para Todos*, convocada pela Unesco², Unicef³, Pnud⁴ e Banco Mundial, (que são órgãos integrantes do Sistema das Nações Unidas (ONU) que faz cumprir os interesses da mesma), ocorrida na Tailândia, conferiu fundamento para a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*, por meio do qual

disseminava-se a ideia de que a universalização da educação básica – entendida como ensino fundamental – era condição *sine qua non* para superar as desigualdades econômicas-sociais, pelo que se procurava recuperar a harmonia entre economia e educação. Privilegiou-se a) a expansão das vagas escolares, b) a gestão do sistema educacional, munido de um sistema de avaliação e informação, e c) a ajuda internacional para o desenvolvimento da eficiência institucional, operacional e de gestão política. (EVANGELISTA, 2013, p.19).

Uma das consequências dos acordos estabelecidos na área da educação com agências internacionais neoliberais, como citado, refletiu na perspectiva da qualidade que adentrou as instituições de ensino: a qualidade total. O termo “qualidade total”, segundo Campos (2015), está relacionado a uma abordagem de gestão de organização que atende a clientes e fornecedores, objetivando o sucesso da produção sob a ótica da necessidade da sociedade dentro de um contexto de mercado. A autora traduz o conceito para a área educacional, citando os possíveis ‘clientes’ dessa organização: alunos, pais, funcionários da instituição e órgãos reguladores. Conforme SITO (2010, p.8):

A tese da Qualidade Total recoloca também, no campo da educação, conceitos como eficiência, eficácia, produtividade, com uma nova roupagem, da mesma forma como introduz outros, a exemplo da terminologia “parceria”, expressão e concepção construída nas organizações populares e que passou a ser utilizada no contexto da parafernália neoliberal, geralmente como proposta entre ideários e interesses antagônicos – na

² Unesco – United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

³ Unicef – United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

⁴ Pnud – Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento.

verdade, acobertando, pela suposta possibilidade de parcerias, em interesses contraditórios e até inconciliáveis, o seu real significado, a vocação privativista. (SITO, 2010, p.08).

De acordo com Libâneo (2004, p.65), essa noção de qualidade total aplicada ao sistema escolar e às escolas “tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando atender a imperativos econômicos e técnicos”. Para o autor, essa visão da qualidade total é resultado de uma concepção “economicista, empresarial, pragmática” (p.66). Como resposta dessa concepção de qualidade atribuída à educação, a escola passa a valorizar os resultados das avaliações externas às quais é submetida, bem como das classificações decorrentes dessas avaliações.

Segundo o portal da avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora,

Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho [...]. As avaliações em larga escala buscam assegurar a qualidade da Educação, fortalecendo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos. Os resultados dos testes aplicados apontam para a realidade de ensino, oferecendo um panorama do desempenho educacional. (CAED, 2012).

Como visto, um aspecto que não se pode deixar tangenciar em relação à qualidade da educação é a introdução da avaliação externa, vista como indutor da qualidade e como mecanismo de acompanhamento da situação escolar no país, como se pode ver na legislação educacional. A LDB/96 aponta diretrizes quanto à avaliação externa e em sala de aula. As avaliações em larga escala são contempladas no artigo 9º, parte VI, em que incumbe à União “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Como consequência dessa lei, nos textos do PNE, a avaliação externa é prescrita como mecanismo de controle da qualidade. No PNE 2011 – 2020, prevê-se que

a consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar, assim como do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), e a criação de sistemas complementares nos Estados e Municípios, permitirão um permanente

acompanhamento da situação escolar no País, podendo dimensionar as necessidades e perspectivas do ensino médio e superior. (BRASIL, 2001, p.59).

Também o PNE 2014 – 2024, em seu art. 11, prevê que a avaliação em larga escala será fonte de informação sobre a qualidade do ensino.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada dois anos:

I – indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II – indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede. (BRASIL, 2014).

De acordo com o PNE 2014 – 2024, a avaliação está intimamente ligada à qualidade da educação. Na meta 7, que trata da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, fica evidenciado que a avaliação será o meio de identificação do alcance das metas nacionais. A avaliação aqui destacada se refere à de larga escala.

Propõe fomentar a qualidade da educação básica por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo por eixo atingir as metas nacionais para o Ideb. Esta meta é bastante emblemática e tem como eixo fundante os exames de larga escala e o fluxo escolar. Trata-se de um caso típico de garantia, no texto legal, de política governamental, centrada em exames e índices. Um PNE não deve ratificar índices e exames, mas explicitar a política de avaliação e de qualidade adotada, a lógica do sistema que a compõe, que deve, a meu ver, se constituir no esforço do Estado Brasileiro

em instituir um sistema de avaliação da educação básica como previsto no art. 11 do Plano. (DOURADO, 2016, p.29).

Como se pode ver, a avaliação possui um aspecto de “regulador de qualidade”, apoiando-se em resultados quantitativos; serve como instrumento de controle nacional, contrapondo-se à avaliação processual, em atendimento a uma demanda política e mercadológica.

De acordo com Luckesi (2012), a avaliação em larga escala deve ser considerada para além da avaliação da aprendizagem que acontece dentro de sala de aula. Para o autor, tanto o sucesso como o fracasso escolar não dependem apenas do aluno ou do professor, mas de todo o sistema escolar. A qualidade da aprendizagem do aluno depende então, primeiramente, da instituição que ofereceu o ensino, mas, antes disso, do Estado brasileiro, a quem compete garantir as condições objetivas materiais para o funcionamento satisfatório das instituições formadoras.

A avaliação em larga escala deveria fornecer informações necessárias para subsidiar os investimentos do Estado destinados à educação para que resultados mais satisfatórios sejam alcançados. Para isso, haveria que se avaliar com base em três níveis: a aprendizagem do aluno, a instituição e o próprio sistema nacional de ensino. Segundo Luckesi (2012, s/p):

os três níveis de avaliação em educação citados são necessários: (01) “a avaliação da aprendizagem” que tem por objetivo diagnosticar, acompanhar e certificar o educando em seu percurso de aprender na vida escolar. Importa o sucesso de cada um e de todos os educandos em suas aprendizagens e seus consequentes desempenhos; (02) importa, por outro lado, que a “instituição” esteja constantemente avaliando-se e sendo avaliada, cujos resultados devem subsidiar novas e necessárias decisões, tendo em vista que seu desempenho, como instituição, apresente resultados cada vez mais satisfatórios, o que significa que os educandos, que passam por ela, aprendam o que necessitam aprender; (03) por último, há que se olhar para o “sistema nacional de ensino”, no que se refere à sua qualidade e eficiência. Chegamos, então, ao âmbito da “avaliação de larga escala”, o que implica que o país inteiro esteja atento aos resultados de suas variadas atividades institucionais de ensino. O país necessita de cuidar de sua educação em todas as instâncias, desde as políticas públicas, passando pelos projetos e financiamentos, chegando à sala de aula e aos educandos.

Luckesi (2012) afirma ainda que a avaliação de larga escala deveria retratar como o país está no que se refere à qualidade do ensino e sua efetividade. Para o autor, este tipo de avaliação começaria com a turma de alunos do professor, na medida em que não basta avaliar o aluno de forma individual, mas é preciso analisar a turma na qual está inserido como um

todo: “[...] a avaliação da turma, portanto, para além da avaliação da aprendizagem individual, é o início da avaliação de larga escala, o que coloca a questão de que, junto com o educando individual que fracassa, o sistema fracassa, pois que ele é o responsável pela produção de efeitos significativos na educação”. (LUCKESI, 2012, s/p).

Os resultados dessas avaliações, segundo Luckesi (2013), indicam avanços significativos quanto ao acesso à escola, porém no que se refere à qualidade, têm deixado a desejar. “Não bastam investigações e mais investigações sobre a qualidade da educação nacional. Importa o que se faz com base nos resultados obtidos” (LUCKESI, 2013, p.430). Para o autor, os resultados dessas avaliações não têm sido utilizados para a melhoria do sistema como um todo, mas para ranquear as escolas. Esse ranqueamento das escolas atrapalha o trabalho, criando um ambiente competitivo entre elas, separando-as em duas categorias: aquelas que obtêm melhores notas e aquelas com piores escores. De acordo com Luckesi (2013, p.432), o ranqueamento

não pertence à avaliação propriamente dita. Todavia, estabelecê-lo é uma decisão administrativa do sistema de avaliação. No caso, o governo brasileiro adota-o como decisão sua. A razão parece ser a crença de que a publicação de um ranqueamento força as instituições de ensino a melhorar o desempenho. Há dúvidas de que essa ação seja suficiente. A nosso ver, seria mais eficiente o efetivo investimento em nossas instituições escolares, e não o ranqueamento.

A avaliação em larga escala da forma como tem sido utilizada estabelece como qualidade o modelo mercadológico, ou seja, a qualidade total. Nesse modelo, a avaliação “dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil” (SILVA, 2009, p.04). Esse conceito de qualidade, uma vez que é imposta para atender aos interesses da política de globalização neoliberal, trazem em si inclinações hegemônicas que modificam as finalidades da educação.

O outro conceito de qualidade educacional, em declarada oposição ao de qualidade total, é o de *qualidade social*. Segundo Souza e Magalhães (2016, p.24), “a posição contra hegemônica defende a concepção de qualidade com significado social, relativo, dinâmico, contextualizado, construído pelos sujeitos do processo”. Esse conceito tem como premissa a educação como instrumento de transformação social, de emancipação intelectual do estudante, o qual deve tornar-se sujeito ativo em sua comunidade e na sociedade como um

todo, tendo em vista a transformação das relações injustas e degradantes que o capitalismo gera. Para Libâneo (2004, p.66):

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Carvalho (2013, p 05), “o discurso da qualidade social da educação básica tem sustentação na legislação pós-Constituição de 1988, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos textos dela originados, como o Plano Nacional de Educação”. Para a autora Belloni (2003), a qualidade social da educação está intimamente ligada a uma política de inclusão social, por meio da qual há um compromisso sério com a participação de todos os cidadãos na formação de uma sociedade mais democrática. Para a autora, “a oferta de educação de qualidade como direito de cidadania” contempla não apenas o acesso à educação, mas igualmente a permanência no sistema ou em atividades educativas e o sucesso na aprendizagem. A educação de qualidade social é, pois, “aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia”. (BELLONI, 2003, p.232).

De acordo com Paro (2002), a escola pública de boa qualidade é necessária aos sujeitos que a ela recorrem não apenas porque vai prepará-los para o mercado de trabalho ou para universidade, ou porque vai contribuir para o desenvolvimento econômico ou diminuir a delinquência social, mas porque permitirá que, a partir dos objetivos individuais, que podem variar de acordo com os grupos sociais, os indivíduos se emancipem e se tornem agentes transformadores da sociedade.

Silva (2009) identifica duas ordens de fatores que condicionam a qualidade da educação: os externos e os internos. Quanto aos externos, a autora relaciona:

- a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela

família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.

c) *Financiamento público* adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.

d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p.224).

Quanto aos fatores internos, identifica:

organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; [...] a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; [...] as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p.224).

Nessa perspectiva, a qualidade social da educação não se restringe, portanto, às “tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos.” (SILVA, 2009, p.225). Ao contrário, a educação de qualidade social considera as dimensões socioeconômicas e culturais do indivíduo e busca conduzir o processo educativo num sentido político voltado para a emancipação e para a transformação das relações opressoras que estão na base do modo produtivo capitalista.

Sendo assim, todos os envolvidos com a práxis pedagógica devem ter clareza da finalidade dessa prática social, servindo-se de conceitos bem definidos, como o da qualidade, para que não caiam nas armadilhas da polissemia discursiva, que apresenta a qualidade como sinônimo de bons resultados aferidos pelas avaliações externas. No contexto da educação de qualidade social, a avaliação que possui sentido correspondente é a avaliação formativa.

2.2 Avaliação formativa: pressupostos teórico-práticos

De acordo com Villas Boas (2013), no atual contexto educacional e na escola pública em especial, tem-se utilizado a avaliação da aprendizagem para averiguar a memorização e a reprodução de informações para aferir o desempenho individual dos alunos e determinada qualidade educacional. A avaliação costuma se concentrar em aplicação de provas e

atribuição de notas, servindo para aprovar ou reprovar os alunos. No seu sentido mais amplo, a avaliação tem servido como mecanismo de inclusão ou exclusão na escola, dependendo de sua função.

Segundo Bloom et al. (1983), a avaliação da aprendizagem pode ser de três tipos, dependendo da função que se pretende cumprir: diagnóstica, somativa e formativa. A diagnóstica tem como função diagnosticar; a somativa, classificar; a formativa, regular.

A *avaliação diagnóstica* permite que dados sejam coletados para informar o nível em que o aluno se encontra para servir como ponto de partida do ensino, ou seja, fornece subsídios para que sejam traçadas as ações para direcionar a prática do professor, redimensionando as ações a cada início de uma nova unidade ou conteúdo. A função diagnóstica subsidia a prática da avaliação formativa, pois, a partir da averiguação do nível de cada aluno, o professor pode conhecer o perfil de cada turma. Luckesi (2011) destaca que alguns alunos, devido às diferenças individuais, culturais e sociais, conseguem alcançar com facilidade os objetivos previstos para a aprendizagem e outros apresentam dificuldades para atingi-los.

A *avaliação somativa* é conhecida também como classificatória. Segundo Bloom et al. (1983, p.28), esta tem a função de atribuir notas ou conceitos com a finalidade de classificar os alunos segundo resultados quantitativos. Apresenta um balanço do desempenho do aluno ao final de um processo, objetivando a promoção para o ano subsequente ou mesmo a certificação pautada pelo autoritarismo e pela seletividade.

A função da avaliação [...] é fundamentalmente a de determinar a extensão em que o aluno se modificou em relação a um conjunto de comportamentos almejados. Na medida em que os dados de avaliação eram utilizados principalmente para a tomada de decisões ao final do curso, a avaliação, em grande parte, foi assumindo um caráter somativo. A ênfase era colocada na atribuição de notas, na seleção, no fornecimento de certificados aos alunos e na determinação da eficiência do programa em comparação com programas alternativos. (BLOOM et al., 1983, p.27).

Sobre notas escolares, Luckesi (2014, p.17) afirma que as práticas avaliativas que tem a função exclusivamente classificatória, “não nos ajudam a realizar o sonho, a esperança e o desejo da democratização do ensino. Ao contrário, camuflam a realidade para que não enxerguemos os seus limitados processos e resultados”. Acrescenta ainda que as notas escolares

ocuparam ao longo do tempo e ainda ocupam o centro de atenção de todos. Professores pensam nas notas que atribuirão aos seus educandos; educandos perguntam pelas notas obtidas, à medida que se esforçam para obtê-las; e os pais dos educandos desejam saber que “nota” seus filhos obtiveram. Estatísticas educacionais são elaboradas com base nas notas. Todos estão em torno da nota e não das aprendizagens. (LUCKESI, 2014, p.55).

Nesse entendimento, quando se apresentam resultados insatisfatórios do desempenho dos alunos, a avaliação não é questionada. Segundo Villas Boas (2013, p.33), “é comum responsabilizar os alunos e suas famílias: os primeiros são preguiçosos, não gostam de estudar e não querem “saber de nada”; seus pais, por sua vez, são acusados de não os auxiliar nas tarefas de casa e de não colaborar com a escola”.

Também para Hadji (2001, p.34), avaliar não é medir, uma vez que quem avalia não é um instrumento e o que é avaliado não é um “objeto no sentido imediato do termo”. Dessa forma, não é possível, segundo o autor, atribuir nota sobre aquilo que se pretende avaliar, pois a nota tem aparência de medida. Para o autor, “a avaliação é um ato que se inscreve em um processo geral de comunicação/negociação”.

A avaliação em todo o processo educativo é um diferencial para o avanço do aprendiz. O ato de avaliar, como defende Luckesi (2011), deve servir para investigar a qualidade do ensino e garantir o sucesso do aluno; deve considerar a forma como o aluno aprende e investir no processo e não no resultado. Segundo Luckesi (2005, p.28),

O *processo* compõe-se do conjunto de procedimentos que adotamos para chegar ao resultado mais satisfatório; o que nos motiva, no caso, é a obtenção do melhor resultado. *Produto*, por sua vez, significa o resultado final ao qual chegamos e, na escola, infelizmente, admitimos que ele é o suficiente do “jeito que ele se manifesta”.

A concepção de avaliação que centra sua atenção no processo, que valoriza o aluno e sua aprendizagem, conduzindo à inclusão e não à exclusão é a que os autores têm denominado de *formativa*. De acordo com Villas Boas, (2011, p.19), “nos últimos anos é que a avaliação formativa se expandiu e as suas práticas começaram a adentrar as escolas, coincidindo com as iniciativas de democratização do acesso à educação e de oferecimento de trabalho pedagógico de qualidade a todos os estudantes”. Conforme Hadji (2001), essa avaliação fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, em aprendizagens significativas que se aplicam em diversos contextos.

Duas coisas são, pois, claramente declaradas: a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação [...]. A partir do momento em que informa é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa [...]. Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. (HADJI, 2001, p.20).

A avaliação, nessa perspectiva, deverá informar ao professor os efeitos de seu trabalho, permitindo uma regulação da sua ação e possibilitando, também, que o aluno tome consciência da sua aprendizagem.

Bloom et al (1983), ao abordarem a avaliação formativa, referem-se ao Projeto Nacional de Avaliação dirigido por Raph Tyler em 1950, nos Estados Unidos. Esse projeto propunha que os objetivos educacionais fossem elaborados de maneira cuidadosa para melhor aperfeiçoamento dos programas de ensino. Para Bloom et al (1983), a ênfase de Tyler se deu na avaliação somativa, pois verificava a eficácia do cumprimento dos programas. No entanto, Bloom considerava que era mais importante saber o porquê de um programa ter funcionado ou fracassado que apenas se houve sucesso ou não. Para Bloom, esse é o ponto de vista da avaliação formativa que difere da somativa. Convém ressaltar que, embora Bloom et al utilizem o conceito de avaliação formativa, o contexto da teoria de Bloom et al (1983) traz como eixo central o desenvolvimento dos conteúdos, como apresentado anteriormente, mas numa perspectiva tecnicista.

Já autores como Hoffman (2000) e Luckesi (2011) concebem a avaliação formativa a partir da tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos. Hoffmann (2000) conceitua a avaliação formativa como aquela que valoriza todo o processo de aprendizagem, que contribui para que os alunos continuem a aprender.

A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Somente neste contexto é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático). Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino. Este é para mim, o sentido definitivo de um processo de avaliação formativa. (HOFFMAN, 2000, p. 3).

O sentido e a finalidade da avaliação formativa têm como características um caráter contínuo e integrado ao fazer diário do professor. Carvalho e Gil-Pérez (2013, p.59) afirmam que “o professor deve considerar-se corresponsável pelos resultados que estes [alunos] obtiverem: não pode ser ‘quem merece uma valorização positiva e quem não’, mas ‘que ajuda precisa cada um para continuar avançando e alcançando resultados desejados’”.

A avaliação formativa será desafiadora para o professor, levando-o a prestar atenção na administração do tempo, na organização e escolha dos materiais, no posicionamento em relação a possíveis questionamentos, e nas demandas que o próprio processo de ensino exige. Nessa concepção, a avaliação acontece de forma diagnóstica, contínua e permanente, favorecendo a obtenção de informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica adotada pelo professor, de modo que possa reformular seu trabalho, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja exitoso.

Zabala (2010) entende a avaliação formativa como uma avaliação reguladora. Segundo o autor, é necessário entender como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino-aprendizagem para se adequar às novas necessidades. Para isso, é necessário apurar os resultados obtidos dessa avaliação, analisando o processo e a progressão de cada aluno, a fim de continuar sua formação.

Para Villas Boas (2011, p.19), a “avaliação formativa existe para promover as aprendizagens”, para orientar as atividades, que devem ser direcionadas para as necessidades dos alunos. Ela é entendida como “mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã [...]” (p. 39). Ou seja, a avaliação formativa avalia a qualidade da educação permitindo também ao aluno a possibilidade de analisar a qualidade de suas aprendizagens. Isso se configura como emancipação.

Na avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, o avaliador não é só um medidor, mas o ator que comunicará os avanços apresentados na aprendizagem ao longo do processo de ensino, por diversos meios e instrumentos, fazendo as correções necessárias das práticas pedagógicas, almejando efetivamente a aprendizagem do aprendiz. Ou seja, a avaliação formativa se configura como avaliação para a “ensinagem”. Este conceito foi proposto por Anastasiou (1998, p.03) para explicitar uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem como unidade dialética. O termo, segundo a autora, compreende a

prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo

contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na e fora da sala de aula.

Uma educação emancipatória requer uma formação fundamentada na práxis educativa, que significa a unidade dialética da teoria e prática, firmada nas dimensões ontológicas, epistemológicas, éticas, estéticas e políticas do trabalho educativo. Reafirma-se a importância da consistência desse trabalho numa perspectiva de democracia, coletividade e compromisso. Para tanto, é necessário que o docente busque a revisão e o aprofundamento de seus conhecimentos relativos às práticas que exerce, buscando dar a essas uma função formativa. A formação contínua oportuniza ao professor construir conhecimentos que possam auxiliá-lo no processo educativo, reduzindo as atitudes equivocadas que interferem negativamente no aprendizado e na vida do aluno.

Emancipar-se, conforme Freire (2005), é assumir a liberdade, não se sujeitar mais a outrem, seguir o próprio caminho, desatar as amarras que prendem o homem e o impedem de ser livre. Dessa perspectiva, pode-se afirmar que uma educação emancipadora pressupõe confrontar práticas que excluem a maior parte da população de condições dignas de vida, mesmo perante o avanço das ciências e tecnologias, e apontar condições que possam transformar processos e estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas em vista do bem comum.

O processo educativo emancipador é complexo e envolve diversas dimensões das relações de poder. Por isso, exige atitude epistemológica e política, engajamento nas ações sociais que promovam o despertar do sujeito para assumir seu protagonismo na história. Como atitude epistemológica, emancipar-se é colocar o itinerário da razão a serviço de relações solidárias, em que homens e mulheres compartilhem intenções e ações que valorizem a vida. Mas não somente a razão, ela deve ser acompanhada pela sensibilidade, aquele olhar para si e para o outro.

A emancipação serve, pois, para qualificar a vida, torná-la decente, reverter o quadro de iniquidades, via intervenção dos sujeitos conscientes de seus direitos. Sendo assim, desenvolver a qualidade da educação no sentido emancipatório é desafio para quem deseja formar sujeitos participativos, no sentido da luta por um mundo melhor. A avaliação, nesse contexto, necessita revestir-se do caráter formativo, sob pena de frustrar o projeto, mesmo que ainda por vir, de uma educação que se pretende ser transformadora. A avaliação formativa subsidia o processo educativo emancipatório, pois permite acompanhar as potencialidades e

fraquezas dos envolvidos, fornecendo constantemente informações sobre as aprendizagens, direcionando o trabalho pedagógico, estimulando alunos e professores a avançar dentro de um critério estabelecido de qualidade.

A concepção de avaliação assumida neste trabalho contrapõe-se à linha seletiva e classificatória da avaliação somativa. A avaliação da aprendizagem que promove as aprendizagens não apenas *informa*, mas *forma* durante o processo de ensinagem. Permite ao professor acompanhar o processo, reorientando, sempre que necessário, sua prática, fazendo com que o aluno também se avalie no processo, criticando, questionando e ao mesmo tempo se autoformando. Se a avaliação formativa tem a função de promover a aprendizagem, ela fortalece esse conjunto de processos relacionados entre si. Nesse sentido, a avaliação subsidia o processo educativo pautado pela educação de qualidade, a qual visa a participação do indivíduo na sociedade de forma plena. O conceito de emancipação para a educação, segundo Varani (2017), refere-se ao processo educativo de formação humana integral, que busca uma autonomia intelectual e moral dos alunos, em vista de uma cidadania crítica e engajada nas causas sociais amplas e voltadas para o bem comum.

Ao encerrarmos esta seção, não podemos deixar de tecer algumas considerações a respeito das dificuldades relacionadas à efetivação dessa avaliação no contexto escolar sob a regulação exercida pelas avaliações em larga escala. A escola pública tem sido acusada de incompetente na sua função de preparar os sujeitos para o sucesso escolar. Características como altos índices de reprovação e evasão expressam sua dificuldade em cumprir esse papel, como afirma Paro (2002). Convém ressaltar que essa adjetivação de incompetente, no nosso entendimento, deve ser atribuída ao fato de o estado se apresentar de maneira omissa no que diz respeito ao comprometimento com a qualidade do ensino. Não basta, concordando com Belloni (2003), ampliar a oferta de vagas, mas é necessário criar as condições para manter o aluno na escola e promover o sucesso escolar. A avaliação da aprendizagem, nesse sentido, poderia se constituir numa prática preventiva da exclusão, se se adotassem instrumentos mais adequados e coerentes com uma visão formativa, assumindo um caráter diferente do daquele das avaliações externas.

Ao tratar da dificuldade da escola em avaliar os alunos, é preciso afirmar e reafirmar que essa dificuldade não está relacionada a uma suposta “incompetência” atribuída aos professores seja pela gestão das escolas locais ou das secretarias educacionais seja pela sociedade, influenciada pelo discurso da mídia, mas às imposições e exigências externas que condicionam as práticas avaliativas à produção de resultados e à preparação dos alunos para

responder a testes padronizados. Essas imposições e exigências têm se constituído num imenso entrave para práticas avaliativas de caráter formativo e emancipatório e têm servido para desqualificar o trabalho do professor e a escola pública.

Considerando o que se tem feito na escola em face das contingências impostas, Luckesi (2014, p.28) afirma que os números das avaliações praticadas na escola não expressam as qualidades das aprendizagens. Para o autor, não existe “*quantidade de qualidade*”, mas uma distorção entre qualidade e quantidade, o que Luckesi chamou de “contrabando de qualidade para quantidade”. Para ele, “a transformação indevida de qualidade em quantidade de qualidade possibilita fazer operações matemáticas com as notas que nos enganam quanto à efetiva qualidade da aprendizagem dos educandos”. (LUCKESI, 2014, p.30). A distorção relativa à qualidade da aprendizagem citada por Luckesi implica também distorções na prática de ensino, “indicando que nem sempre se investe o necessário para que todos os educandos aprendam o que fora definido no planejamento como sua aprendizagem necessária” (LUCKESI, 2014, p.53). Oportunamente é preciso relativizar o peso que se coloca sobre o professor. Sem a provisão adequada das condições materiais, que envolve a organização do espaço escolar, a enturmação, a estrutura curricular, entre outras, o trabalho do professor fica condenado ao fracasso desde o início.

Como já se disse, o ato de avaliar consiste em investigar a qualidade da realidade para que haja a intervenção, quando necessária. Esta é a avaliação que valoriza o aluno e sua aprendizagem e o torna parceiro de todo o processo educativo, propiciando condições para seu crescimento pessoal e sua emancipação intelectual, que é uma das características da qualidade social. Esta se configura como avaliação formativa. A avaliação formativa, na perspectiva dos autores aqui estudados, é voltada para o alcance da qualidade educacional referendada no social, que visa o desenvolvimento integral do sujeito para seu engajamento na prática social mais ampla em favor da construção de uma sociedade mais humanizada, justa e solidária.

3 OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE JATAÍ/GO: limites e possibilidades para uma prática de avaliação formativa

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico desta pesquisa; as informações coletadas por meio do memorial descritivo; os relatos dos professores obtidos na oficina para coleta das informações; e proceder à análise. Tomando como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem em Matemática, propusemos investigar a prática avaliativa de um grupo de professores da rede estadual atuantes no ensino fundamental II no município de Jataí/GO para, partindo das informações, propor uma formação denominada de Oficina Pedagógica, com vistas a desenvolver instrumentos de avaliação formativa que possam subsidiar as práticas avaliativas dos professores.

Conforme já dissemos, esta pesquisa foi motivada pela nossa necessidade de compreender a avaliação da aprendizagem em Matemática numa perspectiva que superasse a visão classificatória e somativa, a fim de responder satisfatoriamente aos objetivos educacionais estabelecidos tanto em documentos produzidos pela Secretaria de Estado como nos projetos pedagógicos locais. Como professora de Matemática e coordenadora pedagógica, essa necessidade tornou-se um desafio que se materializou nesta pesquisa.

O contexto cognitivo do qual a preocupação com as práticas avaliativas emergiu foi a proposta de avaliação apresentada pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás, em 2011, para ser adotada pela rede estadual e conveniada. Trata-se do documento intitulado “Proposta de Avaliação Formativa”, Resolução CEE n. 194, de 19 de agosto de 2005, que “estabelece critérios e parâmetros para avaliação da aprendizagem escolar, no âmbito da Educação Básica do Sistema Educativo do Estado de Goiás” (GOIÁS, 2005). Segundo o documento, a proposta foi discutida e elaborada por professores, coordenadores, equipe gestora das unidades escolares, equipe pedagógica das subsecretarias e das superintendências, sob a orientação do Núcleo de Orientação Pedagógica da Secretaria da Educação. O objetivo da proposta era acompanhar as aprendizagens dos alunos e fazer cumprir as leis que regem a educação, com vistas à melhoria da qualidade educacional.

O artigo 3º da Resolução dispõe o seguinte:

A avaliação da aprendizagem escolar, nos termos desta Resolução, orienta-se por processo diagnosticador, formador e emancipador, devendo realizar-se contínua e cumulativamente, e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos formativos sobre os informativos, visando a atender ao disposto no artigo 2º, desta Resolução. (GOIÁS, 2005).

Como podemos ver, a concepção de avaliação assumida na Resolução CEE nº 194 é a avaliação formativa. Como consequência, o documento elaborado procurou ter a mesma vertente. Na justificativa, os autores explicitam o entendimento dos benefícios da avaliação formativa como forma de minimizar o caráter punitivo que a avaliação da aprendizagem historicamente apresentou. A visão exposta no documento é a de que a avaliação deve acompanhar o aluno em todo o processo educativo, servir ao professor e à escola para reavaliar continuamente as práticas pedagógicas desenvolvidas.

A avaliação formativa deve ser capaz de identificar os alunos que apresentem aprendizagens insatisfatórias e cabe ao professor, juntamente com o coordenador pedagógico da Unidade Educacional, analisar tais resultados para identificar o real motivo da dificuldade do aluno. “Ele não está se esforçando o suficiente?” “Falta explicação?” “Esse aluno precisa de mais atividades?” “O professor deve lançar mão de outro instrumento ou de outras metodologias?” “O problema está na base do aluno?”. (GOIÁS, 2011, p.3).

De fato, a identificação dos fatores relacionados ao insucesso do rendimento escolar só é possível pela avaliação de caráter formativo, a qual, em algum momento do processo educativo, assume o caráter diagnóstico também.

A avaliação diagnóstica nos auxilia a identificar essas especificidades no aprendizado de cada sujeito, e a partir dos resultados pode-se tomar providências preventivas (no início do ano), tais quais: reenturmação, nivelamento, aulas de reforço, motivação, incentivo à leitura, entre outras ações. Já durante o ano letivo, o acompanhamento individual do aluno, sem prejuízo para as aulas (ou seja, o aluno não deve ser retirado de sala para acompanhamento), é a melhor maneira de garantir aprendizagens significativas. (GOIÁS, 2011, p.3).

A equipe que elaborou o documento em questão, compreendendo a avaliação formativa como processual, propõe uma lista de instrumentos avaliativos, tendo cada um seu objetivo específico e critérios, de forma que possam ser atendidas as especificidades e diversidades do grupo avaliado ao longo do processo. Estabelece que os objetivos de cada instrumento e o objetivo de cada aula devam ser estabelecidos e esclarecidos aos alunos, conforme se lê:

[...] deve-se deixar claro para os alunos qual o objetivo de cada uma das aulas, para que se possa estabelecer precisamente quais os critérios da avaliação subsequente e, também, para que o aluno seja capaz de se auto

avaliar, sabendo precisamente quais pontos ele deveria ter alcançado, bem como explicar sobre os motivos que acarretaram em uma aprendizagem insatisfatória. Aliás, apontar precisamente o que é ensinado, e o que se espera que o aluno aprenda, deve se tornar rotina, inclusive documentada no Diário de Bordo 4, pois, com esse procedimento, o professor, aluno e o coordenador pedagógico serão capazes de analisar precisamente o desempenho obtido/esperado. (GOIÁS, 2011, p.5).

Para a sistematização das informações coletadas no processo avaliativo, os signatários da proposta sugeriram a criação de uma planilha para organização das informações com o objetivo de que cada conteúdo trabalhado fosse “procedido de avaliação/mensuração”, por meio de uma diversidade de instrumentos. A sistematização em planilha teria a finalidade de possibilitar a identificação das falhas no processo e orientar os pontos da intervenção. Destaca-se nas recomendações que não se privilegiem determinados instrumentos em detrimento de outros.

Uma das expectativas expressas no documento é que o processo de aprendizagem seja acompanhado de forma contínua e a aprendizagem seja efetivada. Para isso, propuseram que professores e equipe gestora trabalhassem conjuntamente lançando mão dos resultados da avaliação e propondo intervenções pontuais para necessidades específicas.

[...] os resultados dos alunos devem ser analisados pelo professor e coordenador pedagógico, de modo a estabelecer os pontos específicos de intervenção, visto que uma recuperação genérica, que não leve em consideração a dificuldade específica do educando, não possui validade no que se refere ao aprendizado do mesmo. A avaliação possibilita alguns questionamentos: “Por que o meu aluno não aprende?”, “São apenas pelos fatores externos?”, “O que ensino e como ensino é significativo?”. E tais questionamentos precisam de respostas, para que o processo de ensino aprendizagem efetivamente ocorra. (GOIÁS, 2011, p.6).

Conforme se pode ver, o documento aborda a questão da recuperação da aprendizagem. De acordo com os organizadores, para cada elemento avaliado deverá ter uma “recuperação”.

Como a avaliação acompanha as aprendizagens e sabemos que estas ocorrem de maneira variada em cada sujeito presente na sala de aula, torna-se necessário que a cada elemento avaliado, também se tenha o elemento recuperado, para que a avaliação não recaia na punição, mas que o aluno tenha a oportunidade de rever o que foi ensinado e, conseqüentemente, recuperar a nota do critério aplicado. (GOIÁS, 2011, p.2).

A recuperação da nota é também um elemento visado, como se pode ler no trecho acima. Alves e Queiroz (2015, p.10), ao analisar o documento, afirmam que “a questão da recuperação chama atenção, podendo ser considerado um ponto contraditório no documento”. As autoras levantam a hipótese de que “se a avaliação precisa priorizar o qualitativo sobre o quantitativo, a recuperação não pode visar a recuperação de notas, mas da aprendizagem significativa e satisfatória”. Como já citado anteriormente, a avaliação formativa enfatiza o processo e não o produto. Concentrar o esforço na recuperação da nota é focar no produto. Isso evidencia a dificuldade em compreender a avaliação formativa e, conseqüentemente, a necessidade de aprofundar no assunto.

Mesmo os esforços em considerar todo o processo de aprendizagem, propor análise de elementos socioafetivos, discussão coletiva dos dados coletados pela equipe pedagógica, termos como nota e promoção ainda estão presentes no discurso do texto da proposta. Isso nos permite perceber que o discurso da avaliação formativa não se sobrepõe à prática classificatória e controladora do estado. Ao contrário, documentos como o apresentado, muitas vezes, nos confundem ao assumir concepções progressistas sobre avaliação associadas com visões de caráter regulatório.

A proposta de avaliação formativa elaborada, consolidada e definida como a forma que as escolas estaduais avaliariam seus alunos permanece até os dias atuais, fazendo-se presente em muitos documentos normativos das escolas, sob orientação da própria Secretaria de Educação, como o Projeto Político Pedagógico. No entanto, em razão das dúvidas interpretações sobre avaliação e das exigências por resultados expressas nas avaliações em larga escala, o que se efetiva é uma prática avaliativa nos moldes tradicionais da avaliação somativa e classificatória. Podemos afirmar que é o que o Estado, de fato, espera. As avaliações em larga escala como SAEGO⁵, Prova Brasil, ANA⁶, que são os instrumentos que permitem o cálculo do Ideb constituem o modelo a seguir. Neste contexto, a avaliação da aprendizagem em cada escola se vê condicionada a essas avaliações externas, que tem sido útil apenas para a política de produção de resultados com conseqüente uso para ranqueamento de escolas.

Podemos afirmar que essa lógica reverbera no documento, ao propor uma avaliação também externa. Esta avaliação é

⁵ Sistema de Avaliação do Estado de Goiás

⁶ Avaliação Nacional da Alfabetização

elaborada pela Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação do Núcleo da Escola de Formação da Secretaria de Estado da Educação, que abrange os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Ciência. É composta por questões objetivas e produção de texto. Tem como objetivo identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos, considerando o desempenho em cada descritor, que compreende no comportamento a ser desenvolvido pelo aluno a fim de alcançar os objetivos nos desenvolvimentos das expectativas de aprendizagem que estão diretamente ligadas ao Currículo Referência da rede. (ALVES E QUEIROZ, 2015, p. 7).

O que temos aqui é uma proposta de avaliação externa que verifica a apreensão de conteúdos estabelecidos pelo currículo. Não se considera o contexto social de cada escola, tampouco as condições em que esse conteúdo foi trabalhado. Também não se apresentam alternativas de intervenção com finalidades formativas, mas apenas de correção de resultados. Como já dissemos, os modelos tradicionais de avaliação têm se mostrado inoperantes e injustos. A nota continua sendo a finalidade da avaliação, seja para promover seja para reprovar.

Segundo Luckesi (2014), as escolas praticam média de notas no sentido de realizar média entre “qualidades” o que, segundo ele, não existe, uma vez que não se mensura qualidade. Para o autor, esse processo traz um efeito negativo, pois: “educadores e sistema de ensino se contentam com a média de ‘quantidade de qualidade’ (que, por si, é uma ficção) e esquecem a necessidade da construção dos resultados *efetivamente* satisfatórios em todas as ‘unidades de conhecimento’ ensinadas e que deveriam ser aprendidas.” (LUCKESI, 2014, p.56). Ainda para o autor: “A avaliação da aprendizagem não é e nem pode continuar sendo a prática pedagógica tirana que ameaça e submete a todos com um poder discricionário. Cabe dizer um basta à confusão entre os atos de examinar e de avaliar na escola”. (LUCKESI, 2013, p.263).

Na avaliação da aprendizagem em Matemática, defendemos que a prática da avaliação formativa é fundamental para se obter melhoria nos resultados do desempenho escolar dos alunos, haja vista a influência que essa disciplina exerce na elevação dos índices de retenção escolar observados em censos escolares locais e nacionais. Segundo os PCN (BRASIL 2000, p. 29), a Matemática “comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico”, constituindo-se como uma das mais importantes para a formação dos

sujeitos, com vistas à inserção deles nas práticas sociais amplas em que o domínio da Matemática é imperativo.

Portanto, para que a potencialidade proporcionada pela disciplina seja aproveitada, é necessário que haja multiplicidade de estratégias de ensino e, por consequência, uma diversificação dos instrumentos de avaliação, que possam auxiliar o professor no planejamento da “intervenção adequada para auxiliar o aluno a avaliar o caminho percorrido” (BRASIL, 2000, p. 59). Essa concepção de avaliação está diretamente relacionada à questão da qualidade da educação, tão reclamada pela sociedade em seus segmentos sociais, políticos, acadêmicos em suas mais diversificadas instâncias. Porém não se trata de qualquer qualidade, mas da qualidade social da educação, o que significa afirmar o compromisso com uma educação de caráter emancipatório.

É nesse contexto cognitivo, como dissemos, que esta pesquisa buscou transitar. Passaremos à apresentação dos aspectos metodológicos e, em seguida, dos resultados e à análise.

3.1 Percurso metodológico da pesquisa

Para compreender como as práticas avaliativas de professores se configuravam ou não como formativas, propusemos a seguinte questão: *Quais são as práticas avaliativas utilizadas pelos professores de Matemática do ensino fundamental II, e como essas práticas se vinculam à elevação da qualidade socialmente referendada?* Essa questão se desdobrou em outras: Quais concepções e conceitos da avaliação formativa foram desenvolvidos ao longo da trajetória acadêmica do professor e vivenciados no exercício da docência? Como o professor avalia os seus alunos? Quais são os instrumentos utilizados? Os instrumentos atendem às necessidades individuais? Os resultados são satisfatórios e condizem com as expectativas de aprendizagem? Quais são os fatores impeditivos que dificultam a materialização da avaliação formativa na escola?

Para o estudo, escolhemos um grupo de professores de Matemática da rede estadual de ensino do quadro efetivo da rede que trabalhavam em turmas do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. A equipe docente efetiva do estado de Goiás é composta, em sua maioria, de professores graduados e pós-graduados, que ministram aulas em suas próprias áreas de conhecimento. Isso pressupõe que cada um possui em sua base de formação uma fundamentação teórica sobre o conceito de avaliação bem como de necessárias práticas. Os

sujeitos da pesquisa foram escolhidos entre aqueles que atuam há mais de seis anos na rede, o que coincide com a data da proposta de avaliação apresentada pela Secretaria de Estado da Educação, com a implicação de que todos foram informados quanto à “nova forma” que o Estado acabara de adotar, oficialmente, para trabalhar a avaliação. Assim, esses professores, mesmo não tendo participado diretamente da elaboração da referida proposta, entendem que esta conduz o processo avaliativo nas escolas e condiciona suas práticas, muitas vezes, contrariando suas concepções.

Segundo Gamboa (2012a), a investigação em educação tem apresentado preocupação com o rigor teórico-metodológico, questionando-se o tipo de método utilizado e as diferentes formas de abordar a realidade educativa. A pesquisa foi definida como do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa. Segundo Triviños (1987, p 133), o estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”. Nesse particular, tratou-se de um determinado grupo de professores da rede estadual de ensino. Quanto à abordagem qualitativa, justificamos nossa opção considerando o objeto com que se trabalha em educação: concepções e práticas educativas em ação.

Para Minayo (2001, p.22), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Por essa razão, deve-se atentar para a seleção dos instrumentos adequados para a coleta de informações. De acordo com Moreira e Calefe (2006, p.73), a pesquisa de abordagem qualitativa “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”.

No caso em estudo, os instrumentos utilizados foram definidos em articulação com os objetivos da pesquisa. Para o alcance dos objetivos traçados, utilizamos memorial descritivo, documento que permite que o autor descreva, analise criticamente fatos ou ocorrências da sua trajetória acadêmico-profissional e intelectual, refletindo, nesse contexto, sobre suas práticas pedagógicas, produzindo informações relevantes sobre suas concepções no campo da educação. Além do memorial, lançamos mão da filmagem da oficina pedagógica, com autorização dos sujeitos, com o intuito de obter informações adicionais para a pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu em quatro etapas: a primeira compreendeu a revisão bibliográfica que antecedeu a pesquisa, em que reunimos contribuições teóricas para o

conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem com destaque para a avaliação formativa e a relevância de sua prática.

A segunda etapa da pesquisa envolveu a pesquisa de campo. Para conhecer as concepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem foi solicitado que escrevessem um memorial descritivo. Para escrevê-lo, foi proposto ao professor discorrer sobre suas concepções e práticas avaliativas, bem como apresentar de forma crítico-analítica sua trajetória acadêmica. Foram dadas orientações, por e-mail, aos professores sobre o que escrever após a confirmação de participação na pesquisa. Reunidas as informações, procedemos à análise, visando estabelecer relação entre as concepções de avaliação e as práticas adotadas por eles.

A terceira etapa, ainda na pesquisa de campo, compreendeu o trabalho da pesquisadora com os professores para desenvolvimento do Produto Educacional. Uma vez conhecidas as concepções e práticas, foram realizados encontros, individuais e em duplas, com a finalidade de sensibilizar o professor quanto à necessidade de aprofundar seu conhecimento sobre a avaliação e de apresentar a proposta para realização de uma oficina com os professores. Essa oficina foi desenvolvida como Produto Educacional e se intitulou “Avaliação da aprendizagem em matemática: construindo instrumentos de avaliação formativa”, cuja finalidade foi oportunizar aos professores o repensar de suas práticas avaliativas e o aprofundamento de seus conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem, em uma perspectiva formativa, e a construção de instrumentos avaliativos que possam ser utilizados por eles. A realização da oficina se categoriza como a quarta etapa da pesquisa. Após o desenvolvimento da oficina pedagógica, reunimos as informações obtidas nela e nos memoriais e procedemos à análise das falas e dos escritos.

Como parte importante da metodologia, a oficina foi um momento rico de interações que possibilitaram o desvelamento das concepções e a compreensão das práticas à luz de uma perspectiva crítica, a qual descrevemos a seguir.

3.2 Oficina pedagógica: relatando experiências e construindo instrumentos para uma avaliação formativa

Essa pesquisa visou subsidiar trabalho dos professores, proporcionando a eles, como já citado, uma oficina pedagógica intitulada “Avaliação da aprendizagem em Matemática: construindo instrumentos de avaliação formativa”, tomando como fundamento as informações

levantadas no memorial descritivo sobre as concepções e práticas de avaliação adotadas pelos sujeitos da pesquisa.

Com base nas informações sobre as práticas avaliativas dos professores, foi possível identificar algumas dificuldades nos métodos utilizados para avaliação da aprendizagem. A oficina oportunizou discutir conceitos acerca da avaliação formativa e sua vinculação com a qualidade da educação e buscou construir instrumentos de avaliação que pudessem melhorar o processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva transformadora.

Conforme já afirmamos, o tipo de avaliação que se vincula à perspectiva transformadora é a avaliação formativa. Quando feita durante o desenvolvimento de um programa de aprendizagem, permite que o professor reveja suas estratégias de ensino, os materiais pedagógicos que estão sendo utilizados, além de permitir realizar ações que levem os alunos a atingirem os objetivos de aprendizagem.

Conforme Carvalho e Gil-Pérez (2013, p. 56):

É provável que a avaliação seja um dos aspectos do processo ensino/aprendizagem, em que mais se faça necessária uma mudança didática, isto é, um trabalho de formação de professores, que questione “o que sempre se fez” e favoreça uma reflexão crítica de ideias e comportamentos docentes de “senso comum” muito persistente (grifos dos autores).

Entendemos que um dos entraves para as práticas emancipatórias em educação seja a falta de fundamentação teórica e que esta precisa ser construída para a superação do senso comum. Com base nesse entendimento, propusemos uma oficina pedagógica para os professores, buscando promover um alargamento dos conceitos sobre a avaliação formativa, vislumbrando contribuir com possíveis mudanças nas práticas adotadas por eles.

A oficina foi dividida em dois encontros presenciais de quatro horas cada, em dois dias, realizados no Núcleo de Tecnologia Educacional de Jataí (NTE). Na ocasião, os professores fizeram uma autoavaliação de suas práticas avaliativas, considerando a possibilidade de reestruturação de estratégias e metodologias desenvolvidas na sala de aula, com vistas ao aprendizado do aluno.

Considerou-se, nessa atividade, a real situação vivenciada pelos professores no que diz respeito à relação entre as condições de trabalho e os resultados obtidos. Momentos como esses nos levam a reconhecer cada vez mais que, mesmo diante de situações opressoras em que vivem os professores, muitos ainda se esforçam por fazer um trabalho que está para além de suas forças. Entendemos que promover mudança de práticas é uma proposta desafiadora,

porém, necessária à materialização de uma educação emancipadora. A oficina, portanto, oportunizou o diálogo entre os pares permitindo que professores da mesma área de conhecimento e atuação criassem instrumentos apropriados para a avaliação que pudessem promover qualidade na educação pública referendada no social.

A oficina teve como objetivo geral compreender o conceito de avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, permitindo a análise e a construção de instrumentos avaliativos nessa mesma perspectiva. Os objetivos específicos foram:

- 1) levantar as práticas avaliativas dos professores de Matemática;
- 2) apresentar conceitos acerca da avaliação formativa e sua vinculação com a qualidade social da educação;
- 3) discutir sobre instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, verificando as possibilidades de adequá-los para uma perspectiva formativa que possa melhorar o processo de ensino e aprendizagem;
- 4) construir coletivamente instrumentos de avaliação formativa.

Primeiro encontro

O primeiro encontro da oficina (APÊNDICE C) aconteceu no dia 17 de novembro de 2016 no NTE, no período matutino, das 7h30min às 11h30min, com a presença de cinco professores de Matemática do ensino fundamental II da rede estadual de ensino. Duas professoras justificaram ausência no primeiro encontro.

Além de contar com a presença dos professores sujeitos da pesquisa, tivemos duas colaboradoras que se responsabilizaram por fotografar e filmar o evento (para finalidade apenas da utilização dos áudios) e do lanche. Contamos também com a presença da orientadora deste trabalho para dar suporte ao que fosse necessário.

Após recebermos os professores, iniciamos com alguns acordos para o bom desenvolvimento da mesma. Pontuamos sobre o uso do celular, deixando-os à vontade para atender suas necessidades fora da sala e explicamos que aquele momento seria reservado para um diálogo, em que eles teriam a oportunidade de opinar, concordando ou não com o que estava sendo discutido.

Começamos nossa conversa propondo a questão: Por que falar de avaliação? Explicamos nossa dificuldade como professora e coordenadora em compreender e orientar as

práticas avaliativas voltadas para uma perspectiva formativa, a qual tem estado presente no discurso do estado.

Explanamos a importância de trazermos o conceito apresentado na literatura educacional sobre o tema para nos embasar teoricamente. Explicamos também que o momento seria adequado para compartilhamento das experiências que têm e que não têm dado certo na prática avaliativa de cada um.

Coube naquele momento justificar as características do público envolvido, que são professores efetivos, haja vista a rotatividade dos professores contratados, o que gerou uma certa manifestação de indignação com o Estado, ao lembrarmos a quantidade de contratos temporários com uma carga horária de 42h/aula, com um salário bem inferior ao de um efetivo. Concluímos nossa fala inicial, apresentando a estrutura da oficina.

Seguimos com a leitura compartilhada do texto: *Ato de fé ou conquista do conhecimento? Um episódio da vida de Joaozinho da Maré*, do autor Rodolpho Caniato. (ANEXO 1). Após a leitura (Figura 1), os professores falaram sobre suas apreensões sobre o texto e se haviam se identificado com a história. Alguns disseram que puderam se ver no texto como o professor impaciente, outro como aquele que tem dificuldade de aceitar que precisa corrigir um erro. Outro disse que entende ser necessário trazer o que se ensina para o contexto do aluno, de maneira que esse ensino faça sentido. A leitura oportunizou aos professores um momento de relaxamento, reflexão e de interação com os colegas.

Figura 1- Leitura do texto “Ato de fé ou conquista do conhecimento”



Fonte: autora.

Dando sequência às atividades, propusemos uma dinâmica chamada de “Tempestade cerebral”. Esta se configura como uma estratégia de ensino que permite aos participantes, de forma espontânea, apresentar suas ideias sobre determinado assunto. Na ocasião, os

professores foram organizados aleatoriamente em dupla (**professores E e G**), trio (**professores B, C e F**), (Figura 2) devido ao número ímpar de professores, para responder aos seguintes questionamentos:

- 1- Quais concepções e conceitos da Avaliação Formativa foram desenvolvidos ao longo da trajetória acadêmica do professor e vivenciados no exercício da docência?
- 2- Como o professor avalia os seus alunos?

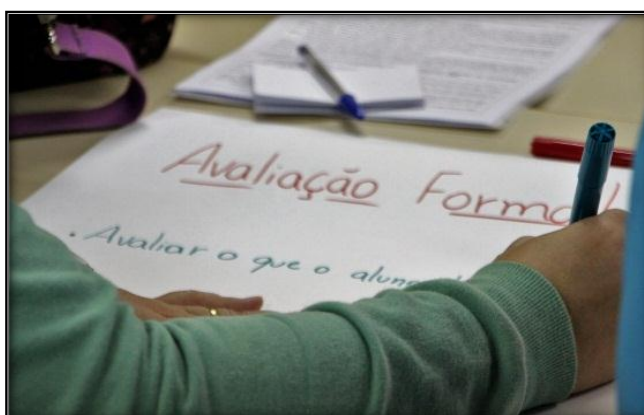
Os professores receberam uma cartolina e nela escreveram, após discutirem, suas respostas. Eles foram orientados a transcrever aquilo que entendiam sobre avaliação formativa (Figura 3), independentemente se era um conceito formal. Da mesma forma o fizeram sobre suas práticas avaliativas. Após a discussão, a dupla e o trio sistematizaram as informações na cartolina. Isso feito reunimos os professores para que socializassem suas respostas.

Figura 2 – Discussão sobre os questionamentos



Fonte: autora.

Figura 3 – Transcrição das informações



Fonte: autora.

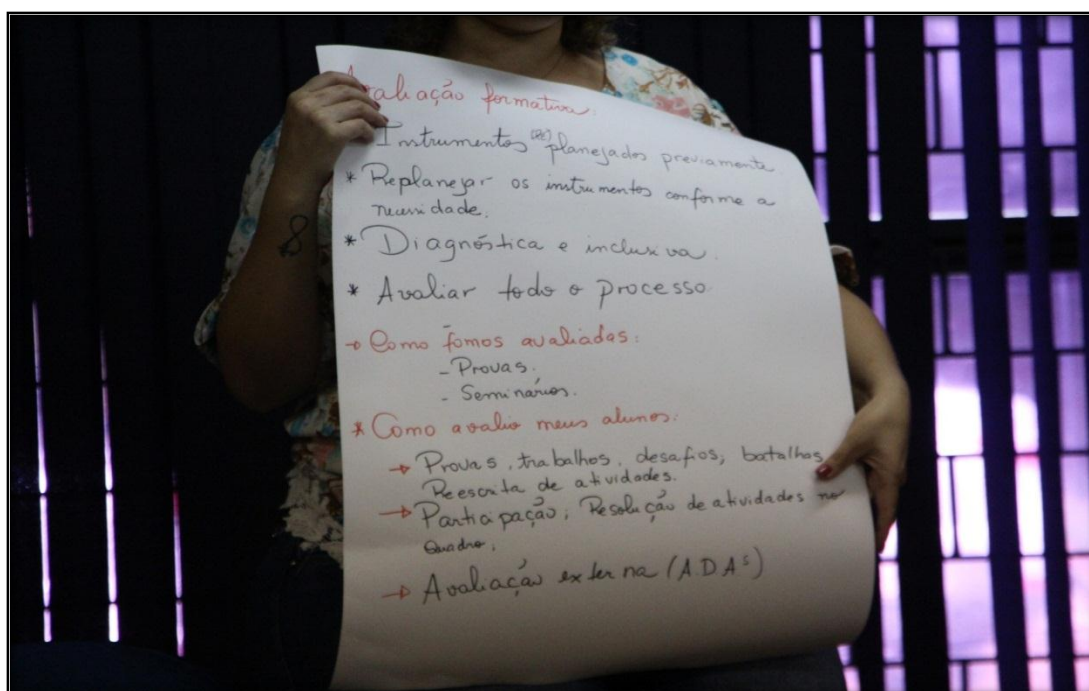
O trio, ao se apresentar (Figura 4), expôs que a avaliação formativa é a avaliação de todo o processo. Destacou a importância da avaliação como diagnóstica. Explicou que se planeja previamente quais instrumentos serão utilizados para verificar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e, se necessário, replaneja-se o instrumento. Segundo o grupo, a avaliação formativa não tem um caráter só de classificação no final do processo, portanto, ela é inclusiva. A forma de avaliar os alunos é por meio dos instrumentos, como provas, testes, trabalhos, batalhas, desafios, reescritas dos exercícios, avaliações orais, tarefa de casa e participações na aula.

Já a dupla apresentou o conceito sobre avaliação como sendo aquela para a classificação. Porém, explica que o que faz é procurar trazer um ensino voltado para o que o aluno sabe, entendendo que isto é educar para a vida. Compreende que da formação que receberam já conseguem fazer mudanças. Quanto à forma de avaliação, esta se resume em atividades contínuas com a participação do aluno, lista de exercícios e provas, das quais, afirmam, “não tem como correr, pois é o que tem sido cobrado”.

Os professores da dupla afirmaram ainda que, na tentativa de conciliar o que o Estado exige com o que eles acreditam que é melhor para o aluno, o trabalho exige muito esforço, planejamento e replanejamento e que “mudar a rota” já é sinal de que estão fazendo diferente da forma como foram avaliados.

Ao final das exposições, fizemos um intervalo de 20 min para o lanche.

Figura 4 – Exposição das informações discutidas pelo trio



Ao retomarmos as atividades, com o objetivo de falar sobre avaliação formativa, assistimos ao vídeo “Avaliação da Aprendizagem”, do educador Cipriano Luckesi, gravado e distribuído pela editora SM, que aborda o assunto de uma forma simples e prática, trazendo elementos conceituais e exemplos práticos. Após a reprodução do vídeo, de forma compartilhada, procuramos levantar os pontos centrais do filme, conduzindo uma discussão sobre possibilidades e inviabilidades da prática avaliativa (Figura 5).

Figura 5 – Discussão sobre o vídeo do educador Luckesi



Fonte: autora.

Alguns sujeitos como a **professora F** se apresentaram satisfeitos ao assistirem o vídeo, destacando o momento em que o palestrante afirmou que as práticas avaliativas precisam ser condizentes com nosso discurso em sala. Para esta professora, o que tem praticado em sala não está distante do que ela pensa que deva ser feito.

Os professores entendem que a reprovação nem sempre atende à necessidade do aluno. Porém, disseram que se sentem angustiados quando ouvem que o professor precisa fazer com que seus alunos aprendam o necessário. A **professora B** questionou a qualidade do aluno que o “sistema” (se refere ao Estado) força a avançar. Nesse aspecto, ela entende que o ensino não é democrático, abordando a fala do palestrante que, na democratização do ensino, todos os alunos devem aprender o necessário. Para ela, os alunos têm “passado de ano sem saber o conteúdo”.

A **professora F** dialoga com a **professora B**, procurando argumentar que depende da realidade e que, na concepção dela, deve verificar se o aluno possui condições mínimas necessárias para fazer a série seguinte. Ela afirma que existe reprovação nos casos quando o aluno não quer aprender, que “não fazemos milagres”. Apresenta a dificuldade das turmas

superlotadas, que não consegue diagnosticar exatamente o que todos sabem. Retoma a satisfação de possuir um pensamento similar ao do palestrante.

A **professora F** continua sua fala, dizendo que a educação é uma forma de se obter uma vida mais digna, como mais informação e melhores condições socioeconômicas. Para ela, as contínuas reprovações podem levar o aluno a sair da escola e seguir caminhos da marginalidade. Para a professora, a escola deve conquistar o aluno, chamando-o para a realidade e não o excluindo. A professora encerra sua argumentação afirmando que a escola onde trabalha procura fazer isso.

Na sequência, fizemos uma explanação sobre avaliação com base na literatura educacional, buscando diferenciar seus tipos, funções e abordar os instrumentos avaliativos. Discutimos a diferença entre qualificar e medir um resultado, direcionando para a análise do peso cognitivo que a nota traz para o aluno. Concordamos com Luckesi (2014), ao afirmar que a avaliação classificatória, comumente praticada na escola, ao final de um bimestre ou ano define se o aluno é “bom, médio ou fraco” a partir da nota que lhe é atribuída.

Durante a exposição, a **professora C** interveio e compartilhou que, ao perceber que um aluno não estava tendo um bom desenvolvimento e que suas notas não estavam sendo “boas”, solicitou a presença dos pais na escola para que os mesmos acompanhassem o desenvolvimento do filho, incentivando-o a realizar as atividades e manter uma disciplina de estudo diário. A professora ficou desapontada ao ouvir a mãe afirmar, junto do filho, que sabia que seu filho estava fraco porque ele sempre fora assim e que não conseguiria avançar.

Questionamos sobre os padrões da sociedade capitalista, que nos classificam como bons e fracos, a partir das notas produzidas em testes e provas. Identificamos nesses padrões a avaliação classificatória. Avançamos a discussão da avaliação da aprendizagem, explicando que esta deve ser um instrumento de uma análise do processo. A avaliação, numa abordagem formativa, passa a ser um método de coleta de informação para a análise final. Expusemos que o instrumento “prova” não nos trará todas as informações que desejamos, tomando como base as expectativas de aprendizagem. Seguimos nossa fala, apoiando-nos em Luckesi (2014), sustentando que a avaliação deve servir como controle de qualidade da educação e determinar quais mudanças serão necessárias caso não se esteja obtendo sucesso.

Ao falarmos da avaliação somativa, estabeleceu-se um consenso de que esta tem sido a praticada nas escolas e debateu-se sobre a possibilidade de haver um avanço ao se relativizar a nota obtida, pois esta pode ser modificada em qualquer período do ano. Entretanto, o

professor E argumenta que essa relativização é apenas um critério para que se melhorem os dados quantitativos das escolas. Os demais professores não discordaram dessa posição.

Dando sequência à discussão, abordamos a avaliação formativa, objeto de estudo deste trabalho, apresentando seu conceito e os autores que a defendem. Reafirmamos que avaliar é analisar globalmente e que a avaliação formativa tem a função de juntar todas as informações obtidas durante as etapas do processo, fazendo as retomadas necessárias para que, ao final dele, se consiga qualificar a aprendizagem.

A **professora B** expôs algumas vantagens de realizar as avaliações como ADA (Avaliação Dirigida Amostral), argumentando que esta traz possibilidades de análise dos erros dos alunos por questão e descritor⁷ apresentados em gráficos. A **professora F** se contrapôs ao argumento, afirmando que essas provas não diagnosticam a aprendizagem, pois elas são descontextualizadas. Esse foi um ponto de desacordo entre as professoras, o que só enriqueceu a discussão.

Explanamos a concepção de qualidade educacional, contrapondo dois tipos: a qualidade implícita nas avaliações externas, identificando-a como qualidade total ou mercadológica. E aquela à qual a avaliação formativa se vincula, a saber, a qualidade socialmente referendada.

O **professor E** pontuou que as avaliações externas controlam as práticas pedagógicas, pois cada docente precisa atender à demanda de conteúdo proposto nelas. Ele definiu a ADA como “comida pronta” que o Estado entrega “mastigado para o professor engolir”. A **professora F** demonstrou sua angústia com o ranqueamento produzido pelas avaliações em larga escala, afirmando considerar desnecessário colocar a nota na porta da escola.

No intuito de conduzir a discussão para as avaliações que são aplicadas dentro das escolas, questionamos sobre a forma como essas avaliações são elaboradas. Alguns professores disseram que não elaboram suas provas, que pegam questões prontas e “montam” as provas, pois não teriam o tempo necessário para fazê-la; outros disseram que buscam questões em banco de questões disponíveis na internet ou livros e fazem algumas alterações.

Voltamos ao conteúdo do vídeo de Luckesi, em que ele discorre sobre a linguagem trabalhada em sala e a da avaliação, defendendo que as duas devem ser a mesma para não ficar fora do contexto. A **professora F** compartilhou que já melhorou nesse aspecto, pois, em

⁷ Detalhamento da expectativa de aprendizagem do Currículo Referência do Estado.

uma turma que considera mais avançada, consegue elaborar uma prova diferenciada das demais turmas.

Conduzindo para o final desse primeiro dia de oficina, retomamos o conceito de avaliação formativa e a necessidade de elaborarmos instrumentos coerentes com essa proposta. Reforçamos os objetivos do dia seguinte e a necessidade de aproveitarmos esse momento.

Agradecemos a presença de todos, enfatizando o convite para retornar.

Segundo encontro

O segundo encontro da oficina (APÊNDICE C) aconteceu do dia 18 de novembro de 2016 no NTE, no período das 13h30min às 17h30min. Duas professoras que estiveram no dia anterior não puderam estar presentes nesse dia e duas professoras que não estiveram no primeiro dia compareceram no segundo. Contamos, portanto, com a presença de cinco professores e a mesma dupla de apoio.

Ao recebermos os professores, retomamos o objetivo da segunda parte da oficina que foi discutir os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, verificando as possibilidades de adequá-los para uma perspectiva formativa, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Apresentamos a proposta metodológica de “painel integrado”, que se configura como uma atividade em grupo cujos participantes respondem à pergunta dos “painéis” após discussão com pares. Os painéis circulam por todos os grupos até obtenção das respostas.

Considerando o quantitativo de sujeitos, organizamos os professores em dupla e trio, tal como no encontro anterior. O primeiro painel continha as seguintes perguntas:

1. Qual a filosofia de ensino e de avaliação presente na comunidade escolar em que atuamos?
2. Como se organiza o processo avaliativo na escola?
3. Quais são os instrumentos e formas avaliativos utilizados pelos professores?

As perguntas referentes ao segundo painel foram:

1. Os instrumentos atendem às necessidades individuais?
2. Os resultados da “avaliação” são satisfatórios e condizem com as expectativas de aprendizagem?

3. Quais são os fatores impeditivos que dificultam a materialização da avaliação formativa na escola?

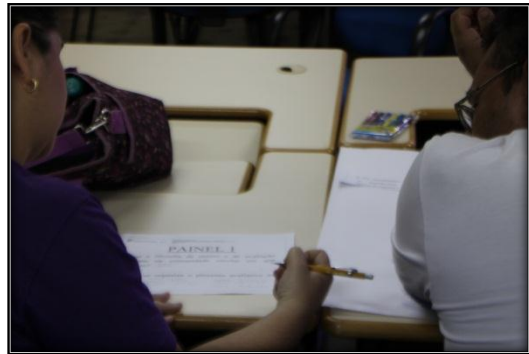
Os integrantes de cada grupo discutiram sobre os questionamentos apresentados (Figuras 6, 7, 8 e 9). Após 30 minutos, os painéis foram trocados a fim de que a discussão se estendesse para as outras perguntas. Um novo prazo de 20min foi dado. Ao final desse tempo, solicitamos que os grupos fixassem os painéis em uma parede para que todos visualizassem as respostas (Figuras 10, 11 e 12).

Figura 6 – Discussão sobre os questionamentos



Fonte: autora.

Figura 7 – Discussão sobre os questionamentos



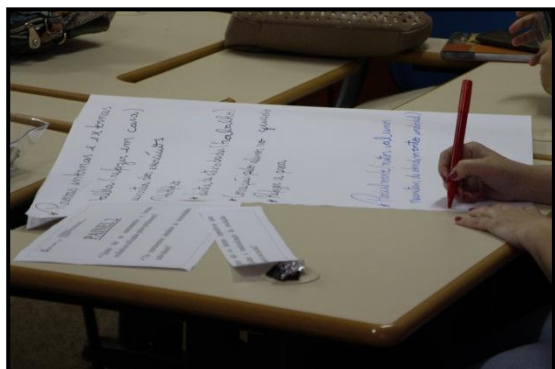
Fonte: autora.

Figura 8 – Discussão sobre os questionamentos



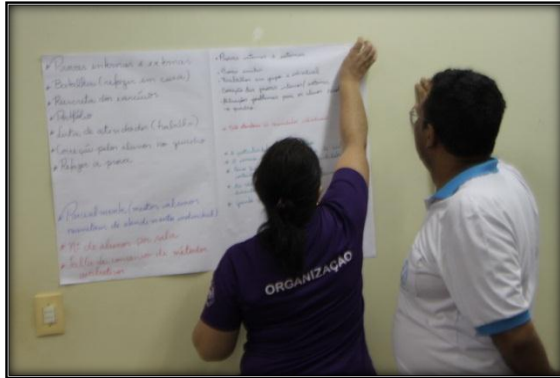
Fonte: autora.

Figura 9 – Discussão sobre os questionamentos



Fonte: autora.

Figura 10 – Fixando as respostas após as discussões



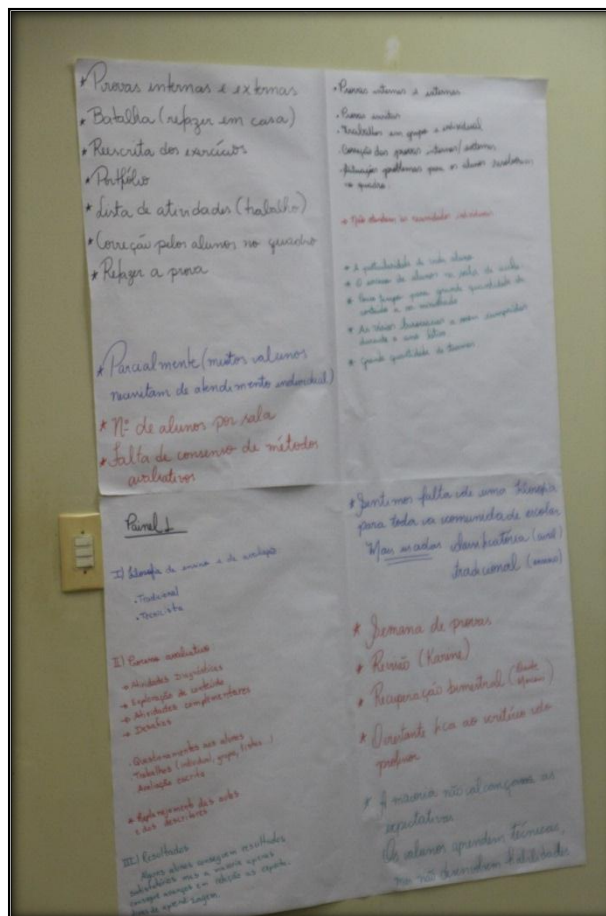
Fonte: autora.

Figura 11 – Fixando as respostas após as discussões



Fonte: autora.

Figura 12 – Painel concluído



Fonte: autora.

Demos início às exposições das respostas, retomando o objetivo do encontro. Solicitamos, então, que um representante de cada grupo apresentasse as respostas discutidas sobre cada questão.

A **professora G**, em nome da dupla, respondeu ao primeiro questionamento do painel 1 afirmando que o ensino das escolas onde atuamos é tradicional e tecnicista, tomando como base a discussão do dia anterior da oficina. A **professora D**, representante do trio, disse que “o ensino é tradicional e que, por mais que inventássemos diversas metodologias, fazemos conforme fizeram conosco. Que avaliamos de acordo como nos avaliaram”, pois não se tem um norte, no caso, “uma filosofia”. Ela expõe que quando existe algo que parece uma boa metodologia, eles copiam. “Não que seja uma prática constante, ou uma filosofia. A gente não tem isso”, explica.

A **professora B** completa que cada professor caminha de um jeito, avalia de um jeito e, na hora do conselho de classe, é preciso entrar num “senso comum”. Porém, para ela, os objetivos dos professores são diferentes, ou seja, a comunidade escolar não tem uma “filosofia de ensino e de avaliação”. A **professora D** explica que, quando se consegue dialogar, “às vezes” se torna possível entender o que o outro está pensando. O **professor E** relembra, com saudosismo, do período de formações que o Estado oferecia por área de ensino, em que os pares discutiam questões da sala de aula e buscavam criar sequências didáticas, procurando contextualizar os conteúdos. Para ele, quando essas formações começaram a “funcionar”, “o governo tirou”. A **professora B** complementou dizendo que “as reformas educacionais propostas pelo Estado estão vindo como cartilha pronta”, que representam modelos a seguir.

Sobre os questionamentos 2 e 3, ainda no painel 1, a **professora B** disse que o processo avaliativo é organizado, aplicando-se prova, testes, trabalhos, batalhas e reescrita de exercícios. Continua afirmando que os instrumentos não atendem às necessidades individuais dos alunos e que alguns precisariam de atendimentos individualizados, o que é impossível em turmas numerosas como as em que atuam, mesmo havendo esforço de cada professor. Essa última exposição deu início às apresentações do segundo painel.

A **professora G** deu continuidade, dizendo que, no diálogo com o professor E, componente da dupla de trabalho, os instrumentos avaliativos utilizados em suas escolas são os mesmos citados pela professora B e que, assim como o trio, concluíram que não atendem às necessidades dos alunos.

A **professora G**, sobre a questão 2, explicou que os resultados são “parcialmente” satisfatórios, pois não se consegue atender a toda demanda, ao considerar quarenta alunos na

sala. A **professora D** interveio dizendo que este é um fator impeditivo que dificulta a materialização da avaliação formativa na escola. Para ela, a realidade é desumana, pois não se consegue atender de forma individual os alunos. “Se não conseguimos oferecer esse atendimento individualizado, não teremos um resultado satisfatório”, explicou a professora.

Após os relatos, concluímos que temos um processo avaliativo comprometido, o que para os sujeitos não foi surpresa. Compreendemos que as escolas não seguem uma linha de trabalho ao se falar de avaliação, que os instrumentos não atendem às necessidades e os resultados não são satisfatórios.

Retomamos o conceito da avaliação formativa como análise do processo e passamos a tratar os “instrumentos avaliativos” como “instrumentos para coleta de dados para a avaliação”. Seguimos dialogando sobre a importância da diversificação e adequação dos instrumentos. Sobre a construção desses instrumentos, esclarecemos os cuidados que devemos ter, pontuando os seguintes aspectos:

- a) Os conteúdos que serão trabalhados e a sua importância para o desenvolvimento do aluno;
- b) Objetivos de aprendizagem planejados para estes conteúdos;
- c) A forma como o conteúdo foi trabalhado e apreendido pelos alunos;
- d) Níveis de dificuldades dos alunos;
- e) Quantidade de alunos por sala;
- f) Tempo previsto, real e disponível para a aplicação do instrumento;
- g) Como o processo será registrado;
- h) Definição dos critérios para a correção das questões propostas;
- i) Valoração das questões.

A **professora A** afirmou ser “muito difícil” transformar o que o aluno faz em nota, que esse é um dos grandes problemas da avaliação. A **professora D** exemplificou que ela sabe que o aluno avançou e que o “5,0 que ele tirou pode virar 6,0”, mas questiona como fazer isso.

Seguimos o diálogo, reforçando que um único instrumento não consegue colher todas as informações necessárias para a avaliação e que a linguagem dos instrumentos deve ser a mesma utilizada em sala de aula.

Conduzindo o segundo momento do encontro, apresentamos um roteiro de análise de instrumento elaborado a partir das informações obtidas nos memoriais, a fim de orientar a discussão da elaboração de cada etapa desses instrumentos, de maneira a trazer informações

úteis para a composição da avaliação formativa (APÊNDICE D). Discutimos cada tópico do quadro e os elementos como erro que surgem durante o processo, destacando sua importância para análise.

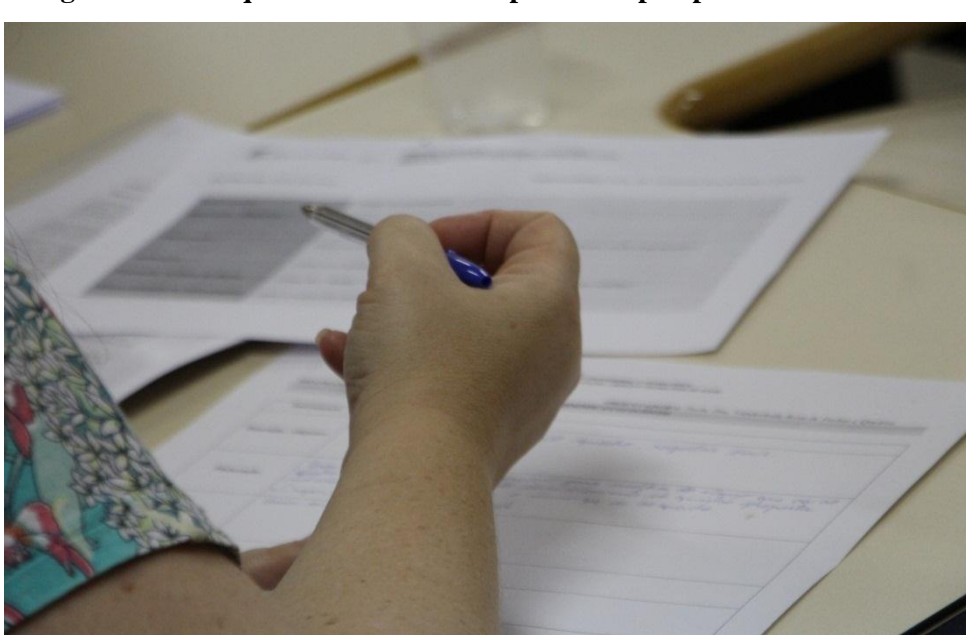
Ao perceber a inquietação dos professores, explicamos que a mudança na prática avaliativa só é possível se houver parceria com o corpo docente da escola, que nós podemos envolver outros professores nessa discussão, mostrando-lhes a necessidade de discutirem o assunto.

No segundo momento da oficina, propusemos construir os instrumentos para coleta de dados ou adaptar alguns que já eram utilizados por eles na sala de aula, a fim de produzir informações para a avaliação formativa.

Foi apresentado aos professores um quadro para preencherem, após discussão em grupo. Deveriam, nesta tarefa, escolher alguns instrumentos que poderiam ser utilizados em sala e preencher o quadro com as informações pedidas, fazendo as adequações necessárias. As informações incluíam a descrição do instrumento, objetivo, aplicação e critérios de correção.

Após a discussão nos grupos, para sugestões, argumentações, compartilhamento de experiências, foi possível adequar dois instrumentos para coleta de informações, sendo eles as batalhas e participação (APÊNDICE E e F) / (Figura 13). Como o tempo estava se esgotando e, sendo este o momento mais complexo da oficina, não conseguimos elaborar mais instrumentos para que pudéssemos montar um caderno de sugestões de instrumentos para coleta de dados para a avaliação formativa, que se configurava uma de nossas intenções.

Figura 13 – Adequando instrumentos para uma perspectiva formativa



Fonte: autora.

Antes de encerrar, solicitamos aos professores que fizessem uma avaliação do que puderam apreender nestes dois encontros. Foi consenso de que o tempo foi pouco para discutir um assunto de tamanha profundidade e relevância e que tem inquietado a todos. Afirmaram que se sentem muitas vezes frustrados por não conseguirem avaliar de forma justa os alunos. Porém, se mostraram dispostos a tentar buscar alternativas diferenciadas para avaliação, ao menos em uma turma, que seja menor, como experiência.

Novamente, os professores manifestaram a dificuldade em trabalhar em salas lotadas, com uma carga excessiva e com um currículo extenso para ministrar. Afirmaram entender que esses fatores dificultam as mudanças das práticas pedagógicas e agravam o desnívelamento entre os alunos de uma mesma sala.

Concluimos essa oficina, agradecendo a participação de todos e nos colocando à disposição para colaborar no que fosse possível.

3.3 Os professores de Matemática: formação, concepções e práticas de avaliação e trabalho docente

Para a análise do resultado obtido do memorial e da oficina, estabelecemos algumas categorias, tomando por base os discursos dos sujeitos, a fim de apresentar os sujeitos e suas concepções. Essas categorias focaram a formação, as concepções e as práticas de avaliação desses professores e o trabalho docente.

Como dissemos, esta pesquisa foi realizada no município de Jataí-GO, onde está sediada uma subsecretaria regional de educação, que atendia, no ano da pesquisa, 2016, a doze escolas do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio, sendo uma dessas escolas conveniada com a rede estadual de educação. Não são contadas aqui as escolas de outros municípios atendidas por esta subsecretaria.

No período desta pesquisa, em dez escolas estaduais localizadas em Jataí, ofertava-se o ensino fundamental e o médio, uma escola somente o ensino médio e outra escola somente o ensino fundamental. Com a proposta das escolas de tempo integral, houve uma mudança quanto à oferta do ensino médio, que não trataremos aqui.

Segundo as informações fornecidas pela subsecretaria, Matemática ainda tem sido considerada uma disciplina crítica, ou seja, que possui um alto índice de reprovação. Os professores que atendem à demanda das aulas de Matemática dessas escolas totalizam 41, sendo 21 efetivos e vinte contratos temporários. Conhecendo a rotatividade que existe entre os

professores contratados, optamos por realizar a pesquisa com professores efetivos que atuavam no ensino fundamental II, em total de dez. Com a informação da secretaria sobre quais eram os professores efetivos, procuramos por eles pessoalmente para fazer-lhes o convite. Dos dez professores convidados, sete concordaram em participar da pesquisa. Na ocasião do convite, foi colhida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Os sujeitos desta pesquisa são, então, professores de Matemática que compõem o quadro efetivo do estado há mais de seis anos. Convém ressaltar que não há professores efetivos com um tempo menor, pois não se realiza um concurso público há mais ou menos seis anos, até a presente data. Isso explica de certa forma, a quantidade de contratos temporários. No ano de 2016, a rede municipal de ensino entregou à rede estadual mais de 1000 alunos do fundamental II que estavam sob sua jurisdição. Com isso, houve um acréscimo considerável de turmas e uma procura por vagas, o que fez as escolas aumentarem sua oferta de alunos/sala. Desta forma, foi necessária a contratação de novos professores para atender a demanda. Porém, mesmo diante dessa realidade e com uma nova e questionada política de gestão pública na educação por meio de Organizações Sociais (OS), o Estado insiste em não realizar concursos públicos.

No quadro 3, apresentamos os sujeitos, identificando-os por letras, sua formação acadêmica, idade, sexo, carga horário de aula e o tempo de serviço como efetivo na rede estadual de ensino.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Professor (a)	Formação	Idade	Sexo	Carga horária	Tempo de serviço como efetivo na rede estadual
A	Especialização	34 anos	F	40h	13 anos
B	Mestrado	32 anos	F	42h	09 anos
C	Especialização	33 anos	F	40h	10 anos
D	Especialização	39 anos	F	40h	08 anos
E	Especialização	40 anos	M	40h	13 anos
F	Mestrado	34 anos	F	42h	13 anos
G	Especialização	40 anos	F	42h	13 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao iniciar a pesquisa em 2016, os professores participantes foram desafiados a refletir e escrever sobre si e suas práticas. No mesmo ano, como Produto Educacional desta pesquisa, foi realizada a oficina, durante a qual os professores participantes puderam expor, nos debates e diálogos travados durante as discussões, suas concepções já apresentadas no memorial, acrescentando o que não havia sido relatado de forma escrita, e discutir sobre as práticas avaliativas bem como os desafios vivenciados em sua trajetória docente.

A leitura do memorial e a audição das falas na oficina permitiu identificar as categorias que passamos a tratar. Para cada categoria, apresentamos relatos dos professores e, em seguida, procedemos à análise.

Formação

A escrita do memorial descritivo, como instrumento de levantamento de informações para esta pesquisa, possibilitou que os sujeitos escrevessem sobre sua formação acadêmica, analisando sua trajetória profissional, destacando o que julgassem necessários. É importante destacar que todos os professores são licenciados em Matemática, o que nos permite pressupor a existência de uma “bagagem pedagógica” que trazem consigo desde a formação inicial.

A **professora A** explicita uma compreensão de educação escolar como possibilitadora de mudança: “Acredito que Educação pode mudar o mundo. Se não o mundo como um todo, com certeza, o mundo de cada pessoa, em particular”. No entanto, demonstra que existe uma fragilidade na formação acadêmica, ao afirmar que o professor melhora com o tempo e com a prática. Ela relata que começou sua carreira ainda muito jovem e pôde trabalhar enquanto cursava licenciatura, o que lhe permitiu “aplicar” os conceitos que eram ensinados na universidade. Porém, a melhoria na prática pedagógica foi possível a partir de orientações de pessoas da própria escola em que trabalhava e de estudos nos manuais do professor contidos nos livros didáticos. Para ela, o professor “melhora com o tempo e a experiência. Além disso, não tenho muitos referenciais teóricos a respeito. Sigo mais a intuição e acredito que Matemática deve ser praticada para ser aprendida. Os resultados que tenho me mostram que o caminho é esse.” (Memorial - Professora A).

A **professora B** compreende a educação escolar como processo intencional de formação das pessoas:

Considero a Educação como processo contínuo de formação do indivíduo a partir de situações de ensino-aprendizagem previamente planejadas ou não. Esse processo de formação se dá através de transferência de hábitos, valores e técnicas a partir da influência que indivíduo sofre nas diversas experiências que vivencia. (Memorial - Professora B).

Compreende ainda esse processo como voltado para o desenvolvimento de habilidades e capacidades úteis para o exercício profissional, o que torna a formação muito limitada e conformada às exigências do mercado de trabalho.

Apesar de acreditar que a educação escolar deve estar atenta para o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas e morais, a fim de que o aluno se integre na sociedade e a transforme, percebo uma valorização do aspecto cognitivo, capacitando o indivíduo às técnicas necessárias ao mercado de trabalho, sem auxiliá-lo a desenvolver um pensamento crítico quanto ao papel que desempenha na sociedade na qual está inserido. (Memorial - Professora B).

A professora expõe sobre a necessidade de aliar a formação acadêmica à reflexão sobre a prática docente atual, e dá testemunho de que, se isso não lhe foi possível ao realizar o curso de mestrado em Matemática, tornou-se realidade ao se matricular como aluna especial em uma disciplina do curso de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação de Ciência e Tecnologia de Goiás. Considera que há um longo e possível caminho a ser percorrido no que se refere à formação integral do indivíduo e as práticas avaliativas.

A **professora C** inicia o seu relato falando de sua formação em Matemática e que fez cursos complementares na área “lúdica”. Afirma acreditar na importância de usar metodologias diversificadas para permitir que o aluno desenvolva seu conhecimento.

A **professora D** faz um relato de sua trajetória docente, pontuando momentos que considerou importantes no início de sua carreira. Destaca como experiências exitosas as aulas que ministrou para alunos da zona rural e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A professora revela que tem aprendido na prática, mas que, muitas vezes, procurou orientação de seus professores universitários enquanto cursava licenciatura e trabalhava. Afirma que, no entanto, quando se tratou de avaliação, por ser um assunto complexo, os professores deixaram-na “apreensiva”.

No início, na rede municipal, fui instruída a utilizar o construtivismo como base para tudo que fosse fazer. Mas, percebi que ninguém sabia bem o que isso significava e fiquei transtornada quando não obtive ajuda. Na faculdade, os professores que consultei me deixaram apreensivos, pois era um assunto

muito profundo. Percebi que eu não era construtivista, e foi difícil melhorar isso. (Memorial - Professora D).

A **professora F** inicia seus relatos, apresentando sua formação e seu campo de atuação. Esta, como os demais, licenciou-se em Matemática. Seguiu sua formação estudando jogos e cursando o Mestrado Profissional em Matemática. Iniciou sua carreira docente como professora na rede privada e professora temporária na rede estadual, para, depois, se efetivar por meio de concurso público na rede estadual, permanecendo ainda em instituição privada. Atualmente, ministra aulas para as turmas de ensino fundamental e médio.

A professora afirma ter atuado no ensino fundamental, no médio, na EJA e no superior. Considera que na EJA foi um momento onde pôde aprender a ensinar de forma mais simples.

No ano de 2005 fui trabalhar em uma escola de rede privada [...]. Nessa época, fui professora de Física para o curso da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e professora de Matemática para turmas de oitavo e nono anos. Foi um período de muito aprendizado, pois as turmas da EJA apresentavam muitas dificuldades em aprender os conceitos em Física. Costumo dizer que foi nessa época que aprendi como e o que explicar de forma mais simples e clara. (Memorial - Professora F).

Sobre as aulas ministradas no ensino superior, a professora destaca que foi um momento de muito aprendizado, que lhe deu uma “bagagem imensa”.

A **professora G** não apresentou o memorial descritivo solicitado, justificando não ter conseguido fazê-lo em tempo hábil em razão de excessiva demanda de trabalho. Porém, dispôs-se a contribuir. No encontro, quando apresentamos a proposta, mesmo informalmente, relatou que no ensino básico não se identificava muito com a disciplina que atualmente ministra e que foi para a universidade para aprender a gostar de Matemática, o que, felizmente, acabou acontecendo. Hoje, formada e pós-graduada na área, ministra aulas de Matemática para o ensino fundamental e médio. Afirmou que tem aprendido muito com a prática em sala de aula.

De modo geral, conseguimos vislumbrar que os professores já licenciados na área em que atuam continuaram investindo em sua formação, mesmo com a carga excessiva de aulas que o Estado estipula. No entanto, é possível perceber, em seus relatos, uma dificuldade em ajustar os conceitos desenvolvidos na formação acadêmica com a prática profissional. Ao que parece, existe um distanciamento da teoria e prática vivenciada por eles. Segundo alguns deles, a teoria “não tem nada a ver” com a realidade. Para esses professores, os conceitos

teóricos apreendidos na sua formação não se relacionam com o que de fato acontece na sala de aula. Esses conceitos dizem respeito ao que é ideal para a escola, mas não ao que é real.

Ficou claro que a maior contribuição para o desenvolvimento profissional é a própria prática, corroborando a epistemologia da prática e estabelecendo uma separação entre teoria e prática. Eis aqui um ponto que merece reflexão e que pretendemos retomar adiante: a difícil equação entre formação inicial e a realidade escolar e os entraves que obstaculizam o alinhamento entre essas duas dimensões do trabalho docente.

Concepções e práticas de avaliação

Durante a formação acadêmica e a trajetória profissional, os professores desenvolvem conceitos sobre elementos que envolvem a docência, sejam eles fundamentados por autores que sustentam suas ideias ou a partir de suas práticas. No memorial descritivo, os professores foram incentivados a descrever acerca da concepção de avaliação e, de maneira específica, de avaliação formativa. Como afirmado na introdução, os professores foram orientados pela Secretaria Estadual de Educação a praticarem a avaliação da aprendizagem de caráter formativo. Puderam especificar os instrumentos utilizados por eles e comentar sobre os resultados. Além do memorial descritivo, durante a oficina, os sujeitos tiveram a liberdade de apresentar informações sobre as próprias práticas, bem como suas angústias sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A **professora A** afirma que uma forma que utiliza para avaliar é o que ela chama de “batalha”, por meio da qual os alunos, divididos em grupos, disputam entre si. Os integrantes dos grupos se ajudam por meio de explicações das atividades na linguagem deles, o que muitas vezes, segundo a professora, facilita o aprendizado. Para essa professora, a prova é inevitável. No entanto, acredita que, ao realizar as batalhas, obtêm resultados mais satisfatórios. A participação da família, acompanhando e orientando os filhos nos estudos, também é destacada como fator importante para o sucesso do aluno.

O conceito de avaliação formativa apresentada pela **professora B** está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem. Ela afirma, após discutir com outros professores no momento da oficina, que a avaliação formativa é uma avaliação de todo o processo e não uma avaliação final do processo para classificação. Em seu memorial escreve:

a avaliação formativa é uma série de reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do mesmo. É onde analisamos a situação atual

contrastando-a com a situação desejada. A partir de então, planejamos as ações de intervenção para aproximarmos a realidade do que almejamos. (Memorial - Professora B).

A professora compreende o destaque dado à avaliação somativa na escola, colocando esse destaque como um fator dificultador para a avaliação formativa. Compreende esse processo como muito voltado para o desenvolvimento de habilidades e capacidades úteis para o exercício profissional, o que torna a formação muito limitada e conformada às exigências do mercado de trabalho.

Apesar de acreditar que a educação escolar deve estar atenta para o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas e morais, a fim de que o aluno se integre na sociedade e a transforme, percebo uma valorização do aspecto cognitivo, capacitando o indivíduo às técnicas necessárias ao mercado de trabalho, sem auxiliá-lo a desenvolver um pensamento crítico quanto ao papel que desempenha na sociedade na qual está inserido. (Memorial - Professora B).

Como se pode ver, para ela, o currículo deveria abranger três dimensões da formação do indivíduo: física, cognitiva e moral. Afirma que o “currículo formalizado se encarrega apenas de listar um grande número de competências e habilidades cognitivas que o aluno deve desenvolver durante o processo de educação escolar”, o que compromete o trabalho do professor e reduz a possibilidade de uma formação humana nas dimensões apontadas.

Ela apresenta uma diversidade de instrumentos de avaliação que julga importantes para o enfrentamento dessa dificuldade. Um dos instrumentos que ela utiliza é a resolução de exercícios no quadro por parte dos alunos. Considera que essa estratégia possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento de cada aluno e orientá-lo no momento em que apresenta suas dúvidas, além de possibilitar o desenvolvimento da autoestima dos alunos.

Essa técnica tem me auxiliado com relação às tarefas de casa. Dificilmente os alunos fazem tarefa de casa, mas sabendo que poderão ser escolhidos para ir ao quadro, tentam se preparar para esse momento. A baixa autoestima e envolvimento dos alunos tem sido uma das principais reclamações dos professores, e creio que esta técnica ajuda a envolver mais os alunos e desenvolver esta autoestima. (Memorial - Professora B).

Outros instrumentos de avaliação utilizados pela professora ao longo de sua trajetória docente são listados: avaliação diagnóstica, provas escritas, portfólio, construções

geométricas, trabalhos em grupos, reescritas de exercícios, criação de vídeos, tudo isso quando é possível “explorar” outras habilidades que transcendam os cálculos.

Nos relatos da **professora C**, as concepções sobre a avaliação, de modo geral, estão relacionadas à verificação da aprendizagem, observando “o que deu certo e o que deu errado no processo”. Destaca desse tipo de avaliação o fato de ser diagnóstica. Para a professora, a avaliação é um momento de rever o planejamento, identificando se “os alunos compreenderam o conteúdo”. Para ela, a “avaliação visa formar o aluno em determinado assunto, construir em etapas, formando aos poucos e em pequenos passos determinado assunto”. Sobre os instrumentos utilizados, a professora caracterizou como “tipos de avaliações”, listando: “tarefas de casa e de sala, batalhas, prova de cálculo, avaliações, atividades contextualizadas (atividades práticas)”. Ainda afirma que “avaliar é um processo onde temos que ter vários instrumentos, pois a aprendizagem ocorre de diferentes modos e como tal devemos verificar de diferentes maneiras”. A professora conclui sobre a importância do avaliar, afirmando acreditar que por meio da avaliação se verificará se o aluno aprendeu o que foi proposto nas aulas.

A **professora D** não especifica os conceitos sobre a avaliação que teria apreendido ao longo da sua trajetória acadêmica, porém, a partir da análise de seus relatos, fica evidenciada uma inquietação sobre o assunto, ao afirmar que, na avaliação, “o que a gente viveu acaba reproduzindo, por não ter um norte”.

Minhas avaliações eram basicamente prova e trabalho escrito em sala de aula, olhar tarefas e só. Em seguida, num desespero de ser “diferente”, utilizei diversos instrumentos: construí jogos, fiz caixinha de perguntas e respostas, trabalhei com redação Matemática. Porém, tudo isso de forma desordenada, ao mesmo tempo. Eu queria que os alunos tivessem bons resultados. Não foi como eu esperava, mas serviu de experiência. Com certa bagagem, mas ainda com muita insegurança posso citar alguns momentos em que fiquei realmente feliz com meu trabalho. (Memorial - Professora D).

O termo “ser diferente” demonstra uma angústia em relação ao ato de avaliar. A necessidade de utilização de instrumentos variados e de obtenção de bons resultados remete a um anseio de considerar as diferentes habilidades. A professora relata ainda algumas experiências que deram certo na sua prática pedagógica, em que teve a oportunidade de ver seus alunos aplicando os conceitos aprendidos e construindo produtos que puderam ser utilizados em momentos de lazer. Enfatiza os benefícios do trabalho interdisciplinar, quando

os alunos se mostram receptivos nas tarefas. Em seu memorial, conclui apresentando sua forma de avaliar e fazendo uma reflexão sobre si.

As avaliações formais estão presentes, faço provas mensais e bimestrais, gosto de aplicar um trabalho, pelo menos, por bimestre, e este varia, pode ser uma pesquisa, uma história em quadrinhos, um relatório, uma lista de atividades, trabalho em grupo para ser resolvido no quadro, simulados estilo Prova Brasil. Infelizmente, precisamos das avaliações tradicionais. Em tudo elas estão presentes e nossos alunos têm que conhecê-las. E eu ainda me considero bastante tradicional. É difícil “medir” a aprendizagem em um ambiente onde há diversidade, não temos homogeneidade, então não posso ter uma escala, um padrão. Essa é, para mim, a parte mais difícil de ser professora. (Memorial - Professora D).

Os relatos do **professor E** apontam para experiência vivida. O professor não descreveu sua trajetória acadêmica, não falou sobre avaliação e seus instrumentos, tampouco o que dificulta a materialização da avaliação formativa na escola. Ele apenas relatou um trabalho que foi desenvolvido por ele para diversificar a metodologia que vinha sendo utilizada, com foco nos recursos tecnológicos como calculadora, computador e DVD. A justificativa da proposta foi apresentada e os procedimentos especificados, mas a forma como a avaliação foi feita não foi identificada. Entendemos que, nesse contexto, a avaliação não fez parte do processo. No entanto, no momento da oficina o professor apresentou seu posicionamento em relação à avaliação, destacando o esforço envolvido nessa prática.

Nos dias atuais, tem se falado bastante sobre a necessidade de se avaliar o aluno para atender às habilidades e competências da disciplina, ou seja, alcançar as metas estabelecidas pelas provas externas atendendo às exigências do governo e da sociedade e, ao mesmo tempo, de avaliar esse aluno de forma diferenciada e voltada para a vida. Na tentativa de conciliar essas exigências, nosso trabalho demanda muito esforço, planejamento e replanejamento. (Ofício - Professor E).

Ao falar sobre sua prática avaliativa, a **professora F** relata que, no início de sua trajetória, teve dificuldades. Percebia que alunos tinham boa participação nas aulas, porém, na hora da “prova”, não se saíam bem.

A minha concepção sobre a prática avaliativa já passou por várias etapas. No início da minha carreira docente eu pensava que avaliar era somente aplicar testes e provas e exigir que os alunos reproduzissem o que eu tinha explicado em aula. Depois de passar por várias decepções acerca de avaliar somente por instrumentos escritos e o resultado não ser o que eu esperava, percebi

que avaliar é muito mais do que exigir que o aluno consiga resolver problemas e exercícios propostos em uma prova geralmente imensa e descontextualizados da sua realidade.

Durante todo esse período atuando como professora de Matemática, percebi que existem alunos que são ótimos em sua oralidade, na hora das explicações eles participam, tiram dúvidas, demonstram que compreenderam os conceitos abordados e no momento de realizarem as avaliações escritas não se saem tão bem. Às vezes, até tiram notas muito aquém do que realmente aprenderam. Isso acontece por inúmeros fatores, mas principalmente por ansiedade e medo de se saírem mal na prova tão temida. Diante dessa realidade, percebi que a avaliação teria que ser realizada todos os dias, durante a aula expositiva e durante a resolução de atividades. A prova bimestral e o teste mensal seriam apenas dois instrumentos considerados. Passei a avaliar a participação, a oralidade, a resolução de atividades e o interesse do aluno pelas aulas. (Memorial - Professora F).

Uma das preocupações apresentadas por essa professora é proporcionar o ensino de Matemática de modo mais prazeroso aos seus alunos.

[...] sempre tive e tenho a preocupação de não deixar que meus alunos vejam a Matemática como um bicho de sete cabeças. A questão da rejeição e do medo que essa disciplina causa na maioria dos alunos sempre me preocupou. Como aprender algo que eu odeio? Como aprender algo que eu acho chato e não vejo onde aplicar esses conceitos?

Quando me apresento para uma turma nova, sempre indago e faço questionamentos a respeito da afetividade com a Matemática. Procuro saber quantos alunos odeiam a disciplina e o porquê. Durante esses 14 anos, as respostas sempre foram as mesmas. “Eu não gosto de Matemática porque é chato”, “Eu não consigo aprender, por isso eu odeio Matemática”, “Eu até que aprendo, mas na hora da prova eu saio mal, por isso eu não gosto de Matemática”. Tornar as minhas aulas interessantes e “quebrar” um pouco dessa aversão a Matemática sempre foram meus principais objetivos como professora. (Memorial - Professora F).

A professora afirma ter ficado muito satisfeita com os resultados obtidos pelo trabalho desenvolvido na sala por meio dos jogos, um recurso que sempre lhe chamou atenção. Na sua visão, os alunos se apresentam mais interessados e se envolvem mais com a disciplina, apesar de não ser possível trabalhar todos os conteúdos com esse recurso. Quando não é possível usá-lo, ela utiliza outros meios como cartazes, batalhas e brincadeiras.

A professora afirma que, mesmo com a tentativa de “diversificar os instrumentos” de avaliação, se sente incomodada em parametrizar ou escalar (0 a 10) a evolução ou não do aluno, deixando evidente sua angústia em relação ao processo avaliativo. Afirma ter, em alguns momentos, dificuldade em diagnosticar o que o aluno sabe. Ela diz acreditar que, apesar das angústias, é por meio da educação que o aluno, em especial da rede pública, poderá “ser alguém na vida”.

No momento da oficina, a professora teve a oportunidade de falar sobre suas práticas e afirmou que uma forma que usa para manter a sala organizada é atribuir uma “nota disciplinar”. Essa nota se refere ao comportamento, postura e participação do aluno na sala de aula. A professora explica que, para que haja um aprendizado satisfatório, é necessário que o aluno esteja voltado para a direção do professor, atendo-se ao que este esteja falando.

No que se refere à avaliação formativa, a professora, em seu memorial, afirma: “Li vários autores que defendiam uma avaliação formativa. Tudo muito lindo e eficaz na teoria. Na prática eu aprendi e aprendo muito mais a cada dia”. Encerra seu memorial com a seguinte afirmação: “Escrever esse memorial me fez perceber que ainda preciso melhorar e que tenho a necessidade urgente em estudar e aprender como avaliar”.

A **professora G**, na oficina, ao se referir à avaliação formativa, afirmou que “o que foi passado pra nós é a avaliação formativa, é a avaliação para a classificação, mas que, no entanto, o que fazemos é trabalhar a formação para a vida”. Diz que sua forma de avaliação se concentra em trabalhos, listas de exercícios e as provas. Explicou que realiza a avaliação contínua, que, segundo ela, “é o envolvimento do aluno, a participação, o estar questionando, procurando levantar se ele está aprendendo ou não”. As listas de exercícios, segunda a professora, servem para acompanhar o desenvolvimento e a compreensão nas atividades. A partir das listas, é feita a prova.

Os relatos dos professores sobre suas concepções de avaliação e práticas apresentam um distanciamento entre concepções e práticas. Percebemos que existe uma compreensão, de modo geral, do que venha ser a avaliação formativa e os procedimentos nela envolvidos. Porém, na prática, apesar de esforços, a avaliação se restringe aos métodos tradicionais de avaliação, que envolvem aplicação de provas, testes, listas de exercícios. Isso, a nosso ver, está condicionado às condições materiais objetivas de trabalho a que estão sujeitos os professores da escola pública, ou seja, ao trabalho docente tal como ele se materializa sob os ditames das políticas educacionais vigentes.

Trabalho docente

Após a leitura dos memoriais e a discussão promovida na oficina “Avaliação da aprendizagem em Matemática: construindo instrumentos de avaliação formativa”, percebemos um descontentamento dos professores com as condições de seu trabalho. Como já apresentado, os sujeitos participantes desta pesquisa são professores que trabalham por 40 ou

42h/aula. Desconsideramos aqui as horas dedicadas ao planejamento de aula, elaboração de instrumentos avaliativos, correção desses instrumentos e outras demandas que são específicas da escola. Essa contrariedade é sentida e denunciada em cada fala.

De acordo com a **professora A**, sala lotada, tempo curto são motivos que impedem realizar uma avaliação mais cuidadosa e de caráter formativo

[...] não acredito que mostre realmente o que o aluno aprendeu apenas respondendo uma prova. Seria interessante, depois de cada prova, poder sentar ao lado de cada aluno, ouvindo dele o que foi feito, o que ele pretendia fazer e corrigindo o que fosse necessário. Entretanto, não temos condições de fazer isso. Não há tempo, não há um momento em sala de aula, ou na escola, no qual podemos atender o aluno individualmente ou em pequenos grupos. Além disso, são 35 alunos por turma, em média. (Memorial - Professora A).

Em seu discurso, a **professora B** demonstra uma insatisfação quanto à carga de trabalho e considera este um fator que dificulta o acompanhamento ao aluno.

Imagino que esta realidade não seja uma individualidade minha, mas acredito ainda que não podemos nos acomodar diante dos muitos obstáculos que a profissão docente nos mostra. Dentre esses obstáculos, acho importante citar a carga horária excessiva do professor e a grande quantidade de alunos por sala. (Memorial - Professora B).

A professora afirma ainda que quase sempre não consegue auxiliar o aluno a desenvolver “essa lista imensa de competências e habilidades pelas quais seremos avaliados posteriormente” e que ainda sobra pouco tempo em sala de aula para o currículo oculto que abrange os outros aspectos da formação humana. Pondera que

Os resultados, principalmente nas avaliações escritas e de larga escala, não são satisfatórios. Na minha opinião, um dos principais motivos para não atingirmos as expectativas de aprendizagem esperadas é o grande número de alunos por sala. É quase impossível decidir entre gastar mais tempo com outras técnicas para trabalhar o mesmo conteúdo com os alunos com maior dificuldade ou partir para o próximo conteúdo visto que outros alunos já atingiram as expectativas esperadas. Minha carga horária ser tão extensa com certeza influencia no processo e nos resultados das avaliações. Sobra pouco tempo para buscar novas ferramentas. Infelizmente tenho que cumprir essa carga horária por conta do salário e não vejo com esperança os anos que se seguem. (Memorial - Professora B).

A **professora C** também destaca o fator quantidade de alunos por sala como fator condicionante da utilização frequente de provas e testes. Para ela, esse fator dificulta a proposição de “instrumentos diferentes” que possam permitir atendimento a todos os alunos.

O **professor E**, na ocasião da oficina, reforçou o cenário desmotivador do professor em exercício. Sua fala se concentrou no repúdio às avaliações externas que são aplicadas na escola.

Para a **professora F**, uma das dificuldades de diagnosticar o que os alunos sabem são as salas superlotadas. O absenteísmo dos estudantes foi apresentado por ela como outro elemento que impede a avaliação de caráter formativo. Além disso, de acordo com seus relatos, “essa política de ter que passar o aluno” dificulta o trabalho, pois muitos seguem seus estudos sem os conhecimentos mínimos necessários. Em Matemática, isso é um agravante, diz a professora. “Alunos chegam no 9º ano sem saber as quatro operações e isso me angustia. Não sei como lidar”.

A **professora G**, em um dos momentos da oficina, deixou transparecer a insatisfação com relação à carga horária e à quantidade de alunos que possui, ao afirmar: “temos que viver numa correria só pra dar conta”. Com isso, “não consigo fazer uma avaliação de todos de maneira adequada”. No entanto, mesmo diante desse contexto, explica que tem tentado fazer algo diferente na sua prática avaliativa. Ela conclui sua fala afirmando que,

quando se propõe uma atividade e ao mesmo tempo consegue ver que alguma coisa não está indo bem e modifica, eu acho que esta já é mudança de nós não fazermos como nós recebemos avaliação. Esse mudar a rota já é o nosso toque na forma de avaliar. Que a gente também não sabe se é da melhor forma, como fazer, mas estamos tentando. Mas aí vem as exigências, as cobranças que tem as datas, é muito complicado. (Professora G).

Como temos apresentado, existe um descontentamento dos professores em geral com relação à realidade vivenciada. Esses professores lecionam Matemática, disciplina que está na linha de frente dos casos de reprovação nas escolas, como mostra os professores e os dados da Secretaria de Educação. A Matemática faz parte também dos componentes curriculares presentes nas avaliações em larga escala, o que traz um olhar mais específico e exigente para o trabalho com esta área. Existe uma cobrança da Secretaria de Educação aos professores, em geral, quanto aos resultados e, em especial, aos professores de Matemática, em razão dos altos índices de reprovação. De acordo com os professores, essa cobrança aumenta a cada ano.

Aliada à dificuldade de reverter o quadro de “fracasso de desempenho” pelas razões já mencionadas, está a alteração do perfil do público, ampliando muito os desafios. Segundo os relatos dos professores, o dinamismo das informações promovido pelo avanço da tecnologia tem feito com que os estudantes sejam menos pacientes e menos interessados na rotina da escola. De acordo com os professores, isso exige mais esforço do professor, que se vê impelido pelas cobranças externas a buscar novas estratégias de ensino para envolver esse aluno nas aulas. Ele se vê na situação de ter que encontrar solução para todos os problemas de ordem didático-pedagógica que surgem na escola com as mudanças tecnológicas, para as quais nem eles nem as escolas estão preparados.

Para os professores desta pesquisa, o Estado não tem oferecido as condições de trabalho adequadas na mesma proporção das exigências. Ao contrário, tem diminuído, ao tirar os laboratórios de informática das escolas, superlotar as salas e responsabilizar o professor pelos fracassos. Isso já é reflexo das políticas do governo Temer de redução de gastos públicos, que congelaram por vinte anos investimentos em áreas de direitos essenciais como saúde e educação, as quais têm impactado severamente a educação pública do Brasil.

Os professores se mostram angustiados quando questionados pela equipe gestora da escola sobre o porquê de suas aulas não serem “dinâmicas”. Argumentam que, diante das condições dadas, não conseguem fazer um planejamento digno e nem realizar atividades diferenciadas em turmas de quarenta alunos. Nas salas superlotadas, em muitos casos, professores e alunos mal conseguem se deslocar, pois a dimensão não comporta adequadamente a quantidade de alunos. Todos esses elementos dificultam a efetivação da avaliação formativa.

Os relatos dos professores nos permitem apreender suas concepções, aspectos de sua formação e práticas, deixando claras as condições de trabalho às quais são submetidos, possibilitando-nos construir uma compreensão da avaliação da aprendizagem escolar tal como ela se materializa sob o contexto político, social e cultural que se configura desde os anos 1990.

Na próxima seção, procuramos dar um sentido ao discurso dos professores, analisando-o à luz de uma perspectiva crítica e contra-hegemônica, de modo a afirmar e a defender uma prática avaliativa escolar de caráter formativo e, desse modo, emancipador.

3.4 O que revelam os relatos dos professores: produzindo sentidos para o discurso

Luckesi (2013) afirma que a prática educativa depende da cosmovisão de cada envolvido no processo e que nossas concepções e práticas avaliativas estão relacionadas também à forma como fomos avaliados em nossa experiência formativa acumulada. Os desejos pessoais, as intenções, as motivações são fatores, segundo o autor, influenciadores na educação de modo geral e, de maneira particular, na avaliação da aprendizagem. A intencionalidade de quem avalia dará o sentido da avaliação. Por isso, é necessário que se tenha clareza quanto aos resultados que se pretende alcançar.

Por vezes, nossos desejos são confusos e, em consequência, nossa ação também o será. Para chegarmos a resultados efetivos decorrentes de determinada ação, necessitamos ter nossos desejos configurados com clareza e assumidos conscientemente, assim como os meios pelos quais chegaremos aos resultados desejados. Afinal, o que é planejar senão clarear os desejos e, com base neles, estabelecer metas práticas assim como os recursos que as viabilizem? (LUCKESI, 2013, p.24).

Mas não somente esses fatores determinam a avaliação escolar; outros, de caráter amplo condicionam o tipo de avaliação que a escola desenvolverá. A avaliação, como elemento constitutivo do processo pedagógico, está vinculada tanto a um “projeto emancipatório como a um projeto destrutivo do ser humano, à medida que, sob o foco operacional, está a serviço da eficiência na busca dos resultados mais satisfatórios de qualquer projeto, seja ele qual for” (Luckesi, 2013, p.22).

Analisando o cenário de uma perspectiva crítica, o autor destaca que as práticas avaliativas, que ele chamou de construtivas, não têm ocupado um lugar hegemônico nas escolas.

Ainda somos, como já sinalizamos, na maior parte das vezes, dirigidos pela filosofia da Pedagogia Tradicional, que vê o ser humano como um ser dado pronto, o que implica, nesse contexto, a impossibilidade do uso da avaliação, que é construtiva. Um ato pedagógico construtivo, no caso, como é a avaliação da aprendizagem, pode ser contraditório como um projeto pedagógico que compreende e assume, consciente ou inconscientemente que o ser humano chega ao mundo pronto. (LUCKESI, 2013, p.24).

Essa constatação de Luckesi, infelizmente, valida a realidade de muitas de nossas escolas. Esta pesquisa, de certo modo, confirma que ainda estamos um pouco distantes de

alcançar uma compreensão e uma ação coerente com um projeto de educação em sentido emancipador e com uma qualidade socialmente referendada.

As concepções dos professores participantes da pesquisa sobre avaliação denotam uma compreensão de avaliação formativa, ao referirem-se à diversificação dos instrumentos de avaliação como necessária no processo; contudo, ao descreverem suas dificuldades, revelam a predominância da aplicação de testes e provas, o que poderia revelar uma concepção “híbrida de avaliação”. O que explicaria a discrepância entre concepção e prática de avaliação?

Para Luckesi (2013), somos praticantes de uma pedagogia a que fomos submetidos em nossa formação e que está intimamente ligada à Pedagogia Tradicional. Tal fato é observado pela **professora D**, ao afirmar: “o ensino é tradicional. A gente pode inventar um monte de coisas, falar um monte de coisas, mas quando se fala em avaliação, o que a gente viveu, a gente acaba reproduzindo”.

Na fala dos professores, ficou evidenciada uma angústia no que diz respeito às práticas avaliativas. Talvez pelo conhecimento já elaborado que alguns demonstraram ter sobre avaliação e os entraves encontrados para materializar uma avaliação de fato formativa. Talvez pelo desconhecimento mesmo da teoria desde a formação inicial, como a **professora D** deixou evidente em seu relato: “Na faculdade, os professores que consultei me deixaram apreensivos, pois era um assunto muito profundo”. Ela continua sua reflexão, indagando: “a gente tem que guiar nosso aluno, mas quem nos guia?”. Em concordância com a fala da professora, os colegas manifestaram o mesmo sentimento de “solidão” em meio ao processo.

Essa insegurança e esse sentimento de solidão que muitos professores experimentam é um reflexo dessa educação neoliberal que tem buscado profissionais que sejam eficientes, inovadores, proativos e que se responsabilizem pelos próprios resultados.

Nesse contexto, a procura por profissionais de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, proativos e eficientes, trouxeram novas exigências para os sistemas educativos. Evidencia-se o dilema para o capital que depende de trabalhadores mais qualificados para ganhar vantagens competitivas, mas que não questionem o status quo. Este é, também, um dilema para o Estado capitalista que deverá formá-los. Qual a natureza da educação e o perfil do profissional que atende a esta necessidade sem acirrar ainda mais as contradições, potencializar as ameaças e riscos de insurreição popular? O slogan da obsolescência da educação acoberta uma preocupação com a governabilidade. (SHIROMA, 2011, p. 04).

Para a **professora F**, “cada professor tem a sua filosofia, ou não existe filosofia”. Na sua forma de pensar, cada um caminha de um jeito, tomando por base os próprios conceitos sobre educação. Para ela não existe um parâmetro. Porém, segundo Luckesi (2013, p.28):

A aparente ausência de escolha de parâmetros filosóficos conscientes para nossa ação não significa não estarmos sendo orientados por uma filosofia. Se não tivermos um posicionamento filosófico, crítico e consciente, certamente estaremos seguindo a orientação filosófica predominante no nosso meio sociocultural por meio do senso comum, o qual, na maior parte das vezes, é habitual, automático e inconsciente.

O foco fundamental de uma filosofia da educação, a nosso ver, deve partir do fato de que o ser humano está no centro de atenção da prática educativa, à medida que, por meio dela, deverá ser ajudado a tornar-se, ao mesmo tempo, “sujeito” e “cidadão”, tendo em vista viver consigo mesmo e conviver com os outros neste mundo, com suas múltiplas possibilidades e necessidades.

Concordamos com Luckesi que não há neutralidade nesse sentido. O fato de não sermos conscientes só fortalece a lógica que está a orientar todo o processo educativo que vem sendo implementado pelas políticas educacionais desde os anos 1990, a saber: a lógica da produtividade.

A internacionalização de mercados incrementou a disputa por produtividade e inovação, acirrando a busca por competitividade e vantagens comparativas, a concorrência entre empresas e a formação de gigantescos conglomerados; acordos de livre comércio regionalizados e a formação de blocos econômicos regionais são algumas das características da nova divisão internacional do trabalho dentre outros aspectos que precisam ser considerados quando o intuito é compreender as reformas educacionais deste início de milênio. (SHIROMA, 2011, p. 03).

Como apresentamos no capítulo anterior, a educação e todo seu “arcabouço político” sofre interferência do neoliberalismo, que nos deixa clara a intencionalidade de investimento mediante resultados. Para atingi-los, estimula-se a competitividade, realiza-se a classificação, estabelecendo uma relação de qualidade com resultados numéricos.

A ‘filosofia’ produzida por essa política tem sido predominante porque nos vemos imersos em uma ‘falsa neutralidade’. Somos conduzidos de forma inconsciente e por vezes consciente, porém mantidos na inércia de nossas ações. A falta de posicionamento, como apresentado por Luckesi (2013), implica que professores, coordenadores, diretores e toda a comunidade escolar estejam submissos à política neoliberal a ponto de não a questionar de forma consequente. Aditem, por exemplo, que em um processo avaliativo é “inevitável” a

aplicação de provas, pois é o que “o sistema pede”, como afirma a professora A. Passam a consentir com a realidade posta, uma vez que não conseguem vislumbrar outra realidade possível que supere as condições desmotivadoras em que estão inseridos. São cooptados pelas forças hegemônicas para reproduzirem discursos e práticas como se de todos fossem.

O consentimento ativo faz parte das estratégias das classes dominantes para se tornarem também classe dirigente, seja pela coerção seja pelo consenso, mas sempre assumindo a direção intelectual e moral do processo social. Faz-se necessário destacar que o consenso é fundamental para a constituição da hegemonia, sendo parte do processo de regulação que se utiliza de mecanismos de avaliação para se consolidar. Esses mecanismos valem-se de padrões e “rankings” explicitados para promoverem sua aceitação entre sujeitos, que, convencidos, passam a aprovar as políticas propostas, em sua grande maioria, sem questionamentos, concretizando-as em suas ideias e práticas. Por isso mesmo, fundamenta-se uma nova sociabilidade que envolve professores, alunos, dirigentes educacionais, pais, comunidade, em um mesmo projeto social, no caso, o neoliberal. (MAGALHÃES; SOUZA, 2015, p. 258).

Na falta de posicionamento filosófico das pessoas envolvidas com ensino, a educação perde sentido, pois a política predominante, no caso neoliberal, nos conduz às práticas reprodutoras para absorção da quantidade de conteúdos presentes nos currículos que não promove a criticidade; leva-nos a uma busca sem medida por índices de qualidade expressos nas avaliações externas; a avaliação da aprendizagem se reduz à aplicação dos instrumentos já conhecidos como prova e testes.

O documento do Estado apresentado como proposta de avaliação formativa para as escolas estaduais não foge a esta realidade de aplicação de testes, provas e recuperação de conteúdos, o que reforça a intencionalidade do Estado em concentrar o trabalho pedagógico no resultado.

No que se refere aos instrumentos avaliativos, os professores são conscientes de que eles não atendem às necessidades formativas dos alunos; não permitem alcançar as diferentes habilidades dos estudantes; não favorecem que se expressem de formas variadas de modo a explorar mais a escrita e oralidade. Para os professores, muitos alunos precisariam de atendimentos individualizados, porém “não dá tempo” de fazê-los.

Conforme a fala da **professora B**, muitos professores desistem, “no meio do caminho”, de fazer esse atendimento individualizado, por haver muitos alunos em cada turma. Fica inviável atender uma quantidade excessiva de alunos em uma aula de 50 min, afirma a

professora. Ela explica que os alunos possuem dificuldades diferentes, o que faz com que o tempo de atendimento individualizado varie de um aluno para outro.

Os resultados das práticas avaliativas não têm estado a contento dos professores. Fatores como falta de domínio na leitura por parte dos alunos, cronograma a cumprir, número de alunos por sala foram elencados pelos professores como justificativa para os resultados insatisfatórios. Para a **professora B**, “mesmo os bons, parecem que eles aprendem muita técnica. Mas se colocar um problema, que precisa de interpretação pra ele usar aquela técnica, nem os bons às vezes conseguem”.

A **professora D** diz: “acho que o tempo é o nosso inimigo. A gente trabalha no melhor e não no pior aluno”. A professora reforça que é difícil trabalhar com quarenta alunos na sala. “É desumano. Eu não consigo dar atendimento individual. Se não consigo dar um atendimento individual, não vou obter um resultado satisfatório daquele aluno que precisava”. Para o **professor E**, algumas das dificuldades também estão relacionadas à quantidade de turmas e de conteúdos por bimestre.

Luckesi (2013) aborda a necessidade de o professor conhecer cada educando em particular para tomar as decisões pedagógicas mais apropriadas no trato com ele.

É preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, a fim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de construção. A meta é propiciar-lhe as condições mais adequadas possíveis – seu acolhimento, o oferecimento de conteúdos e atividades necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento, a efetiva avaliação da aprendizagem – para que possa desenvolver-se segundo suas possibilidades e características. Para tanto importa saber como ele é, de modo que saibamos como atuar com ele. (LUCKESI, 2013, p.29).

Considerando essa necessidade para o êxito do processo educativo, resta problematizar como isso pode se dar em turmas tão heterogêneas e numerosas como são as de nossas escolas públicas na atualidade. E mais, se a reenturmação de aluno por níveis de aprendizagens ou de dificuldades é suficiente para isso. Certamente que não. O desafio está muito acima da boa vontade dos professores e de gestores; enfrentá-lo exige uma ação conjunta de várias instâncias de decisão, pela qual se reorganize o funcionamento da escola e se destinem recursos financeiros que possam suprir as condições materiais que se fazem também necessárias.

As concepções dos professores nos dão informações, mesmo que implicitamente, quanto à base epistemológica que fundamenta as práticas avaliativas. No discurso da

professora A fica claro que se aprende com a prática, “melhora com o tempo e a experiência”. A **professora D** afirma “que tem aprendido na prática”. A **professora F** diz: “Li vários autores que defendiam uma avaliação formativa. Tudo muito lindo e eficaz na teoria. Na prática eu aprendi e aprendo muito mais a cada dia”. A **professora G**, ao afirmar “Que a gente também não sabe se é da melhor forma, como fazer, mas estamos tentando”, explica que faz tentativas ao pensar a prática avaliativa, o que fica claro um investimento na própria prática.

Pela ocorrência da menção à “prática” no discurso, julgamos oportuno e importante tecer uma breve reflexão sobre a epistemologia que está na base dessa compreensão. Segundo Magalhães e Souza (2015, p.261):

Por *epistemologia* entende-se o estudo das possibilidades, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico; trata-se do “modo de pensar o logos”. A partir de uma base paradigmática, a perspectiva epistemológica define uma racionalidade ou estruturas conceituais prévias, cujos princípios dizem como são sustentadas as ideias orientadoras da produção do conhecimento. (grifos das autoras).

Para as autoras, essas epistemologias “destacam princípios que geram diferentes impactos no que se refere à qualidade da educação” (MAGALHÃES; SOUZA, 2015, p. 262). As epistemologias da *prática* e da *práxis* têm tomado espaço no discurso das autoras. No caso da epistemologia da prática, o foco é “alicerçar as estratégias do neoliberalismo que objetiva o desenvolvimento educacional voltado ao mercado” (p. 262). Já a epistemologia da práxis, “busca desmascarar e transformar o modo pelo qual a hegemonia se manifesta, por meio de princípios que visam um padrão de qualidade social na educação” (p. 262).

O que se percebe nos discursos dos **professores A, D, F e G** é que a epistemologia predominante em suas compreensões de formação é a epistemologia da prática. De acordo com Tardif (2002), os docentes acumulam muitas horas de formação quando na posição de alunos, convivendo com as concepções e as formas de ser professor de seus mestres, o que serve de modelo na hora da incerteza da prática.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo do

trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2002, p. 256).

Este modelo da racionalidade prática faz com que professores reproduzam as práticas pedagógicas e avaliativas que foram vivenciadas em sua formação, aperfeiçoando-as no decorrer da caminhada e realinhando suas práticas a partir de outras práticas. Dessa forma, para os professores citados, a prática se torna o ‘início e o fim’ do processo formativo deles. Os avanços são percebidos e vivenciados à proporção que se adquire experiência.

Já a **professora B** nos apresenta uma concepção mais crítica quanto ao ensino de modo geral e à avaliação em particular. A professora entende que a educação está voltada para uma política mercadológica, ao afirmar: “percebo uma valorização do aspecto cognitivo, capacitando o indivíduo às técnicas necessárias ao mercado de trabalho, sem auxiliá-lo a desenvolver um pensamento crítico quanto ao papel que desempenha na sociedade na qual está inserido”. No discurso dessa professora, fica evidente sua consciência acerca da política neoliberal a conduzir o processo educativo. A professora se mostra incomodada com o ‘inchaço’ do currículo imposto por essa política, com vistas a atender a determinada visão de qualidade: *qualidade total*. Para ela, isso impede que sejam trabalhados assuntos “extras curriculares” importantes para formação humana.

Com relação à avaliação formativa, a professora apresentou uma concepção coerente com a tratada na literatura. Entende a relevância desta modalidade de avaliação e tem clareza das dificuldades de materialização dessa avaliação em detrimento da avaliação somativa. Chamou-nos atenção seu depoimento por ocasião da oficina, ao afirmar que está vivenciando momentos de ‘conflito’ entre teoria e prática. Reconheceu que sempre teve uma postura bastante tradicional e que procurava atender ao que o “sistema pedia”, sem questionar o sentido de sua prática. Afirma que começou a mudar sua visão e a questionar sua prática, a partir do momento que iniciou uma disciplina no curso de mestrado em Educação do IFG/Jataí, citado anteriormente.

O discurso da professora nos revela que ela está em uma ‘transição epistemológica’. Poderíamos, de maneira ousada, dizer que está em um processo progressivo de transição da *epistemologia da prática* para a *epistemologia da práxis*. A primeira, nas palavras de Souza e Magalhães (2016, p.26),

se funda na relação dialética entre teoria e prática, como base da construção do conhecimento. Nessa, é reconhecido o valor teórico da prática

indissociável do valor prático da teoria e, portanto, é ressaltada a importância da unidade teoria-prática para os processos de produção e reprodução do conhecimento e de compreensão da realidade. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p.26).

Percebe-se que a mudança do olhar da professora sobre a realidade se deu em virtude das leituras e das reflexões teóricas sobre a educação e avaliação.

Os discursos dos demais professores possibilitaram perceber que suas concepções se fundamentam na epistemologia da prática. A experiência continua sendo o ‘fio condutor’ para transformações pedagógicas em função de uma melhoria da qualidade da prática educativa pautada pela apreensão de conteúdo. Isso é acentuado na fala da **professora C** com consentimento do **professor E**, ao se referir que a avaliação é um momento para identificar se “os alunos compreenderam o conteúdo”.

A avaliação como reprodutora de conteúdo está ligada a uma visão tradicional. Segundo Luckesi (2013, p. 187), a avaliação nessa perspectiva permite que “se um estudante apresentar respostas corretas obtidas por meios fraudulentos, e não for descoberto nessa prática, as respostas são assumidas como certas, pois se olha somente para o produto”.

No entanto, existe uma visão ainda, para além das funções reprodutoras do ensino tradicional, que é verificada na fala dos **professores C e E**, quando tratam a avaliação como momento de (re)planejamento. Essa é uma das funções da avaliação formativa discutida no capítulo 2 deste trabalho.

Percebemos que existem conceitos proximais ao que entendemos por avaliação formativa, que se misturam, talvez, pelo “consentimento ativo”, como apresentado por Magalhães e Souza (2015). De forma geral, os discursos dos professores revelam que o processo avaliativo nas escolas não segue o padrão indicado na “Proposta de Avaliação Formativa” do Estado, em razão das condições de trabalho inadequadas. Isso revela uma contradição irreparável, pois o mesmo Estado que diz querer uma avaliação formativa impossibilita que ela seja efetivada.

Há ainda um outro dado instigante sobre esse documento. Ainda que esteja escrito que houve participação dos professores na elaboração do documento, os sujeitos dessa pesquisa afirmaram não ter conhecimento dele. Todos participaram da reunião de planejamento conduzida pela subsecretaria regional de educação, no ano de 2011. Na oportunidade, os professores foram *informados*, porém não *formados* sobre a “nova forma de avaliar”, que seria a avaliação formativa. Os professores relataram que “a informação foi

repassada sem fundamento” e que pouco se orientou nesse sentido. Desde então, esta tem sido a “palavra de ordem” ao se tratar da avaliação. Contudo, o que percebemos, é que existe uma dificuldade em alinhar teoria e prática. Isso faz com que questionemos a forma como o Estado conduz suas políticas. Que jogo de interesses está em causa? A quem esses documentos servem? Por quem são elaborados? O que de fato se espera com eles? Tais questões exigem uma investigação própria, constando aqui apenas como sinalização de nosso interesse.

Ao retomarmos a questão que norteou esse trabalho, percebemos que as práticas avaliativas utilizadas pelos professores não divergem uma da outra de forma extrema, mas pontual. Existe uma busca em diversificar a forma de avaliar, mas o que predomina é a aplicação de provas para aferição de aprendizagens. Ficou evidente que as concepções sobre a avaliação tendem a se aproximar do conceito de avaliação formativa. Porém, sabemos, não bastam as concepções para que se vençam as práticas pressionadas pela hegemonia do neoliberalismo.

O atual contexto educacional mostra-se marcado pela hegemonia das avaliações externas sobre os demais níveis de abordagem da avaliação (avaliação das aprendizagens dos estudantes em sala de aula e avaliação da escola na perspectiva institucional) submetendo-os a uma lógica classificatória, ranqueadora e meritocrática que dificulta a exploração positiva dos princípios da avaliação formativa para além do discurso. Assentada na robustez do processo do qual se nutre, a avaliação formativa mostra-se comprometida igualmente com resultados, mas diverge quanto a forma de os obter e, mais ainda, quanto à natureza dos “produtos” que elege como metas a serem alcançadas. (SORDI, 2017, p. 84).

Além de serem submetidos a essa hegemonia, os professores lidam com condições de trabalho que inviabilizam a materialização da avaliação formativa para uma educação de qualidade social. Essa qualidade é pautada por uma visão contra-hegemônica, que, negando a preparação do aluno para uma sociedade competitiva, individualista e desigual, busca a formação integral do estudante para o exercício crítico e consciente de sua cidadania.

Na tentativa de acertar, os professores manifestaram anseio em melhorar a prática avaliativa e pedagógica como um todo. No entanto, expressaram que o espaço da sala de aula, o tempo das aulas, o tempo dedicado à preparação da avaliação e do currículo a cumprir são elementos que impedem a efetivação dessa busca pela melhoria. Conseqüentemente, não conseguem alcançar essa qualidade de educação que pense o aluno na sua totalidade, que o insira na sociedade para que tenha condições de compreender e se posicionar criticamente, trazendo assim, um sentimento de desprazer nas próprias ações.

Os discursos revelam uma fragilidade na formação acadêmica: o distanciamento da teoria e prática. Os professores afirmam a dificuldade de relacionar os conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos da prática profissional. Para a maioria dos professores, acertos e erros são resultados de experimentos dentro da sala de aula, sejam eles novas estratégias pedagógicas, instrumento avaliativo ou uma ação que traga inovação ao ato pedagógico. Essas “revelações” são indícios importantes para pensarmos uma formação acadêmica que articule diferentes conhecimentos e que possibilite aos alunos o encontro com a realidade da prática ao alcance deles. A formação que defendemos é aquela que, conforme Queiroz (2013), integre conhecimentos das várias ciências bem como os de natureza didático-pedagógica e os relacionados à profissão docente, tanto aqueles derivados da cultura profissional e experiência acumulada como dos sujeitos que estão aprendendo a ser professores e “ensaiando” seus primeiros gestos como docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos cientes que os discursos dos professores revelam um cenário educacional preocupante. A problemática que norteou este trabalho permitiu identificar as práticas avaliativas utilizadas pelos professores do ensino de Matemática do ensino fundamental II da rede estadual de ensino, bem como compreender de que maneira essas práticas se vinculam ou não à elevação da qualidade da educação socialmente referendada.

As respostas apresentadas pelos sujeitos se basearam em seus conhecimentos apreendidos na formação inicial e continuada, assim como nas experiências vivenciadas na prática docente. Sobre as práticas avaliativas, percebemos que estas têm sido determinadas pelas condições impostas pelo Estado para o trabalho docente, que é um fator determinante no exercício de qualidade da docência. Os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores são aqueles que atendem à demanda da política de um estado avaliador. Já as concepções sobre avaliação formativa foram desenvolvidas ao longo da trajetória acadêmica e profissional e se aproximam do que autores como Luckesi fundamentam.

Percebemos, ao ler os memoriais e ouvir os depoimentos no momento da oficina pedagógica, que existe uma vontade, por parte dos professores, de avançar no campo das práticas de ensino como um todo e da avaliação em específico, para se obter uma qualidade de educação centrada na formação integral do sujeito. Ou seja, existe uma disposição desses sujeitos em alcançar a qualidade social da educação, que tem sido precarizada pela nova função da escola: submeter as crianças, logo no início da sua formação escolar, à aprovação ou reprovação no padrão globalizado de trabalho, do desemprego estrutural, de trabalho excedente (ARROYO, 2017).

Com base na análise dos escritos e das falas dos sujeitos, compreendemos que a vontade dos professores participantes desta pesquisa em promover uma avaliação mais justa vem sendo dissolvida pelo tipo de qualidade que o Estado tem exigido das escolas, a partir das avaliações externas. Estas, notadamente, têm como objetivo identificar falhas no processo de ensino de conteúdos mínimos específicos para produzir resultados, que servirão para ranquear as escolas e controlar o trabalho docente.

A qualidade que vem sendo implementada nas escolas desde os anos 90, com as políticas públicas educacionais é esta: a qualidade inspirada na qualidade total empresarial. Uma qualidade mercadológica que visa controlar resultados a partir da padronização das práticas pedagógicas.

Um marcante exemplo, a título de conhecimento, neste ano de 2017, considerado pelos professores, coordenadores, diretores e SEDUCE/GO⁸ o “ano de IDEB” para as escolas públicas, realizou-se um intenso trabalho de preparação para realização das provas externas que seriam aplicadas nos anos finais de cada segmento, como SAEGO e Prova Brasil. Houve uma cobrança aos gestores, por parte da Subsecretaria de Educação, para se atingir e superar metas, promovendo assim destaque para as escolas locais, sob ameaça de remanejamento de distribuição de turmas do professor. Segundo orientação da Subsecretaria, dada em reuniões para coordenadores e diretores, os professores para essas séries deveriam ser aqueles que possuíssem bom domínio de sala, não fossem infrequentes, não tivessem problemas de saúde (o que prejudica o bom andamento das aulas), bom relacionamento com os alunos e domínio do conteúdo.

Para intensificação do trabalho nas séries finais, as disciplinas de Português e Matemática receberam da equipe pedagógica da SEDUCE/GO, via subsecretarias locais, um material complementar que contemplariam conteúdos básicos e elementares de cada uma. Esse material, que correspondeu a um caderno de exercícios, foi ofertado durante os três primeiros bimestres. Convém lembrar que a Prova Brasil foi realizada no final de outubro, sendo esta a última avaliação externa esperada, o que justifica o material ter sido ofertado somente nos bimestres antecedentes.

Para intensificar e controlar ainda mais o trabalho dos professores de Matemática, para as dez últimas semanas que antecederam a Prova Brasil, foram disponibilizadas pela SEDUCE/GO, dez vídeos aulas e dez listas de exercícios, sendo de três níveis cada uma, com a finalidade de identificar e separar os alunos por nível de aprendizagem.

Entretanto, a SEDUCE/GO encaminhava uma lista por semana via e-mail às escolas, que tinham a responsabilidade de repassar aos professores para que trabalhassem, da forma que achassem mais viável, naquela mesma semana. Lembramos que o objetivo dessas listas era revisar conteúdos básicos de Matemática, necessários para as avaliações externas. Nada mais que isso!

Os estudantes foram submetidos a simulados, no formato da Prova Brasil, aulas extras e motivacionais, lanches, lembrancinhas, incentivos no intuito de conquistá-los e convencê-los sobre a importância dessas avaliações. Com isso, os professores, cada vez mais, se viram constrangidos a atender a essas solicitações, fugindo do que acreditam ser uma

⁸ Secretaria de Estado, Educação, Cultura e Esporte.

avaliação para uma educação emancipatória e de qualidade social. Uma educação de tal qualidade, nesse contexto descrito, está cada vez mais distante, se não impossível.

No início desta pesquisa, acreditamos que seria possível, mesmo que minimamente, repensar o contexto avaliativo e promover discussões sobre o sentido da avaliação formativa, como um dos elementos que promovesse essa qualidade. Com a realização da oficina pedagógica, Produto Educacional desta dissertação, essa discussão pôde ser feita. Momento enriquecedor e de significativa aprendizagem. Na oportunidade, os professores puderam compartilhar conhecimento, vivências e angústias, mostrando-se motivados a desenvolver um pouco do que conseguimos construir.

Mas o atual contexto em que vivemos no que diz respeito às reformas educacionais em curso, a padronização do currículo, condições de trabalho, tem se constituído num enorme cenário sombrio e sem horizonte que nos permita visualizar uma possível mudança. Mesmo assim, impactadas pelas reformas e pelas decisões arbitrárias do governo federal, que têm impingido severas restrições aos educadores, nos juntamos aos inúmeros trabalhadores da educação que não têm calado a voz, nem medido esforços para lutar e denunciar os rumos que a educação brasileira, “pensada” por empresas e banqueiros, tem tomado. Percebemos que a cada ano que passa, a luta fica mais dura e requer mais reorganização de classe profissional, de associações, sindicatos, entidades que possam resistir a essas políticas que almejam controlar a escola, os professores, os cidadãos.

A educação de qualidade que almejamos deve promover a formação integral da criança, do adolescente, do jovem, do adulto, contribuindo para sua emancipação intelectual e humana. O objetivo deste trabalho, como afirmamos, foi analisar as práticas avaliativas dos professores de Matemática e compreender os vínculos dessas práticas com a qualidade da educação. Ao fazê-lo, apontamos a qualidade que compreendemos como social e emancipadora.

Não podemos afirmar que as práticas avaliativas dos sujeitos desta pesquisa promovam e elevação da qualidade nesse sentido. Mas entendemos que não somente as deles como a de todos os professores, não por incompetência, e sim pelas condições materiais objetivas de trabalho. Os professores da escola pública se veem de ‘mãos atadas’ diante das situações opressoras, tornam-se reféns de uma política que desmerece todo o pensamento crítico sobre educação, que vem controlando cada passo do professor e da escola como todo. O que nos encoraja, contudo, é saber que existem esforços, mesmo que aparentemente frustrados, para promover mudanças; que, apesar das forças começarem a se esgotar, existem

aqueles professores que, mesmo com próprios recursos, buscam continuar sua formação, usando desses meios para questionar e denunciar essas situações.

Neste momento, como professora de Matemática do 9º ano, vinculada ao quadro efetivo deste Estado e Coordenadora Pedagógica, trabalhando com uma carga horária de 42h, sendo 14h/aulas e 30h/relógio, que corresponde a 28h/aulas, me junto aos sujeitos desta pesquisa como trabalhadora que vivencia todas as condições adversas aqui descritas. Junto-me aos colegas de profissão que participaram desta pesquisa – registre-se: com bom humor, compartilhando das mesmas angústias, dissabores e inseguranças – esperançosa de que nossa caminhada esteja apenas começando. Assim como eles, entendo que há muito o que aprender.

Encerro minha reflexão com a frase dita pela minha orientadora em um de nossos encontros de orientação que me trouxe a lógica de eu ter feito esse mestrado: “O conhecimento liberta!”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Sheila Dias; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. 2015. **A proposta de avaliação para as escolas da rede estadual de ensino de Goiás**. Disponível em, <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/resumos.htm>. Acesso 07/11/2017, 17h23min.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Ensinar, aprender, apreender, e processo de ensinagem**. 1998. Disponível em: <https://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-10-Estrat%C3%A9gias-metodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso 10/11/2016, 14h44min.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito à formação humana como referente da avaliação. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- BELLONI, Isaura. Educação. In: BITTAR, Jorge. (org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.
- BLOOM, Benjamin S; HASTINGS, J. Thomas; MANDAU, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL. Leis Orgânicas do Ensino Secundário Nº 4.244, de 09 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF. 1942, p. 5798. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 14 de maio de 2017.
- _____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso 14 de maio de 2017.
- _____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso 05 de mar. de 2017.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 05 de mar. de 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2ª ed. Brasília, 2000.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso 05 de mar. de 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 05 de mar. de 2017.

CAED. Portal da Avaliação. **Tipos de avaliação, avaliação externa**. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/> 2012.

CAMPOS, Gilsiléa de Sousa. **Gestão na qualidade total na educação**: possibilidades e desafios. 2015. Disponível em <http://www.inovarse.org/node/3805>. Acesso 20/05/2017. 10h35min.

CARVALHO, Anna Maria. Pessoa de. GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências**: Tendências e Inovações. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Estudos de Sociologia**: Revisa do Programa de Pós Graduação da UFPE. Pernambuco. 2013. Disponível em <http://www.revista.ufpe.br/>. Acesso 10 de set. de 2017.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. PNE em movimento. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+-+Po1%C3%ADtica+de+Estado+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira/2cbb3d59-497d-45a8-a5af-d3bbe814336e?version=1.5>> Acesso em 05 de mar. de 2017.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organizamos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Org.). **Qualidade da Escola Pública**: Políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti. BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. São Carlos. **Rev. Gestão e Produção**. V. 17, n. 2, 2010. p. 421-431.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2012a.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2012b.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2009.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. “**Resolução CEE Nº 023, de 15 de março de 2005**”. Goiás, 2005.

_____. **PROPOSTA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA.** Goiás, 2011. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa>>. Acesso em: 14/06/2015 às 18h.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 17ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Entrevista concedida ao portal da UNICAMP: **Avaliação mediadora é desafio para a aprendizagem** e publicada no dia 20/05/2014. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2014/05/21/avaliacao-mediadora-e-desafio-para-aprendizagem>> Acesso em: 11/10/2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 22ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na Escola Pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores.** Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Entrevista sobre Avaliação da Aprendizagem,** concedida ao Jornal do Brasil e publicada no dia 21/07/2000. Disponibilizada no site www.luckesi.com.br. Acesso em: 11/10/2015.

_____. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. **Revista ABC EDUCATIVO**, nº 46, junho de 2005, p. 28-29. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_46_avaliacao_da_aprendizagem_mais_uma_vez.pdf> Acesso em 8/2/2016.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala.** Salvador, 2012. Disponível em <<http://luckesi.blogspot.com.br/>> Acesso 10/03/2017.

_____. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo. Cortez. 2014.

_____. **Pra que avaliar.** 27 de fevereiro 2017. Disponível em:
<<http://luckesi.blogspot.com.br/2017/02>>. Acesso em: 02/03/2017.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidade social e produção do conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 58, out./dez. 2015. p. 253-270.

MIKUZAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o pesquisador professor.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova** – Um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática. 2002.

_____. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. São Paulo. Cortez. 2014.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz. A formação de professores nas pesquisas nacionais e estrangeiras: tendências e desafios. **Inter-Ação**, vol. 38, n. 1, jan./abril, 2013. p.109-127.

SHIROMA, Eneida, Oto. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum**, vol. 7, núm. 2, agosto, 2011, pp. 1-20. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 20/05/2017 as 14h38min.

SITO, Jorge Antônio da Silva, Neoliberalismo, **Qualidade Total e Educação:** Uma Análise Crítica. 2010. Disponível em: <http://www.alegrete.rs.gov.br/site/secao/arquivo/11-1386070501-973.pdf>. Acesso 20/05/2017.

SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública:** reinventando a avaliação como resistência Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (organizadoras). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SOUSA, Sandra M. Zákia. **Estudos em Avaliação Educacional**. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>. acesso 04/03/2017 as 14h>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. (Parte 2 - p.225-275). Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Apuração do rendimento escolar. Parecer n.102. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprov. em 9.6.62. **Documenta**. Rio de Janeiro, n.5, jul. 1962. p.84-85. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/apuracao.html>>. Acesso 04/03/17 as 19:50.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARANI, Adriana. Pela construção de um olhar para as potencialidades da formação humana do cotidiano escolar. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus: 2008.

_____. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. São Paulo: Papyrus, 2011.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. Reimpressão 2010.

APÊNDICES DA DISSERTAÇÃO

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG nº _____ e CPF nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: concepções e práticas**, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido pelas pesquisadoras Sheila Dias Alves e Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento, se for o caso).

Jataí, 12 de setembro de 2016.

Nome completo: _____

Assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE B – ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL DESCRITIVO DE PRÁTICA AVALIATIVA

Introdução

O Memorial Descritivo é um texto em que o autor apresenta uma reflexão sobre suas experiências de trabalho e/ou de estudo na área de atuação, com base em sua trajetória acadêmico-profissional. Um memorial não se trata de um texto científico, mas de um texto técnico.

Para a elaboração do Memorial Descritivo de Prática Avaliativa sugere-se, inicialmente, a **organização de vivências** representativas da prática avaliativa, bem como dos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor da disciplina de Matemática de Ensino Fundamental, de modo que possam dar visibilidade ao que é /foi efetivado como prática avaliativa.

Feita a organização, recomenda-se o **uso da primeira pessoa do singular** e a apresentação da experiência por **ordem cronológica** ou por outro critério que respeite a clareza e a relevância do percurso profissional.

As informações que constituem e comprovam a prática avaliativa do docente em descrição e análise, precisam ser **descritas de modo fidedigno e apresentadas de forma concisa**, com destaques apenas para aspectos essenciais.

Roteiro para elaboração do Memorial

1. **Capa:** informações básicas sobre autoria, local, formação e ano;
2. **Campo de atuação:** situar o leitor em relação
 - a) aspectos didático-pedagógicos, tais como: concepção de educação e currículo;
 - b) à caracterização das turmas que ministra aulas (quem e quantos são os alunos, relação entre idade e ano escolar, como se relacionam entre si e como se relacionam com o professor, dentre outros aspectos que considerar importantes);
3. **Docência na disciplina de Matemática:** apresentar as experiências de docência na disciplina de Matemática por ordem cronológica e selecionar um dos projetos de ensino de Matemática, o qual tenha elaborado ou participado da elaboração, que seja representativo da

ação docente como professor de Ensino Fundamental e colaborado com o processo avaliativo justificando a escolha.

4. **Reflexão sobre a prática avaliativa:** a avaliação é também um momento de aprendizado e de formação profissional. Nesta seção, reflita sobre a **própria** prática avaliativa no ensino de Matemática, descrevendo a concepção de avaliação formativa, dificuldades vivenciadas; como se avalia hoje; quais instrumentos e critérios avaliativos elaborados e utilizados ao longo da sua caminhada docente, destacando os que têm sido utilizados hoje e se os instrumentos atendem às necessidades individuais dos alunos; se os resultados são satisfatórios e condizem com as expectativas de aprendizagem; quais são os fatores impeditivos que dificultam (se dificultam) a materialização da avaliação formativa na escola.

5. **Considerações Finais:** nesta seção é importante refletir sobre o exercício de relatar e analisar a própria prática avaliativa em turmas do Ensino Fundamental, em estreita articulação com sua formação inicial, trazendo elementos apresentados e discutidos no curso de graduação, os quais serviram de fundamento (ou não) o exercício da docência e, de maneira específica, da avaliação.

Sheila Dias Alves

E-mail: sheilinhama@hotmail.com

Telefone: (64) 984032741 / 999690673

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL: OFICINA PEDAGÓGICA

Avaliação da aprendizagem em Matemática: construindo instrumentos de avaliação formativa

Este trabalho é o Produto Educacional de uma pesquisa de mestrado do Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. A proposta visou subsidiar o trabalho dos professores, proporcionando a eles uma oficina pedagógica com o tema “avaliação formativa”, tomando como fundamento as informações levantadas sobre as concepções e práticas de avaliação adotadas pelos sujeitos da pesquisa.

O público alvo foram os professores de Matemática do quadro efetivo do ensino fundamental II do Estado de Goiás, modulados em escolas da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí/GO.

Com base nas informações levantadas, a partir da leitura do memorial descritivo que foi o instrumento de coleta de dados para a pesquisa, sobre as práticas avaliativas dos professores, foi possível identificar algumas dificuldades nos métodos utilizados para avaliação da aprendizagem. A oficina oportunizou discutir conceitos acerca da avaliação formativa e sua vinculação com a qualidade da educação e construir instrumentos de avaliação que possam melhorar o processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva transformadora.

O tema avaliação tem estado em evidência na política educacional vigente. Tem sido vista como indutor da qualidade e como mecanismo de acompanhamento da situação escolar no país. A Lei das Diretrizes de Bases da educação (LDB)/96 aponta diretrizes quanto à avaliação externa e em sala de aula. As avaliações em larga escala são contempladas no artigo 9º, parte VI, em que incumbe à União “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Entretanto, a avaliação em larga escala da forma como tem sido utilizada, estabelece como qualidade o modelo mercadológico, ou seja, a qualidade total. Nesse modelo, a avaliação “dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando

medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil” (SILVA, 2009, p.04)

O tipo de avaliação que se vincula à perspectiva transformadora é a avaliação formativa. Ao empregá-la, o professor tem a oportunidade de diagnosticar as dificuldades do educando em alguma etapa do processo educativo para tomar decisão de como ajudá-lo a superar suas fragilidades (LUCKESI, 2000). A avaliação, quando feita durante o desenvolvimento de um programa de aprendizagem, permite que o professor reveja suas estratégias de ensino, os materiais pedagógicos que estão sendo utilizados, além de permitir realizar ações que levem os alunos a atingirem os objetivos de aprendizagem.

Entendemos a necessidade de que o professor formalize seu conhecimento sobre a avaliação formativa, pois a falta de fundamentação teórica dificulta os avanços em avaliação. Essa fundamentação precisa ser construída para a superação do senso comum.

É provável que a avaliação seja um dos aspectos do processo ensino/aprendizagem, em que mais se faça necessária uma mudança didática, isto é, um trabalho de formação de professores, que questione “o que sempre se fez” e favoreça uma reflexão crítica de ideias e comportamentos docentes de “senso comum” muito persistente. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2013, p.56, grifos dos autores).

Sendo assim, apresentamos uma proposta de oficina pedagógica para professores, com o intuito de promover um alargamento dos conceitos sobre a avaliação formativa, vislumbrando contribuir com possíveis mudanças nas práticas adotadas por eles.

A oficina pode ser realizada em dois encontros presenciais de quatro horas cada. Na ocasião, os professores devem ser convidados a fazer uma autoavaliação crítica de sua prática avaliativa, considerando as estratégias e metodologias desenvolvidas na sala de aula, com vistas no aprendizado de seu aluno. Deve-se levar em conta também, nessa atividade, a real situação vivenciada pelos professores no que diz respeito à relação entre as condições de trabalho e os resultados obtidos

Entendemos que promover mudança de práticas é uma proposta desafiadora, porém, necessária, à materialização de uma educação emancipadora. A oficina, portanto, ao ensejar o diálogo entre os pares permite que professores da mesma área de conhecimento e atuação criem instrumentos apropriados para a avaliação que esteja vinculada à qualidade socialmente referendada na educação pública.

ROTEIRO DO 1º ENCONTRO

OBJETIVOS

Geral: *Compreender o conceito de avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, permitindo a análise e a construção de instrumentos avaliativos nessa mesma perspectiva.*

Específicos:

- 1) Levantar as práticas avaliativas dos professores de Matemática.
- 2) Apresentar conceitos acerca da avaliação formativa e sua vinculação com a qualidade social da educação.
- 3) Discutir sobre instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, verificando as possibilidades de adequá-los para uma perspectiva formativa que possa melhorar o processo de ensino e aprendizagem.
- 4) Construir coletivamente instrumentos de avaliação formativa.

DESENVOLVIMENTO

Fala inicial: (1h)

Inicialmente o professor da oficina dialoga com os professores (participantes) para estabelecimento de alguns acordos para o bom andamento das atividades. Feitos os acordos, explicita a escolha do tema e apresenta a estrutura da oficina.

Acordos:

- 1- Os professores ficarão à vontade para participar entendendo que esse não é um momento de “exposição”, porém de discussão do tema proposto;
- 2- Caso seja necessário, o professor poderá atender ao celular do lado de fora da sala;
- 3- Os participantes deverão manter foco na discussão.

➤ Por que falar de avaliação?

Este é o momento para envolver os professores, abordando a problemática do tema, deixando claro o objetivo desta oficina ter sido planejada.

➤ Estrutura da oficina:

Apresentar a estrutura da oficina, suas divisões dando ênfase na culminância.

Acolhida:

Leitura oral coletiva do texto: “Ato de fé ou conquista do conhecimento? Um episódio da vida de Joaozinho da Maré”, de Rodolpho Caniato. (ANEXO 1).

Discussão sobre o texto: Proporcionar um ambiente em que os professores possam se expressar espontaneamente sobre o texto lido.

1ª momento (1h)

Este primeiro momento tem a finalidade de sondar os professores sobre suas práticas pedagógicas, deixando-os à vontade para se expressarem da forma que achar pertinente. A metodologia proposta baseia-se no estudo realizado por Anastasiou (2007) em que apresenta estratégias de ensinagem que possibilitam formas diferenciadas de explorar o pensamento. O termo ensinagem é apresentado por Anastasiou (2007) como sendo uma relação pedagógica onde, do ato de ensinar, realizado pelo professor, resulte necessariamente a aprendizagem do aluno.

Objetivo: Levantar as práticas avaliativas dos professores de Matemática.

Estratégia de Ensinagem: Tempestade cerebral

Metodologia:

- ✓ Os professores são divididos em duplas.
- ✓ São apresentados dois questionamentos para cada dupla, que deverá discutir e responder por escrito em uma cartolina (não sendo necessária uma formalização de conceitos), que será fixada no quadro/ou parede.
 - 1- Quais concepções e conceitos da Avaliação Formativa foram desenvolvidos ao longo da trajetória acadêmica do professor e vivenciados no exercício da docência?
 - 2- Como o professor avalia os seus alunos?
- ✓ Após um tempo estabelecido, propõe-se a cada dupla que exponha suas respostas.
- ✓ Após a exposição, conduz-se uma discussão sobre as respostas buscando as conexões ou diferenciações dos instrumentos.

INTERVALO: 20 min**2º momento (1h40min)**

No segundo momento, o professor da oficina faz uma apresentação sobre a avaliação formativa e sua vinculação com o conceito de qualidade social da educação, tomando por referenciais autores como Luckesi (1986; 2000; 2011), Sordi, Varani e Mendes (2017) e Hoffman (2000).

Objetivo: Apresentar conceitos acerca da avaliação formativa e sua vinculação com a qualidade social da educação.

Estratégia de Ensino: Aula expositiva e dialogada

Metodologia:

- ✓ Apresentação do vídeo: “*Avaliação da Aprendizagem*”, do educador Cipriano Luckesi, disponibilizado pela editora SM, disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc&t=285s>
- ✓ Após a apresentação do vídeo, realizar uma discussão buscando levantar os pontos centrais do mesmo, fazendo com que os participantes compreendam de maneira sintetizada o que seja avaliação processual.
- ✓ Para aprofundamento do conceito de avaliação formativa, de maneira expositiva e dialogada, estabelecer pontos de convergência entre o vídeo e a apresentação feita pelo professor da oficina, destacando-se os seguintes tópicos:
 - Avaliação da aprendizagem e avaliação formativa;
 - A relação da avaliação formativa e a qualidade do ensino.

Encerramento

Fazendo uma síntese do encontro, destacar a necessidade de discutir o assunto, retomando o objetivo central que é: *Compreender o conceito de avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, permitindo a análise e a construção de instrumentos avaliativos nessa mesma perspectiva.*

Este é o momento de sensibilizar os professores a estarem presentes no encontro seguinte, para darem sequência às discussões e juntos construir instrumentos de avaliação

formativa. Deve-se permitir que se expressem, fazendo uma avaliação do encontro e manifestar suas expectativas do próximo encontro.

ROTEIRO DO 2º ENCONTRO

1ª momento (1h)

Objetivo: Discutir sobre instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, verificando as possibilidades de adequá-los para uma perspectiva formativa que possa melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Estratégia de Ensino: Painel integrado

Metodologia:

- ✓ Dividir a sala em 3 grupos.
- ✓ Cada grupo terá um “painel” contendo algumas perguntas. As perguntas deverão ser respondidas com frases curtas, palavras ou imagens, as quais servirão como suporte para apresentação dos grupos.

Painel 1	Painel 2	Painel 3
1. Qual a filosofia de ensino e de avaliação presente na comunidade escolar em que atuamos? 2. Como se organiza o processo avaliativo na escola?	1. Quais são os instrumentos e formas avaliativas utilizados pelos professores? 2. Os instrumentos atendem às necessidades individuais?	1. Os resultados da “avaliação” são satisfatórios e condizem com as expectativas de aprendizagem? 2. Quais são os fatores impeditivos que dificultam a materialização da avaliação formativa na escola?

- ✓ Os painéis passarão em todos os grupos permanecendo em um tempo determinado.

- ✓ Após os grupos terem discutido e respondido a todos os questionamentos, os painéis deverão ser fixados em um lugar visível a todos. Em seguida, cada um deverá comentar sua resposta, destacando os elementos que são comuns às realidades diferentes e trocando experiências exitosas ou não. Esse é um momento de analisar as práticas avaliativas, preparando, assim, para a construção de instrumentos de avaliação formativa.

2º momento

Esse é o momento de culminância da oficina. Depois da discussão do conceito de avaliação formativa, os instrumentos de avaliação são elaborados coletivamente. Antes da elaboração desses instrumentos, são discutidos os critérios para elaboração.

Parte 1 (1h)

Objetivo: Construir coletivamente instrumentos de avaliação formativa.

Metodologia:

- ✓ Com base em Luckesi (2000), Anastasiou (2007), discutir os critérios para a elaboração dos instrumentos de avaliação.
- ✓ Apresentar o quadro 1 (APÊNDICE D) que traz orientações, com base nos autores, quanto à elaboração desses instrumentos.

INTERVALO: 20min

Parte 2 (1h40min)

- ✓ Organizar os professores em duplas para, com base nas discussões feitas sobre a avaliação formativa, construir instrumentos de avaliação coerentes com essa perspectiva.
- ✓ Utilizar o quadro a seguir para cada instrumento.

Instrumento	
Descrição / Objetivo	
Elaboração	

Aplicação	
Correção / Coleta de dados	
Sistematizando as informações	

Elaborado pela autora

- ✓ Reunir as duplas para socializar as propostas uma complementação das ideias.

Metacognição

Esse é um momento de avaliação da oficina e de autoavaliação. Pedir aos participantes que expressem, espontaneamente, o sentimento de terem participado da oficina e o aprendizado produzido nesses momentos.

Observações:

Reconhecemos que a proposta desenvolvida aqui contrapõe-se a algumas práticas avaliativas propostas pelas atuais políticas educacionais. A etapa final poderá se configurar como a mais difícil, pois perpassa por um momento de desconstrução de ideias, hábitos, costumes sobre avaliação, para construir instrumentos de coleta de dados para a avaliação formativa.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea G. C. **Avaliação, ensino e aprendizagem**: anotações para um começo de conversa. 2007. Disponível em, <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2013/12/AVALIA%C3%87%C3%83O-publicado-pela-UFRRecipe-.doc>. (acessado em 24/10/2016 às 20:41)

BRASI. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 de mar. de 2017.

CANIATO, R., Ato de Fé ou Conquista do Conhecimento? **Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira**, ano 6, número 2, 31-37, abril / junho de 1983.

CARVALHO, Anna Maria. Pessoa de. GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré- escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar para além do autoritarismo. **Revista AEC**, ano 15, nº 60, 1986.

_____. **O que é mesmo ato de avaliar a aprendizagem?** Revista Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf> (acessado em 09/11/16 às 21:30)

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **“Avaliação da Aprendizagem”**. Editora SM, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc&t=285s>. (acessado em 21/10/16).

SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 20/05/2017 as 14h38min.

APÊNDICES DO PRODUTO EDUCACIONAL

APÊNDICE D – QUADRO 1

Instrumento	<i>Nome do instrumento.</i>
Descrição / Objetivo	<i>Descrever como é o instrumento e qual seu objetivo.</i>
Elaboração	<i>O que se deve considerar? Quais são as etapas? Como os alunos serão organizados?</i>
Aplicação	<i>Como será aplicado o instrumento? Tempo estimado?</i>
Correção / Coleta de dados	<i>Como os “dados” serão coletados? Como organizar as informações obtidas?</i>
Sistematizando as informações	<i>Após a coleta dos dados, como proceder?</i>

Elaborado pela autora

APÊNDICE E

Instrumento	Participação
Descrição / Objetivo	<i>Resolução de atividades no quadro e respostas orais com o objetivo de identificar as múltiplas estratégias de resolução bem como a formação de conceitos expressados de forma oral.</i>
Elaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os alunos por "nível de aprendizagem"; - Escolher o exercício de acordo com o grau de dificuldade apresentado por cada grupo; - Observar o início do desenvolvimento da questão
Aplicação	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher uma aula da semana; - Organizar a sala em grupos; - Escolher um exercício para cada grupo; - Escolher um aluno (de forma aleatória) por grupo que irá resolver o exercício no quadro.
Correção / Coleta de dados	<i>- Montar uma planilha por grupo (com espaço para a discriminação dos componentes), onde será anotado se o aluno: Resolveu corretamente; resolveu parcialmente correto ou não resolveu.</i>
Sistematizando as informações	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as resoluções de acordo com o objetivo esperado; - <i>Quantificação: 0 pontos (Não resolveu); 5 pontos (Resolveu parcialmente correto); 10 pontos (Resolveu corretamente);</i> - Realizar uma "regra de três" de acordo com o total de vezes em que o aluno/grupo foi ao quadro.

APÊNDICE F

Instrumento	<i>Batalha</i>
Descrição / Objetivo	<i>Resolução de atividades em grupo “contra o tempo”, com o objetivo de compartilhar aprendizagens entre alunos, sobre o conteúdo o qual está em construção, antes da prova escrita.</i>
Elaboração	<i>Os alunos serão organizados em grupos receberão os exercícios os quais deverão ser resolvidos de acordo com um tempo pré-determinado. Após esse momento, todos os alunos deverão refazer todos os exercícios em casa. Para isso, o professor deverá entregar aos alunos, ao final da aula, uma lista com todos os exercícios, O professor resolverá juntamente com a turma, os exercícios que considerar necessário.</i>
Aplicação	<i>1º) Distribuir um exercício por vez para cada grupo (podendo ser feito oralmente, por escrito ou por no Datashow); 2º) Determinar um tempo para a resolução do exercícios pelos grupos; 3º) Vencido o tempo, o professor verificará as resoluções e corrigirá no quadro (caso ache necessário); 4º) Repete-se o processo até o final da batalha</i>
Correção / Coleta de dados	<i>- Realizou o exercício corretamente dentro do tempo (10 pontos); - Realizou o exercício parcialmente correto (8 pontos); - Não realizou o exercício dentro do tempo. - Verificação de quem refez todas as atividades em casa.</i>
Sistematizando as informações	<i>Contabilização dos pontos, a partir da conferência das resoluções refeitas em casa.</i>

ANEXO

ANEXO 1 – TEXTO

ATO DE FÉ OU CONQUISTA DO CONHECIMENTO?

Um episódio na vida de Joãozinho da Maré

O Joãozinho de nossa história é um moleque muito pobre que mora numa favela sobre palafitas espetadas em um vasto mangue. Nosso Joãozinho só vai à escola quando sabe que vai ser distribuída merenda, uma das poucas razões que ele sente para ir à escola. Do fundo da miséria em que vive, Joãozinho pode ver bem próximo algumas das conquistas de nossa civilização em vias de desenvolvimento (para alguns). Dali de sua favela ele pode ver bem de perto uma das grandes Universidades onde se cultiva a inteligência e se conquista o conhecimento. Naturalmente esse conhecimento e a ciência ali cultivadas nada tem a ver com o Joãozinho e outros milhares de Joãozinhos pelo Brasil afora.

Além de perambular por toda a cidade, Joãozinho, de sua favela, pode ver o aeroporto internacional do Rio de Janeiro. Isso certamente é o que mais fascina os olhos de Joãozinho. Aqueles grandes pássaros de metal sobem imponentes com um ruído de rachar os céus. Joãozinho, com seu olhar curioso, acompanha aqueles pássaros de metal até que, diminuindo, eles desapareçam no céu.

Talvez, por frequentar pouco a escola, por gostar de observar os aviões e o mundo que o rodeia, Joãozinho seja um sobrevivente de nosso sistema educacional. Joãozinho não perdeu aquela curiosidade de todas as crianças; aquela vontade de saber os "como" e os "porquês", especialmente em relação às coisas da natureza; a curiosidade e o gosto de saber que se vão extinguindo em geral, com a frequência à escola. Não há curiosidade que aguarde aquela "decoreba" sobre o corpo humano, por exemplo.

Sabendo por seus colegas que nesse dia haveria merenda, Joãozinho resolve ir à escola. Nesse dia, sua professora se dispunha a dar uma aula de Ciências, coisa que Joãozinho gostava. A professora havia dito que nesse dia iria falar sobre coisas como o Sol, a Terra e seus movimentos, verão, inverno, etc.

A professora começa por explicar que o verão é o tempo do calor, o inverno é tempo do frio, a primavera é o tempo das flores e o outono é o tempo em que as folhas ficam amarelas e caem.

Em sua favela, no Rio de Janeiro, Joãozinho conhece calor e tempo de mais calor ainda, um verdadeiro sufoco, às vezes.

As flores da primavera e as folhas amarelas que caem ficam por conta de acreditar. Num clima tropical e quente como do Rio de Janeiro, Joãozinho não viu nenhum tempo de flores. As flores por aqui existem ou não, quase independentemente da época do ano, em enterros e casamentos, que passam pela Avenida Brasil, próxima à sua favela.

Joãozinho, observador e curioso, resolve perguntar por que acontecem ou devem acontecer tais coisas. A professora se dispõe a dar a explicação.

- Eu já disse a vocês numa aula anterior que a Terra é uma grande bola e que essa bola está rodando sobre si mesma. É sua rotação que provoca os dias e as noites. Acontece que, enquanto a Terra está girando, ela também está fazendo uma grande volta ao redor do Sol. Essa volta se faz em um ano, o caminho é uma órbita alongada chamada elipse. Além de essa curva ser assim alongada e achatada, o Sol não está no centro. Isso quer dizer que, em seu movimento, a Terra às vezes passa perto, às vezes passa longe do Sol. Quando passa perto do Sol é mais quente: é VERÃO. Quando passa mais longe do Sol recebe menos calor: é INVERNO.

Os olhos de Joãozinho brilhavam de curiosidades diante de um assunto novo e tão interessante.

- Professora, a senhora não disse antes que a Terra é uma bola e que está girando enquanto faz a volta ao redor do Sol?

- Sim, eu disse. - Respondeu a professora com segurança.

- Mas, se a Terra é uma bola e está girando todo dia perto do Sol, não deve ser verão em toda a Terra?

- É, Joãozinho, é isso mesmo.

- Então é mesmo verão em todo lugar e inverno em todo lugar, ao mesmo tempo, professora?

- Acho que é, Joãozinho, vamos mudar de assunto.

A essa altura, a professora já não se sentia tão segura do que havia dito. A insistência, natural para o Joãozinho, já começava a provocar certa insegurança na professora.

- Mas, professora, - insiste o garoto - enquanto a gente está ensaiando a escola de samba, na época do Natal, a gente sente o maior calor, não é mesmo?

- É mesmo, Joãozinho.

- Então nesse tempo é verão aqui?

- É, Joãozinho.

- E o Papai Noel no meio da neve com roupas de frio e botas? A gente vê nas vitrinas até as árvores de Natal com algodão. Não é para imitar a neve? (A 40 graus Celsius no Rio).

- É, Joãozinho, na terra do Papai Noel faz frio.

- Então, na terra do Papai Noel, no Natal, faz frio?

- Faz, Joãozinho.

- Mas então tem frio e calor ao mesmo tempo? Quer dizer que existe verão e inverno ao mesmo tempo?

- É, Joãozinho, mas vamos mudar de assunto. Você já está atrapalhando a aula e eu tenho um programa a cumprir.

Mas Joãozinho ainda não havia sido domado pela escola. Ele ainda não havia perdido o hábito e a iniciativa de fazer perguntas e querer entender as coisas. Por isso, apesar do jeito visivelmente contrariado da professora, ele insiste.

- Professora, como é que pode ser verão e inverno ao mesmo tempo, em lugares diferentes, se a Terra, que é uma bola, deve estar perto ou longe do Sol? Uma das duas coisas não está errada?

- Como você se atreve, Joãozinho, a dizer que a sua professora está errada? Quem andou pondo essas suas ideias em sua cabeça?

- Ninguém, não, professora. Eu só estava pensando. Se tiver verão e inverno ao mesmo tempo, então isso não pode acontecer porque a Terra tá perto ou tá longe do Sol. Não é mesmo, professora?

A professora, já irritada com a insistência atrevida do menino assume uma postura de autoridade científica e pontifica:

- Está nos livros que a Terra descreve uma curva que se chama elipse ao redor do Sol, que este ocupa um dos focos e, portanto, ela se aproxima e se afasta do Sol. Logo, deve ser por isso que existe verão e inverno.

Sem dar conta da irritação da professora, nosso Joãozinho lembra-se de sua experiência diária e acrescenta:

- Professora, a melhor coisa que a gente tem aqui na favela é poder ver avião o dia inteiro.

- E daí, Joãozinho o que tem a ver isso com o verão e o inverno?

- Sabe, professora, eu acho que tem.

A gente sabe que um avião tá chegando perto quando ele vai ficando maior. Quando ele vai ficando pequeno é porque ele tá ficando mais longe.

- E o que tem isso a ver com a órbita da Terra, Joãozinho?

- É que eu achei que se a Terra chegasse mais perto do Sol, a gente devia ver ele maior. Quando a Terra estivesse mais longe do Sol, ele deveria aparecer menor. Não é, professora?

- E daí, menino?

- A gente vê o Sol sempre do mesmo tamanho. Isso não quer dizer que ele tá sempre da mesma distância? Então verão e inverno não acontecem por causa da distância.

- Como você se atreve a contradizer sua professora? Quem anda pondo "minhocas" na sua cabeça? Faz quinze anos que eu sou professora. É a primeira vez que alguém quer mostrar que a professora está errada.

A essa altura, já a classe se havia tumultuado. Um grupo de outros garotos já havia percebido a lógica arrasadora do que Joãozinho dissera. Alguns continuaram indiferentes. A maioria achou mais prudente ficarem do lado da "autoridade" outros aproveitaram a confusão para aumentá-la. A professora havia perdido o controle da classe e já não conseguia reprimir a bagunça nem com ameaças de castigo e de dar "zero" para os mais rebeldes.

Em meio àquela confusão tocou o sinal para o fim da aula, salvando a professora de um caso maior. Não houve aparentemente nenhuma definição de vencedores e vencidos nesse confronto.

Indo para casa, a professora, ainda agitada e contrariada, se lembrava do Joãozinho que lhe estragara a aula e também o dia. Além de pôr em dúvida o que ela ensinara, Joãozinho dera um mau "exemplo". Joãozinho, com seus argumentos ingênuos, mas lógicos, despertara muitos para o seu lado.

- Imagine se a moda pega... - pensa a professora. - o pior é que não me ocorreu qualquer argumento que pudesse enfrentar ao questionamento do garoto.

- Mas foi assim que me ensinaram. É assim que eu também ensino- pensa a professora.

- Faz tantos anos que eu dou essa aula, sobre esse assunto...

À noite, já mais calma, a professora pensa com os seus botões:

Os argumentos do Joãozinho foram tão claros e ingênuos... Se o inverno e o verão fossem provocados pelo maior ou menor afastamento da Terra em relação ao Sol, deveria ser inverno ou verão em toda a Terra. Eu sempre soube que enquanto é inverno em um hemisfério, é verão no outro. Então tem mesmo razão o Joãozinho. Não pode ser essa a causa

do calor ou frio na Terra. Também é absolutamente claro e lógico que se a Terra se aproxima e se afasta do Sol, este deveria mudar de tamanho aparente. Deveria ser maior quando mais próximo e menor quando mais distante.

- Como eu não havia pensado nisso antes? Como posso ter "aprendido" coisas tão evidentemente erradas? Como nunca me ocorreu, sequer, alguma dúvida sobre isso? Como posso eu estar durante tantos anos "ensinando" uma coisa que eu julgava Ciência, e que, de repente, pode ser totalmente demolida pelo raciocínio ingênuo de um garoto, sem nenhum outro conhecimento científico?

Remoendo essas ideias, a professora se põe a pensar em tantas outras coisas que poderiam ser tão falsas e inconsistentes como as "causas" para o verão e o inverno.

- Haverá sempre um Joãozinho para levantar dúvidas?

Por que tantas outras crianças aceitaram sem resistência o que eu disse? Por que apenas o Joãozinho resistiu e não "engoliu"? No caso do verão e do inverno a inconsistência foi facilmente verificada. Se "engolimos" coisas tão evidentemente erradas, devemos estar "engolindo" coisas mais erradas, mais sérias e menos evidentes. Podemos estar tão habituados a repetir as mesmas coisas que já nem nos damos conta de que muitas delas podem ter sido simplesmente acreditadas; muitas podem ser simples "atos de fé ou credence que nós passamos adiante como verdades científicas ou históricas".

Atos de fé em nome da ciência

É evidente que não pretendemos nem podemos provar tudo aquilo que dizemos ou tudo o que nos dizem. No entanto o episódio do Joãozinho levantara um problema sério para a professora.

Talvez a maioria dos alunos já esteja "domada" pela escola. Sem perceberem, professores podem estar fazendo exatamente o contrário do que pensam ou desejam fazer. Talvez o papel da escola tenha muito a ver com a nossa passividade e com os problemas do nosso dia-a-dia.

Todas as crianças têm uma nata curiosidade para saber os "como" e os "porquês" das coisas, especialmente da natureza. À medida que a escola vai ensinando, o gosto e a curiosidade vão-se extinguindo, chegando frequentemente à aversão.

Quantas vezes nossas escolas, não só a de Joãozinho, pensam estar tratando de Ciência por falar em coisas como átomos, órbitas, núcleos, elétrons, etc... Não são palavras difíceis que conferem à nossa fala o caráter ou "status" de coisa científica. Podemos falar das coisas

mais rebuscadas e, sem querer estamos impingindo a nossos alunos "atos de fé", que nada dizem ou não são mais que uma crendice, como tantas outras. Não é à toa o que se diz da escola:

“um lugar onde as cabecinhas entram redondinhas e saem quase todas "quadradinhas"”.
(SALVADOR, UFSCar,1999).

CANIATO, R., Ato de Fé ou Conquista do Conhecimento? Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira, ano 6, número 2, 31-37, abril / junho de 1983.

