

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA - CCSST
CURSO DE PEDAGOGIA

KAROLINA SAMPAIO ARRUDA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM MECANISMO REAL DE
APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Imperatriz
2016

KAROLINA SAMPAIO ARRUDA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM MECANISMO REAL DE
APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – CCSST, em Imperatriz – MA, como requisito para conclusão de Curso.

Orientadora: Prof.^a Msc Raquel de Moraes Azevedo

Imperatriz
2016

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

SAMPAIO ARRUDA, KAROLINA.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM MECANISMO REAL DE
APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA / KAROLINA SAMPAIO
ARRUDA. - 2016.

74 f.

Orientador(a): RAQUEL DE MORAES AZEVEDO.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, IMPERATRIZ, 2016.

1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR. 2. CONCEPÇÃO
DOCENTE. 3. PRÁTICA PEDAGÓGICA. I. DE MORAES AZEVEDO,
RAQUEL. II. Título.

KAROLINA SAMPAIO ARRUDA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM MECANISMO REAL DE
APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Monografia apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão/CCSST para obtenção do
grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Msc. Raquel de Moraes Azevedo (Orientadora)

Prof.^a Msc. Késsia Mileny de Paulo Moura (Avaliadora)

Prof.^a Msc. Dijan Leal de Sousa (Avaliadora)

A Deus, que em sua infinita misericórdia e amor me trouxe até aqui.

À minha família, minha base sempre presente, minha inspiração, meu alento, meu aconchego.

À minha orientadora Raquel de Moraes Azevedo, pela sua amizade, incentivo, compreensão e ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo agradeço a Deus, criador de todas as coisas, a quem devo desde o meu fôlego de vida até a mais ínfima conquista alcançada ao longo da minha trajetória. Por isso tudo dou graças a Deus porque ele é bom e porque sua misericórdia dura para sempre (Salmos 107.1).

Rendo graças também à minha família, por acreditar nos meus sonhos e batalhar comigo em busca de um futuro melhor e mais digno, em particular aos meus pais Maria Antonia de Sousa Sampaio e Genival dos Santos Arruda, que sempre dedicaram aos filhos seu melhor durante toda a vida, que carregam em suas mãos histórias de luta e sofrimento, e que por conta disso amanhecem e anoitecem todos os dias batalhando pela sua prole, em busca de futuro brilhante, vendo nela a chance de conquistas que a eles não foi possível.

Agradeço também a grande ajuda dispensada pela minha orientadora Raquel de Moraes Azevedo, que não mediu tempo e nem esforço para me auxiliar na elaboração de um bom trabalho, pois sem tal colaboração este feito não seria possível.

Sou grata, de igual modo, à minha turma 2012.1, pelas amizades que levarei em minha mente e coração para sempre, em especial aos amigos Ellen Cristina Correia Teotonio, Andrew Winsllou de Sousa Sá, Lucas Moura Ramos e Maria José das Chagas Silva, com os quais compartilhei nesta jornada acadêmica muitas lutas e alegrias, e que foram peças fundamentais para o alcance desta vitória singular.

Sou igualmente agradecida ao meu companheiro Matheus Aurélio Costa Frazão, que sempre me apoiou e incentivou, e que nos mínimos detalhes, com o amor e carinho característicos de sua pessoa, me deu forças para chegar até aqui e prosseguirmos sonhando juntos com um futuro de mais sucesso.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a superação deste desafio o meu muito obrigada!

Junto as mãos ao meu redor...
Faço o melhor que sou capaz só pra viver
em paz!

LOS HERMANOS – O VENCEDOR

RESUMO

O presente trabalho analisa o uso da avaliação da aprendizagem escolar buscando entender quais as principais formas de implementação da mesma como um mecanismo real de aprimoramento da prática pedagógica. Para tanto foi orientada pelo enfoque fenomenológico e abordagem qualitativa, por meio de entrevista com os professores, análise documental e observação em duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Davinópolis-MA, tendo como objetivo geral refletir acerca da percepção dos docentes envolvidos quanto à prática avaliativa, considerando os referenciais da Pedagogia do Exame e da Pedagogia da Avaliação da Aprendizagem Escolar de caráter crítico e construtivo desenvolvidos por (Luckesi, 2011), e como objetivos específicos caracterizar as concepções dos docentes quanto à avaliação da aprendizagem em sua relação com os objetivos educacionais da instituição; analisar os métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar mais utilizados pelos docentes da turma e refletir sobre as relações estabelecidas pelos professores entre planejamento e avaliação. Os resultados alcançados apontaram para a necessidade de uma formação mais sólida e consistente, tal qual um melhor suporte técnico que oportunize o desenvolvimento de uma prática que integre planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas, vislumbrando um desenvolvimento pleno do educando e a reflexão constante da prática em sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem escolar; Prática pedagógica; Concepção docente.

ABSTRACT

The present work analyzes the use of the evaluation of the school learning trying to understand the main forms of its implementation as a real mechanism of improvement of the pedagogical practice. In order to do so, it was guided by the phenomenological approach and qualitative approach, through interviews with teachers, documentary analysis and observation in two classes of 5th year of Elementary School of a municipal public school in the city of Davinópolis-MA, aiming at (Luckesi, 2011), and as a specific objective to characterize the teachers' conceptions of the pedagogical practices of the teachers, Regarding the evaluation of learning in relation to the educational objectives of the institution; To analyze the methods and instruments of evaluation of school learning most used by the teachers of the class and to reflect on the relations established by the teachers between planning, execution and evaluation. The results obtained pointed to the need for a more solid and consistent training, such as a better technical support that allows the development of a practice that integrates planning, execution and evaluation of pedagogical practices, aiming at a full development of the student and the constant reflection of the Practice in the classroom.

Keywords: Evaluation of school learning; Pedagogical practice; Teaching conception.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 DA PEDAGOGIA DO EXAME À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CARÁTER CRÍTICO E CONSTRUTIVO.....	14
2.1 Pedagogia do Exame: características e implicações na prática pedagógica.....	15
2.2 Avaliação da Aprendizagem de caráter crítico e construtivo: contribuições à prática docente.....	22
3 INTERFACES ENTRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	28
3.1 Concepção e finalidade da avaliação: no que acreditam e como agem os professores.....	30
3.2 Avaliação e planejamento do professor: uma relação intrínseca.....	60
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICES.....	71

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço visivelmente dinâmico, onde as práticas pedagógicas precisam ser diariamente revistas. Tal assertiva firma-se na singularidade tanto do processo de efetivação das atividades desenvolvidas na sala de aula, quanto dos alunos envolvidos na mesma, sobretudo no que se refere às formas e ritmos de aprendizagem.

Constante a isso, o propagado uso do diagnóstico por parte da avaliação da aprendizagem escolar se apresenta como arcabouço de sua primazia, no sentido de seguir um padrão de qualidade da educação e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, periodicamente, a partir da reflexão acerca das situações reais do processo de ensino.

O que se vê, no entanto, é que a avaliação da aprendizagem escolar é um dos maiores dilemas da educação por, na maioria das vezes, servir apenas como mecanismo de classificação ao final do processo em sala de aula, sendo utilizada pelas instituições escolares apenas com um fim em si mesma, negando seu sentido de reflexão e tomada de decisão a partir do diagnóstico. Tal fato emerge principalmente do modelo social hierarquizado e, sendo o modelo educacional, em grande parte, determinado pelo mesmo, aplica-se ao ambiente educacional exames de caráter seletivo e classificatório que servem apenas para rotular os alunos como melhores ou piores, sem nenhuma perspectiva de intervenção a partir dos resultados obtidos.

Partindo do pressuposto de que o real objetivo da avaliação da aprendizagem escolar é localizar necessidades a serem modificadas em sala de aula para, após, trabalhar no sentido de superá-las, surge a indispensabilidade do uso da avaliação como trabalho diagnóstico e reflexivo que busca o avanço do aluno e da prática do professor de maneira conjunta.

As inquietações que levaram a escolha do tema “avaliação da aprendizagem escolar como mecanismo de aprimoramento da prática pedagógica” deram-se a partir de observações pessoais do cotidiano escolar enquanto aluna da Educação Básica, observações estas que foram ampliando-se durante as experiências de observação em atividades de campo e estágios no decorrer do período de graduação.

A motivação partiu ainda da percepção de falhas a que é exposto o processo de aprendizagem escolar através dos mecanismos de avaliação arbitrariamente utilizados pela maioria dos docentes, por ter este um caráter seletivo e autoritário, e a necessidade de conhecimento intenso da temática para a exposição de propostas de melhoria.

Assim, partindo do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem escolar possui caráter decisivo na definição da prática pedagógica do professor, e sendo necessária aplicação da mesma em sentido diagnóstico, primando o desenvolvimento do aluno, surge a seguinte problemática: Quais as concepções dos docentes envolvidos na pesquisa quanto a Avaliação da Aprendizagem Escolar e suas relações com a prática em sala de aula?

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa está pautado no sentido de refletir acerca da percepção dos docentes envolvidos quanto à prática avaliativa, considerando os referenciais da Pedagogia do Exame¹ e da Pedagogia da Avaliação da Aprendizagem Escolar de caráter crítico e construtivo², e tem como objetivos específicos: caracterizar as concepções dos docentes quanto à avaliação da aprendizagem em sua relação com os objetivos educacionais da instituição; analisar os métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar mais utilizados pelos docentes da turma e refletir sobre as relações estabelecidas pelos professores entre planejamento, execução e avaliação.

A metodologia adotada se orienta pelo enfoque fenomenológico e abordagem qualitativa, sendo a coleta de dados realizada a partir de entrevista com docentes, observação da prática pedagógica e análise documental.³

A observação da rotina escolar⁴ das duas turmas do 5º ano (A e B) teve o intuito de estudar um fenômeno previamente estabelecido, a partir do plano de

1Luckesi (2011, p. 35) define como Pedagogia do Exame as práticas docentes voltadas para o mero treinamento de “resolver provas”, dando exclusiva atenção à promoção, e utilizando-se da mesma como instrumento de ameaça e tortura.

2Luckesi (2011, p. 139) define como prática crítica aquela que compreende, propõe e desenvolve o fazer docente no contexto de suas determinações sociais, e como construtiva aquela que trabalha com princípios científicos e metodológicos que dão conta da construção do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento do educando.

3Só foi possível fazer a análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da rede e de instrumentos de avaliação propriamente dito, pois os professores, em sua maioria, afirmaram não fazer uso de portfólios, ou instrumentos relacionados para acompanhar o percurso de aprendizagem dos alunos, com exceção de uma professora que declarou fazer uso de um caderno para anotações da rotina escolar das turmas, contudo este não foi disponibilizado para análise.

observação, galgando alcançar os objetivos de pesquisa definidos ao passo em que se atribuiu sentido à realidade observada.

A entrevista, por sua vez, foi utilizada objetivando adquirir informações relacionadas às concepções de avaliação da aprendizagem dos sujeitos da pesquisa (professores que atuam nas turmas do 5º ano) e como identificam a influência da avaliação sobre sua prática pedagógica, isto é, sondar *se* e *como* os mesmos estabelecem as relações entre planejamento, execução e avaliação, possibilitando à pesquisadora estabelecer explicações relativas aos comportamentos observados no processo de investigação.

A análise documental do Regimento Interno da rede municipal e do Projeto Político Pedagógico da escola se constitui como ponto de referência para situar os parâmetros institucionais e a cultura organizacional da escola campo.

Quanto à estrutura, esta monografia apresenta, no capítulo 1, uma discussão de cunho teórico relacionada à Pedagogia do Exame, suas características e possíveis implicações na prática pedagógica, e considerações sobre a Pedagogia da Avaliação da Aprendizagem Escolar de caráter crítico e construtivo, ressaltando suas contribuições à prática docente a partir da tomada da mesma como um mecanismo auxiliar do planejamento e da execução da prática pedagógica e articulação entre a avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino, a partir dos referenciais de discussão apresentados por Luckesi (2011).

O capítulo 2, por sua vez, apresenta análise da pesquisa situando, inicialmente, os sujeitos, local da pesquisa e percurso metodológico, e após estabelecendo discussão dos dados obtidos por ocasião da pesquisa de campo, no que se refere respectivamente, à concepção e finalidade da avaliação na visão dos professores, suas posturas no processo avaliativo e estudo dos instrumentos e métodos utilizados e, por fim, apresentação das implicações observadas, relacionadas à avaliação da aprendizagem escolar no planejamento dos professores.

4Como a pesquisa se deu no final do ano letivo, foi possível observar ainda os procedimentos de recuperação desenvolvidos na escola, bem como as reuniões de colegiado das turmas. Ambas as observações foram decisivas para o processo de pesquisa, pois oportunizam reflexões decisivas relacionadas à avaliação da aprendizagem escolar e a cultura da instituição.

2 DA PEDAGOGIA DO EXAME À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CARÁTER CRÍTICO E CONSTRUTIVO

A expressão “avaliação da aprendizagem” cunhada em 1930 por Ralph Tyler, (Luckesi, 2011) somente passou a ser utilizada na atual LDB (Lei 9.394/1996). Em meados de 1960 e início dos anos 1970 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71) abdicou da expressão “exames” para fazer uso da “ aferição do aproveitamento”, que ainda não definia, fidedignamente, o real objetivo da avaliação, mas já representava uma considerável evolução nos marcos legislativos. Contudo, a clássica noção de exame, de caráter objetivo, é ainda bastante frequente, pois apesar de ter sido substituída em textos legais, não perdeu o apelo positivista.

Esta influência de Tyler para a avaliação da aprendizagem escolar, que define uma proposta de “avaliação por objetivos”, se constitui desde então uma referência teórica, que atinge os espaços educacionais. Esta proposta, porém, como aponta Hoffmann (1992) está pautada num enfoque comportamentalista e pontual que se resume a checagem de mudanças ocorridas, presente até a atualidade nas escolas, apesar das ferrenhas críticas que sofreu na época:

Observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, à verificação através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados (p. 41).

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim trata sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar:

[...] 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, p. 12)

Assim insinuando uma prática de caráter contínuo, não conteudista, que favoreça e oportunize a promoção do aluno segundo suas peculiaridades e pautada em possibilidades de “recuperação” continuamente, a avaliação assume uma perspectiva interessada no processo de ensino como um todo, abrangendo a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, bem como a prática pedagógica do professor, apesar de ainda fazer uso de expressões que denotam um ar positivista a mesma como, por exemplo, “verificação do rendimento escolar”.

Porém, a realidade da maioria das salas de aula ainda é de uma prática excludente, pautada nos exames. Tal disparidade, entre as exigências legislativas e a realidade das escolas, é decorrente da dificuldade ainda presente de se desligar do costume de examinar, desenvolvido há cerca de quinhentos anos, e migrar para uma prática consciente e planejada de uma avaliação efetivamente a serviço da aprendizagem, o que naturalmente exige investimento na formação dos profissionais da educação.

Assumindo este lamentável fato, Luckesi (2011) desenvolve o termo “*Pedagogia do Exame*” no intuito de dissertar sobre o modo como se dá a prática de avaliação de cunho meramente classificatório e seletivo, que foge aos objetivos gerais de diagnóstico da prática pedagógica e da aprendizagem, que se situa num viés de caráter positivista⁵, tendo como protagonista do ato de ensinar a classificação e seleção, e não o avanço dos sujeitos da educação.

A seguir trataremos sobre as características que subsidiam essa *Pedagogia*, situando suas implicações históricas, sociais, psicológicas e pedagógicas para a prática em sala de aula.

2.1 Pedagogia do Exame: características e implicações na prática pedagógica

⁵ Trata-se de uma filosofia desenvolvida por Augusto Comte que considera a realidade formada por partes isoladas, aonde as causas dos fenômenos não têm importância. A mesma apresenta uma abordagem altamente objetiva dos fatos, alheio a qualquer traço de subjetividade. (TRIVIÑOS, 1928)

A avaliação da aprendizagem escolar, no percurso histórico, nem sempre se orientou pela perspectiva da diagnose e acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Em sua origem como objeto de estudo, a prática se centrava na verificação de caráter pontual, que a partir de testes objetivos norteava a rotina escolar, centrada nos resultados, sejam eles satisfatórios ou insatisfatórios, prática que ainda persiste nos dias atuais. Nesse contexto está inserida a prática da *Pedagogia do Exame*.

Segundo Luckesi (2011) a *Pedagogia do Exame* está pautada numa postura que sobrepõe o ato de classificar⁶ e selecionar perante o ato de diagnosticar e intervir, tendo estes dois primeiros o fim último de detectar o nível de aprendizagem dos educandos, sem nenhuma perspectiva de análise e intervenção a partir dos mesmos, apenas aceitando-o. Luckesi (2011) assim caracteriza o ato em questão:

O ato de examinar tem como função a classificação do educando, minimamente, em aprovado ou reprovado; no máximo, em uma escala mais ampla de graus, tais como as notas, que variam de 0 (zero) a 10 (dez) ou como é uma escola de conceitos, que pode conter cinco ou mais graus. Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta (p. 62).

A *Pedagogia do Exame* está enraizada no cenário da educação brasileira desde o século XVI, a partir da disseminação da pedagogia jesuítica de caráter sobremaneira seletivo, que se deu por meio dos exames, e vem se fortalecendo na atualidade, firmando-se no desenvolvimento de uma sociedade burguesa e dividida em classes, portanto interessada na seleção e classificação dos sujeitos da educação, sendo aqui desencadeada a partir do descobrimento (século XVI) e trabalhando em prol da hegemonia do catolicismo por meio do uso dos exames como forma de verificar de maneira pontual o conhecimento adquirido pelos alunos. Assim, deu início a um ensino tradicionalista e conservador que não valorizava a autonomia do aluno, mas colocava o professor como “cabeça” do processo de aprendizagem, num pedestal de ditador de práticas, que perdura até hoje, sobretudo na maneira de avaliar os alunos (Luckesi, 2011). Assim, os exames, historicamente,

⁶ Assume-se aqui a necessidade de uma prévia classificação durante o processo de avaliação, no sentido de mensurar a qualidade da aprendizagem apresentada. Porém, o termo “classificar” aqui empregado diz respeito ao seu uso sem uma finalidade diagnóstica.

passaram a ser um mecanismo de controle que obriga os alunos a estudar (decorar) e aprender (reter, reproduzir).

O caráter histórico de disseminação dessa pedagogia universalizou práticas de exame em sala de aula, relacionados também ao controle social que se dá por meio de processos econômicos, políticos e, sobretudo educacionais, ao passo em que contribuem para o estabelecimento de uma relação de competitividade, característica do modelo social capitalista, onde os acertos são enfatizados, e os erros são negativamente julgados.

Nesse sentido, evidenciamos a compreensão de que a escola faz parte de um contexto social de classes, que reitera e ratifica a prática da *Pedagogia do Exame*, que o fortalece diariamente, visto que tal conduta alimenta a seletividade social presente na atualidade. Desse modo, a uma sociedade que supervaloriza o modelo de desigualdade não interessa práticas de avaliação da aprendizagem que acolham e redirecionem o educando a uma aprendizagem significativa⁷, mas sim um modelo examinativo que alimente tal contraste.

O modelo social atualmente vigente, que serve como berço para a prática desta *Pedagogia*, está pautado na avaliação da aprendizagem como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, baseado no autoritarismo como “carro-chefe” para garantia e perpetuação dessa prática. Não interessa ao mesmo uma prática de avaliação como mecanismo de transformação desta realidade (Luckesi, 2011).

Tal contexto social também contribui para práticas de ensino conservadoras⁸ que não respeitam a condição de ser inacabado do aluno, portanto, passível de avanço a partir de intervenções planejadas e com finalidades específicas. Ao contrário, põe o aluno como único responsável pelo seu próprio conhecimento (ou sua não aquisição), desresponsabilizando o professor por qualquer resultado considerado negativo.

⁷A teoria da aprendizagem de David Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

⁸As práticas de ensino conservadoras aqui apontadas tratam-se de influências contrárias às ditas inovadoras e que buscam a reprodução de modelos, de ajustamento social, modeladoras. Uma metodologia repetitiva e mecânica onde são executadas atividades sem ações reflexivas dos envolvidos, sequenciadas, ordenadas, vinda do professor e “depositada” nos alunos.

No que diz respeito aos aspectos psicológicos, a prática de exames é coerente no sentido de promover personalidades subordinadas, incapazes de tomar ciência de suas capacidades de desenvolvimento, mas que se contentam com resultados pontualmente estabelecidos, não acreditando na possibilidade de um salto em seu próprio conhecimento.

Portanto, a *Pedagogia do Exame* age no condicionamento psicológico do aluno ao passo em que o torna submisso e preso aos resultados previamente alcançados, conformando-se com os mesmos. Assim internalizados, esses padrões de avaliação escolar inviabilizam o aperfeiçoamento da aprendizagem.

Desse modo, o ato de examinar foge, em seu sentido integral, dos objetivos reais da avaliação da aprendizagem, ao passo em que não dá ao educando perspectivas de desenvolvimento a partir da obtenção dos resultados aferidos e, de igual modo, não prima pela sua ascensão. Assim, examinar contempla apenas o passado do educando, com vista no que ele já aprendeu, não interessando o que ele ainda pode vir a aprender.

Cabe aqui ressaltar a diferença presente entre o ato de examinar e o ato de avaliar, pois enquanto o examinar tem um olhar apenas voltado para o que já foi aprendido, o ato de avaliar tem como finalidade diagnosticar a qualidade dessa aprendizagem, para após planejar estratégias de intervenção, objetivando a melhoria na qualidade da aprendizagem do educando a partir dos resultados tomados inicialmente, caso sejam insatisfatórios, ou prosseguir para uma nova aprendizagem caso seja analisado como satisfatório. Ou seja, o ato de avaliar aqui se preocupa em entender a situação do educando e ajudá-lo a avançar, posteriormente, ao contrário do que se propõe no ato de examinar, que tem os resultados obtidos como ponto final do processo de aprendizagem, sem abertura para a perspectiva de uma possível intervenção (Luckesi, 2011).

Assim, o grande diferencial destes dois atos (examinar e avaliar) está em suas respectivas finalidades. Enquanto avaliar está interessado no *processo* de aprendizagem do educando de uma maneira plena, ao passo que em trabalha, por meio do diagnóstico e acompanhamento contínuo, estratégias de desenvolvimento do aluno; o examinar está preocupado apenas com o *produto* final, com a situação atual do educando, não sendo considerado o processo anterior à verificação desse resultado e nem ao menos as perspectivas de avanço possíveis a partir do mesmo.

Vale ainda salientar que no ato de avaliar também há preocupação com o produto, pois o mesmo também é importante ao passo em que denota o que foi, de fato, alcançado pelo aluno, portanto não deve ser repudiado em sua totalidade. No entanto, como destaca Vasconcellos (1998, p. 51), o essencial para garantir uma intencionalidade ao ato de avaliar, preocupado com o efetivo desenvolvimento do aluno, é um “avaliar **o** produto **no** processo” aonde os resultados obtidos considerados como inaceitáveis são trabalhados até que se tornem aceitáveis do ponto de vista de uma aprendizagem significativa, e não o produto dissociado do processo, como é de praxe no ato de examinar, que apenas aceita-o, sem se preocupar com sua qualidade.

Destacamos ainda o equívoco muitas vezes desencadeado pelas concepções dos educadores quando tratam sobre o ato de examinar e avaliar. Muitos, a partir de opiniões categóricas e taxativas, acreditam que ao ato de avaliar não cabe perspectivas de classificação ou julgamento da situação real do aluno. O ato de classificar é absolutamente necessário no processo de avaliação da aprendizagem, pois é preciso ter noção do nível de aprendizagem do aluno, classificando o seu desempenho como adequado ou inadequado, a partir de critérios previamente definidos, como base para o acompanhamento.

Assim, classificar não é um mal em si, mas um passo importante neste processo de reconhecimento da situação real do aluno, pois como seria possível intervir na aprendizagem do mesmo sem ter noção alguma de como anda tal processo?

Partindo desse pressuposto, classificar se faz necessário. Mas não deve ser a classificação tomada como última fase do processo de aprendizagem, pois ela é apenas o ponto de partida para a intervenção. Deste modo, “classificar é necessário, mas não é suficiente”, como aponta Demo (2006, p. 16), ao destacar que “quando se descobre que um aluno aprende mal, segue daí apenas o compromisso do professor de interferir para garantir que este aluno aprenda bem”. Assim posto, é possível afirmar que não existe avaliação sem classificação. O mal está em apenas classificar, pois, ao dar ao ato de classificar um fim em si mesmo, o professor poda as chances do aluno de avançar, e desrespeita sua condição de ser em formação, passível de desenvolvimento.

A atenção exacerbada à promoção do aluno para a série seguinte, sem maiores preocupações com a qualidade de sua aprendizagem é uma nítida característica da *Pedagogia do Exame*, pois o foco centrado nos percentuais de aprovação/reprovação e nas notas desliga os sujeitos da educação (alunos, pais, professores) do objetivo real do ensino, que é o desenvolvimento pleno do aluno, e passam a trabalhar apenas com o intuito de promovê-lo ou não para a série seguinte, com base não na investigação do seu processo de aprendizagem, mas nas médias alcançadas durante o ano letivo. Assim, Luckesi (2011, p. 36) destaca que, nesse contexto, “o que importa é a nota: não importa **como** elas foram obtidas nem por **quais caminhos**” (grifo nosso).

Tal assertiva põe em discussão mais uma característica da *Pedagogia* em questão: sua desvinculação com o processo de aprendizagem. A exemplo observamos que o ritual de provas desenvolvido pelas escolas é tido como um momento “à parte” do processo de ensino, como se fosse dada uma pausa na aprendizagem para o cumprimento da verificação, e o resultado da mesma é desvinculado da aprendizagem, como se não fizesse parte do mesmo. Utilizada desse modo a avaliação deixa de fazer parte do processo de ensino para ser um momento pontual de mera aferição de resultados, sem vínculo algum com as demais etapas de ensino.

Tal dificuldade em transitar do ato de examinar para o ato de avaliar pode estar relacionada, muitas vezes, à concepção equivocada que muitos educadores têm sobre a avaliação da aprendizagem escolar, tendo-a como dissociada do processo de aprendizagem. Segundo Hoffmann (1991) a dicotomia entre a educação e avaliação, desencadeada por muitos professores, quando acreditam que a ação de educar e avaliar são dois processos distintos entre si e que devem ser desenvolvidos de forma diferenciada, dificulta essa transição. Assim, acreditam que, inicialmente, o processo de disseminação dos conteúdos e habilidades é a fase educativa, e o segundo momento é apenas de aferição do que o aluno conseguiu absorver, não sendo, portanto, parte do ato de educar. Assim, fragmentando o saber em fases que deveriam ser indissociáveis.

O instrumento de avaliação como a prova, por exemplo, passa a ser um mecanismo de fator negativo, ao passo em que não é trabalhada no intuito de diagnosticar a situação do aluno, mas de apenas taxá-lo como obtendo uma

aprendizagem satisfatória ou insatisfatória, sem mais considerações sobre os resultados apresentados. Assim, os alunos, quando estudam para responder às mesmas, via de regra, não estão preocupados com sua aprendizagem, mas com medo de obterem um resultado inferior ao determinado pelo professor (Luckesi, 2011).

Vasconcellos (1998) destaca, a partir das considerações já elucidadas, que a prática de uso da avaliação com um fim em si mesma passa a ratificar o desenvolvimento de uma memorização mecânica por parte dos alunos, já que os mesmos se atentam não em aprender os conteúdos, em vista da sua importância ou por prazer, mas em apresentar na prova as respostas de forma precisa, como o professor deseja ver, tal qual:

A avaliação de cunho decorativo, onde o professor faz questões para ouvir exatamente o que disse em aula, o que está escrito no livro ou na apostila, tem também uma longa tradição pedagógica, levando a uma profunda distorção da prática de estudo, pois o aluno ao invés de se envolver com a efetiva aprendizagem, passa a ficar preocupado em memorizar para poder devolver na prova; leva à mera repetição e não à criação (p. 48).

Outra característica da cultura do exame é o uso dos instrumentos de avaliação como meio disciplinador dos alunos. Ou seja, tais instrumentos são desvinculados do seu objetivo real e deixam de estar a serviço da aprendizagem dos alunos, para servir como meio de “adestrar” o comportamento, respeito e disciplina em sala de aula. Assim, as provas são usadas para testar ou castigar os alunos, as atividades propostas em sala são para acumular pontos para composição das notas, a presença em sala de aula serve apenas para garantir critérios ditos qualitativos no Diário de Classe, como a assiduidade, por exemplo.

Em síntese, as implicações pedagógicas desencadeadas por esta *Pedagogia*, são prejudiciais ao passo em que centralizam a atenção de alunos e professores para as notas e esquecem a aprendizagem, descaracterizando o objetivo central da avaliação que é de auxiliar o aluno no seu desenvolvimento contínuo e significativo. Portanto, se esta aprendizagem está voltada para o produto, desvaloriza esse processo e torna as notas protagonistas, não cumprindo sua função de auxiliar o educando em seu percurso escolar (Luckesi, 2011).

Vale ressaltar ainda que a *Pedagogia do Exame* também é alimentada por uma prática avaliativa desenvolvida historicamente nas vivências dos professores

que, por sua vez, está alicerçada em concepções equivocadas ao acreditarem ser a mesma dissociada do processo de ensino, pois a prática docente não é neutra em nenhum de seus aspectos. Muito pelo contrário, sempre tem como “pano de fundo” concepções elaboradas e disseminadas por meio das experiências do professores, tanto durante a construção de sua prática profissional, bem como enquanto alunos, não sendo possível, portanto, desconstruí-las com facilidade.

Como pontua Luckesi (2011), a experiência enquanto aluno vivenciada pelos educadores, submetidos a constantes exames que ratificavam a necessidade de obediência e submissão aversiva por meio do controle, se solidificam em suas práticas:

Durante nossa vida escolar pregressa, fomos excessivamente examinados, o que quer dizer “ameaçados com os exames escolares”. Agora, nos tornamos educadores e, então, replicamos junto aos nossos educandos aquilo que aconteceu conosco: “fomos examinados, agora examinamos” (p. 70).

Assim, inconscientemente, os professores passam a submeter os seus alunos aos mesmos procedimentos a que foram submetidos durante sua formação escolar, num movimento quase automático de práticas de exame arraigadas em seu inconsciente. Saltar desta concepção de avaliação é tarefa minuciosa e exige do professor ciência da sua realidade pedagógica, convicção da necessidade de mudança e cuidado permanente para que os hábitos historicamente solidificados venham a se desfazer.

Assim, a necessidade emergente e inicial é de se trabalhar as concepções dos professores em relação à avaliação da aprendizagem, pois somente a partir da superação da cisão entre educar e avaliar será possível dar início a disseminação de uma prática avaliativa de cunho democrático, visando o avanço, que supere a visão atual de que avaliar é apenas classificar o aluno como aprovado ou reprovado.

2.2 Avaliação da Aprendizagem de caráter crítico e construtivo: contribuições à prática docente

A avaliação da aprendizagem escolar teve sua função real desorientada em decorrência dos padrões histórico-sociais e suas implicações na prática pedagógica, deixando de ter um caráter diagnóstico e contínuo, para ser utilizada de modo independente da prática pedagógica, sendo destinada exclusivamente para a obtenção de notas e conceitos.

Constante a isso, é gritante a necessidade de repensar a utilização da avaliação da aprendizagem escolar a serviço de uma prática docente de caráter *crítico e construtivo*, como destaca Luckesi (2011, p. 139):

[...] crítica na medida em que compreenda, proponha e desenvolva a prática docente no contexto de suas determinações sociais; construtiva na medida em que trabalhe com princípios científicos e metodológicos que dêem conta da construção do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento do educando.

Para que isso seja possível é necessário sintetizar as relações existentes entre planejamento e avaliação, visto que estas três etapas da ação pedagógica não se dão de maneira isolada, mas ambas (planejamento e execução) tem a avaliação como um mecanismo auxiliar contínuo. Assim, só é possível fazer a transição da *Pedagogia do Exame* para uma *Pedagogia da Avaliação da Aprendizagem Escolar* após compreendida esta relação (Luckesi, 2011).

Vale evidenciar que a análise aqui desenvolvida tem como principal referência as ideias apresentadas por Luckesi (2011) ao tratar do desenvolvimento de uma prática educativa significativa para o aluno e para o professor.

Assim, faz-se necessário apresentar posicionamentos relacionados à construção de uma avaliação de caráter crítico e construtivo, baseado tanto na tomada da avaliação da aprendizagem como mecanismo auxiliar do planejamento e da execução das práticas pedagógicas como também na articulação entre avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino.

Luckesi (2011) assim destaca que a prática pedagógica é subsidiada por três ações que se dão de maneira indissociável e conjunta: “planejamento, execução e avaliação”. Sendo assim, o planejamento consiste no ato prévio à ação educativa e é responsável pela definição dos resultados a serem alcançados e os procedimentos para chegar a tal, tendo em si um caráter político, científico e técnico. Político na medida em que é carregado de intencionalidade; científico, pois demanda certo conhecimento de quem irá executar a ação planejada; e técnico porque necessita

ser desenvolvido de modo operacional a partir de uma compreensão processual, como também aponta Vasconcellos (1998, p. 50) ao apresentar a importância do planejamento na ação pedagógica demonstrando que “quando não há clareza do que se quer, não se terá critérios para definir os conteúdos a serem trabalhados

A execução, diz respeito à realização da ação planejada, de maneira dinâmica, de modo a alcançar os resultados previamente definidos através do planejamento.

Neste sentido, a avaliação é responsável pelo acompanhamento e reorientação, através de resultados parciais e finais, sendo assim necessária sua utilização de modo contínuo, e não desligada do planejamento e da execução.

Partindo do pressuposto de que a ação pedagógica é cercada de intempéries que provém do caráter peculiar dos sujeitos da educação, faz-se necessária uma verificação constante do desenvolvimento do que foi planejado, objetivando promover alterações sempre que o planejamento inicial não der conta da singularidade do real ou de novas demandas que vierem a surgir. Assim, não é possível enxergar aqui perspectivas de avaliação desconexas do todo, mas sim assumidas com formas diagnósticas, visando a construção dos resultados esperados. Tal perspectiva de avaliação da aprendizagem escolar só é possível a partir da tomada da mesma como processual, e não de maneira isolada como tem se dado na maioria das situações reais de sala de aula.

Vale frisar aqui que esta transição só é possível a partir da mudança na concepção dos educadores em relação tanto a proposta de ensino, como da proposta da própria avaliação da aprendizagem. Sendo o ensino proposto para garantir e estar à serviço da aprendizagem do aluno, pois o mesmo está na escola para se desenvolver de maneira plena, não apenas cognitivamente, mas social, física e psicologicamente, entre outras dimensões, e não para ser submetido a processos desconexos e sem um fim previamente estabelecido, como destaca Luckesi (2011, p. 140), quando afirma que “o objetivo da ação educativa, seja ela qual for, é ter interesse em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente”.

Assim, a proposta da avaliação da aprendizagem, deve ser tomada como ato que subsidia toda a aprendizagem (e não momentos pontuais) primando a construção de resultados satisfatórios.

Para a tomada desse movimento real de utilização da avaliação da aprendizagem que esteja a serviço de uma aprendizagem crítica e construtiva, Luckesi (2011) defende três direcionamentos básicos a favor do desenvolvimento do educando.

O primeiro direcionamento seria a coleta, de maneira objetiva e proposital, do que efetivamente foi aprendido pelo aluno num sentido pleno, para posteriormente fazer sua análise. Aqui cabe ressaltar que os instrumentos para a coleta devem estar de acordo com as metodologias de ensino utilizadas e a finalidade do que se pretende analisar, sendo, portanto necessário um movimento de caráter peculiar, visto tratar-se do manuseio de conhecimentos e competências, singulares em suas manifestações.

A orientação posterior constitui-se da atribuição de qualidade ao que foi analisado a partir de um padrão previamente estabelecido. Vale ressaltar que este padrão deve ser tomado apenas como ponto de apoio para a configuração de um saber satisfatório ou não satisfatório, e não como meio para segregar e rotular o aluno como capaz ou incapaz.

Admitir a satisfatoriedade ou insatisfatoriedade com o resultado apresentado pelo aluno demanda do professor uma postura de julgamento, mas que deve ser subsidiado por uma posterior reorientação, visto que não julgar o que foi apresentado pelo aluno deixa o professor numa posição de neutralidade em relação ao ensino, que não auxilia no desenvolvimento do aluno, e apenas julgar, de modo a meramente apontar os erros ou insatisfações apresentadas também não faz parte do objetivo da avaliação.

Por fim, o terceiro encaminhamento seria a tomada de decisão pelo professor a partir dos resultados apresentados a partir da reorientação no caso da qualidade da aprendizagem ser julgada como insatisfatória ou o encaminhamento para as fases seguintes se apresentada uma aprendizagem de cunho satisfatório que possibilite tal progressão.

Como observado, o ato de avaliar aqui não se limita a coleta de dados sobre a aprendizagem do aluno, como visto na *Pedagogia do Exame*, mas se preocupa em qualificar tal aprendizagem e tomar posição, visando uma aprendizagem efetiva por parte do aluno.

Tal visão parte do pressuposto já destacado por Vasconcellos (1998), quando elucida que o que define a qualidade da aprendizagem alcançada pelo aluno é a qualidade do ensino a ele disposto, não sendo possível “cobrar” que a avaliação seja sozinha a responsável pelo avanço do processo pedagógico, pois a mesma é apenas uma das dimensões do ensino.

A cisão entre ensino e avaliação é um dos fatores que mais dificulta uma ação avaliativa em seus objetivos fidedignos, pois quando se acredita que ambos se dão de maneira desconexa, a avaliação perde o seu sentido diagnóstico completamente. Ao contrário, quando são tomadas como intrínsecas, é possível desenvolver práticas mais comprometidas com o desenvolvimento do aluno, sob um tripé ação-reflexão-ação, que tenha espaço para constantes reorientações, segundo as necessidades do aluno e que tenham como bojo uma prática de ensino aberta a tais.

Porém, muitos professores ainda acreditam que a avaliação da aprendizagem deve ser destinada apenas ao aluno, e dificilmente assume a necessidade de avaliar sua prática e, raramente, avalia a mesma. Porém Demo (2006, p. 94) alerta que “a melhor avaliação do professor é a boa aprendizagem do aluno”, cabendo ao mesmo assumir, em partes, a responsabilidade pelos resultados apresentados em sala.

Não estamos aqui negando os diversos fatores que dificultam a aprendizagem, pois são os mais variados, porém é preciso atentar para o fato de que o professor, como um dos principais sujeitos da educação e no papel de mediador do conhecimento, deve compartilhar dessa responsabilidade, assumindo a co-autoria dos resultados alcançados, sejam eles positivos ou negativos.

Ao caracterizar a avaliação da aprendizagem escolar, Vasconcellos (1998, p. 15) declara que “a avaliação, enquanto reflexão crítica da realidade deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los”. Assim, assume que a prática do professor não está isenta de ser uma dos “problemas” da aprendizagem, sendo, portanto absolutamente necessário que a mesma seja igualmente avaliada, pois as metodologias em sala de aula e a relação entre professor e aluno são decisivas no desenvolvimento ou não de uma aprendizagem significativa. Assim, é equivocado o discurso de alguns profissionais da educação que alegam não ser necessário rever suas práticas pedagógicas por acreditar que, se o aluno não aprende o problema está nele e não em si, passando o culpar o aluno e usando seu suposto

desinteresse, dispersão ou falta de acompanhamento familiar como reais causas da não aprendizagem.

Deste modo, se o professor não assume a necessidade de mudança para uma maneira de conceber a avaliação de modo que ela esteja a serviço da aprendizagem do aluno ela jamais irá acontecer, visto que enquanto o mesmo não se despertar para tal carência emergente não estará suficientemente aberto a evoluir.

3 INTERFACES ENTRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas de 5º ano do turno matutino de uma escola da rede pública do município de Davinópolis, que trabalha com turmas dos Anos Iniciais nos turnos matutino e vespertino e possui prédio próprio, que está dividido em sete salas de aula, um cantina, dois banheiros, um espaço para a realização das aulas de educação física e eventos, e um único espaço que é dividido para sala de professores e diretoria.

As turmas observadas (5º A e 5º B) foram escolhidas pela gestora da escola, tendo cada uma 22 alunos regularmente matriculados. Segundo a gestora, a escolha foi pautada no fato de que as duas turmas não estavam desenvolvendo nenhum projeto didático no momento, estando, portanto, mais abertos à pesquisa.

Ao todo foram sete os professores contribuintes da pesquisa, sendo todos eles ministrantes de disciplinas em ambas as turmas.

No que se refere ao percurso metodológico, dado à problemática em questão ter sido percebida através de fatos do cotidiano, tornando-se assim um fenômeno e, por ter despertado desejo de investigação aprofundada, o enfoque que mais se aproxima do objeto de estudo é o Fenomenológico, pois objetiva interrogar os fenômenos que perpassam a avaliação da aprendizagem escolar no lócus de pesquisa, tal qual as relações estabelecidas entre o fenômeno pesquisado e os sujeitos da pesquisa, para que seja possível compreendê-los e intervir, pois a fenomenologia afirma só ser possível compreender o homem e o mundo através dos fenômenos, dando um status filosófico ao contato ingênuo com os mesmos (Triviños, 1987).

Por ser a abordagem uma consequência do método, traçando seus parâmetros, a abordagem própria do método Fenomenológico é a qualitativa, sendo a que será utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, pois mediante a mesma as afirmações não se dão a partir de número ou estatísticas, mas por meio de análises detalhadas e abrangentes, contextualizadas à realidade e fundamentadas a partir da

significação que os sujeitos da pesquisa dão a sua relação com o objeto pesquisado, no sentido de compreender esta realidade.

Como destacado por Holanda (2006, p. 371) os estudos fenomenológicos podem ser fundamentados, inicialmente, a partir do delineamento do fenômeno e do foco de investigação, para formulação do problema, que neste caso consiste na investigação das concepções dos docentes das turmas observadas por ocasião da pesquisa quanto à avaliação da aprendizagem escolar e sua relevância na busca de uma prática pedagógica de caráter satisfatório, delineada na relação planejamento e avaliação, assim como a identificação de quais os métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar são mais utilizados pelos docentes das turmas em questão, na tentativa de sondar os significados atribuídos por parte dos sujeitos da pesquisa ao objeto de estudo.

Para tanto, optamos pelos instrumentos de coleta de dados mais relacionados ao enfoque em questão: entrevista, observações e análise documental, possibilitando, na medida do possível, reflexões de caráter integrado acerca dos dados obtidos por meio dos vários instrumentos, buscando evitar fragmentações na análise.

Para salvaguardar a identidade dos professores vamos identificá-los apenas a partir do uso da letra inicial de seus nomes, visto não ser objetivo da pesquisa trabalhar com a identidade dos mesmos, mas apenas tecer reflexão a partir de suas falas, mescladas às observações realizadas por ocasião da pesquisa: *Professor G, Professora R, Professora K, Professora Y, Professora T, Professora E e Professor S.*

Como já mencionada, duas turmas foram observadas (5º ano A e 5º ano B). O grupo de sete professores ministram as mesmas disciplinas nas duas turmas, não sendo, portanto necessária uma distinção em relação às mesmas, que serão feitas apenas no relato de ocasiões específicas do ato de observação.

Todas as entrevistas foram gravadas por meio de mídia de celular, com o consentimento dos entrevistados.

Vale ressaltar que nem todas as falas são destacadas no momento da análise, pois em alguns momentos os professores não apresentaram respostas satisfatórias que realmente contemplassem o objetivo da questão.

Destacamos também que algumas falas não são apresentadas na íntegra, pois no intuito de facilitar a formulação das análises, optamos por separar os trechos considerados mais claros, considerando os objetivos da pesquisa.

Estão dispostas a seguir as análises desenvolvidas por ocasião da pesquisa, que mesclam as considerações tomadas a partir das entrevistas, observações da rotina escolar das turmas escolhidas e análise dos documentos oficiais (PPP e Regimento Escolar).

3.1 Concepção e finalidade da avaliação: no que acreditam e como agem os professores

O objetivo inicial da pesquisa foi sondar as concepções dos docentes quanto à avaliação da aprendizagem em sua relação com os objetivos educacionais da instituição. Para tanto, foram questionados, mediante entrevista, sobre o **conceito que têm sobre o ato de avaliar e a que finalidade acreditam estar associada a avaliação da aprendizagem escolar**, a partir da seguinte pergunta: *Para você o que é avaliar e qual a finalidade?* (Grifo nosso).

Para melhor análise das respostas, vamos apresentá-las por blocos, tendo como critério de divisão a junção de respostas relativamente compatíveis em relação ao conceito de avaliar e sua finalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, vamos analisar as respostas do *Professor G*, *Professora R* e *Professora K*, que seguem:

Professor G: Pra mim avaliar não é só medir, avaliar é ter uma noção tanto do que o aluno tem aprendido em sala de aula, quanto do meu trabalho também, como ele está sendo aceito ou como tem sido o “efeito” dele pra vida do aluno. Porque muitas vezes a gente pensa que está sendo ótimo, mas às vezes não tá tendo um efeito pro aluno, ou pode até estar “matando” o aluno. Muitas vezes a gente vê que tá faltando algo no nosso trabalho pra que o aluno realmente consiga entender aquilo que estamos passando pra ele.

Como pode ser observado o *Professor G* expressa uma concepção de avaliação que não está centrada apenas no aluno, mas também na autoavaliação do seu trabalho em sala de aula, apresentando assim uma visão ampla do sentido e

finalidade de avaliar que envolve todo o percurso de ensino-aprendizagem, com destaque para a avaliação da prática docente.

Sobre isso, Vasconcellos (1998, p.78) ressalta que “devemos fazer a articulação entre avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino”. Em muitos casos, o professor só atenta métodos de avaliar o aluno, esquecendo-se que tal resultado em sala depende muito de sua prática, sendo este um aspecto que necessita de bastante atenção. A qualidade da aprendizagem não é neutra às metodologias de ensino, pelo contrário, ambas são protagonistas de um ato intrínseco.

Para a *Professora R*, avaliar:

É uma coisa muito complexa, nunca cheguei a um conceito pronto. Dependendo do alunado, da bagagem que ele tem, a gente vai sendo mais sensível, mais flexível. Não dá pra estabelecer um modelo. Eu acredito num avaliar contínuo, não é só avaliar aqui e acabou. Eu não concordo com a recuperação, acredito num acompanhamento durante todo o ano. Quanto antes você perceber o problema, você pode tentar resolver.

Enquanto para a *Professora K*:

Avaliar é buscar no aluno a maneira como ele está se desenvolvendo, e aí a gente vai avaliando. Só que avaliar é todo dia, não tem como você dizer que vai avaliar um aluno com uma única coisa. Mas todo dia você avalia. Por meio da observação ver como é que o aluno está se saindo.

Ambas apresentam concepções de avaliação que se dão continuamente, e não de maneira pontual, exemplificando o que Vasconcellos (1998, p. 51) apresenta como avaliação processual “feita com base nessa produção cotidiana do aluno e não em momentos ‘especiais’ que a artificializam”, e que é caracterizada pelo preocupar-se continuamente com a aprendizagem do aluno, concepção esta que até certo ponto se manifesta na prática da *Professora R*, por exemplo, ao fazer anotações diárias relacionadas ao processo de aprendizagem individual dos alunos, fato este relatado posteriormente, quando questionada sobre o modo como a mesma acompanha a evolução dos alunos em sala:

Professora R: Eu costumo acompanhar... Primeiro eu gosto muito de anotar as coisas, tudo... Eu tenho um caderno que eu digo “Olha, a vida escolar de vocês tá aqui”, não é lá no diário. Porque no diário a gente não pode levar tudo que faz, mas no caderno você tem tudo. Eu gosto muito de acompanhar, passo a passo, e também dizendo pra ele o que melhorou e que ele pode conseguir mais.

Por ocasião da observação foi possível perceber que a *Professora R*, de fato, faz uso do caderno de anotações por ela declarado no objetivo de acompanhar diariamente o desempenho dos alunos, pontuando seus avanços e necessidades pessoais em nota. Assim, a professora ratifica em sua prática a concepção de avaliação da aprendizagem escolar por ela ressaltada durante entrevista no sentido de buscar acompanhar o desenvolvimento contínuo dos alunos.

Os demais professores tomam nota apenas das atividades propostas e entregues pelos alunos, entre outros procedimentos de controle da rotina escolar, mas nada notoriamente voltado para o acompanhamento mais elaborado.

Vale aqui destacar o equívoco que muitos professores provocam ao confundir a avaliação contínua com a multiplicação de provas, ou com o estabelecimento de notas para todas as atividades desenvolvidas pelo aluno, mas o acompanhar de maneira efetiva, como ressalta a *Professora K* quando fala que “*A finalidade é a necessidade que a gente tem de acompanhar o aluno no cotidiano, no dia a dia na sala de aula*”, o que permite inferir que a avaliação realizada pela professora, na medida do possível, não se dá a partir do aumento de números de momentos de avaliação, mas a partir do compromisso com a aprendizagem significativa.

Já a *Professora T* assim se manifesta:

Professora T: No término de cada bimestre? Pra mim é só mais uma coisa que o sistema nos obriga a aplicar, porque ela não determina a nota do meu aluno. Eu sei da capacidade do meu aluno, eu sei do desenvolvimento dele. Às vezes ela é injusta, mas é necessária, porque tudo na vida ele vai ter que passar por uma prova, então é só mais um meio de preparar ele pro que vem pela frente.

Numa interpretação da resposta da *Professora T*, por sua vez, quando ela pergunta “*No término do bimestre?*”, entendemos como uma forma de demarcação da avaliação de caráter pontual, somativo, admitindo-a como um mal necessário, dado ao caráter seletivo predominante na sociedade e na escola de um modo geral, contrapondo com a noção de acompanhamento diário da capacidade e do desenvolvimento do aluno que ela afirma fazer. Apesar de reconhecer uma concepção e finalidade de avaliação que se aproxima da vertente crítica subtendida na resposta, não foi possível, durante a pesquisa, observar uma sistematização mais clara neste sentido.

A *Professora E*, por sua vez, apesar de apresentar uma concepção relativamente abrangente sobre o ato de avaliar, quando afirma que sua finalidade é de acompanhamento tanto do aluno quanto do trabalho do professor, ainda externa a suposta ruptura entre quantidade e qualidade, reforçando o binarismo do exame e da avaliação.

Professora E: Eu acredito que existem duas formas de avaliar: uma forma contínua, que é em sala de aula; e a avaliação que ‘testa’ o conhecimento do aluno, que seria uma avaliação quantitativa. Então é essa da sala de aula, que eu acho que é qualitativa, porque é contínua, o aluno no dia a dia em sala de aula; e a quantitativa, que é pra adicionar uma nota ao aluno. E a finalidade seria tanto pro professor, quanto pro aluno, saber qual o desempenho dele.

Do ponto de vista epistemológico, a fala da *Professora E* apresenta um equívoco em pelo menos dois sentidos. O primeiro quando reforça a cisão entre aspectos quantitativos e qualitativos, afirmando que ambos são avaliados em momentos diferenciados. E segundo, quando afirma que apenas os aspectos qualitativos são avaliados continuamente, enquanto os quantitativos servem apenas para adicionar nota ao aluno, pois além de não ser possível fazer esta separação entre os dois aspectos, a cisão entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais decorrentes de tal fragmentação só deve existir para fins de compreensão didática.

Embora se defenda a unidade qualidade-quantidade, o próprio sistema estadual no Maranhão, por exemplo, instituiu tal separação nos diários, onde o quantitativo diz respeito ao resultado obtido no âmbito cognitivo e o qualitativo tudo que se refere a valores, atitudes, comportamentos. A separação nos diários de classe termina acentuando percepções fragmentadas.

Luckesi (2005), ao tratar desta unidade qualidade-quantidade defende que o ato de avaliar está pautado na necessidade de “atribuir qualidade a alguma coisa”, para após trabalhar a partir dos resultados apresentados. No caso, avaliar a aprendizagem do aluno é qualificá-la como satisfatória ou insatisfatória, com o intuito de intervir na mesma. Assim, o autor defende que não existe avaliação quantitativa, apenas qualitativa, pois trata-se de um “juízo de qualidade” do produto evidenciado, sendo este apenas “manifestado a partir de características quantitativas”. Constante a isso, quando o aluno apresenta, por exemplo, por meio de determinado instrumento de avaliação e tomada de alguns critérios estabelecidos,

aproveitamento de vinte por cento do que foi trabalhado de determinado conteúdo entende-se que sua aprendizagem foi insatisfatória, e daí parte a necessidade de rever práticas de ensino e/ou avaliação.

Quando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) retrata que a avaliação da aprendizagem deve dar-se a partir da “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” abre espaço a interpretações errôneas da própria legislação. Porém Luckesi (2005) esclarece este equívoco quando aponta que “entende-se por ‘qualidade’ o aprofundamento e o refinamento da aprendizagem”, e não a fragmentação dos dois aspectos, como passou a ser cultura das instituições de ensino.

Por sua vez, a concepção da *Professora Y* em relação a avaliação está pautada numa visão ampla de sentido, que vai além da necessidade burocraticamente imposta de gerar nota, afirmando que a mesma não denota a real aprendizagem do aluno, e que é necessário que o professor enxergue o aluno além da mesma:

Professora Y: (...) a avaliação é uma coisa muito importante e muito séria, porque às vezes a gente avalia o aluno pela nota, mas ela não corresponde ao real, então a gente tem que ter uma visão além da nota.

Tal conceito de avaliar está, segundo a fala da professora, também atrelado a necessidade diária de avaliar o aluno, de variadas formas, no sentido de atenuar essa imprecisão da nota, e procurar meios de entender, diariamente, as necessidades apresentadas em sala de aula.

Já o *Professor S*, em sua fala inicial, apresenta uma visão de avaliação da aprendizagem escolar que tem o aluno com um ser em desenvolvimento, portanto, absolutamente capaz de desenvolver-se positivamente a partir do uso de metodologias de ensino que favoreçam seu avanço. Assim, assume um olhar diagnóstico da avaliação, que não se resume a ver o que o aluno produziu, mas o que ele pode vir a produzir:

Professor S: Avaliar é um conjunto de coisas. Acho que entra tanto ver o que o aluno consegue produzir, o que ele sabe, mas não só exatamente o que ele pode fazer, mas o que ele é capaz. É uma questão muito ampla, por isso que eu acho que prova não avalia. Às vezes o aluno não foi bem numa prova, mas ele tem capacidade de fazer outras coisas, de fazer coisas que muitas vezes não é pedida no modelo de prova padrão de avaliação. Então pra mim é isso [...] No nosso sistema a finalidade da avaliação é gerar nota,

é praticamente isso. Então a gente acaba entrando nessa de que avaliar é pra gerar nota, e tal, mas como funciona é assim. Não é como deveria, mas principalmente nas escolas públicas é assim.

Vale aqui ressaltar, que a finalidade com que se faz uso de determinados instrumentos de avaliação é absolutamente decisiva em seu grau de eficiência, pois apenas rotular determinados instrumentos como tradicionais ou construtivistas não dita se seu uso será, de fato, eficiente no sentido de auxiliar o ensino e a aprendizagem.

A postura de muitos educadores quanto a isso é, na maioria das vezes, explicada por eles mesmos quando se apresentam como reféns do “sistema”. Entretanto, por ocasião da pesquisa, o que se pode observar em relação ao uso dos instrumentos de avaliação, foi que existe sim uma cultura organizacional que determina, em partes, quais instrumentos devem ser utilizados, porém aos professores é dada toda autonomia em sala de aula para dar aos mesmos a abordagem e a finalidade que lhe parecerem mais convenientes.

Ainda na intenção de aprofundar a discussão dos professores quanto ao ato de avaliar, lançamos o seguinte questionamento: *Considerando o processo de aprendizagem/desenvolvimento integral do aluno, qual a importância da avaliação para a prática pedagógica?* E as respostas lançadas foram as seguintes:

Professor G: Se a gente não fizesse uma avaliação com certeza não encontraríamos os problemas ou as lacunas que ficam em aberto nessa aprendizagem, e também não teríamos como melhorar esse aprendizado. Então a avaliação é importante por causa disso, porque a partir daí a gente vai encontrar novos rumos pra melhorar esse aprendizado deles.

Novamente o *Professor G* externa a importância da avaliação da aprendizagem interligada a uma prática diagnóstica de preocupação efetiva com a aprendizagem, não a tendo com uma finalidade em si mesma ou como ato meramente burocrático para gerar nota ou quantificar a aprendizagem do aluno, mas com o intuito de acompanhar o desenvolvimento do mesmo, e intervir sempre que necessário, como destaca Vasconcellos (1998, p. 15) ao tratar da finalidade da avaliação: “A avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los”.

Quando o professor declara que a avaliação é importante por ajudar a “encontrar novos rumos para a aprendizagem” expressa uma concepção em desenvolvimento de caráter crítico e construtivo da avaliação da aprendizagem, ao passo em que se preocupa em entender como o aluno aprende ou por que ele não aprende, para após trabalhar procedimentos metodológicos visando o desenvolvimento da aprendizagem e da forma de ensinar.

Por sua vez, *Professora R*, ao relacionar a importância da avaliação com a afetividade e respeito para com o aluno, apresenta uma concepção de avaliação de cunho amoroso, comprometida com o estabelecimento de uma relação de apreço que valoriza o aluno como ser em desenvolvimento e que precisa ser igualmente respeitado e considerado a partir de suas peculiaridades.

Professora R: Eu acho que quando a gente trabalha com os alunos tem muito a questão da afetividade, às vezes você observa que o aluno não conhece, mas ele se esforça, busca no professor aquilo que ele não consegue em casa, um amigo, um companheiro. Tem aluno que chega e conta a vida dele, eles gostam de dizer os sonhos deles, o que eles querem ser. É importante você observar como um todo, ele como aluno que precisa aprender, ele enquanto pessoa, que precisa de atenção e respeito. Uma das coisas que eu mais pratico com meus alunos é a questão do respeito. O respeito é a porta que vai dar abertura pra tudo, até chegar no carinho. A gente precisa trabalhar nisso, num todo, ver o que ele tá precisando aprender, ver ele como um ser de direito e de deveres. A gente trabalha muito isso, a questão do respeito, do considerar o outro, valorizar a presença, a amizade.

É comum entre professores, entretanto, “maquiar” os resultados dos alunos, acreditando que assim estão sendo afetivos e amorosos com os mesmos, porém esconder a real situação do educando frente às propostas de aprendizagem é um ato desrespeitoso, pois o primeiro passo para que o aluno avance é fazê-lo ciente de sua atual condição. Fazer o aluno acreditar que está bem ou que não necessita melhorar, para poupá-lo de eventuais constrangimentos, é um ato extremamente equivocado que não ajuda em nada a sua evolução e que só o prejudica em longo prazo. Sobre isso Luckesi (2011, p. 206) destaca:

[...] podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

Por sua vez, a *Professora T* externa, uma concepção equivocada da importância da avaliação da aprendizagem como processo, reduzindo-a à noção de instrumento, isto é, “prova”, de caráter pontual e estanque, ao afirmar:

Professora T: Eu vejo como eu avalio a postura dele mediante a pressão. Pra ele ter um choque com a realidade. É aquela hora que ele para, que vai refletir o que ele sabe e lembra dos conteúdos que ele viu ao longo do semestre.

Assim, a professora admite, involuntariamente, embora de forma subentendida fazer uso da prova como um instrumento de pressão em sala de aula, tendo-a com o fim último de mensurar o aprendizado do aluno em relação à capacidade de retenção e não de significação dos conteúdos trabalhados, vista com um fim em si mesma, sem perspectiva de intervenção no aprendizado do aluno e com significado preponderantemente estático e disforme.

Ainda objetivando sondar as concepções dos professores em relação ao objeto pesquisado, foram questionados sobre suas **opiniões em relação a proposta de avaliação desenvolvida pela escola** a partir do seguinte questionamento: *Você conhece a proposta/concepção de avaliação presente no PPP da escola? Segue e concorda com a mesma?*(Grifo nosso).

As respostas dividiram opiniões, pois enquanto alguns professores expressam que o grupo trabalha em perfeita sintonia com uns com os outros, a partir de decisões conjuntas, outros afirmam ser categoricamente contra os mecanismos de avaliação impostos pela gestão da escola, sendo obrigados a se “enquadrar” nos mesmos, apesar de apresentarem opiniões divergentes quanto ao seu uso. Outros afirmam ainda que o município nunca apresentou uma proposta de avaliação consistente, ficando as escolas livres para desenvolver modos de avaliar distintos, de acordo com as necessidades externadas pela comunidade escolar:

Professor G: Sim, conheço. Concordo sim, porque aqui a gente trabalha muito focado na união, no mesmo propósito, na convergência desse propósito. A gente sempre tenta, nas reuniões, conseguir unir os nossos pensamentos, e geralmente quando tem algo em que um discorda do outro a gente tenta entrar em consenso, procurando a excelência, não é fácil, mas a gente tenta. A escola sempre trabalha nesse sentido: não trabalhar individualizado, trabalhar em grupo, seguindo o mesmo ritmo.

Professora R: Na verdade o próprio município nunca estabeleceu o que é pra seguir. Na medida do possível a gente senta, discute. Primeiro, aqui [...], a gente vê a realidade do aluno, o que ele tá precisando, porque o município nunca trouxe uma proposta a ser seguida, talvez até porque seja

muito difícil, mas eu não sei o por que deles não adotarem uma proposta propriamente dita. Quando a gente vê que fulano faz assim e dá certo a *gente* segue, depois tem outro que faz assim e também dá certo, a gente aceita. Mas não tem uma proposta pronta, na medida do possível a *gente* trabalha muito com a realidade. A *gente* senta, discute... Assim, o que está em nossas mãos a *gente* tenta fazer. Embora não saia bem feito, a *gente* tenta.

Já a *Professora K*, em seus relatos sobre como vê o modo da rede municipal de Davinópolis orientar a avaliação por meio do Regimento, mantendo a separação artificial entre critérios qualitativos e quantitativos, a exemplo do que a rede estadual estabeleceu, não é passiva como de certa forma assim considera-se a fala da *Professora E* ao expressar sua concepção e finalidade da avaliação, pois a *Professora K* acentua ser esta uma prática incoerente do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, quando fala:

Professora K: [...] a única coisa que eu não concordo é a questão dos aspectos qualitativos, pela quantidade de pontos que o município coloca. Porque em nível de município ele tem uma avaliação de média de 0 a 3 pontos para o qualitativo e de 0 a 7 pontos pro quantitativo. E aí, no qualitativo vem a participação, organização e criatividade. E na minha observação isso tá inserido naquilo que eu trabalho com o aluno, então quando eu faço um trabalho de grupo eu já avalio a participação, a organização, a criatividade, a maneira como o aluno desenvolveu o conteúdo[...]. Então eu não concordo muito com isso.

Na mesma linha de raciocínio apresentados anteriormente, a *Professora E* atesta concordar com a cisão entre aspectos qualitativos e quantitativos proposta pela Secretaria de Educação, reafirmando o equívoco mencionado ao ser questionada sobre o conceito de avaliação e sua finalidade, ao afirmar:

Professora E: (...) ter um 'valor' pra determinados conceitos. Tipo, prova escrita tem um valor 5; o qualitativo vale 3 pontos, que seria a organização, participação, criatividade, liderança; e 2 pontos que são 1 pelos registros no caderno dos conteúdos trabalhados e algum trabalho feito em sala de aula. Eu gosto dessa maneira de avaliar, porque não é só qualitativa, mas também tem o quantitativo, quando você já ensinou todo o conteúdo e quer ver o que o aluno aprendeu dos conteúdos passados.

Tal fala infere que a professora, apesar de afirmar ser a avaliação um meio de acompanhar o desempenho do aluno e do professor, não vê a mesma presente em todo o percurso de ensino e aprendizagem, pois divide este acompanhamento entre os aspectos qualitativos e quantitativos, onde os quantitativos são avaliados de maneira pontual, sem possibilidade de continuidade.

Por sua vez, os professores *T* e *S*, por exemplo, afirmam a proposta de avaliação acordada pela escola, embora admitam certa resistência, pois segundo os mesmos são necessários alguns ajustes. Porém, quando questionados sobre quais seriam estes ajustes, os professores não conseguem vislumbrar nenhuma perspectiva palpável, o que pode decorrer de embasamento teórico-prático frágil, ao admitir-se a necessidade de alterações na cultura de avaliação da escola, mas ao mesmo tempo não evidenciar em termos de fala e nem da prática observada nenhuma posposta:

Professora T: Concordo, embora eu ache que precisa de alguns ajustes, no sentido de que tem outros meios pra gente avaliar, pra ele (aluno) fazer mais as coisas sozinho, dar autonomia pra ele de vez em quando, colocar uma proposta fora da escola, fora da sala de aula, porque fica uma coisa muito retrógrada, o tempo todo na sala de aula de aula, mas a gente não tem instrumental pra isso.

Professor S: Não, não concordo. Mas quando eu cheguei já era o método utilizado, então a gente tem que se encaixar. Já disseram: “É assim, aqui a gente avalia assim.”, e nesse sentido não foi dada muita liberdade. Já foi dito que tem o Provão, tem a Feiras de Ciências, como a nota vai ser composta. Eu não concordo, mas tive que me encaixar. É porque eu acho que tá muito focado em nota, é muito número, e só esses números não avaliam. Porque tem aluno que a gente vê que ele tem certa capacidade, mas ele é limitado em certas áreas, e uma área acaba prejudicando a outra.

Os presentes discursos levam a entender que os mesmos não estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido e com os resultados alcançados, mas permanecem passivos. Demo (2006) explica que tal postura denota uma falta de compromisso do professor com sua própria prática, passando então a culpar o “sistema” pela ineficiência que, na maioria dos casos, pode ser resultado de uma prática distorcida das reais necessidades do aluno:

[...] muitos professores, porém, deixam correr solto o processo escolar e ainda inventam um monte de alegações frouxas para eximir-se de avaliar, imaginando, para cúmulo da mediocridade, que estariam sendo ‘progressistas’. É de bom-tom falar mal da avaliação. No fundo é uma lamentável autodefesa de quem não só não quer, como sobretudo não sabe avaliar” (p. 18).

O questionamento seguinte, ainda sob o mesmo viés e objetivando sondar as concepções do professores em relação à avaliação da aprendizagem escolar e seus desdobramentos, **abordando agora a diferença entre examinar e avaliar**, no

intuito de abrir discussão-chave para os estudos em questão: *Você vê alguma diferença entre examinar e avaliar? Qual?* (Grifo nosso).

A grande maioria dos professores apresentou uma visão coerente do modo de conceber as diferenças entre examinar e avaliar, ratificando o expresso por Luckesi (2011, p. 29) ao destacar que “examinar se caracteriza pela classificação e seletividade do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão”, como é o caso dos professores *G*, *R* e *K*:

Professor G: Sim. Examinar é algo muito simples, superficial, é algo que acontece em um momento. Como, por exemplo, a prova, em si, é um exame, porém avaliar é bem mais amplo, mais profundo, você tem que ver todos os aspectos, tanto do aluno, como também da sua prática pra poder avaliar. Agora pra examinar não, você faz a prova e examina o desenvolvimento dele a partir daquela prova.

Professora R: Examinar não é a mesma coisa que avaliar. Quando você diz que vai passar por um exame... Assim, há uma distorção. Se você fez uma avaliação é uma coisa, se você avaliou é outra. Principalmente na parte da medicina, examinar é uma coisa mais profunda. Já pra nós não. Examinar é bem menos complexo do que a avaliação. Mas, no geral, a gente discute isso, e avaliar é mais profundo do que examinar.

Professora K: Examinar é eu chegar, olhar, dar o “visto” no que foi feito. Avaliar é quando eu olho, e observo que houve um desenvolvimento de uma atividade para outra. Então, nessa atividade que eu passei o aluno fez, e houve uma sequência, e nessa sequência ele desenvolveu, então aí eu tô avaliando, de uma forma mais específica. Examinar é olhar o caderno, dar o “visto” e pronto, na minha concepção.

Tal pressuposto provém do fato de que o aluno não vem para a escola para ser submetido a uma seleção, muito menos para ser rotulado ou classificado. O sentido pleno da educação é fazer com que o aluno aprenda, por isso é necessário o desenvolvimento de uma concepção de avaliação que não tenha um fim em si mesma, mas que esteja em função da aprendizagem, por meio de constante diagnóstico e intervenção.

Porém, alguns equívocos nesta relação ainda são visíveis mediante a fala de alguns professores, como é o caso da *Professora T* que apresenta uma concepção confusa sobre “avaliar” e “examinar”, ao atestar: *Eu acho que no exame eu vou ter que investigar. Na avaliação não, eu vou só dar um parecer final*, o que indica desconhecer o verdadeiro significado das duas expressões mediante a ação pedagógica, tendo a avaliação com um caráter irrevogável, como um “parecer final”.

É o caso, também, da *Professora E* apresenta um engano relacionado às duas expressões, ao afirmar: “(...) *pra mim tá tudo no mesmo conceito*”. Ou seja, a mesma não diferencia quando se dá a avaliação ou o exame, podendo esta concepção ser prejudicial à prática da professora em sala de aula, ao passo em que, ao confundir as duas expressões, a mesma pode não saber diferenciar também uma prática classificatória e seletiva, de uma diagnóstica e propositiva.

Há ainda quem desconheça completamente o sentido dos dois termos, como é o caso do *Professor S*. O mesmo afirma não saber a concepção de ambos os termos “*Nunca parei pra pensar, pra ver qual é a diferença exata*”, porém ao se manifestar sobre a concepção e finalidade da avaliação revela uma compreensão dos dois modelos.

Após analisadas as concepções dos professores referentes à avaliação da aprendizagem escolar e seus desdobramentos, passamos a tratar da **investigação relacionada aos métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar contemplados nos documentos oficiais e mais utilizados pelos docentes da turma**, tais como provão, elaborado pelos docentes com periodicidade bimestral, com a finalidade de composição de nota, tal qual a postura dos docentes em relação aos mesmos. Para tanto, além das entrevistas como arcabouço para a investigação, foi feita ainda a análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da instituição, atreladas às observações de campo (Grifo nosso).

Em relação às técnicas e instrumentos sugeridos no Regimento Escolar da rede municipal de ensino, há a presença dos “testes, arguições orais e escritas, pesquisa, debates, jogos, exercícios práticos”. Por fim, é dada a abertura para que as instituições e os docentes façam uso de “outros processos dinâmicos que a iniciativa pedagógica sugerir”, ratificando a autonomia dada aos mesmos em relação à avaliação. Vale ressaltar ainda que em momento algum tais instrumentos são impostos, mas apenas sugeridos, o que deixa aberto o caminho para sua utilização ou não, tal qual a adesão de finalidades e abordagens próprias para cada um deles.

No que diz respeito à análise dos instrumentos utilizados pelos professores no bimestre observado (Pesquisa de campo e bibliográfica e Provão), observamos que a pesquisa bibliográfica e de campo que, em tese, se apresenta como instrumento

democrático e aberto, foi utilizado de maneira arbitrária e equivocada pelos professores para apresentação de Feira de Ciências anual da escola.

Durante a organização e apresentação da Feira foi nítida a falta de preparo prévio dos professores observados em lidar com esse tipo de instrumento, o que pode resultar da ausência de formação e experiência com o desenvolvimento da pesquisa, pois nenhuma autonomia foi dada aos alunos no sentido de pesquisa e transformação das informações em conhecimento significativo. Boa parte das pesquisas foram desenvolvidas pelos professores e entregues aos alunos, tendo os mesmos apenas que devolver aos ouvintes informações soltas e fragmentadas, disponibilizadas pelo professor. Assim, não se percebeu nenhuma preocupação em desenvolver com os alunos um trabalho significativo, onde se entendesse, de fato, o sentido da pesquisa e suas implicações para uma aprendizagem autônoma e construtiva, mas apenas a ratificação do desenvolvimento da pesquisa como mero sinônimo de cópia ou leitura sem significado para o aluno.

Já em relação ao Provão, o que se pode observar foi o uso pontual e positivista do mesmo, visto que foi aplicado aos alunos sem perspectivas de correção e devolutivas, apenas objetivando compor a nota, pois os alunos não tiveram nenhum tipo de contato com o mesmo após a semana de provas, apenas foram informados sobre suas respectivas pontuações.

Durante as entrevistas com os docentes também atentamos a **entender como cada professor acompanha a evolução das turmas**, temática esta bastante conivente com a proposta da pesquisa, pois para que o professor faça uso adequado da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos de modo a contribuir com o desenvolvimento de um saber significativo e contínuo, faz-se necessário acompanhar a rotina dos alunos em sala de uma maneira cuidadosa, objetivando entender o processo de ensino e aprendizagem em sua forma global para só então ter condição de atuar de maneira diagnóstica e de acordo com as peculiaridades da turma (Grifo nosso).

A observação também foi decisiva nesta questão, no sentido de confrontar as falas apresentadas durante entrevista com as situações de sala de aula, objetivando analisar se os discursos dos mesmos realmente condiziam com suas práticas ou não.

Para tanto, o questionamento apontado aos professores foi o seguinte: *Como você acompanha a evolução dos alunos?*

Dentre as falas concedidas, três professores (*G*, *R* e *K*) revelaram práticas situadas a partir da preocupação com um acompanhamento diário da evolução dos alunos em sala, nunca comparando-os com os demais, mas partindo sempre das conquistas e evoluções pessoais, afim de estabelecer novos desafios rumo a uma aprendizagem satisfatória:

Professor G: Durante toda a vida escolar dele quando está comigo, desde a hora que ele entra, até mesmo fora, antes dele entrar, seu comportamento... Porque assim, pra mim o aluno aprende quando ele coloca em prática. Se ele não coloca em prática ele não aprendeu, ele viu, pode até ter entendido, mas não aprendeu. Se eu digo pra um aluno que a gente não deve jogar lixo em qualquer lugar, e eu encontro o aluno na rua jogando lixo, ele não aprendeu aquilo que eu ensinei. Ele viu, ele até sabe, mas ele não aprendeu... Pra mim é assim.

Professora R: [...] Eu gosto muito de acompanhar, passo a passo, e também dizendo pra ele o que melhorou e que ele pode conseguir mais: "Olha, nessa data aqui você conseguiu isso e hoje você tá conseguindo isso, então você avançou". É bom você saber o que você tinha e o que você tem hoje, pra fazer essa avaliação.

Professora K: Observando eles, e no decorrer das atividades que eu vou passando. Então as atividades eu trabalho muito assim, as correções eu faço com eles, a gente vai avaliando essas respostas que eles vão dando, pra eles entenderem que não é obrigado ser igual, mas que eu posso ter várias respostas de diferentes maneiras e isso vai ajudando na avaliação, porque eu vou observando como eles se comportam, e como é que tá o nível de desenvolvimento deles.

Tais práticas, por sua vez, especulam uma concepção de avaliação contínua, já pontuadas inicialmente quando os mesmos foram questionados sobre o conceito e finalidade da avaliação da aprendizagem, onde o aluno é acompanhado de maneira individual e diária, e não em momentos pontuais com o intuito apenas de gerar nota.

Pode-se perceber por meio das falas uma preocupação com a aprendizagem e maneiras efetivas e conscientes de avaliar o aluno e intervir em seu avanço, e não apenas classificá-lo, comprometimento este que condiz com as concepções de avaliação da aprendizagem escolar apresentadas pela maioria dos professores, e que se reafirmam também em algumas práticas em sala de aula que, por ocasião da pesquisa, foram constatadas.

Numa das ocasiões da observação da turma do 5º ano B, por exemplo a *Professora R*, evidenciou mediante a prática o que apresenta por meio de discurso quando fala: “*Eu tenho um caderno que eu digo ‘Olha, a vida escolar de vocês tá aqui’, não é lá no diário. Eu gosto muito de acompanhar, passo a passo, e também dizendo pra ele o que melhorou e que ele pode conseguir mais*”, quando durante uma aula, chamou, aluno por aluno, em sua mesa para tomar a leitura de um dos textos do livro didático, enquanto isso solicitou que os demais fizessem sua leitura em silêncio.

Após a leitura a professora explicava a atividade ao aluno e solicitava que o mesmo a desenvolvesse em sala, o que promove a valorização de procedimentos com sentido para o aluno, pois quando o mesmo não encontra nexos no que é solicitado pelo professor, raramente interessa-se em executá-lo de maneira plena e interessada.

Tal comportamento adotado pela professora resulta num maior envolvimento e preocupação dos alunos em finalizar a atividade proposta, diferente do observado em outras aulas, onde o aluno não é, previamente, orientado sobre como proceder, o que resulta numa falta de envolvimento do mesmo.

Finalizada a leitura a professora dava ao aluno algumas considerações sobre seu desenvolvimento, parabenizando pelas evoluções e pontuando o que deveria melhorar, iniciativa esta que denota preocupação da mesma com o desempenho pessoal dos alunos, tal qual a adoção de um ensino e avaliação que pontuam a continuidade, onde os avanços são reconhecidos e os demais aspectos ainda não alcançados são apresentados, visando o reconhecimento do esforço pessoal do aluno, e um incentivo ao mesmo, mas também reorientando-o caso necessário.

Tal prática também externa a preocupação da professora em acompanhar os alunos de perto, reconhecendo suas dificuldades individuais e trabalhando em prol das mesmas.

Por sua vez, a *Professora E* também pontuou a necessidade de um acompanhamento mais individualizado e enfatizou que isto é possível graças ao pequeno número de alunos em sala: “*Como são poucos alunos no 5º ano, eu tento fazer um acompanhamento individual, aluno por aluno*”. Alguns dos professores declararam ser impossível desenvolver um atendimento mais pessoal, devido ao grande número de alunos em sala, até ratificando já terem tentado realizar esse tipo

de acompanhamento, mas acabaram não apresentando bons resultados devido ao número elevado de alunos em sala. O que se percebe, entretanto, é que nas duas turmas observadas (5º A e 5º B), ambas tem, em média, 22 alunos por sala, um número considerado razoável e que possibilita sim uma assistência mais individualizada, sem mais prejuízos ao cronograma.

Tal afirmativa elucida que o número de alunos ou o tempo insuficiente em sala de aula não deve se apresentar como um impedimento a esse tipo de acompanhamento, pois apesar de demandar mais tempo e atenção do professor e do aluno, facilitam um melhor acompanhamento e, por conseguinte, um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Sobre o hábito de realizar correções e devolutivas das atividades e das avaliações, apesar de expressarem concepções de avaliação de caráter contínuo e comprometido com a aprendizagem, nenhum dos professores, durante entrevista, declararam fazer correção e devolutiva das provas, alguns fazem apenas das atividades propostas em sala, como afirmam as professoras *R* e *K*:

Professora R: Nós fazemos as correções no próprio caderno deles quando se trata de atividade. As provas aqui a gente usou uma metodologia de entregar para os pais, porque antes nós entregávamos pra eles, se a nota fosse satisfatória ele levava, se não era ele amassava e jogava no lixo.

Professora K: Sim. E eu gosto de fazer com o aluno do meu lado, mostrando pra ele o que *tá* faltando, o que ele deixou de fazer, o que precisa ser melhorado. Algo bem mais individual.

Apesar das declarações iniciais sobre o conceito e finalidade da avaliação, há indícios que as avaliações, em especial a prova, é usada apenas com um fim em si mesma, e o desempenho do aluno é incontestável a partir desse instrumento.

Professor G: Das avaliações eu não faço, das atividades só às vezes. Porque o nosso tempo é bastante corrido. Como são muitos alunos a gente não consegue fazer individualmente, então eu faço no quadro. Chamo a atenção pra eles corrigirem no caderno.

Professora Y: Faço, coletivamente. Individual não tem como. Faço no caderno, dou o visto e faço a correção no quadro. Ano passado eu comecei fazer o trabalho no caderno, mas eu perdia muito tempo.

Por ocasião da observação as correções das atividades, na maioria das vezes, são feitas de maneira coletiva no quadro ou oralmente. Tal prática de correção, entretanto, acaba por não alcançar seu objetivo comum de desenvolvimento dos alunos, a grande maioria da turma, quando solicitada, não faz

correção da atividade em seu próprio caderno. Podemos inferir que tal desinteresse em realizar a correção seja resultado da necessidade de um atendimento mais individualizado, visto que boa parte da turma apresenta consideráveis dificuldades em leitura e escrita, o que acaba por tornar ineficiente o acompanhamento coletivo, pois ao perceber que não compreende o que está fazendo ou que não consegue acompanhar os demais alunos ou o próprio ritmo imposto pelo professor o aluno acaba por dispersar-se. Tal situação é destacada por Bamberger (2001, p. 22) quando afirma:

Ninguém gosta de fazer coisas em que encontra muita dificuldade. Obedecendo à lei do menor esforço, o comportamento mais comum, num caso assim, será recorrer a outro tipo de passatempo ou informação, ou se contentar com a ociosidade intelectual, isso é, perder o interesse pela educação permanente.

Durante o primeiro dia de observação de uma aula de Ciências, por exemplo, a *Professora E* fez a correção oral da atividade proposta na aula anterior. Para tanto, fez uma breve retomada do conteúdo no quadro branco que tratava-se de ímãs e suas propriedades magnéticas. A partir da revisão de conteúdo foi possível notar que os alunos já possuíam um significativo entendimento da temática, pois participaram a todo o momento mediante os questionamentos da professora ou dando exemplos sempre que solicitados. Assim, o momento de correção oral contou com a efetiva participação dos alunos, questão por questão. No entanto, apesar da retomada do conteúdo e revisão oral, boa parte da turma não entregou a atividade concluída.

Tal situação se explica, talvez, pelo fato de os alunos não possuírem ainda habilidades de leitura e escrita que os possibilite acompanhar o ritmo de correção desenvolvido pela professora. Portanto, mesmo tendo compreendido o conteúdo e participado das discussões referentes ao mesmo, sentem-se incapazes de finalizar a atividade sem o auxílio individual da professora.

Vale aqui ressaltar que as atividades são pontuadas no diário apenas quando completamente concluídas e entregues a professora. Caso contrário, o aluno fica em situação de pendência com a entrega das mesmas.

No entanto, esta falta de acompanhamento mais individualizado acaba sendo injusto para com o aluno, ao passo em que o mesmo, apesar de ter compreendido o conteúdo exposto e participado da correção oral ou no quadro branco, apenas

recebe pontos se entregar a mesma concluída. Quando sua dificuldade pessoal, seja ela advinda da falta de habilidade em leitura ou escrita, ou em outro aspecto, o impede de finalizar a atividade segundo as normas impostas, é tido como disperso ou relapso, em relatos espontâneos dos docentes.

Cabe aqui um questionamento relacionado ao que está sendo avaliado de fato a partir dessa dinâmica de avaliação, e quais fatores interferem na não conclusão dos objetivos propostos. A professora, no caso exposto, está avaliando o nível de compreensão do aluno em relação ao conteúdo, apenas? Entregar a atividade finalizada certifica a aprendizagem do conteúdo proposto? Não entregar a atividade concluída significa a não aprendizagem significativa em relação ao conteúdo?

Ou seja, a dispersão dos alunos em sala de aula, que é tratada pelos professores como mera falta de interesse, ausência da família, ou rebeldia, muitas vezes é resultado de dificuldades pessoais ainda não superadas, e que interferem no prazer pelo aprender.

É responsabilidade do professor deixar a cultura de depositar o insucesso apenas na conta do aluno, sem mais iniciativas, e passar a observar os mesmos de maneira mais peculiar, na tentativa de sondar dificuldades individuais e trabalhar na superação das mesmas.

Vale lembrar também que o hábito de fazer correções e devolutivas não é um ato desconexo das concepções dos professores, pois qualquer prática que se desenvolva em sala de aula tem como pano de fundo uma visão de ensino, de avaliação e de indivíduo que se deseja formar.

A prática de corrigir e devolver ao aluno, numa tentativa de oportunizá-lo compreender o seu estágio de desenvolvimento e aprendizagem, bem como um novo momento para rever sua aprendizagem e desenvolver-se de maneira mais plena é reforçada pela fala de Luckesi (2001, p. 63) quando afirma que a práxis docente se dá a partir da formação do professor, e da sólida relação entre o que se acredita e o que se desenvolve em sala:

Caso assumamos uma teoria que compreende o ser humano como 'pronto', somente desejamos olhar para o produto, qualquer produto, atitude expressa pela frase: 'Caso tenha aprendido, está bem; caso não tenha chegado a esse produto, a questão é do estudante'. Porém, se, pelo contrário, assumimos o ser humano como um ser 'em desenvolvimento',

então, temos certeza de que o estudante ainda não aprendeu o que tinha que aprender e, por isso, vamos investir nele novamente, até que aprenda.

Diferentemente do já declarado pela *Professora E*, a *Professora Y*, em outro momento, quando questionada sobre o ato de correção e devolutiva das atividades e avaliações, afirmou já ter desenvolvido correções e devolutivas em sala de maneira individual, e avaliado o procedimento como altamente satisfatório, por dar ao professor condições de acompanhar a aprendizagem dos alunos de maneira mais peculiar, fazendo intervenções mais específicas e podendo contar com a participação dos pais, numa constante troca entre aluno, pais e professor. Porém, a professora julga “perder” muito tempo com tais procedimentos e acabar por não cumprir totalmente a exposição dos conteúdos propostos:

Professora Y: Faço, coletivamente. Individual não tem como. Faço no caderno, dou o visto e faço a correção no quadro. Porque, assim, nós temos muitos alunos, não dá... Ano passado eu comecei fazer o trabalho no caderno, mas eu perdia muito tempo. Acabava um horário e eu não conseguia fazer aquilo tudo ali. Então eu deixava um recado no caderno e a mãe tinha como acompanhar. Era bom se desse pra trabalhar dessa forma, que facilitava essa comunicação com os pais. Mas pela quantidade de alunos e de turma não deu pra continuar assim, porque eu perdia muito tempo, quase dois horários pra fazer isso, porque era muito aluno e eu ia caderno por caderno, então não deu pra manter assim, mas era um método que eu queria ter continuado.

Ou seja, mesmo após apresentar uma concepção de avaliação que se dá de maneira contínua e atenta às peculiaridades dos alunos: “*então a gente tem que estar avaliando todos os dias de formas diferentes*”, a professora abandona uma prática já testada e atestada como altamente satisfatória por entender que a mesma atrasa o cumprimento dos conteúdos, evidenciando o viés positivista do currículo.

Porém, o que se pode inferir é que talvez a professora tenha uma visão distorcida da necessidade de fazer correções e devolutivas individuais, pois em outro momento, quando questionada sobre quais procedimentos tomava ao perceber falhas ou aspectos que precisam ser alterados em sua prática, afirmou uma preocupação com a aprendizagem significativa que sobrepõe o mero repasse burocrático de conteúdos:

Professora Y: Por exemplo, eu tava trabalhando Fração e, como os alunos tem dificuldade na Tabuada então eu não avancei. Eu tive que parar, continuar Adição e Subtração de Frações depois, porque eu não conseguia avançar, devido a carência da tabuada, então eu parei ali e tentei explicar

de uma maneira que eles conseguissem entender. Tem que parar, reavaliar. Então, eu planejei até o ponto X, mas eu só consegui ir até a metade. Eu acho que, se até a metade foi bem feito, foi mais importante do que ter ido até o final e não ter alcançado.

Tal comportamento por parte da professora exemplifica o desejo por uma postura de constante diagnóstico da aprendizagem do aluno, que enxerga a necessidade de retornar a conteúdos já trabalhados que não foram compreendidos pela turma em sua totalidade, e que são fundamentais para que o aluno avance, apresentando uma postura de uso da avaliação da aprendizagem como definitiva no processo, para a realização de intervenções sempre que necessário. Caso a professora não tivesse um olhar atento e cuidadoso às sinalizações dos alunos em sala, ou mesmo que as detectasse julgasse-as como menos importante do que o cumprimento do cronograma de conteúdos, os alunos não avançariam no conhecimento por ocasião de uma negligência.

Assim, podemos entender que neste momento o cumprimento indiscriminado de conteúdos não se apresentou como mais importante que a construção de uma aprendizagem satisfatória, não sendo uma preocupação assídua da professora, diferentemente do que ocorreu no caso das correções e devolutivas.

Em relação aos **instrumentos de avaliação utilizados**, todos os professores apresentaram (no discurso e na prática) o uso de instrumentos comuns de avaliação: provas, seminários, debates/discussões, pesquisa bibliográfica e de campo, igualmente pontuados no Regimento Escolar da rede. Porém, vale destacar que o uso do mesmo instrumento pode se dar de maneira bem diferenciada dependendo da abordagem e da finalidade com que é adotado pelo professor (grifo nosso).

Uma prova, por exemplo, pode ter um caráter altamente seletivo e classificatório, com um fim em si mesmo, quando é usada de maneira pontual por conta da facilidade de correção ou como mera finalização de conteúdo, sem comprometimento algum com a aprendizagem do aluno. Mas pode também ser instrumento de investigação, por parte do professor e do aluno, visando definir o grau de aprendizagem, quais as dificuldades, como e por quê elas se apresentam, e de que maneira enfrentá-las e superá-las. Sobre isso, Vasconcellos (1998, p. 65) destaca:

O que preocupa é o uso que historicamente tem havido da prova, qual seja, a prova tem sido a forma de concretizar a avaliação como simples classificação. Ao invés de estar avaliando **o** e **no** processo, o professor passa a avaliar apenas o aluno e em alguns momentos.

Ainda buscando **entender, nesta dinâmica dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, o nível de satisfação com os mesmos no sentido de externar a aprendizagem dos alunos**, questionamos os professores: *Em sua opinião, os instrumentos avaliativos utilizados por você são suficientes para externar a aprendizagem dos alunos? Por quê?* (grifo nosso).

Todos os professores apresentaram certa insatisfação no que diz respeito à “eficiência” do uso dos instrumentos de avaliação, pontuando que os mesmos não conseguem definir, de fato, a aprendizagem dos alunos, e destacando que isso acaba por dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe então destacar que a eficiência ou não dos instrumentos dependem muito da finalidade para que são usados. Assim, o professor que visa apenas mensurar a aprendizagem do aluno de maneira simples e objetiva encontrará dificuldade no sentido de não conseguir apresentar resultados claros, já que isso só é possível a partir de um acompanhamento processual.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar devem estar a serviço da construção de uma aprendizagem significativa por parte de aluno, ao passo em que também devem propiciar ao professor espaço para refletir sua prática. Só quando usados a partir desta concepção os instrumentos de avaliação da aprendizagem irão, de fato, externar perspectivas de aprendizagem mais próximas do real e que possibilitem intervenções plausíveis. Para tanto, os professores devem fazer uso dos mesmos de maneira que possam ajudá-los a refletir a respeito do que ele quer, de que forma está tentando comunicar isso dos alunos e se tal está sendo feito de maneira adequada.

Sobre isso, Vasconcellos (1998, p. 67) destaca que os instrumentos devem ser utilizados de maneira consciente e planejada, tendo suas etapas e finalidades preestabelecidas. Assim surgem questionamentos peculiares com vista a alcançar tais objetivos: “Como são preparados? Como são aplicados? Como são analisados/corrigidos? Como os resultados são comunicados? O que vai ser feito com os resultados?”, sendo cada uma destas etapas indispensavelmente importante

para tornar avaliação contínua com intencionalidade pedagógica, tendo em vista alcançar os objetivos e finalidades reais da avaliação da aprendizagem escolar.

Segundo o autor, o processo de elaboração dos mesmos deve levar em consideração as capacidades reflexivas do aluno, oportunizando, de maneira contextualizada, o seu avanço. A aplicação, por sua vez, deve ser estabelecido através de um clima de confiança entre aluno e professor, rompendo com a tensão culturalmente imposta a este momento, tendo em vista ser este também um espaço de aprendizagem, e não uma ruptura abrupta com o mesmo. Já a análise destes instrumentos deve ser feita de maneira coerente, a partir de critérios preestabelecidos, para que o professor não se perca durante a mesma, descaracterizando o processo. E, por fim, é preciso que os resultados contatados a partir da análise sejam comunicados aos alunos de tal modo que acarretem uma mudança de postura, caso seja necessário, pois é este o compromisso da avaliação: “cuidar para que o aluno aprenda” (Vasconcellos, 1998).

Ainda objetivando sondar a postura dos educadores durante o ato de avaliar, buscamos discutir uma problemática que perpetua este processo culturalmente: **o uso da avaliação de aprendizagem como mecanismo para impor respeito e autoridade em sala de aula** (grifo nosso).

Luckesi (2011) destaca que o fato de avaliação da aprendizagem escolar ser constituída por um necessário “julgamento de valor” mediante os resultados apresentados pelo aluno, dá ao professor certo arbítrio para uma “tomada de posição”. Por sua vez, esta tomada de posição deve estar a serviço da aprendizagem do aluno, mas muitas vezes ela é mal utilizada, e passa a ser uma arma nas mãos do professor, que oprime e impõe ao aluno determinados comportamentos, sob a ameaça de uma nota ou conceito não satisfatório, ou aplicação de instrumentos “difíceis”, caso sua autoridade seja contrariada.

Apesar de admitir que essa não é a real finalidade da avaliação, o *Professor G*, em suas considerações sobre a temática admite que, em alguns momentos, faz uso da mesma para impor autoridade e respeito em sala de aula:

Professor G: Sim, mas a proposta da avaliação não é essa. Em algum momento pode ser usada pra isso, mas não deveria. A nota diz como o aluno está, mas não deve ser usada para controle, deve ser usada pra avaliar nosso trabalho, porque se o aluno consegue entender o que estamos passando, isso se reflete na nota.

Tal prática, mesmo que não seja constante, modifica completamente a real finalidade da avaliação, também expressa pelo professor em questão, pois os instrumentos de avaliação, nesses casos específicos, deixam de ser um meio para refletir sobre o ensino-aprendizagem, e passam a ser um mecanismo de controle em sala de aula, o que denota uma prática autoritária, conservadora e antidemocrática, descomprometida com a aprendizagem. Sobre isso Luckesi (2011, p. 85) destaca que, quando usada para impor autoridade em sala de aula, a avaliação é “descaracterizada, mais uma vez, na sua constituição ontológica”.

Por sua vez, a *Professora R* apresenta uma opinião diferente: “*Eu não acredito, mas pra eles é um diferencial*”. Ratificando o discurso apresentado também pela *Professora Y*, que acredita que os alunos tomam as notas como uma decisão do professor, que na visão deles se dá não a partir de uma construção conjunta, mas por uma questão de afinidade do professor com os mesmos:

Professora Y: De certa forma, sim. Eles pensam assim: a professora que me passa. Ele não olha que quem faz esse processo é ele mesmo, se ele passar o ano se esforçando não tem professor nenhum que vai reprovar ele, mas eles têm essa outra visão, que é o professor que passa ele. Eu sempre digo: Não, quem passa é você, quem reprova é você. Então você escolhe e você se esforça por aquilo. Se não tá nem aí pra estudar então você vai escolher ficar reprovado.

Quando o professor não faz uso da avaliação como mecanismo para impor autoridade, mas os alunos ainda assim tem a mesma como motivo para “respeitar” e temer o mesmo, ou mesmo quando não vêem a aprendizagem como uma construção, mas acreditam que as notas ou conceito gerados estão desligados do mesmo, ainda assim há uma distorção sobre a finalidade do ensino e da avaliação, que não foi desenvolvida na relação com o professor em questão, necessariamente, mas é fruto de experiências anteriores dos alunos, que precisam ser superadas. Sobre isso Vasconcellos (1998, p. 62) destaca: “Este condicionamento do aluno, que pode funcionar como obstáculo, está relacionado ao medo assimilado nas práticas da avaliação”.

Portanto, é dever do professor buscar meios para que o aluno entenda que ele está ali como facilitador de sua aprendizagem, e não como juiz, para julgar ou medir a mesma, e que o objetivo real da avaliação não é gerar nota, mas auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Em muitos casos o professor faz uso da avaliação e da nota como meio de disciplinar os alunos, alegando que essa falta de imposição acarreta na acomodação por parte dos mesmos, porém Vasconcellos (1998, p. 63) ressalta que este impasse pode ser modificado ao passo em que o professor dá mais voz e autonomia ao aluno em sala de aula, fazendo com que o mesmo tome consciência da própria aprendizagem, e assim possa crescer.

O posicionamento mais acolhedor e preocupado do professor pode, também, favorecer a postura de um aluno mais participativo e atuante em sala, pois o mesmo passa a ver o professor como um facilitador e interessado que sua aprendizagem seja satisfatória.

Já a *Professora K*, por sua vez, apresenta um discurso completamente contrário aos já manifestados:

Professora K: Não, porque essa questão do respeito ela é trabalhada no decorrer do tempo, independente de nota. É um trabalho desenvolvido em sala. Eu respeito muito o meu aluno pra que eu possa também ser respeitada. É uma troca: eu digo pra eles como vai ser meu trabalho, e a gente vai partilhando isso.

Assim, a professora apresenta uma visão construtiva do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, ratificando que o respeito em sala de aula deve ser trabalhado com o tempo, e estabelecido no cotidiano a partir do diálogo, sendo, portanto, independente da nota. É importante lembrar, como ressalta a professora, que não é só o professor que precisa ser respeitado, o aluno é também sujeito de sua aprendizagem, e precisa, de igual modo, ser considerados em suas peculiaridades pelo professor: “*Eu respeito muito o meu aluno pra que eu possa também ser respeitada*”.

Por ocasião da observação foi possível atentar para o fato de que as opiniões divergentes em relação à contribuição da nota ou conceito para a manifestação ou não de um comportamento de respeito em sala de aula explica, em partes, a dispersão dos alunos, considerada um grande fator que dificulta a rotina de aula em ambas as turmas observadas.

Segundo o percebido, os professores que tomam essa relação de respeito como uma construção diária tem muito mais facilidade para desenvolver as aulas, podendo contar com a colaboração e envolvimento dos alunos, como é o caso da *Professora K* durante ministração de uma aula de Ensino Religioso no 5º ano B.

Na oportunidade a professora finalizou a Gincana Bíblica, atividade desenvolvida desde o início do semestre para compor a nota final dos alunos, juntamente com a Gincana Interdisciplinar. Na aula em questão a professora, primeiramente, solicitou que os alunos se organizassem de acordo com seus respectivos grupos já formados, para desenvolvimento de três rápidas atividades, já que apenas um horário seria disposto para esta disciplina naquele dia.

Foi possível notar que os alunos atendem prontamente às solicitações da professora, não apresentando mais a resistência, dispersão e falta de envolvimento característico da última aula, ministrada pelo *Professor S*, pois a mesma não necessitava fazer uso de ameaças ou alterar a voz para ser atendida pelos alunos.

Podemos destacar que o envolvimento dos alunos na aula em questão também provém da metodologia utilizada pela professora, que segundo observado também facilita a interação entre os mesmos num processo de colaboração e cumplicidade.

Vale ressaltar que as considerações aqui apresentadas não são fruto de observação apenas desta aula em questão, mas foram ratificadas durante toda a pesquisa, onde foi possível entender que a dispersão dos alunos em sala e a falta de respeito para com a maioria dos professores é uma reclamação geral entre os mesmos, que passam a atribuir a este fato a não-aprendizagem dos alunos e a dificuldade em desenvolver os conteúdos. Porém, no caso específico da *Professora K*, que atribui o respeito como um comportamento que deve ser conquistado durante o ano letivo entre professor e aluno, não apresentou reclamações nesse sentido e consegue desenvolver com êxito suas propostas de aula, podendo contar com o envolvimento dos alunos de maneira ímpar.

Ainda sob o objetivo de sondar o “efeito” da postura dos professores mediante o ato de avaliar que se materializam a partir da conduta dos alunos, perguntamos aos mesmos se conseguem ver nos alunos alguma **preocupação com a nota**, preocupação esta até superior ao aprendizado (grifo nosso). Todos os professores afirmaram que os alunos apresentam preocupação apenas com a nota, e somente ao final do ano letivo, quando as chances de reprovação aumentam:

Professor G: Os alunos têm menosprezo pela nota e com a própria aprendizagem. Tem aqueles que se importam, mas tem crescido a quantidade dos que não se importam.

Professora T: Sim. Quando chega perto eles querem saber quanto tem, e tentam bajular de todas as formas. Eles se preocupam, mas não fazem muito pra mudar.

Professora E: A maior preocupação, mais do que com o próprio aprendizado, é a nota.

Todos os professores declararam que os alunos apresentam preocupação com a nota, que é nítida apenas no fim de cada bimestre, e que no decorrer de todo o resto do ano letivo não demonstram preocupação, e o mais preocupante, não dão nenhuma ou pouca importância para a própria aprendizagem: *Os alunos têm menosprezo pela nota e com a própria aprendizagem. Tem aqueles que se importam, mas tem crescido a quantidade dos que não se importam.*

O fato de não se preocuparem com a nota seria algo positivo, se não estivesse ligado ao fato de não estarem interessados em desenvolver uma aprendizagem satisfatória e significativa.

Nas duas turmas é nítida a dispersão dos alunos na maioria das aulas a falta de respeito do aluno com o professor, e vice-versa. Tais situações denotam a falta de preocupação dos alunos com a própria aprendizagem, fato este que é até usado como explicação, por parte dos professores, para a alta taxa de reprovação por turma, e baixa qualidade da aprendizagem dos alunos.

Porém, é falta de compromisso do professor esquivar-se completamente dessa responsabilidade, pois os alunos não nasceram ou estão predispostos a apresentarem indisposição ou desinteresse pela aprendizagem. É dever também do professor rever suas metodologias de ensino, suas práticas de avaliação e, sobretudo, de que maneira está estabelecida sua relação com os alunos, pois tais aspectos são decisivos no estabelecimento de uma relação saudável em sala de aula que, conseqüentemente, favorece a aprendizagem.

Ao afirmar que os alunos “(...) se preocupam, mas não fazem muito pra mudar” a Professora T, indiretamente, se esquia da responsabilidade sobre o desempenho dos alunos em sala de aula, depositando nos mesmos tanto a responsabilidade por seu fracasso ou ausência de uma aprendizagem satisfatória, como também deixa a cargo do aluno a postura de mudança em prol de uma aprendizagem significativa. Ou seja, a professora infere não ser responsável pelo resultado apresentado em sala de aula, para ela esse dever não é compartilhado. A Professora E declara também que os alunos não apresentam nenhuma preocupação

com o próprio aprendizado, apenas com a nota que vai para o seu histórico: *“A maior preocupação, mais do que com o próprio aprendizado, é a nota”*.

Vale aqui ressaltar que essa postura do aluno, de dar mais significado a nota do que ao próprio aprendizado não é uma postura neutra e isolada, mas sim desenvolvida a partir das concepções formulada pelo próprio aluno no decorrer do seu histórico escolar, por meio de vivências em sala de aula e contato com metodologias de ensino e instrumentos de avaliação voltada, unicamente, para a classificação e seleção, como afirma Vasconcellos (1998, p. 62): *“É fácil acusar o aluno de só pensar na nota; precisamos, no entanto, ter muito claro que foi a própria escola que provocou este tipo de preocupação em função de sua prática distorcida”*.

O aluno não formula tais concepções por si só, pois todos os comportamentos manifestados em sala de aula têm como pano de fundo as experiências anteriores dos mesmos, formuladas, em partes, a partir das posturas dos educadores. Assim, o aluno passa a ver a nota como definitiva para a passagem à série seguinte, não fazendo nenhuma relação com a mesma e o seu processo de aprendizagem. Muitos alunos até acreditam que a nota é definida pelo professor, e não fruto do seu desempenho em sala.

Assim, Vasconcellos (1998) alerta que este tipo de condicionamento apresentado pelo aluno só pode ser superado por meio da mudança da postura dos professores, no sentido de deixar claro para o aluno que está ali para ensiná-lo, e não apenas para classificá-lo por meio de nota, fazendo uso de metodologias de ensino e instrumentos de avaliação mais abertos, que favoreçam a autonomia e participação em sala de aula, que tenham a aprendizagem como um processo constante de crescimento, e não como um ato definido isoladamente a partir da nota, mas que coloquem o aluno como sujeito de sua aprendizagem, e não como um réu da nota.

Vasconcellos (1998, p. 53), numa tentativa de superação dessa preocupação com a nota por parte do aluno, aponta algumas estratégias que podem ser desenvolvidas no sentido de tornar a avaliação da aprendizagem um ato processual e preocupado com o desenvolvimento do aluno, de modo a fazê-lo entender a aprendizagem e avaliação com um olhar processual.

A primeira prática destacada diz respeito a não existência de uma “semana de provas”, situação ainda não superada no município de Davinópolis, prática esta que

já faz parte da cultura organizacional das escolas, sendo definida no calendário escolar com prioridade no final de cada bimestre. Tal procedimento acaba por desenvolver no aluno certa preocupação com este momento, pois ao passo em que a nota obtida através das provas é tida como incontestável, e tem o poder de definir o destino do aluno, o mesmo passa a temê-la ou se mantém indiferente a mesma após algumas experiências mal sucedidas.

A exemplo tomo a fala desenvolvida por um dos alunos do 5º B durante uma das últimas aulas anteriores à realização do Provão:

Professora: *O provão está chegando, estudem pra tirarem boas notas.*

Aluno: *Eu já sei todas as questões do Provão decoradas, porque já reprovei três vezes.*

Tal fala retrata, inicialmente, a indiferença do aluno quanto ao instrumento de avaliação, pois após algumas tentativas sem êxito, o mesmo passa a tomar este procedimento como corriqueiro, não se preocupando com seu desempenho.

Podemos aqui destacar, de igual modo, a indiferença do corpo docente quanto ao caso deste aluno em específico. Com um histórico considerável e preocupante de reprovações, a escola parece não atentar para a ineficiência dos procedimentos metodológicos e avaliativos, pois o aluno estacionou na mesma série por três anos. Assim, fica claro que os instrumentos de avaliação utilizados, neste caso específico, servem apenas para atestar o insucesso do aluno quanto aos objetivos propostos, e não como ato processual e diagnóstico, que propõe intervenções visando seu avanço pessoal.

Assim concebido, este momento proposto para a realização das provas provoca uma interrupção no processo de aprendizagem, sugerindo ser o momento avaliativo um ato isolado das demais práticas pedagógicas.

Como já apresentado por Vasconcellos (1998, p. 65), o problema não está no instrumento, mas na intenção que se faz do seu uso. Assim, definida numa “Semana de provas”, a avaliação é definida com mera classificação. Porém, quando tomada a partir de uma postura investigativa, de ter a prova como um instrumento diagnóstico, abrindo possibilidades para que o aluno possa rever seu resultado e, conseqüentemente, avançar, a mesma passa a ter um papel totalmente diferenciado. Assim, ao invés de definir um momento específico incontestável para testar o conhecimento do aluno, a escola poderia deixar a cargo do professor um

consenso com a turma, para que fosse definido um momento para aplicação de provas, porém com espaço para correções e devolutivas individuais, onde cada aluno pudesse rever suas produções e, por conseguinte, avançar.

Vasconcellos (1998) também propõe a realização de atividades de avaliação sem valer nota, apenas com caráter diagnóstico, familiarizando o aluno com a proposta do instrumento, que é de diagnose do seu estado atual.

Outra proposta apresentada pelo autor é a elaboração de questões pelos próprios alunos, objetivando tanto desmistificar a prova como um ato sem sua participação, hierarquizado pelo professor, ao passo em que também dá ao aluno espaço para que eles possam sanar suas dúvidas relacionadas ao conteúdo através deste espaço.

O desenvolvimento de avaliações em grupo também é uma das propostas sinalizadas no intuito de enxergar o aluno não como produto do seu resultado, mas como um ser com possibilidades de crescimento que podem ser superadas a partir das relações com os colegas de sala. Este momento em grupo é importante para que os alunos possam compartilhar seus aprendizados, dividir experiências, aprender a ouvir, desenvolver a capacidade de participação.

Sobre esta proposta é propício retomar o conceito de zona de desenvolvimento proximal e as implicações da interação no processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, partindo do pressuposto por Lev Semionovitch Vygotsky (1896-194), quando afirma que “o companheiro mais experiente influencia, com seu ponto de vista, o menos experiente, levando-o a apropriar-se de conhecimentos de que antes não dispunha” (Zanella, 1994).

Tal afirmação leva-nos a supor que o aluno aprende não apenas com a interação com indivíduos mais velhos, mas também a partir da troca de experiências com os colegas de mesma faixa etária, visto que o desenvolvimento da aprendizagem não é definida, propriamente, pela idade, mas pelo caráter singular das vivências. E sendo cada indivíduo sujeito de múltiplas vivências, é absolutamente possível que estejam em diferentes níveis de conhecimento, sendo plausível a troca de aprendizagens e conseqüente desenvolvimento dos sujeitos.

A presente proposta de trabalho em grupo demanda do professor novas maneiras de avaliar o desenvolvimento pessoal dos alunos a partir da observação efetiva e atenta, tal qual a mediação sempre que o mesmo julgar necessário.

Ainda buscando sondar a dinâmica de postura dos professores mediante a avaliação, foi destinado aos mesmos um questionamento relacionado aos **procedimentos tomados a partir do erro manifestado pelos alunos em sala**, visto ser este um momento considerado como importante para que o professor desenvolva reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, confrontando as peculiaridades de ambos os processos e tomando uma nova postura, sempre que necessário, ou reorientado o aluno de acordo com a necessidade apresentada (grifo nosso).

Todos os professores declaram lidar com o erro a partir de uma perspectiva de construção, não condenando os alunos pelo mesmo, mas tendo-o como espaço para reflexão e superação, como declara o *Professor G*: “*Eu tento procurar falar com eles, individualmente, explicar*”, expressando o já declarado por Luckesi (2011, p. 189) quando afirma que “uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva”, como declara também a *Professora K*:

Professora K: Eu costumo ver no erro a possibilidade de melhorar. Porque às vezes você dá uma aula e pensa que arrasou, mas vai ver não ficou nada pra eles, então eu costumo ver no erro o meu progresso. Eu vou fazer meu plano, em cima dos erros, em cima do que eles têm dificuldade

Alguns professores ainda declaram que o erro pode, muitas vezes não ser fruto da falta de atenção do aluno, dispersão, ou predisposição a não atentar para o aprender, mas pode estar associado a fatores diversos, inclusive a própria metodologia inadequada do professor, como afirma, a *Professora E* e a *Professora K* em suas falas:

Professora E: É importante que o professor faça uma reflexão, se aquele erro é só responsabilidade do aluno ou também é responsabilidade do professor, e em quê o professor falhou, se aquilo tem alguma relação, tanto com a sala de aula, como com a metodologia que o professor está usando.

Professora K: Conversando, dialogando. Se eu tiver que chamar individualmente pra gente conversar, saber o que tá acontecendo. Porque às vezes o erro não está associado apenas ao não querer estudar, às vezes é outra situação. A gente sabendo o que é fica mais fácil pra contornar a situação.

Tal visão ratifica o já declarado pelos professores em relação as suas concepções de avaliação contínua e reflexiva, e sua finalidade, voltada não apenas para a aprendizagem do aluno, mas também para como se dá o ensino e suas

possíveis implicações perante o erro. A relação entre as causas do erro do aluno e as metodologias de ensino também é confirmada quando um dos professores declara sua influência mediante seu planejamento de aula, afirmando que tais processos não são neutros e nem desligados, mas altamente relacionados um ao outro, como afirma o *Professor S*, por exemplo:

Professor S: Eu acho que a questão do erro serve pra gente ver aonde a gente pode melhorar. A gente até se autoavalia, a gente vê onde eles erraram. “Aqui eles tiveram uma dificuldade, o que foi? Foi eu que usei um método inadequado? É ele que realmente tem dificuldade nisso e não aprendeu?” *Aí* a gente procura olhar o erro pra ver se o erro *tá* na gente ou se o erro *tá* realmente numa dificuldade dele.

Porém foi possível notar que alguns professores destoam o declarado durante entrevista com sua postura em sala, passando a culpar e responsabilizar, unicamente, o aluno pelos erros manifestados em sala, como o observado durante uma das aulas de recuperação ministrada pela *Professora Y*, que o tempo todo transferia aos alunos a culpa de serem submetidos aquele procedimento, se esquivando completamente da postura de mediador na construção de conhecimento, “*Quem não aprendeu é porque não prestou atenção.*”; “*Vocês passam o ano todo conversando, por isso estão nessa situação.*”, entrando em contradição com o que afirmou por ocasião da entrevista ao se referir à concepção de avaliação, finalidade da mesma, e se avaliava sua prática em sala de aula.

Tais declarações expressam uma distorção do processo de ensino-aprendizagem, pois a não-aprendizagem, quando tão expressiva numa turma (dos 22 alunos matriculados na turma, apenas 4 foram aprovados diretamente) certamente não é responsabilidade apenas do aluno, sendo o necessário que os professores questionem suas metodologias de ensino e instrumentos de avaliação.

3.2 Avaliação e planejamento do professor: uma relação intrínseca

Afirmando a direta relação entre o ato de planejar e avaliar, relativo ao já declarado vínculo entre tais dimensões, o último objetivo da pesquisa se deleita mediante esta afirmação e busca **entender quais as relações atribuídas, por parte**

dos professores, aos atos de planejar, executar e avaliar, e como isso é retratado nas situações de sala de aula, a partir do já destacado por Luckesi (2011, p. 137), quando diz: (grifo nosso)

Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que subsidia na verificação de como estamos construindo nosso projeto. A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, contribui em todo o percurso da ação planejada.

Buscando responder a este objetivo, em particular, direcionamos o seguinte questionamento aos professores: *Você avalia sua prática pedagógica? De que maneira?*

Todos os professores afirmaram avaliar sua prática pedagógica constantemente, o que confirma o já expresso nas concepções e finalidades da avaliação em não estar voltada apenas para o aluno, mas para a prática do professor. Segundo o relatado pelos mesmos, o *feedback* dos alunos em sala é fator primordial para a mudança. Quando constatado que os alunos não estão satisfeitos com as metodologias desenvolvidas, desinteressados, ou não estão apresentando uma aprendizagem significativa os docentes entendem que há a necessidade de mudança, e passam então a rever suas práticas, como declara, por exemplo, a *Professora R*: “*Sim. A partir do resultado dos alunos*”, e a *Professora K*: “*Sim. Eu peço pra eles falarem*”.

Porém, alguns equívocos ainda são expressos, como é o caso da *Professora T* que ao mesmo tempo em que afirma também ser responsável pelo fracasso dos alunos, tenta se esquivar desta incumbência quando fala:

Professora T: Sim. Eu acho que ainda tenho muito que aprender. Às vezes eu me culpo, mas aí vem à memória que eu não sou a culpada. Então eu fico me perguntando aonde é que eu tô errando, que linguagem eu tô usando, como eu posso tocar o “ponto” deles.

Assim, a professora não apresenta uma opinião sólida formada em relação aos fatores que podem vir a dificultar a aprendizagem dos alunos, pois ora afirma não ser responsável, ora afirma ter que buscar novos meios para “tocar no ponto” dos alunos. A falta de uma concepção formada em relação a este ponto específico da avaliação da aprendizagem pode acabar por confundir o diagnóstico do professor em relação aos problemas

apresentados em sala e as alternativas possíveis de resolução dos mesmos, ao passo em que também dá ao ato de ensinar uma característica confusa, visto não existir clareza, por parte da professora, do que pode vir a interferir na qualidade da aprendizagem.

Professora E, por sua vez, destaca a relação intrínseca entre avaliação da prática pedagógica e o planejamento, ratificando seu comprometimento de natureza ideológica presente na proposta de ensino, quando diz: “*Eu avalio dentro do planejamento. No final de cada mês, normalmente eu faço isso.*”

Luckesi (2011, p. 124) trata desta relação ao relatar que “O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los, por isso não é neutro, mas ideologicamente comprometido”, afirmando que o ser humano planeja porque suas ações são cercadas de finalidades e valores, o que acaba por dar a este ato um significado social e político, ao passo em que é determinado a partir das concepções e ideologias do sujeito, que define os resultados que deseja alcançar a partir de suas ações. Desta forma, o ser humano planeja e avalia sua prática porque delimita previamente o que deseja alcançar.

Ainda objetivando sondar o papel da avaliação dentro do planejamento dos professores questionamos os mesmos sobre os **procedimentos tomados quando identificam aspectos que precisam ser alterados em sua prática**. (grifo nosso).

Um fato que merece destaque no exposto em algumas das falas é a importância de não transferir ao aluno a culpa de uma aprendizagem considerada insatisfatória. Quando o mesmo não apresenta uma aprendizagem dita significativa ou esperada isto pode ser resultado de vários fatores, e um deles pode ser a metodologia inadequada utilizada, como destaca o *Professor G* de maneira mais sucinta: “*Se todos os alunos estão desinteressados, tem algo errado, então tá na hora de mudar*”, e pela *Professora R* de maneira mais minuciosa:

Professora R: Geralmente, se aquela metodologia não deu certo, eu volto. Repenso, refaço e tento novamente. Pra quem quer mudança, pra quem quer melhorar, os anos são benéficos. *Aí* os anos tem me ensinado bastante, trabalhar de uma forma diferenciada, à vezes dinamizar aquilo que o livro traz. Não tenho dificuldade em reconhecer que eu errei e refazer tudo.

Faz parte da prática em sala de aula a necessidade de rever constantemente posturas de ensino e avaliação, pois as turmas são sempre peculiares, não existe

homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem. O que deu certo em uma turma pode resultar em fracasso na outra. Portanto, é necessário sempre avaliar-se, tendo o aluno como centro e sujeito, e não como um mero receptor de conteúdos.

Quando práticas são enxergadas como inadequadas, é necessário mudar. Culpar o aluno é esquivar-se da responsabilidade de ensinar. Sobre essa necessidade de constante reflexão, Luckesi (2011, p. 67), afirma que “Para termos resultados novos no processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas são necessários hábitos novos.” De nada adianta esperar mudança de postura e melhoria na aprendizagem dos alunos se a falhas do são apenas constatadas, mas não se trabalha no sentido de superá-las. É necessário estar sempre aberto às mudanças, e não enxergando as mesmas de maneira negativa, pensando serem resultados de uma incapacidade pedagógica em sala de aula, mas sim como ratificação da singularidade do ato de ensinar, como e expresso em uma das falas dos professores:

Professora K: A gente sabe que o planejamento não é único, ele sempre tem que estar se modificando. Mas eu tenho facilidade pra aceitar essas mudanças. Se eu tô num caminho e eu tenho dificuldades, eu tento traçar outro caminho. Você prepara uma aula em casa, quando chega à sala você muda totalmente porque hoje não dá pra trabalhar aquilo ali. Eu chamo de plano B. Tem que estar preparada.

Tal visão expressa pela professora articula a ligação estreita entre planejamento, execução e avaliação da aprendizagem e do ensino. São processos interligados, onde a falha ou equívoco cometido em um compromete os outros em seu pleno desenvolvimento. A abertura pessoal para avaliar-se, segundo a fala da professora, deixa claro também ser esta uma atitude nobre em busca do avanço profissional, visto que ao estacionar em posturas inadequadas o professor acaba por frustrar e se desestimular.

Quanto às opiniões dos professores em relação ao **processo de recuperação**, quando inicialmente questionada sobre o que é avaliar e qual a finalidade, a *Professora R* afirmou: (*grifo nosso*).

Professora R: Eu acredito num avaliar contínuo, não é só avaliar aqui e acabou. Eu não concordo com a recuperação, acredito num acompanhamento durante todo o ano. Quanto antes você perceber o problema, você pode tentar resolver.

A concepção sobre as falhas nos procedimentos de recuperação e sua inutilidade em relação ao processo de aprendizagem é unânime. Nenhum dos professores declarou satisfação com esta etapa do ano letivo, afirmando, por exemplo:

Professora K: Eu não concordo com esse tempo de recuperação, não dá pra recuperar, é ilusão da nossa parte achar que em uma semana a gente tá recuperando aluno, porque não tá. O que gente tenta é trabalhar o conteúdo de uma forma mais simplificada pra ver até onde eles entenderam, aí você faz uma avaliação básica. Recuperar não dá.

Tais falas acabam por relacionar a gritante necessidade de avaliar o aluno continuamente, e não apenas ao final do ano letivo, na falsa esperança de “recuperá-lo” em apenas uma semana, partindo da afirmação de que, quanto antes as dificuldades do aluno forem diagnosticadas, melhor poderão ser trabalhadas, sem a pressão de uma possível reprovação.

No que diz respeito às metodologias de ensino adotadas neste processo de recuperação, a maioria dos professores afirmou não modificar as mesmas, eles apenas tentam “facilitar” ao máximo a aprovação do aluno, pois a Secretaria de Educação define um número máximo de reprovações por turma. Assim, os alunos reprovados são apenas os que não apresentaram, segundo as concepções dos professores, nenhuma evolução quanto aos conteúdos trabalhados e que também não apresentam comportamento considerado adequado.

Assim, observamos que, além de não concordarem com a proposta de recuperação, os professores não a vêem como uma alternativa para modificar metodologias de ensino e avaliação, objetivando sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos que não foram alcançadas a partir de metodologias já desenvolvidas.

Durante observação do Conselho de Classe das duas turmas pesquisadas, foi possível entender que pouco mais da metade do total de alunos das turmas, após serem submetidos ao processo de recuperação, ainda não apresentavam condições de serem promovidos para a turma seguinte.

Porém, apenas quatro alunos de cada turma foram retidos, pois segundo exigências da Secretaria de Educação do município, as escolas não podem apresentar um número extenso de reprovações por turma sob pena de terem os recursos destinados à escola diminuídos. Assim, precisam recorrer à promoção automática na maioria dos casos.

Durante o Conselho a gestora e os professores até apresentaram opinião contrária ao procedimento, afirmando que *“O governo não está preocupado com a aprendizagem, apenas com os números”*, ficando nítida a falta de voz dos profissionais da educação nesse sentido, apesar de serem eles os únicos conhecedores das reais situações dos alunos, mas impedidos de tomar posição.

Daí se ratifica ainda mais a necessidade de compromisso dos professores com a real e efetiva aprendizagem dos alunos, para que não seja necessário “escolher” os reprovados e que sejam diminuídas ou até sanadas as possibilidades de retenção, sendo assim os alunos sejam, de fato, promovidos através de sua aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um paralelo entre as concepções dos professores em relação à avaliação da aprendizagem escolar e seus desdobramentos com o modo de agir dos mesmos em sala de aula, é possível inferir que, em sua maioria, apresentam concepções de avaliação e finalidades plausíveis no sentido de primar pelo avanço do aluno em sala de aula, logo mais próximas de uma concepção crítica e construtiva. Porém, manifestam ainda práticas por vezes desconexas de suas próprias concepções, carregadas de ranços de uma Pedagogia que se aproxima mais do foco no exame, e que ainda se caracteriza por podar as reais capacidades do aluno e que em seus detalhes não favorece seu desenvolvimento pleno e nem trabalha em prol de uma avaliação do ensino.

Assim, pode-se compreender que o que falta aos professores contemplados por ocasião da pesquisa possa ser a atitude de vislumbrar em sua prática diária oportunidades de progresso, tanto no desempenho das atividades em sala de aula como na aprendizagem dos alunos, pois segundo o observado se culpa muito o “sistema”, a falta de acompanhamento da família, o desinteresse do aluno em aprender, porém pouco se viu nas falas perspectivas de mudança possíveis a partir do diagnóstico da própria realidade da sala de aula. Os professores parecem estar condicionados ao quadro atual de não aprendizagem, já sendo rotina dos mesmos reprovar um aluno ou promovê-lo automaticamente, sem um maior compromisso com sua real aprendizagem.

O Projeto Político-Pedagógico analisado, por sua vez, ratifica em suas linhas iniciais a necessidade de um professor “crítico, criativo, participativo que diagnostica a realidade do aluno, propondo a transformação para a vida em sociedade”. Embora não possua nenhuma consideração direta sobre os procedimentos relacionados à avaliação da aprendizagem escolar, em seus objetivos específicos denota uma política de organização institucional que valoriza o desenvolvimento pleno e contínuo do aluno, almejando a aquisição e construção de conhecimento, o que passa a

inferir a necessidade de uma proposta de avaliação de caráter acolhedor e inclusivo, que valorize as capacidades de ser (aluno) em desenvolvimento.

Apenas o Regimento Escolar da rede municipal de ensino de Davinópolis, que norteia as diretrizes das escolas do município, contempla em seus objetivos específicos a previsão de “avaliações que possibilitem o exercício consciente da cidadania, através das capacidades de observar, julgar, refletir, criar, cooperar, decidir e agir”, com vista a favorecer o desenvolvimento integral da criança. Apresenta um título destinado a avaliação escolar e sua utilização didática, pontuando os objetivos de avaliação adotados, os critérios utilizados, as áreas ou aspectos que serão observados pelo professor, as técnicas e instrumentos adotados, e mais considerações relacionadas aos processos de promoção e recuperação.

O mesmo apresenta ainda uma avaliação de caráter “contínuo e cumulativo”, entretanto com o objetivo inicial de “verificação da aprendizagem, o aproveitamento, o desenvolvimento do educando, bem como a apuração do rendimento”, que se ratificam a partir dos objetivos específicos, que são: medir o processo, ter a preponderância dos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, apreciar a compreensão dos fatos evitando a aferição de dados memorizados, respeitar a liberdade do aluno, valorizar o seu crescimento progressivo e diagnosticar as falhas do ensino e da aprendizagem.

Assim, entende-se que o documento apresenta várias contradições em termos conceituais, o que de certa forma respalda ou explica as contradições evidenciadas entre falas e práticas dos docentes quando, por exemplo, passam a atribuir as notas dos alunos pautada na cisão da unidade qualidade-quantidade, aonde os aspectos qualitativos podem estar no intervalo de 0 a 3 pontos e os quantitativos entre 0 e 7 pontos, indo na contramão do apresentado no documento, quando reforçam “a preponderância dos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos”.

Fato que merece destaque é a compreensão apresentada que toma a avaliação como meio para “diagnosticar as falhas no ensino e na aprendizagem”, o que dá ao ato de avaliar um caráter processual, que leva em consideração práticas de ensino e avaliação em comum acordo.

Apesar das contradições, pode-se também inferir a adoção de uma concepção de avaliação da aprendizagem escolar contemplada no Regimento voltada para o desenvolvimento pleno do aluno e que valoriza sua condição de ser em desenvolvimento. Assim, entende-se que a rede municipal dá às instituições abertura para o desenvolvimento de métodos próprios de avaliação, de acordo com as necessidades da comunidade escolar, porém isto não significa ainda a existência de condições técnicas, como por exemplo, investimento em sólida e contínua formação da equipe escolar. Desta forma, por ocasião da realidade apresentada por meio da pesquisa, fica clara a necessidade de formação e suporte técnico para o desenvolvimento de concepções mais sólidas em relação à avaliação da aprendizagem escolar, que realmente sejam visualizadas na prática da sala de aula, e que prime pelo desenvolvimento pleno do educando e perspectivas de reflexão crítica e construtiva a partir da realidade da sala de aula.

Portanto, conclui-se, por hora, a partir da situação real de aprendizagem pesquisada, que a avaliação da aprendizagem escolar, quando não se apresenta em discursos equivocados sobre sua utilização, se resume a própria fala dos professores, sendo insuficientes ou desconexas as tomadas de posição dos mesmos no sentido de realmente fazer seu uso numa perspectiva contínua e interessada na aquisição de uma aprendizagem significativa por parte do aluno, e no exercício de reflexão sobre sua prática, redefinindo-a de acordo com as necessidades enxergadas.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução: Octavio Mendes Carajo. Editora Ática/Unesco. 2001;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996;

DEMO, Pedro. **Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda**. Pedro Demo. São Paulo: Editora Criarp, 2006.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia**. Paradigmas de interpretação da realidade. Depto. de Educação em 20/8/96., UNESP/ Botucatu;

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. – 6. Ed. – 2. Reimper. – São Paulo ; Atlas, 2009;

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade** / Jussara Maria Lerch Hoffmann. – Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993;

_____, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito & desafio – Uma perspectiva construtivista**. / Jussara Maria Lerch Hoffmann. – Porto Alegre: Educação & Realidade, 1992;

HOLANDA, Adriano. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. Análise Psicológica (2006), 3 (XXIV): 363-372;

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**/ Cipriano Carlos Luckesi. - 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2011;

_____, Cipriano Carlos. **Como fica a questão da avaliação “qualitativa” e “quantitativa”?** Disponível em: Site Oficial do Professor Cipriano Carlos Luckesi<http://www.luckesi.com.br/pergunta_e_respostas_questao_02.htm>Acesso: 20 de janeiro de 2017, às 23:45;

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais** / Maria Helena Michel. – São Paulo ; Atlas, 2005;

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência** / Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima; revisão técnica José CerchiFusari,-7. Ed- São Paulo: Cortez 2012, - (Coleção docência em formação. Série Saberes pedagógicos);

TEIXEIRA, Elizabeth. **Astrês metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa** / Elizabeth Teixeira. 6 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928.**Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nivaldo Silva Triviños. -- São Paulo: Atlas, 1987;

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956 -**Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança -por uma práxis transformadora-** / Celso dos Santos Vasconcellos. - São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad ; v. 6);

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas.** Temas em Psicologia. Vol. 2. Nº 2. Ribeirão Preto. Agosto. 1994.

APÊNDICES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Informações iniciais

- Nome completo:
- Formação acadêmica:
- Idade:
- Tempo de docência:
- Disciplinas ministradas:

- 1- Para você, o que é avaliar e qual a finalidade?
- 2- Considerando o processo de aprendizagem/desenvolvimento integral do aluno, qual a importância da avaliação para a prática pedagógica?
- 3- Você conhece a proposta/concepção de avaliação presente no PPP da escola? Segue e concorda com a mesma?
- 4- Você vê alguma diferença entre examinar e avaliar? Qual?
- 5- Como você acompanha a evolução dos alunos?
- 6- Quais os instrumentos avaliativos utilizados por você? Em sua opinião, eles são suficientes para externar a aprendizagem dos alunos? Por quê?
- 7- Você considera que a nota ou conceito atribuído ao desempenho do aluno é um dos mecanismos que favorece o respeito e autoridade do docente em sala de aula?
- 8- Você percebe alguma preocupação deles com a nota?
- 9- Como você lida com os erros dos alunos?
- 10- Você avalia sua prática pedagógica? De que maneira?
- 11- Ao perceber alguma falha ou aspectos que precisam ser alterados em sua prática em sala de aula como você procede?
- 12- Você faz correções e devolutivas dos resultados das atividades/avaliações, individual e/ou coletivamente?
- 13- Você considera que as notas dos alunos são também resultados de sua prática em sala?
- 14- Ao longo de sua prática profissional reconhece mudanças significativas na forma de avaliar? Por quê?
- 15- Você modifica sua maneira de ensinar e avaliar os alunos no processo de recuperação?

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL (PPP e Regimento Escolar)

1. Segundo os documentos oficiais, quais são os objetivos educacionais da instituição?
2. Em relação à proposta curricular e sua implementação:
 - Quais as concepções da escola em relação à avaliação da aprendizagem escolar?
 - Quais os instrumentos evidenciados?
 - O documento dá abertura para que o professor faça uso de instrumentos de avaliação que considerar mais adequados?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Quais as metodologias de ensino contempladas de forma predominante?
2. Existe destaque para determinados instrumentos de avaliação? Quais?
3. Quais as estratégias utilizadas pelos professores para acompanhamento efetivo da evolução dos alunos?
4. Pode ser notado algum comportamento que afirme o uso da avaliação da aprendizagem escolar como mecanismo para a imposição de autoridade em sala de aula?
5. Foi presenciada alguma evidência de desenvolvimento de correção e devolutiva das atividades e/ou avaliações?
6. Existe suporte técnico que oportunize o uso, por parte do professor, de instrumentos de avaliação que considerar mais adequados?