



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**DIRCE APARECIDA FOLETTO DE MORAES**

**AVALIAÇÃO FORMATIVA:  
RE-SIGNIFICANDO A PROVA NO COTIDIANO ESCOLAR**

---

Londrina  
2008

**DIRCE APARECIDA FOLETTO DE MORAES**

**AVALIAÇÃO FORMATIVA:  
RE-SIGNIFICANDO A PROVA NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Martha Aparecida Santana Marcondes

Londrina  
2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

M827a Moraes, Dirce Aparecida Foletto de.

Avaliação formativa: re-significando a prova no cotidiano escolar /  
Dirce Aparecida Foletto de Moraes. – Londrina, 2008.  
148f.

Orientador: Martha Aparecida Santana Marcondes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de  
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2008.

Bibliografia: f.120-123.

1. Educação – Avaliação formativa – Teses. 2. Prova –  
Avaliação formativa – Teses. 3. Avaliação educacional – Teses. I.  
Marcondes, Martha Aparecida Santana. II. Universidade Estadual de  
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**DIRCE APARECIDA FOLETTO DE MORAES**

**AVALIAÇÃO FORMATIVA:  
RE-SIGNIFICANDO A PROVA NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Martha Aparecida Santana  
Marcondes (orientadora)  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dr. João Luiz Gasparin  
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 04 de março de 2008.

Ao meu esposo, pela compreensão e apoio em toda a minha caminhada.

À minha filhinha, que acaba de chegar ao mundo.

À minha mãe pela força e dedicação.

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus, por me dar forças para enfrentar cada dia com fé e coragem.*

*À toda a minha família e amigos, por acreditarem que esse sonho poderia ser realizado.*

*À Professora Doutora Martha Aparecida Santana Marcondes, pelos ensinamentos, apoio, orientações, confiança e carinho.*

*À Professora Doutora Nádia Aparecida de Souza, pelos muitas contribuições e ensinamentos.*

*Ao Professor Doutor João Luiz Gasparin e à Professora Doutora Neusi Aparecida Navas Berbel pelas pertinentes observações que muito colaboraram na construção deste trabalho.*

*Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação, por contribuir na aquisição de novos conhecimentos.*

*Às educadoras da escola pesquisada que abriram as portas de suas salas de aula e permitiram a realização desta pesquisa.*

**Uma avaliação que não é seguida por uma  
modificação das práticas do professor tem poucas  
chances de ser formativa!**

Charles Hadji (2001)

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **Avaliação formativa**: re-significando a prova no cotidiano escolar. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo delinear e analisar as possibilidades das provas serem implementadas na perspectiva de uma avaliação formativa. Visando não só coletar dados, mas também buscar alternativas que pudessem colaborar na tarefa de re-significar esta ferramenta avaliativa, a pesquisa focou a re-construção da prova tanto no discurso docente, como na prática pedagógica. Para viabilizar a consecução da proposta, optamos por trabalhar com um grupo de educadoras do Ensino Fundamental I. Com estas professoras foram realizadas observações em sala de aula, entrevista, questionário, análise documental, observação participante e oficinas pedagógicas. Os resultados apontaram que a falta de conhecimento e de preparo do professor contribuem para que a prova, na quase totalidade das vezes, continue sendo utilizada como instrumento burocrático e classificatório. Porém, após a consubstanciação dos dados coletados, ficou constatado que se houver uma mudança considerável na compreensão e utilização deste instrumento, o caráter formativo da prova ficará evidente. Esta nova perspectiva, conseqüentemente, contribui para diminuir o fracasso escolar, uma vez que, se o professor utilizar a prova como ferramenta formativa, o aluno poderá construir sua aprendizagem de forma mais significativa.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa. Prova. Ensino e aprendizagem.



MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **Formative assessment: re-meaning the written test in the daily school.** 2008. 146p. Dissertation (Master Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

### **ABSTRACT**

This study had aimed to examine the possibility of written tests being implemented in a formative assessment perspective. Aiming to not only collect data, but also look for alternatives that might collaborate in the task of re-mean this assessment instrument, the survey highlighted the re-construction of the written test both in speech teaching, as in pedagogical practice. To facilitate the achievement of the proposal, we chose to work with a group of educators from elementary school 1. With these teachers it was performed in the classroom: observations, interviews, questionnaires, analysis documentary, participant observation and teaching workshops. The results showed that the lack of knowledge and preparation of the teacher contribute to the written test, in almost all of the time, continue being used as an instrument and bureaucratic classification. Nevertheless after the correlation of the collected data, it was found that with a considerable change in the understanding and use of this instrument, the formative nature of the written test will be evident. This new perspective therefore facilitates to reduce school failure, as it is the teacher using the written test as a formative instrument, the student can build their own learning in a more meaningful way.

**Keywords:** Formative assessment. Written test. Teaching and learning.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....                                    | 10  |
| <b>2 CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....                          | 16  |
| 2.1 O CENÁRIO .....  | 27  |
| 2.2 OS ATORES.....   | 19  |
| 2.3 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÃO .....           | 31  |
| 2.3.1 O Questionário .....                                   | 32  |
| 2.3.2 A Análise Documental .....                             | 32  |
| 2.3.3 A Observação Participante.....                         | 33  |
| 2.3.4 AS ENTREVISTAS .....                                   | 37  |
| 2.4 A ANÁLISE DOS DADOS .....                                | 39  |
| <b>3 (RE)CONSTRUINDO A PROVA NO DISCURSO DOCENTE</b> .....   | 40  |
| 3.1 SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....           | 42  |
| 3.2 MODALIDADES E FINALIDADES DA AVALIAÇÃO.....              | 49  |
| 3.3 (RE)SIGNIFICANDO A PROVA.....                            | 62  |
| <b>4 (RE)CONSTRUINDO A PROVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> ..... | 73  |
| 4.1 DE INSTRUMENTO DE CONTROLE À FERRAMENTA FORMATIVA .....  | 75  |
| 4.2 DAS CRÍTICAS ÀS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO .....        | 91  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                            | 102 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                     | 107 |
| <b>APÊNDICES</b> .....                                       | 112 |
| APÊNDICE A.....  | 113 |
| APÊNDICE B.....  | 116 |
| APÊNDICE C .....   | 120 |
| APÊNDICE D .....   | 122 |
| APÊNDICE E.....  | 124 |
| APÊNDICE F .....   | 127 |

|                  |     |
|------------------|-----|
| APÊNDICE G ..... | 130 |
| APÊNDICE H ..... | 133 |
| APÊNDICE I ..... | 142 |
| APÊNDICE J ..... | 145 |

## 1 INTRODUÇÃO

Estamos entregando os pontos. Esfregando os cantos dos olhos: de lágrimas, de sono, de preguiça ou de cansaço? Estamos inclinando os ombros. Enrugando os cantos do corpo: de dogmas, abandonos, cobiça ou embaraço? Estamos enredando a alma. Encurtando os cantos dos sonhos: com códigos, com muros, entrelinhas ou entrelaços?

**João Carlos Pecci (1984)**

As transformações – das mais variadas gamas e nas diversas esferas – promovidas pela humanidade no decorrer do último século, foram suscitando novas demandas em termos de formas de compreensão e enfrentamento das condições e alternativas para lidar com o conhecimento.

Apesar do intenso desenvolvimento científico e tecnológico, da ampliação do conhecimento e das inúmeras e variadas conquistas advindas ao longo do século XX, um olhar retrospectivo revela que o conhecimento é “[...] visto e apresentado como saber científico e, portanto, inquestionável, universal, válido para todos, cabendo aos alunos aprenderem e o reproduzirem, nas provas, da melhor maneira possível [...]” (MONTEIRO, 2002, p.132-133).

Os avanços nos campos científicos, tecnológicos e culturais vêm exigindo da escola diferentes maneiras de lidar com o conhecimento. Mas em muitas realidades, a escola não tem conseguido responder às expectativas a ela direcionadas, então, se não está “[...] acompanhando as mudanças da sociedade atual por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar os novos desafios” (GASPARIN, 2003, p.02).

Diante disso, os desafios inerentes ao processo educativo aumentam consideravelmente, principalmente quando optamos por proporcionar um ensino que venha ao encontro das necessidades suscitadas. Então, para que a escola possa contribuir com a apropriação dos saberes e com sua utilização na transformação e aperfeiçoamento da sociedade, faz-se necessário, dentre outros

compromissos, repensar seu papel e priorizar estratégias educacionais que possibilitem ao educando a oportunidade de estabelecer relações constantes com o mundo, com o meio e consigo mesmo, também de aprender de maneira ativa, crítica e significativa, relacionando a teoria à prática e refletindo sobre as ações no enfrentamento e resolução de questões postas pelo cotidiano.

Para oportunizar a construção e apropriação dos saberes, é preciso encontrar novos caminhos no que diz respeito ao processo de ensinar e aprender, isto é, passar do superficial para o significativo. Aprender só tem sentido diante da possibilidade de se estabelecer relações significativas entre o sujeito e seu cotidiano. Portanto, o processo de aprendizagem só vai colaborar com o desenvolvimento do aluno, quando a escola perceber que "[...] aprender não é copiar ou reproduzir a realidade [...]. Aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo [...]" (SOLÉ; COLL, 1997, p.19).

Nesta nova perspectiva, o ensino deve privilegiar o trabalho de forma significativa e contextualizada, em que os conhecimentos possam ser "[...] reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos" (GASPARIN, 2003, p.03).

No que se refere especificamente à aprendizagem, esta precisa ser compreendida e exercitada como construção. Para que esse processo ocorra satisfatoriamente, o agente deve ter plena consciência de suas ações, até porque o conhecimento se processa pela "[...] interação radical entre o sujeito e o objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio" (BECKER, 2001, p.36).

Assim como o ensino e a aprendizagem, a avaliação também tem um papel muito importante no processo educativo e por isso precisa ser repensada. Na prática o que se pode observar é, ainda, a preponderância de uma ferramenta classificatória e excludente, muito mais centrada na promoção do que na formação, ou seja, ainda nos dias de hoje, "[...] o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma do ensino/aprendizagem" (LUCKESI, 2002, p.18).

Para contribuir com a apropriação de saberes de maneira significativa, a função da avaliação vai além de constatar, verificar ou medir, esta "deve se pôr a serviço das aprendizagens o máximo possível" (HADJI, 2001, p.16),

principalmente porque precisa estar compromissada em auxiliar o aluno a aprender e o professor a ensinar. A avaliação não deve somente considerar como elemento a ser avaliado “[...] as aprendizagens realizadas pelos nossos alunos e alunas, mas é necessário avaliar nossa própria atuação como professores e as atividades de ensino que planejamos e desenvolvemos [...]” (COLL; MARTÍN, 1997, p.198).

Avaliar não é uma atividade tão simples como parece, requer do professor: empenho, conhecimento, atenção e reflexão sobre sua atuação. Diante de tal complexidade, “[...] poucas tarefas colocam tantas dúvidas e podem chegar a criar tantas contradições [...] como as relacionadas à avaliação e às atuações ou decisões associadas a ela [...]” (COLL; MARTÍN, 1997, p.197).

No decorrer dos últimos anos, as críticas às práticas avaliativas mais tradicionais suscitaram um afastamento progressivo dos professores da utilização de instrumentos vinculados ao exercício de uma avaliação mais constatatória. A prova foi estigmatizada e indicada como um instrumento “desinteressante” e insuficiente à maior e melhor compreensão dos processos cognitivos vivenciados pelo aluno para a apropriação da aprendizagem.

Muitos professores, entretanto, sentem sua falta enquanto – ao mesmo tempo – ressentem-se e envergonham-se quando a utilizam. Outros afirmam não conseguir acompanhar, verdadeiramente, as aprendizagens conquistadas pelo aluno sem a utilização dessa ferramenta avaliativa. Ao mesmo tempo, o compromisso com a análise do processo e com o acompanhamento dos percursos de aprendizagem parece apontar sempre em direção oposta ao uso de provas.

Essa realidade paradoxal instigou a proposição de algumas questões:

- 1 A prova é um instrumento pertinente na proposição de dados a subsidiarem a avaliação da aprendizagem?
- 2 A prova pode ser utilizada como um instrumento confiável para fornecer as informações necessárias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno?
- 3 Quais os limites e as possibilidades da prova ao ser utilizada como um instrumento subsidiário a uma avaliação formativa?

As questões não são simples e exigem respostas. Para tanto, o objetivo principal que orientou o estudo foi: analisar as possibilidades das provas serem implementadas na perspectiva de uma avaliação formativa. Este somente ganha forma e textura de realidade quando viabilizado por ações menores e progressivas. Assim, os objetivos específicos que orientaram o estudo foram:

- 1 Identificar as concepções de prova e suas inter-relações com as concepções de avaliação da aprendizagem, pela confrontação entre o discurso das professoras e o referencial teórico.
- 2 Acompanhar, descrever e analisar o processo de formulação, aplicação, correção e devolução da prova aos alunos, tendo por “pano de fundo” um referencial teórico relativo à perspectiva formativa de avaliação da aprendizagem.
- 3 Delinear as repercussões dos resultados das provas para o re-planejamento das atividades didáticas.
- 4 Indicar e analisar as facilidades e dificuldades inerentes à utilização da prova como instrumento para a consecução de uma avaliação formativa.
- 5 Enunciar indicadores que favoreçam a utilização da prova como instrumento em um processo de avaliação a serviço da aprendizagem.

Na tentativa de consolidar o estudo e encontrar respostas para as questões suscitadas, a opção foi por trabalhar com a ABORDAGEM QUALITATIVA, na modalidade ESTUDO DE CASO AVALIATIVO.

A abordagem qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p.79), permitindo, por isso, uma compreensão mais ampla e clara sobre o objeto de investigação. Compreender o universo de utilização da prova em um contexto específico demandou nele mergulhar para analisá-lo e compreendê-lo em todas as suas nuances, em todas as suas facetas e, principalmente, considerando a

perspectiva de todos os envolvidos.

A escolha de um contexto e de um pequeno grupo de professoras foi balizada pelo objeto de estudo. A especificidade do campo, a restrição dos sujeitos envolvidos, a necessidade de escolher “uma peça” do anagrama, para analisá-la detalhada e profundamente, orientaram para a definição do estudo de caso avaliativo.

O estudo de caso avaliativo é o mergulho aprofundado em uma dada realidade “[...] com o propósito de fornecer aos atores educacionais ou os que tomam decisão, informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições” (ANDRÉ, 2005, p.21). A preferência por essa modalidade de estudo resultou do interesse em determinar o quão efetivas foram as alterações introduzidas no discurso e na prática pedagógica após a vivência de um tempo de aprofundamento teórico, discussões e planejamento que tinham a prova como mote principal.

O estudo foi efetivado em uma escola católica, situada na região central da cidade de Londrina, no Estado do Paraná, que atende os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. As cinco professoras que atuavam no primeiro segmento do Ensino Fundamental participaram da pesquisa como fonte principal de informação.

Para a realização da pesquisa vários procedimentos foram colocados em prática a fim de tornar possível o levantamento das informações necessárias. O aprofundamento teórico foi um elemento fundamental, principalmente no que se referiu à concepção que os autores têm sobre a prova e ao delineamento das possibilidades que oferece enquanto um instrumento para a consecução de uma avaliação mais formativa.

Ainda, fez-se necessário desenvolver procedimentos para coletar dados da realidade: questionário, análise documental, entrevista semi-estruturada e observação participante, visando analisar a prova na perspectiva da avaliação formativa.

Os dados coletados foram analisados e interpretados com profundidade para garantir seu valor científico. Nesse momento procurou-se organizar sistematicamente as informações coletadas no sentido de torná-las compreensíveis. Tais procedimentos contribuíram para uma descrição detalhada dos aspectos principais evidenciados nas unidades de significação.



-----

A organização do texto foi elaborada para favorecer a descrição e a leitura, tendo como base a compreensão dos momentos vivenciados e ações desenvolvidas. Entretanto, o texto não se configura como uma mera descrição, mas como a configuração da perspectiva dos sujeitos participantes sob o foco do referencial teórico que orientou as análises.

Assim, inicialmente, no primeiro capítulo, o percurso é descrito e a opção metodológica é situada pela identificação da sua tipologia e das razões que a determinaram. Ainda, o cenário é traçado e os atores são situados – não só no concernente ao seu perfil, mas em relação às razões que as levaram a participar. Os procedimentos de pesquisa são enunciados, bem como são especificados os procedimentos de análise.

No capítulo dois, a descrição e compreensão do percurso para a reconstrução da prova no cotidiano escolar no discurso das docentes constituiu o cerne das preocupações. Seus conceitos sobre o sentido e o significado de prova são apresentados e, posteriormente, relacionados com o referencial teórico que norteia as concepções de avaliação.

No capítulo três, o foco foi direcionado para a (re)construção da prova na prática pedagógica como instrumento possível na consecução da avaliação formativa. Os processos de elaboração, aplicação, correção, análise dos dados coletados e o estabelecimento de indicadores a orientar intervenções pedagógicas conseqüentes são descritos e analisados, buscando esclarecer o valor informativo da prova e suas possibilidades enquanto instrumento de caráter formativo.

As Considerações Finais retomaram o caminho percorrido, sinalizando para as possibilidades e dificuldades inerentes aos processos desencadeados, visando à formação continuada de professores, bem como para as possibilidades e dificuldades presentes na (re)configuração de uma prática – a utilização da prova – pela (re)significação de suas finalidades.

---

## 2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Há algo maior que move a todos que fazem o caminho: o inusitado, a dimensão do sonho, o desejo de superação, a vontade de chegar ao destino almejado. A cada passo, as dificuldades vão se tornando motivos de júbilo, [e é o] que faz o caminho ter um sentido, que faz a nossa vida valer a pena: a de avançar sempre, superando-nos e às nossas inseguranças pela coragem de enfrentar o que ainda não conhecemos.

**Jussara Hoffmann (2001)**

Adentrar no contexto de uma escola, de uma etapa de escolaridade, observar e ouvir um pequeno grupo de professoras, tendo por foco (re)significar a prova a fim de torná-la uma ferramenta na construção de uma avaliação formativa, direcionou para a seleção da abordagem qualitativa enquanto “solo fértil” para a efetivação da pesquisa.

Assim, a abordagem qualitativa foi o caminho escolhido para o desenvolvimento do estudo. A escolha justifica-se pelo caráter social e político que possibilita, a partir do particular, a compreensão do comportamento e das experiências humanas. Outra característica importante a ser destacada é a proximidade que propicia entre pesquisador e pesquisado, favorecendo, assim, uma relação dinâmica entre o sujeito-pesquisador e a realidade a ser investigada (CHIZZOTTI, 1991).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador também pode ser participante e tem como tarefas interpretar o contexto e compreender seus significados. Essa abordagem focaliza o processo e “[...] busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 2004, p.17).

Para entender melhor como se verifica um estudo de natureza qualitativa, é necessário destacar algumas de suas características, elencadas por

Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) como básicas:

- 1 “Na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

O pesquisador precisa fazer parte do ambiente investigado para poder acompanhar tudo que nele transcorre no contexto e, assim, coletar o maior número de informações significativas e não fragmentadas.

Portanto, para melhor compreensão do objeto de pesquisa, que tinha como foco a prova, a opção recaiu sobre uma escola específica e todos os professores que nela atuavam junto ao Ensino Fundamental I para ampliar as possibilidades de perceber o que acontecia *in loco*. Afinal, é importante ter consciência de que “[...] as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

- 2 “A investigação qualitativa é descritiva”.

Os estudos de natureza qualitativa privilegiam a coleta e o registro de informações em “[...] forma de palavras ou imagens e não em números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). A participação do pesquisador no ambiente possibilita-lhe descrevê-lo e analisá-lo em todas as suas dimensões, incluindo dados importantes que não são possíveis de serem percebidos e compreendidos quando limitados aos registros numéricos.

No decorrer do estudo, as situações observadas foram detalhadamente registradas. Houve muito cuidado para que as rotinas, fatos, discussões fossem minuciosamente descritos e, sempre que necessário, também acompanhados de impressões pessoais e eventuais esclarecimentos oferecidos pelas professoras.

- 3 “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados”.

O foco da pesquisa qualitativa está no processo e não somente no produto. Este é, certamente, o grande fator que diferencia a abordagem qualitativa

da quantitativa. Importa determinar razões e motivações que ensejam as diferentes atuações dos envolvidos, interessa esclarecer os motivos e interesses que orientam as diversas opções que se concretizam no dia-a-dia.

Assim, nesse estudo, desvelar o processo foi muito mais importante que meramente constatar o resultado, porque aquele proporcionou a verificação do significado que a prova assume e explicita no cotidiano do trabalho docente, não somente pelos conceitos transformados em palavras, mas pelas concepções consubstanciadas em ações.

4 “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”.

Na abordagem qualitativa, os dados não são recolhidos com o intuito de confirmar idéias construídas *a priori*. As análises são realizadas após a coleta de dados e a observação do contexto. Evitando partir de hipóteses concebidas anteriormente ou de certezas que poderiam intervir na interpretação dos dados coletados e na formatação das unidades de significação, é fundamental permitir que as informações coletadas indiquem os passos subseqüentes.

5 “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Além de observar o contexto de inserção do objeto de estudo, o pesquisador qualitativo preocupa-se em observar e acompanhar a vida dos sujeitos, estabelecendo um diálogo no sentido de entender melhor suas atuações. Portanto, para que haja uma interpretação coerente dos dados coletados, é preciso compreender a dinâmica do ambiente e entre aqueles que nele se fazem presentes; entender as crenças, os valores, as experiências e as expectativas dos professores participantes, até porque,

observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução e, muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela [...] (WEFFORT, 1996, p.14).

Outro aspecto importante relacionado à abordagem qualitativa refere-se à necessidade do pesquisador estar amparado “[...] numa fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco” (TRIVINOS, 1990, p.131). Este mesmo autor destaca, ainda, que o embasamento teórico servirá de apoio para o pesquisador ter mais segurança no encaminhamento da pesquisa, na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, permitindo compreender as várias representações do seu objeto de pesquisa, assim como analisar de forma mais confiável os dados coletados.

A pesquisa, tendo como foco principal a prova e as possibilidades para sua (re)significação enquanto instrumento formativo, teve por caminho metodológico o estudo de caso por ser “[...] extremamente útil para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa” (ANDRÉ, 2004, p.50) e pela capacidade de retratar o cotidiano escolar “[...] e suas situações da vida real, sem prejuízos de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2005, p.34).

O estudo de caso baseia-se na compreensão detalhada de uma situação particular, de um objeto, de um indivíduo ou de um contexto e “[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 2005, p.20). Por ser uma modalidade preocupada com o entendimento do objeto pesquisado como único e singular – a prova como instrumento para a efetivação de uma avaliação formativa – o estudo de caso se configurou como a melhor opção.

Para entender o estudo de caso de forma mais detalhada, faz-se necessário compreender alguns dos aspectos que o caracterizam, de acordo com Lüdke e André (1986, p.18-19).

#### 1 “Os estudos de caso visam a descoberta”.

O pesquisador deparar-se-á com um processo em construção que lhe permitirá realizar várias descobertas. Por não ser este um processo linear, várias perguntas serão respondidas, porém outras tantas surgirão. Portanto, adentrar no ambiente pesquisado exige deixar do lado de fora preconceitos ou julgamentos pré-determinados. É preciso estar disposto e aberto para entender os meandros por entre os quais caminha o processo avaliativo e, em especial, por entre os quais avança a prova.

Talvez por isso, no dia-a-dia do estudo, algumas surpresas se fizeram presentes: (a) as professoras não gostavam da prova, mas, por que a ela se referiam como seu “porto seguro”?; (b) as professoras afirmavam que a prova “assustava” os alunos e oferecia poucas informações, então, por que se sentiam seguras e amparadas quando a tinham como instrumento principal para a avaliação da aprendizagem?; (c) as professoras negavam funcionalidade à prova e por que não diversificavam os instrumentos avaliativos?

Não foram apenas essas as questões que se apresentaram. Outras foram emergindo, pois o cotidiano escolar está marcado pela mudança, assim como está limitado pelas permanências. A prova, como instrumento para uma avaliação formativa, acentuou ainda mais o processo, mas facultou também inúmeras descobertas.

## 2 “Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”.

Para realizar um estudo de caso de maneira mais completa e consistente, um aspecto importante a ser levado em consideração é o contexto e todos aqueles que nele estão inseridos. Assim, para compreender melhor o significado da prova e a maneira como vem sendo utilizada, fez-se necessário entender o ambiente escolar antes de tecer qualquer julgamento. A prova carrega muitas pejas, por isso compreender as rotinas que gera, a história dos atores, da escola, os princípios que regem a proposta de ensino da instituição, entre outros, era e é sempre muito importante.

Ao adentrar no cotidiano da escola, foi possível perceber as muitas dúvidas e dificuldades vividas pelas educadoras, como: a cobrança dos pais por resultados numéricos; a insegurança em relação às questões elaboradas; as dúvidas quanto à forma de correção; a necessidade de ter coerência na maneira de ensinar e de avaliar. Mergulhar no cotidiano das professoras permitiu conhecer melhor a forma como lidavam com a prova, entender os motivos que direcionavam certas posturas e atitudes em relação a este instrumento avaliativo.

## 3. “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”.

O mergulho em um contexto ou aspecto que o caracteriza adentrar em uma realidade e conhecer as pessoas que nela circulam constituem

características marcantes do estudo de caso. A análise exaustiva é uma necessidade na efetivação de um estudo de caso (STAKE, 1998), devendo ela debruçar-se sobre aspectos inerentes ao problema investigado – em sua totalidade, nunca em suas partes apenas.

Analisar e compreender a prova conforme instrumento para a efetivação de uma avaliação formativa demandou a inserção na realidade por um tempo prolongado, justificando a escolha da observação como um dos procedimentos de pesquisa. Ainda, significou conferir voz aos sujeitos, trazendo suas percepções e compreensões para o corpo do estudo, o que foi possível pelas entrevistas realizadas.

#### 4 “Os estudos usam variedade de fontes de informações”.

Os estudos de caso, talvez por abordarem um fragmento pequeno de uma realidade muito mais ampla, exigem um número maior de informações derivadas de diferentes e variadas fontes. Esse cuidado advém do compromisso em ampliar o foco de visão, bem como reduzir o grau de subjetividade.

As professoras que participaram do estudo foram cinco. Todas responderam aos questionários e concederam suas respostas nas entrevistas. Ainda, abriram as portas de suas salas de aula para que suas atividades junto aos alunos fossem acompanhadas e analisadas, permitiram à pesquisadora o acompanhamento da elaboração, aplicação e correção das provas, assim como compartilharam suas dúvidas sobre o que fazer quando constatavam as notas baixas e as “não aprendizagens”.

#### 5 “Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”.

A neutralidade é um elemento difícil de ser assegurado no curso de um estudo de caso, pois, geralmente envolve a capacidade do pesquisador de colocar-se no lugar do outro, vivenciando, sentindo e reagindo à situação como ele. Todavia, o pesquisador não abandona quem é ou o que pensa, de tal modo que sua “carga pessoal” interfere, em alguma medida, sobre a compreensão da realidade do outro.

Foi importante entender a perspectiva das professoras participantes do estudo, o que nem sempre se configurou como fácil. O hábito de julgar ações e

reações dos sujeitos é muito comum. Todos se arvoram o direito de dizer o que fariam, mas sempre o fazem de seu próprio lócus.

Talvez por isso, inicialmente, a abordagem das professoras tenha sido orientada por concepções prévias: aqueles que não fazem melhor, não o fazem porque não querem; aqueles que não estudam, não estudam porque não querem... Foi necessário acompanhar o árduo trabalho das professoras para dimensionar e compreender as limitações, as dificuldades, as angústias, as dúvidas que se faziam presentes no cotidiano da sala de aula.

As generalizações naturalísticas ocorrem “[...] em função do conhecimento experimental do sujeito, no momento em que se tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.19). Portanto, mais que se colocar no lugar do outro, é fundamental delimitar a perspectiva assumida em face das situações e fatos estudados e as próprias vivências anteriores.

Todos têm experiências, das mais diversas, quanto às provas. Algumas são boas e interessantes, outras são extremamente desagradáveis. Estas experiências imprimiram marcas profundas que interferem no tratamento e significação conferidos à prova no contexto escolar. Não foi diferente para as professoras que participaram do estudo, pois apesar das restrições que inicialmente faziam ao instrumento, a ele se agarravam como se fosse seu único “porto seguro”.

6 “Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”.

Toda e qualquer realidade, todo e qualquer contexto pode ser visto sob diferentes perspectivas. A acertividade ou veracidade de qualquer uma delas nunca pode ser negada, porque constitui sempre e tão somente uma perspectiva.

Em relação à prova, muitas são as opiniões e as experiências vividas, mas isso não significa que umas ou outras sejam as mais corretas ou as mais coerentes, todas devem ser levadas em consideração. As entrevistas possibilitaram o levantamento dessas opiniões e experiências diferentes, não para menosprezá-las, mas para significá-las no contexto do referencial teórico.

7 “Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”.



-----

A preocupação que orientou a construção do relato foi assegurar sua compreensão mais fácil pela proposição clara das informações e seqüenciação articulada do texto. Os fatos, as situações e os dados precisaram ser expostos com simplicidade para facilitarem sua leitura e a percepção adequada das análises e conclusões, não somente para alguns, mas para todos.

O presente estudo, ao debruçar-se sobre a utilização da prova como instrumento formativo, possibilitou adentrar no contexto escolar e conhecer melhor os limites inerentes a esse cotidiano, bem como coletar dados importantes para a análise e compreensão desse instrumento avaliativo. Assim, suscitou a produção de uma gama de informações, até porque o estudo de caso tem a “[...] capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações [...]” (YIN, 2005, p.27).

Adentrar neste ambiente, antes de tudo, revelou – entre os percalços identificados – a necessidade de promover alterações profundas na compreensão e no exercício da prova: o processo avaliativo confundia-se com os instrumentos que lhe forneciam informações; a prova era uma ferramenta de controle disciplinar e o estímulo para a aprendizagem era utilizado apenas e tão somente para atribuição de um escore de rendimento.

Havia necessidade de aprender um pouco mais sobre avaliação e sobre o instrumento prova para poder pensar e fazer diferente. Assim, no que se refere ao estudo de caso, a opção recaiu na modalidade avaliativa, pois essa possibilita aos autores e aos leitores obter informações que podem ajudá-los a emitir um julgamento sobre o “[...] mérito e o valor de diferentes componentes de um programa, ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos [...]” (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p.31).

O estudo de caso avaliativo também pode ser entendido como o processo investigativo desencadeado após uma intervenção, que tem por foco “[...] a informação e capacitação teórico-técnica dos trabalhadores envolvidos: trata-se de um acompanhamento do trabalho dos profissionais de um setor, principalmente quando envolve tarefas complexas e que exigem formação contínua [...]” (VASCONCELOS, 2002, p.165). Esta foi a realidade das professoras envolvidas no estudo em face da temática: a prova como instrumento formativo na avaliação da aprendizagem.

O intuito de (re)significar o conceito de prova e seu exercício exigiu um tempo e um espaço para a construção de novos saberes e para a elaboração e discussão de novos fazeres. Para tal, as Oficinas Pedagógicas consistiram no espaço de intervenções, apropriações e discussões frente ao referencial teórico relativo à avaliação da aprendizagem, à avaliação formativa e a prova como elementos orientadores do trabalho pedagógico.

Todo esse trabalho possibilitou completar o estudo de caso em sua modalidade avaliativa, pois após o período de intervenções possibilitado por meio das Oficinas Pedagógicas, foi possível avaliar a efetividade e a qualidade das mudanças em relação à prova enquanto instrumento formativo.

As Oficinas Pedagógicas aconteceram aos sábados, em uma seqüência de encontros quinzenais e, às vezes, mensais, com duração aproximada de três horas. Elas foram prévia e detalhadamente planejadas, pois o tempo era restrito e a tarefa ampla caracterizada como um espaço e um tempo de “intervenção” intencional, favorecendo o alcance de um vasto espectro de objetivos que favoreceram: (a) elucidação das práticas educativas; (b) ampliação dos saberes essenciais ao melhor desempenho das tarefas didáticas; e (c) compreensão das possibilidades da prova ser utilizada como ferramenta em uma avaliação formativa. Outro objetivo não previsto foi alcançado no decorrer do processo: aprofundamento teórico no que se refere ao planejamento, ensino e aprendizagem.

As Oficinas Pedagógicas foram organizadas em duas etapas distintas, mas interdependentes:

- 1ª ETAPA: encontros de APROFUNDAMENTO TEÓRICO.

O trabalho teve início com alguns encontros que objetivaram a discussão sobre os aspectos importantes em relação ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação. As professoras foram instigadas a manifestar, de maneira livre, suas opiniões em relação ao que pensavam e ao que sabiam sobre cada um dos aspectos. Esses momentos foram importantes no sentido de diagnosticar o conhecimento que traziam como bagagem sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Algumas dinâmicas foram propostas (ver apêndice H) a fim de estimular e deixar o grupo à vontade para manifestar-se sem a preocupação de errar ou de ser criticado, mas de expressar aquilo que realmente pensava, contar o que

verdadeiramente faziam em sala, suas angústias, dificuldades, opiniões. Tudo isso era importante para que os encontros subsequentes fossem preparados e os objetivos atingidos.

Assim, os encontros de aprofundamento teórico objetivaram estudar, pensar e discutir a respeito dos variados conceitos destacados pela pesquisadora (avaliação da aprendizagem x verificação da aprendizagem; avaliação classificatória x avaliação formativa; prova como instrumento formativo) e os manifestos pelas educadoras: planejamento, ensino e aprendizagem.

Os momentos de estudo revelaram-se também momentos de partilha de experiências, dúvidas e ansiedades. A temática era complexa e demandava profundo envolvimento emocional, pelas experiências e vivências prévias que sempre se faziam presentes.

O espaço preparado com cuidado, juntamente com um planejamento cauteloso, assegurando variabilidade didática - que consistiu em dinâmicas, construção de textos, mapa conceitual, cartazes associados à leitura e discussão dos textos - de um para outros encontros, favoreceu um “certo desarmamento” que trouxe à tona muito do verdadeiro pensar e do verdadeiro fazer, relativamente ao processo avaliativo e ao instrumento prova.

As aprendizagens foram numerosas e diversas, não envolvendo apenas a elucidação de conceitos ou o esclarecimento quanto ao instrumento prova na consecução de uma avaliação formativa. Elas abarcaram outras dimensões, pois as professoras se sentiram mais confiantes umas em relação às outras e à própria coordenação pedagógica. Reconheceram-se humanas e, portanto sem a obrigação de acertar sempre, entretanto com o dever de continuar tentando.

▪ 2ª ETAPA: encontros de PLANEJAMENTO.

Nesses encontros, o trabalho concentrou-se na retomada dos planejamentos de ensino, planos de aula e as provas realizadas. Objetivava-se então melhor assegurar a interdependência entre o pensado e o realizado, entre o proposto e o efetivado e para isso foi necessário acompanhar o trabalho de elaboração, correção e utilização dos resultados das provas, no sentido de refletir e planejar atividades didáticas que viessem a colaborar na regulação do ensino e da aprendizagem.

Em decorrência, alguns “exercícios” de elaboração de provas foram

levados a termo. As professoras consideravam – em função dos objetivos propostos, dos conteúdos desenvolvidos e das estratégias implementadas – as questões a serem inclusas nas provas. Esse foi um momento rico em discussões e, principalmente, profícuo na compreensão da interdependência existente entre o ato de planejar e o ato de avaliar. Assim, todo exercício proposto na prova relacionava-se com os objetivos delineados previamente no planejamento didático e estabelecidos como essenciais.

Após a aplicação da prova, algumas discussões fizeram parte dos encontros, no referente à análise dos avanços e dificuldades manifestadas pelos alunos, bem como a qualidade do ensino. No momento de corrigir a prova, era necessário refletir sobre os dados que a mesma poderia oferecer, assim como pensar no que fazer, como utilizar-se daquelas informações no sentido de melhorar o ensino, ajudar o aluno a superar as dificuldades e perceber em que avançou. Após a coleta de dados, era chegada a hora de tomar as decisões necessárias a fim de atingir os objetivos ainda não alcançados (ver apêndice I).

Também, nos encontros individuais, eram propostos questionamentos, esclarecidas as dúvidas e, ainda, apresentadas sugestões de trabalho para o encaminhamento das atividades docentes, sempre no sentido de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem e, em nenhum momento, ridicularizar ou criticar o trabalho das educadoras.

As Oficinas Pedagógicas produziram repercussões no interior de cada uma das salas de aula – em diferentes graus e sob variados feitios. Em alguma medida, mudaram os discursos e alteraram-se as práticas. Por isso houve um cuidado especial na organização do trabalho, para que o antes e o depois fossem caracterizados, permitindo determinar a ocorrência de mudanças, favorecendo delimitar a qualidade das alterações, como também, identificar espaços de crescimento e aperfeiçoamento ainda possíveis.

As informações foram organizadas em dois grandes grupos: aquelas coletadas antes da consecução das Oficinas Pedagógicas, que passaram a integrar o 1º. MOMENTO; e, aquelas coletadas após as Oficinas Pedagógicas determinadas como 2º. MOMENTO.

Os objetivos estavam definidos, a metodologia delineada, mas ainda havia a preocupação em mergulhar no próprio campo de trabalho. Era necessário separar o papel de pesquisadora daquele que desempenhava entre os muros da

instituição: coordenação pedagógica.

O grande desafio, nesse caso, foi realizar a pesquisa sem confundir envolvimento pessoal e o objeto de estudo, assumindo o compromisso em manter o “[...] necessário distanciamento que requer um trabalho científico” (ANDRÉ, 2004, p.48) e respeitar todos os encaminhamentos exigidos pela pesquisa: a descrição do cenário, dos atores, das fontes de informação até chegar à interpretação dos dados coletados.

## 2.1 O CENÁRIO

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, localizada em um bairro próximo à região central da cidade de Londrina, que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

A escola foi fundada em 1961, atendendo aos cursos: pré-primário e primário. Esta é uma comunidade educativa que integra uma rede dirigida por Irmãs religiosas e que desenvolve seus trabalhos visando assegurar a formação educacional para a vida cristã e o exercício da cidadania, bem como o desenvolvimento de ações filantrópicas.

Atualmente esta instituição atende, no período matutino, quatro turmas do Ensino Fundamental II e, no período vespertino, berçário, cinco turmas de Educação Infantil e cinco de Ensino Fundamental I, perfazendo um total de 293 (duzentos e noventa e três) alunos.

A escola conta com o trabalho de vinte e um educadores atuando em diferentes áreas, quatro auxiliares de sala e, ainda, doze funcionários que zelam pelo bem-estar da escola e colaboram com o trabalho das professoras para garantir um bom atendimento do seu público e suas necessidades. Como apoio pedagógico, a escola dispõe de uma coordenadora, uma auxiliar, uma orientadora educacional, uma diretora, uma bibliotecária e uma secretária.

A escola disponibiliza para seus alunos um amplo espaço físico composto por: onze salas de aula, um laboratório de ciências e um de informática, uma biblioteca, um anfiteatro, sala para os professores, sala de dança, refeitório, secretaria, tesouraria, diretoria e uma sala para a coordenação e orientação.

Também oferece: uma pequena capela, enfermaria, almoxarifado e cantina, uma ampla área verde, um estacionamento, dois parquinhos, uma casa de bonecas, piscina, quadra coberta e aberta, campo de futebol e uma mini-fazenda.

Após a leitura detalhada da proposta pedagógica da EBSM/1999, foi possível delinear os trabalhos desenvolvidos pela equipe pedagógica, pelo corpo de professores e funcionários. A proposta pedagógica está preocupada em contribuir com a formação do educando enquanto agente ativo, crítico e reflexivo, capaz de assumir seu papel na transformação da sociedade, alicerçado nos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos.

Conforme o princípio filosófico, a escola procura desenvolver uma educação integral e cidadã, acreditando que esta deve ultrapassar a transmissão de conhecimentos e conscientizar o educando para que use sua liberdade com dignidade, respeitando e valorizando as diferenças do outro.

Em consonância com o princípio epistemológico, a instituição visa uma educação libertadora e crítica, a partir de conteúdos abrangentes, atualizados e práticos, que preparem o sujeito para atuar na sociedade de maneira ativa, crítica e, principalmente, autônoma.

O princípio pedagógico orienta para a necessidade de desenvolver atividades práticas, interdisciplinares e contextualizadas, que se concretizam por meio de diálogos, problematizações e projetos, tendo como base a realidade sociocultural do educando, bem como abarquem as áreas do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo.

Atualmente, a equipe pedagógica e os educadores estão (re)estruturando a proposta pedagógica da escola, até porque muitas foram as mudanças constatadas nas mais diversas esferas da vida, variadas foram as alterações verificadas no campo da formação desde 1999, quando da última retomada do projeto pedagógico da escola. Um repensar se fazia necessário para que as práticas fossem aperfeiçoadas.

No referente ao processo avaliativo, a escola estabelece a utilização da prova como principal instrumento para a verificação da aprendizagem do aluno. Durante o bimestre os alunos realizam duas provas, previamente agendadas, para cada disciplina. Algumas outras atividades são propostas e consideradas avaliativas: trabalhos, pesquisas, pequenos seminários, apresentações, tarefas de casa e em alguns casos, o comportamento do aluno.

As provas são realizadas semanalmente, alternando as disciplinas. Depois de aplicadas e corrigidas, o professor devolve-as para o aluno, finalizando o processo avaliativo. As notas das duas provas são somadas às demais atividades e divididas por três, obtendo assim a média do aluno. Os alunos que não alcançam a média têm o direito de fazer uma nova prova sobre o conteúdo não assimilado para recuperar a nota. Fica claro, tanto na proposta, como na prática pedagógica que a preocupação é com a recuperação da nota do aluno, a aprendizagem é consequência da nota, quando no entanto, deveria ser o contrário<sup>1</sup>.

Relativamente à formação continuada dos professores, é importante ressaltar que a escola não possui nenhum trabalho sistematizado. Os estudos e planejamentos são realizados em reuniões mensais, não seqüentes, nas quais também são resolvidos outros assuntos, como: festas, atividades extras e projetos. Desse modo, dentro do possível, coordenação e professores tentam dialogar, estudar e planejar nos horários de atendimento individual semanal.

## 2.2 Os ATORES

As educadoras que participaram da pesquisa trabalham como regentes nas turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I. Nas 1ª e 2ª séries, a regência é única; nas 3ª e 4ª séries, ela é compartilhada, porque diferentes professoras são responsáveis pelas disciplinas: Português, Matemática e pelo núcleo composto por Ciências, Geografia e História. Não participaram do estudo os professores das disciplinas especiais: Artes, Inglês, Educação Física e Música.

O trabalho foi iniciado com cinco professoras e todas aceitaram participar, disponibilizando tempo para as entrevistas e abrindo as portas de suas salas para as observações e ainda para participar das Oficinas Pedagógicas, espaço em que ocorreram os estudos, planejamentos e reflexões. As razões que manifestaram para aceitar o convite foram variadas.

Quatro das cinco professoras referiram-se à importância de ampliar

---

<sup>1</sup> Com as reflexões realizadas nas oficinas pedagógicas, optou-se por mudança no procedimento: antes da aplicação da prova de recuperação foi instituída a retomada dos conteúdos não assimilados pelos alunos.

seus conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem, afirmando, por exemplo, que: “[...] para obter mais conhecimento sobre o processo avaliativo de 1ª a 4ª série, de acordo com as novas perspectivas da educação” (PROFESSORA C); ou, “[...] para adquirir conhecimentos em relação à avaliação da aprendizagem” (PROFESSORA E).

Também quatro das cinco professoras indicaram o crescimento profissional e o aperfeiçoamento de sua atividade docente como fator importante para o seu aceite, afirmando inclusive não poderem perder essa “[...] oportunidade de estudar e atualizar os conhecimentos sobre avaliação” (PROFESSORA A)

Variando de uma a duas indicações como razões para aceitarem participar do estudo, surgiram diferentes motivos: “[...] atender a solicitação da professora pesquisadora” (PROFESSORAS C e E); “[...] conseguir um novo olhar, que veja os educandos com mais justiça” (PROFESSORA D); “[...] por achar interessante” (PROFESSORA B); e, também, “[...] por ter disponibilidade para as inovações” (PROFESSORA A).

Quanto à formação e experiência profissional, as professoras apresentam um perfil bastante variado (Quadro 1).

| NOME:        | SÉRIE:         | CURSO/HABILITAÇÃO:   | TEMPO DE EXPERIÊNCIA |
|--------------|----------------|--|----------------------|
| PROFESSORA A | 2ª série       | Pedagogia<br>Processamento de Dados, Normal  | Dezesseis anos       |
| PROFESSORA B | 1ª série       | Superior e Especialização em Ed. Infantil e séries Iniciais.   | Três anos            |
| PROFESSORA C | 3ª e 4ª séries | Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar, Supervisão e Orientação escolar | Seis anos            |
| PROFESSORA D | 2ª série       | Pedagogia, Especialização em Supervisão, Orientação escolar e Direção Escolar.                                       | Dezoito anos         |
| PROFESSORA E | 3ª e 4ª séries | Licenciatura em Ciências e Habilitação e Especialização de 2º Grau para Magistério                                   | Quinze anos          |

**Quadro 1** – Perfil de formação e atuação das professoras participantes



### 2.3 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Considerando que o objetivo maior do estudo foi: **delinear e analisar as possibilidades das provas serem implementadas na perspectiva de uma avaliação formativa**, os procedimentos para recolha de informações foram numerosos e variados. As nuances inerentes ao estudo exigiam uma visão ampla, não só para a compreensão do passado – da maneira como as professoras lidavam com a prova – mas, principalmente, para traçar no presente, as alterações essenciais para tornar a prova um instrumento a colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.

A pretensão de delinear uma nova perspectiva de utilização da prova, enquanto instrumento formativo, demandou o emprego de diversas fontes de informações que possibilitassem este sonho tornar-se real. Para tanto se fazia necessário garantir que os elementos coletados proporcionassem a compreensão do contexto, das características dos sujeitos, das suas práticas pedagógicas e avaliativas, bem como as alterações decorrentes em consequência dos estudos realizados e das discussões efetivadas.

As informações constituem um conjunto de elementos que servem como base de análise, auxiliando o pesquisador a pensar de maneira adequada, a compreender melhor o objeto de pesquisa, como também a encontrar as possíveis respostas para seu problema, até porque “[...] a coleta de informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever seu conteúdo e talvez em efetivar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.168). Assim, todo material coletado foi minuciosamente analisado para garantir a autenticidade dos fatos e das informações recolhidas.

Os procedimentos empreendidos para a coleta de informações foram diversos: o questionário, a análise documental, a observação, a entrevista semi-estruturada.

### 2.3.1 O Questionário

O questionário I (ver Apêndice A) foi utilizado pretendendo atingir dois objetivos diferentes: (a) levantar dados pessoais das professoras participantes; e, (b) determinar as razões que ensejaram o seu envolvimento. Aplicado em junho de 2006, foi entregue às professoras que, após respondê-lo, o devolveram.

O questionário II (Apêndice B) foi efetivado para: (a) determinar a importância conferida pelas professoras à prova; (b) delimitar algumas considerações das educadoras em relação ao uso da prova como instrumento avaliativo; e (c) identificar aspectos positivos e negativos percebidos pelas professoras em relação à utilização da prova. Sua aplicação, em agosto de 2006, antecedeu o trabalho nas Oficinas Pedagógicas. Entregue às professoras pela pesquisadora, os questionários foram respondidos de maneira individual, sem a presença da pesquisadora e devolvidos assim que preenchidos.

A escolha pela utilização do questionário não foi ao acaso, sua opção se deu por ser este um instrumento composto por questões: claras, concisas e bem estruturadas, a serem respondidas sem a presença do pesquisador para que este não exerça influência sobre os respondentes (LAVILLE; DIONE, 1999). Esse instrumento apresenta “[...] um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever” (MARTINS, 2006, p.36).

### 2.3.2 A Análise Documental

A análise documental constituiu uma excelente oportunidade para obter dados que garantiram a compreensão do ideário que rege a escola, bem como as diretrizes, as crenças e os valores que orientam o trabalho escolar.

Este instrumento de pesquisa revelou-se seguro para complementar e ampliar os dados analisados no momento posterior. Isso foi possível por “[...] se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja

complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Os documentos analisados na escola que foi referência na pesquisa foram organizados em três categorias:

1. documentos escolares, elaborados para orientar a prática pedagógica do professor e para definir a linha de trabalho para a escola. Entre eles estão: a proposta pedagógica, atas de reuniões, fichas de conselho de classe, relatórios do desenvolvimento dos educandos;
2. documentos docentes, incluindo planejamentos de ensino e planos de aula, atividades usadas em sala para exercitar conteúdos trabalhados, provas, tarefas e projetos;
3. documentos discentes, envolvendo exercícios nos cadernos, provas corrigidas e atividades do dia-a-dia.

O material não foi somente coletado e lido, mas analisado e registrado de acordo com aspectos interessantes ao estudo.

### **2.3.3 A Observação Participante**

Com o intuito de compreender de maneira mais clara a utilização da prova como instrumento avaliativo, e também as nuances que permeavam o processo educativo, a observação participante foi a melhor opção, pois “[...] é uma modalidade especial de observação na qual o pesquisador não é apenas um observador passivo” (MARTINS, 2006, p.25), ao invés, alguém que participará do contexto pesquisado, podendo transformá-lo e por ele também sofrer transformações.

Assim, entende-se que “[...] a significância de um trabalho dessa natureza é evidenciada pela riqueza, profundidade e singularidade das descrições obtidas. Aliás, esse é o grande desafio intelectual para os pesquisadores que

buscam avaliações qualitativas” (MARTINS, 2006, p.25). Todavia, não bastava observar a realidade e registrar o observado. Era importante contribuir para que pequenas dúvidas fossem sanadas e que as ações fossem esclarecidas, mesmo que *a posteriori*.

No entanto, é interessante destacar que para ser considerada uma técnica eficaz na pesquisa, a observação precisa ser realizada de modo a haver comprometimento com o ato de observar. O olhar do observador não pode ser apenas atento, mas precisa ser um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese (LAVILLE; DIONE, 1999).

A observação foi, certamente, uma maneira privilegiada de estar em contato com os sujeitos pesquisados, principalmente porque “[...] é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas [...]” (LAVILLE; DIONE, 1999, p.176).

As observações possibilitaram adentrar no contexto pesquisado e perceber os diversos elementos que o compõem. Muitas vezes, esses elementos apresentaram-se de forma explícita e, em outros, de maneira sutil. Assim, foi preciso, através da observação, buscar captar todas as gradações a permearem o ambiente.

Este é um procedimento que deve se colocar a serviço do objeto de estudo, no sentido de contribuir ao máximo para a coleta das informações sobre as inúmeras situações que constituem o cotidiano escolar, oferecendo subsídios para uma melhor análise e uma mais ampla compreensão do contexto investigado, até porque a observação propicia também “[...] uma ampla variedade de descobertas e de aprendizagens realizadas pelos homens” (LAVILLE; DIONE, 1999, p.176).

O trabalho de observação foi muito importante para a consecução do estudo, porque possibilitou acompanhar momentos ricos da relação professora-aluno e destes com o processo de ensino e aprendizagem. Mas, ao adentrar no contexto do outro, alguns cuidados se fazem necessários, tanto para não comprometer o trabalho, como para não causar transtornos no ambiente. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.125 -133), o pesquisador deve tomar como cuidado básico no processo de observação:

1. A dosagem do tempo, evitando maior envolvimento com os sujeitos pesquisados, o que pode comprometer a intenção inicial

da pesquisa. O ideal é que a participação seja mais moderada para se ter garantia da eficácia.

2. A discrição é outro quesito importante no trabalho de observação. Isso envolve vários aspectos do cotidiano como: o vestuário; a postura diante das colocações; o cuidado com o material de anotações.
3. A busca por uma postura mais imparcial, é mais um aspecto necessário no exercício da observação, no sentido de evitar intromissões indevidas, constrangimentos e comentários depreciativos.
4. A partilha de sentimentos deve ser evitada, a não ser que se constitua interessante para o momento. Partilhar sentimentos é uma possibilidade de aproximação entre pesquisador e pesquisado. É um caminho para se estabelecer uma relação de empatia e de proximidade, mas a ser percorrido com muito cuidado.
5. O tempo também é um fator relevante no trabalho de observação. No início o tempo que se passa no local deve ser pequeno, depois vai aumentando gradativamente. Só é importante tomar cuidado para não exceder na observação e esquecer ou falhar nas anotações.

Obter as informações necessárias para a análise do contexto observado é uma tarefa extremamente exigente, pois demanda: atenção aos mínimos detalhes; participação discreta; manutenção do foco de investigação; e, ainda, compromisso com o acompanhamento do processo para assegurar os resultados.

Para tanto, segundo Triviños (1990) e Bogdan e Biklen (1994), as observações devem contemplar uma parte descritiva e outra mais reflexiva. No que se refere à parte descritiva, os autores recomendam que o pesquisador registre de forma mais minuciosa os aspectos que envolvem o campo de estudo:

1. Descrição dos sujeitos e seus comportamentos: é importante perceber como são os sujeitos, como agem e se comportam diante das diversas situações que enfrentam, enfim, apreender os detalhes que definem a população que está sendo observada;
2. Descrição dos diálogos: devem ser transcritos em sua totalidade para evitar segundas interpretações, pois estas são informações precisas que favoreçam a análise dos dados;
3. Descrição de locais: conhecer e estar atento aos detalhes que compõem o ambiente de pesquisa é muito importante, pois este exerce grande influência nas relações e no próprio processo de ensino e aprendizagem; e, ainda,
4. Descrição de acontecimentos especiais: relatar os detalhes de cada acontecimento, como, por que e com quem ocorreu, se foi repentino ou planejado, bem como as relações que se estabelecem nesses momentos.

Em relação à parte descritiva, o trabalho de observação não se limitou à sala de aula, mas abrangeu outros espaços nos quais as professoras se reuniam para conversar e trocar experiências, como sala de professores, reuniões pedagógicas, eventos da escola, reunião de pais para entrega das provas e do boletim.

A observação trouxe uma contribuição muito rica e positiva, pois possibilitou a obtenção de dados sobre as características da estrutura física e organizacional da instituição escolar e informações relevantes sobre os sujeitos envolvidos, tanto nos aspectos pessoais, quanto profissionais.

Nas anotações de natureza reflexiva, Triviños (1990, p.157) destaca como importante “[...] cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa”, pois podem conter informações preciosas que ajudarão o pesquisador a entender melhor o contexto em questão.

-----

A observação proporcionou obter dados relevantes sobre a realidade da escola e da sala de aula, assim como a utilização dos instrumentos e do funcionamento do processo avaliativo, mais especificamente da prova no que se refere à sua elaboração, aplicação e usos posteriores. Todos os dados foram cuidadosamente registrados a fim de que nenhum detalhe fosse perdido ou preterido no momento de análise e reflexão.

Para melhor sistematização do trabalho, foram determinados os seguintes aspectos a serem observados: (a) os espaços da escola; (b) os momentos de aula em que se processava o ensino e a aprendizagem; (c) os procedimentos utilizados na elaboração da prova; (d) o período de revisão e preparação para a prova; (e) os momentos de aplicação da prova; (f) a forma de correção utilizada pelas educadoras; (g) a devolução das provas aos alunos; (h) as atividades propostas para regular o ensino e a aprendizagem em decorrência dos dados obtidos nas provas (ver Apêndices C, D e E).

### **2.3.4 As Entrevistas**

A entrevista pode ser considerada uma conversa que tem como objetivo obter informações a respeito de um assunto ou sobre determinada pessoa, possibilitando ao investigador uma idéia sobre a maneira como os sujeitos percebem alguns aspectos referentes ao contexto no qual estão inseridos.

As entrevistas I e II (Apêndice F e G) foram realizadas em setembro de 2006 e maio de 2007, respectivamente. Apesar de ocorrerem em momentos distintos, cumpriram basicamente os mesmos objetivos: (a) levantar informações sobre as concepções concernentes à avaliação da aprendizagem, avaliação formativa, à prova e sua utilização; (b) determinar a interdependência existente entre planejamento e avaliação da aprendizagem; (c) identificar os elementos inerentes ao “cerimonial” da prova – preparação dos alunos, correção e devolução do instrumento; (d) identificar fatores dificultadores e facilitadores à implementação da prova como instrumento para uma avaliação formativa.

Este procedimento de coleta de dados colaborou para o enriquecimento da pesquisa realizada, pois “[...] as entrevistas qualitativas oferecem

ao investigador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.135).

Os resultados de uma entrevista são positivos em relação a outros procedimentos, isso porque o fato de deixar “[...] o entrevistado formular uma resposta pessoal, [fornece] uma idéia melhor do que realmente pensa e se certifica, na mesma ocasião, de sua competência” (LAVILLE; DIONE, 1999, p.187). Desta forma, ampliou-se a possibilidade de conhecer melhor as professoras, suas atuações em sala, seus procedimentos de trabalho, suas crenças e seus valores. Como resultado, as informações foram alargadas, atingindo níveis de riqueza e profundidade, que contribuíram – e muito – na análise dos dados.

A opção foi pela entrevista semi-estruturada, pois “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação [...]” (TRIVIÑOS, 1990, p.146) e valorizando os detalhes do trabalho.

Para a realização das entrevistas, todos os cuidados essenciais foram considerados: o tempo da entrevista não foi prolongado; os objetivos do estudo direcionaram a elaboração das questões e o aprofundamento da temática; o respeito às idéias das professoras entrevistadas foi preocupação constante, de maneira que elas não foram interrompidas em seus comentários ou criticadas por seus posicionamentos; o acordo prévio quanto ao dia, horário e local da entrevista, foi acatado, prevalecendo a disponibilidade da professora entrevistada, atendendo as indicações de Andrade (1993) e Triviños (1990).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas de maneira literal e completa, respeitando as idéias propostas pelas participantes. As marcas verbais, as pausas, as hesitações, as repetições foram copiadas para favorecer uma melhor compreensão das concepções que movem as professoras quando avaliam a aprendizagem de seus alunos, quando elaboram e corrigem as provas. Entretanto, para integrarem o texto, as declarações das professoras foram adequadas à produção escrita, sendo, portanto, depuradas das marcas verbais sempre presentes na comunicação oral.



## 2.4 A ANÁLISE DOS DADOS

A organização dos dados demandou um estudo aprofundado e sistemático de todas as informações coletadas. Elas eram numerosas e originavam-se de múltiplas fontes. A leitura e análise sistemática das informações possibilitaram a delimitação de aspectos que se revelaram fundamentais para a compreensão do processo vivenciado no decorrer do estudo. Desse modo, as unidades de significação foram sendo edificadas e explicitadas, conforme as consonâncias e congruências eram pontuadas.

Delimitar as unidades de significação não foi simples, principalmente porque as tarefas de pontuar convergências, entre pessoas diferentes que atuam e se manifestam de forma singular e própria, acabou por gerar, também, a identificação de alguns “pontos” que não se “encaixavam”, mas que terminaram por contribuir para a compreensão e encaminhamento das discussões.

As unidades definidas foram:

1. A compreensão acerca do sentido e significado da prova como instrumento para uma avaliação formativa.
2. A prova – elaboração, aplicação, correção e uso dos resultados.
3. Limites e possibilidades da prova como instrumento para uma avaliação formativa.

---

### 3 (RE)CONSTRUINDO A PROVA NO DISCURSO DOCENTE

Na vida, há limites e entendimentos que só o tempo elucida. É mais: o tempo vergado por rachaduras do dia a dia, recolhido em grãos de envolvimento, incandescido na forja do destemor.

João Carlos Pecci (1984)

O processo avaliativo vem sendo discutido e repensado por teóricos preocupados com a proposição de instrumentos e o desenvolvimento de estratégias que possibilitem melhor compreender as experiências de aprendizagem vivenciadas pelo aluno. Estes estudos são importantes no referente às mudanças que a escola precisa sofrer para poder acompanhar as transformações que vêm ocorrendo na sociedade atual.

Apesar do empenho, o que se pode perceber é a persistente preponderância de uma avaliação classificatória e excludente, muito mais centrada na promoção do que na formação. Ou seja, ainda nos dias atuais, “[...] o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma do ensino e aprendizagem” (LUCKESI, 2002, p.18).

A avaliação da aprendizagem pode valer-se de vários instrumentos. Segundo Quinquer (2003, p.24), a prova é um destes instrumentos e surgiu da necessidade de dar à avaliação um caráter mais: científico, objetivo e quantificável. A partir daí, as provas surgem “[...] como a maneira mais ‘objetiva’ e adequada de medir os resultados da aprendizagem por sua pretendida confiabilidade e pela possibilidade de quantificar resultados”.

Os estudos relativos às novas propostas educativas imprimem uma marca negativa à prova. Acredita-se que sua prática colabora com a exclusão e a marginalização de muitos indivíduos na sociedade e não atende ao que denominam de avaliação. Segundo alguns autores (AFONSO, 2005; HADJI, 1994, 2001; HOFFMANN, 2001; LUCKESI, 2002; PERRENOUD, 1999), a prova é uma prática a serviço da elite dominante na conservação e controle da sociedade, até porque é

exercida na perspectiva da pedagogia do exame.

Neste sentido, ela é muito mais um artifício para a seleção social do que um instrumento a serviço da aprendizagem. Portanto, sob esta perspectiva, seu uso deve ser dispensado e substituído por outros meios, percebidos como com mais condições de atender às reais necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Mas, o que se percebe no cotidiano escolar é que as várias propostas que se distanciam da prova como estratégia de avaliação não têm conseguido ainda ocupar o espaço de confiabilidade informacional por ela apresentado junto aos professores, alunos e seus familiares. Ao que tudo indica as tentativas diferenciadas de avaliação não proporcionam as mesmas garantias, nem o mesmo valor e “seriedade” que a prova impõe.

A valorização da prova se justifica, segundo Luckesi (2002), por uma exigência social. A escola é pressionada a apresentar resultados, tanto para o sistema, como para os pais. As provas documentam e comprovam – aparentemente – o que o aluno aprendeu, refletindo o produto do trabalho escolar, a efetividade do ensino desenvolvido pelo professor. Para os pais “[...] as lições e as provas são valores seguros [...]” (PERRENOUD, 1999, p.147), ou seja, para eles a prova é a garantia de saber se o filho está ou não aprendendo.

Para a escola, a prova é uma forma de manter a ordem, o respeito, a disciplina e a autoridade, como também, é uma alternativa de assegurar que informações necessárias estão sendo apropriadas pelos educandos. Para os alunos a prova é, visivelmente, a maneira de ver como está sua condição de promoção ou reprovação, bem como, de identificar suas facilidades e dificuldades de aprendizagem.

Por menos desejáveis que se afigurem, os certos e os errados são altamente informativos no que tange ao domínio de saberes essenciais. Estes não se limitam à reprodução de fatos, dados ou conceitos, mas podem e devem abarcar outras dimensões constitutivas do saber. Até por isso, uma prova bem elaborada é, assim como outros instrumentos avaliativos, altamente informativa para os professores, alunos e pais.

Apesar de conhecedores da complexidade de sua elaboração, correção e atribuição de notas, os professores têm demonstrado, ao longo dos anos, ser ela “[...] um tipo de ‘faixa de segurança’, bem vinda face às múltiplas facetas que

concernem aos objetivos e aos programas, ao procedimento pedagógico, à disciplina, ao lugar dos pais na escola [...] oferece[ndo] uma direção, um parapeito, um fio condutor” (PERRENOUD, 1999, p.156).

A prova é, ao mesmo tempo, algo renegado por alguns educadores por não compreenderem sua finalidade e não (re)significarem seu uso. Entretanto, é considerada por outros como um amplo campo informacional das aprendizagens edificadas pelo aluno e daquelas ainda em curso, e que a vêem, portanto, como um instrumento colaborativo no processo de ensino e aprendizagem.

Como todo e qualquer instrumento utilizado para coletar informações que subsidiarão a avaliação da aprendizagem, a prova apresenta aspectos positivos e aspectos negativos. A prevalência de uns ou de outros depende, em grande parte, do formato e significação que assume no dia-a-dia da escola junto aos professores, aos alunos e seus familiares. Enquanto documento comprobatório, pouco contribui para a evolução e o desenvolvimento do educando, também, pouco contribui para o aperfeiçoamento do ensino. Desse modo, mais do que lutar pela exclusão dessa ferramenta avaliativa, é importante repensar sua utilização pelo professor enquanto instrumento informativo a subsidiar a regulação dos processos de ensino e aprendizagem.

### **3.1 SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Avaliar é a atividade mais polêmica e incerta do contexto educativo. Estudos mostram que ela gera muitas dúvidas, angústias, desgastes e é, até por isso, considerada “[...] a prática pedagógica que menos motiva professores e mais os aborrece. Ao mesmo tempo, para os alunos, a avaliação é a atividade mais temida e menos gratificante” (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p.24). Isso acontece porque, na maioria das vezes, os professores não conseguem desconectar a avaliação dos atos de comprovação, punição, recompensa e cobrança – sem significado.

Ao adentrar no contexto pesquisado foi possível perceber, já no início, que a perspectiva de avaliação das professoras era semelhante com o que foi destacada pelos autores. Em suas falas fica patente tal assertiva: para a Professora

E a prova é “[...] uma atividade realizada pelo aluno para mostrar seus conhecimentos ao professor, conseqüentemente, tirar notas e passar de ano”. A PROFESSORA B, acompanhando a colega, completou explicando que “[...] avaliamos o aluno para comprovar seus atos, atitudes e conhecimentos”. Sem diferir das demais, a PROFESSORA D expressou que: “[...] avaliar serve para saber tudo o que o aluno é capaz de realizar dentro do conteúdo que foi trabalhado. É o momento de provar o que sabe, o que aprendeu, o que absorveu e assimilou”.

As professoras também se manifestaram quanto ao que pensavam em relação ao significado da avaliação. A PROFESSORA A afirmou que avaliar era “[...] verificar se o que o aluno aprendeu, como ele aprendeu, ou seja, colocar no papel aquilo que ensinei, provando assim o que sabe ou não”. A PROFESSORA B, por sua vez, disse que avaliar servia para “[...] testar o conhecimento do aluno, colocando-o à prova”.

Dentre as educadoras participantes, uma trouxe, naquele 1º MOMENTO, uma definição interessante. Para a PROFESSORA C, a avaliação “[...] oferece a oportunidade de buscar os conhecimentos não adquiridos ou assimilados, ajudando o educador a analisar o desenvolvimento individual de cada educando, podendo assim auxiliá-lo a aprimorar sua prática docente”.

Dentre as cinco professoras participantes da pesquisa, quatro delas, naquele 1º MOMENTO, revelaram uma idéia ainda parcial e fragmentada sobre o sentido e o significado da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Restringem-na à evidenciação, pelo aluno, dos conhecimentos adquiridos para aferição de conceitos determinantes de sua aprovação ou reprovação. A avaliação não era ainda percebida como um momento de reflexão sobre a efetividade do ensino, sobre os aspectos da aprendizagem em curso e que demandam uma intervenção oportuna para serem superados. A avaliação não se afigurava como uma possibilidade a ser utilizada pelo professor no mapeamento dos limites e possibilidades dos educandos, pois se restringia à comprovação. Também não havia a percepção da diferença entre o significado da avaliação e da prova.

Somente a PROFESSORA C manifestou, inicialmente, uma compreensão diferente sobre o significado da avaliação da aprendizagem em seu cotidiano de trabalho. Sem restringir-se ao mero constatar de aprendizagens, concentra sua atenção nas informações que lhe podem ser úteis para aperfeiçoar o ensino e avançar no sentido de assegurar a mais plena aprendizagem por parte de

seus alunos.

Numerosos têm sido os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem, bem como múltiplas, as leituras efetivadas sobre o sentido a ela conferido no interior da escola. Talvez por isso se faça necessária uma compreensão do compromisso assumido por meio da avaliação no contexto escolar sob a ótica de seu corpo docente. A PROFESSORA A afirmou não compreender a avaliação enquanto subsídio capaz de oferecer dados importantes sobre o desenvolvimento do aluno: “[...] sinceramente, não vejo objetivo na avaliação, faço porque é uma obrigação, porque a escola exige, mas não sinto que ela contribui em nada, acho também que dá muito trabalho”.

A prova – enunciada como avaliação pela Professora A – pode e deve constituir um instrumento a serviço de professores e alunos, contemplando aspectos importantes da aprendizagem e evidenciando aspectos ainda não dominados. Destarte, a ausência de conhecimento sobre o significado da avaliação impede sua utilização a serviço do processo de ensino e aprendizagem, conferindo-lhe um caráter terminal e classificatório, distanciado da prática pedagógica.

A PROFESSORA D, também no 1º MOMENTO, expressou pensamento que evidenciou fitar a avaliação mais como um momento estanque, circunscrito ao instrumento coletor de informações: “[...] eu faço avaliação para ver se o conteúdo que trabalhei foi ou não aprendido. Para mim, avaliar serve para testar a criança, para ver se ela aprendeu o que foi proposto”.

A PROFESSORA F demonstrou um posicionamento mais classificatório e pontual ao referir-se à avaliação como algo que servia apenas para “[...] buscar um resultado daquilo que foi passado em sala e para dar uma nota ao aluno”. O depoimento da professora revela a imposição de uma tarefa – a prova – que obriga o aluno a estudar ou memorizar as informações trabalhadas para, respondendo “corretamente”, alcançar uma nota ou um escore que lhe assegure aprovação.

Pensar na avaliação somente para dar nota e verificar o que o aluno aprendeu ou não e seguir adiante, sem refletir e tomar decisões acerca dos dados coletados caracteriza a avaliação como um ato isolado, que acaba na mera constatação. No entanto, avaliar é muito mais do que isso, deve ser efetivada com o intuito de perceber o processo de apropriação do conhecimento vivenciado pelo aluno, até porque avaliar vai muito além, pois pode ser considerado “[...] um processo dinâmico, que implica a ‘decisão do que fazer’. Sem este ato de decidir, o

ato de avaliar não se completa; não se realiza plenamente, devido, nessa situação, não subsidiar a melhoria dos resultados buscados” (LUCKESI, 2005, p.46).

A variabilidade do significado da avaliação decorre do que é posto como meritório ou relevante para cada tempo, para cada contexto. Hoje, mais que a reprodução de informações, importa determinar a multiplicidade de relações e usos conferidos aos saberes apropriados. Avaliar, tendo por propósito a constante evolução do educando, retira o compromisso com a mera constatação do passado, para direcionar o olhar dos professores às possibilidades de ação e intervenção aguardadas no futuro. Para tanto, não é possível exercitar a avaliação como um ato classificatório, mas faz-se essencial assumi-la em sua função formativa.

Na literatura especializada, a avaliação da aprendizagem é compreendida como um julgamento, um juízo de valor que fornecerá as informações necessárias para o avaliador tomar decisões posteriores. Stufflebeam (1978, p.104), tendo como referencial o trabalho de Scriven, define a avaliação como uma “[...] atividade metodológica que consiste simplesmente na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios [...]”, que tem como finalidade favorecer o julgamento e propiciar uma decisão diante de várias constatações.

A ausência do conhecimento sobre o significado da avaliação leva muitos educadores a exercerem uma “postura tradicional”. Ainda no 1º MOMENTO, em instantes de diálogo com as educadoras, foi possível perceber que objetivavam o melhor para seus alunos. Isto é, queriam que todos aprendessem e fossem bem sucedidos. Algumas relataram que, para chegar a isso, elaboravam bons planejamentos e tentavam diversificar as estratégias a fim de que todos obtivessem sucesso na aprendizagem. No entanto, ao mesmo tempo em que demonstravam esta intenção, ao se referir à avaliação, a PROFESSORA D expressou:

*[...] depois de aplicar, corrijo e escrevo a resposta correta ao lado da resposta errada, para o aluno ver exatamente o que errou. Depois eu proponho um retorno geral na sala, dizendo o que está certo e o que está errado. Também peço como tarefa de casa que eles re-façam no caderno o que erram na avaliação.*

Depreende-se que ao ‘dar’ o retorno geral – igual para todos os alunos – e escrever a resposta certa na prova de cada um, para que posteriormente

a copiassem no caderno, a professora pretendia apenas ajudá-los, compreendendo ser essa a estratégia mais adequada.

A PROFESSORA A disse:

*Preparo a avaliação contextualizada, de acordo com o conteúdo trabalhado na apostila. Depois de corrigir, entrego aos alunos e tento ver o que aconteceu com aqueles que ficaram com nota muito baixa, que são os casos mais gritantes, aplicando uma nova atividade para recuperar a aprendizagem e depois outra avaliação para recuperar a nota. Os outros eu sei que conseguem caminhar sozinhos, então não me preocupo muito, mesmo que tenham errado algumas questões, eles dão conta.*

Após a aplicação e correção, a preocupação da professora volta-se para aqueles que demonstraram maiores dificuldades. Seu foco permanece na retenção e reprodução pelas tarefas que propõe na seqüência. Todavia, o aspecto preocupante é sua atenção para a nota: após a apresentação e desenvolvimento de atividades semelhantes às que constavam na prova e na apostila, era realizada outra prova, apenas para recuperação de nota. O modelo era: memorizar, reproduzir e obter nota.

A ação docente deve estar concentrada nas possibilidades de aprendizagem do aluno. Os caminhos são inúmeros e cumpre ao professor escolher aquele ou aqueles que melhor atendam às características do aluno e à natureza do conteúdo. A variabilidade didática favorece maior compreensão dos saberes, bem como amplia as formas de aprendizagem, que não ficam restritas ao domínio de fatos, dados e conceitos, mas ampliam-se para abarcar a aprendizagem de procedimentos e atitudes.

No 1º. MOMENTO, as educadoras não manifestaram preocupação com os objetivos, concentrando suas atenções aos conteúdos a serem cumpridos, ou “vencidos”. A PROFESSORA C afirmou: “*eu preparo, aplico e corrijo a avaliação, dou o retorno oral aos alunos e registro a nota*”. A nota finda o processo. Não há qualquer confronto entre o alcançado e o estabelecido como meta, não há qualquer correlação entre o real e o ideal. Quais os objetivos que direcionaram o ensino? Quais os objetivos traduzidos em aprendizagem? O professor cobra conteúdos, mas não acompanha o processo de ensino e aprendizagem, tendo por base as metas estabelecidas enquanto essenciais para aquele momento de escolarização.



Diante dos exemplos apresentados pelas educadoras, faz-se necessário refletir sobre o significado da avaliação e entender que, independentemente do instrumento utilizado, avaliar é muito mais do que a mera constatação e registro de uma nota no diário de classe, é fazer um julgamento sobre um determinado objeto, alguém ou alguma ação, considerando-se os dados da realidade em questão, assim como os critérios pré-estabelecidos. Desse modo, nada mais é que tecer um juízo de valor que se aplica na relação ensino e aprendizagem, que vai fornecer dados relevantes, tendo por objetivo a tomada de decisão (HAYDT, 1997; LUCKESI, 2002).

Para os autores, de um modo geral, alguns elementos se apresentam em comum: juízo de qualidade, dados relevantes e tomada de decisão. Essa idéia é expressa por Luckesi (2002, p.33) quando afirma que a avaliação “[...] pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para mantê-lo ou transformá-lo”, tendo por referência os dados coletados da realidade. Outra definição atribuída à avaliação é a de verificação do nível de aprendizagem, porque lhe é conferida a tarefa de verificar os conteúdos apropriados pelo aluno.

Outros autores acrescentam reflexões no sentido de esclarecer e ampliar o significado da avaliação no contexto educativo. A avaliação também é concebida como um “[...] instrumento de comunicação que facilita a construção do conhecimento na aula [...]” (QUINQUER, 2003, p.15) e fornece dados importantes para uma “[...] reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor quanto dos alunos, o qual vai orientar a tomada de decisão em relação às atividades didáticas seguintes” (LIBÂNEO, 1992, p.195), tornando-se um momento de aprendizagem que permite repensar e mudar a ação, reorganizar o trabalho docente em direção à regulação das aprendizagens em curso.

A partir das discussões, reflexões e da troca de experiências partilhadas nas Oficinas Pedagógicas, um novo caminho passou a ser percorrido. Ampliou-se a compreensão sobre a importância da avaliação no contexto educativo. Assim, no 2º MOMENTO - após a realização das Oficinas Pedagógicas - as professoras passaram a revelar uma compreensão mais ampliada sobre o sentido e significado da avaliação da aprendizagem. Conseguiram conferir-lhe dinamicidade e funcionalidade, pois aos poucos começaram a reconhecê-la como integrante de suas ações pedagógicas, altamente informativa ao fornecer indicadores importantes

para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, a PROFESSORA C, referindo-se à avaliação, afirmou: *“Eu penso que ajuda o educador a analisar o desenvolvimento individual de cada aluno, permitindo-lhe, assim, auxiliá-lo em suas necessidades e, também, aprimorar sua prática pedagógica”*. Principia a superação da visão constatatória para a progressão rumo à compreensão mais formativa da avaliação da aprendizagem.

O processo avaliativo, enquanto ato de comunicação, informa os atores do processo sobre seus avanços e suas permanências, indicando, em consequência, espaços de atuação futura. Assim,

o professor, que será informado dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno [...] poderá tomar consciência das dificuldades encontradas e tornar-se-á capaz [...] de reconhecer e corrigir seus próprios erros (HADJI, 2001, p.20).

A PROFESSORA A, que antes não via objetivo na avaliação, afirmou que: esta *“[...] deveria servir como um termômetro, para ver se houve aprendizado e se os objetivos foram realmente atingidos, também permite pensar a metodologia e perceber minhas falhas”*; enquanto a PROFESSORA B asseverou que: *“[...] para o professor, ela serve para analisar o próprio trabalho, pois consegue perceber o que foi aprendido pelo aluno e o que precisa ser retomado”*. A PROFESSORA E expressou que a avaliação era

*“[...] para o aluno, a oportunidade de perceber os conhecimentos não adquiridos ou assimilados e, para o educador, a possibilidade de analisar o desenvolvimento individual de cada educando, podendo assim, auxiliá-lo em suas necessidades e aprimorar sua prática docente. Assim, o professor também é avaliado.*

As educadoras evidenciaram, no 2º MOMENTO, uma compreensão diferenciada daquela manifesta no 1º MOMENTO. Enquanto neste, o foco era a constatação visando à atribuição de notas; naquele; a preocupação desloca-se para as aprendizagens edificadas e para aquelas ainda em curso, não para pontuar, mas para transformar as informações em “benefício pedagógico”.

A preocupação com o desenvolvimento dos educandos e com a promoção de ações que os auxiliem na superação de suas dificuldades de

aprendizagem, faz com que as professoras comecem a assumir – mesmo que ainda no plano verbal – a necessidade de aperfeiçoarem também suas práticas. Não interessa a classificação dos alunos em decorrência de notas e escores alcançados, mas começa a emergir uma “certa consciência” de que a avaliação é mais do que apenas constatar a aprendizagem atingida pelo aluno e quantificar esse aprendizado.

Alguns elementos se fazem presentes de maneira constante na expressão das docentes: diagnóstico das aprendizagens, *feedback* da própria prática, aperfeiçoamento do trabalho docente. Todos eles são essenciais para colaborar com a efetivação de uma avaliação progressivamente mais formativa, pois implicam no compromisso em compreender o quanto e como os alunos estão aprendendo, consequência do próprio modo de ensinar que implicam no compromisso em buscar o constante aperfeiçoamento do ensino enquanto espaço e tempo para favorecer a aprendizagem, “[...] contribui[ndo] para o êxito do ensino, isto é, para a construção dos saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p.15).

O caminho não é apenas permeado pelas flores que vicejam, mas também pelas pedras que o marcam. Avanços foram constatados quando confrontados os discursos manifestos nos 1º e 2º MOMENTOS, entretanto os paradoxos e contradições marcam qualquer cotidiano. Anos e anos de formação e atuação em certo sentido não são passíveis de transformações completas em dias ou meses, demandam anos – às vezes uma vida inteira. Desta forma, a busca por melhores caminhos deve ser uma constante para que cada vez mais se supere paradigmas e se possa garantir a aprendizagem de todos os alunos.

### **3.2 MODALIDADES E FINALIDADES DA AVALIAÇÃO**

A avaliação, enquanto processo, favorece o delineamento e a compreensão sobre os avanços e permanências vivenciados pelos educandos na “lida” com os novos saberes, demanda clareza quanto aos objetivos a serem alcançados – possibilitando determinar a distância entre o esperado e o evidenciado na resolução das atividades propostas. Exige também, relevância e significação dos dados coletados, tornando viável identificar aspectos da aprendizagem ainda em

fase de estruturação e a solicitar, por isso mesmo, intervenções regulatórias por parte do professor.

A avaliação se presta a fornecer dados importantes sobre o passado, o presente e o futuro, exercendo, em cada momento, uma tarefa diferente. Assim, avaliar o passado significa

[...] avaliar se um objetivo foi atingido ou não. Avaliamos o presente, quando analisamos as necessidades atuais dum aluno para gerir, o melhor possível, a sua aprendizagem. Avaliamos o futuro quando procuramos prever as possibilidades de sucesso dum aluno, numa atividade que ainda não iniciou (CARDINET, 1993, p.39).

Mas, em consonância com a modalidade e a finalidade da avaliação, diferentes encaminhamentos podem ser efetivados. Nem sempre o professor – em decorrência das práticas avaliativas implementadas – investe na superação das dificuldades. Ele pode apenas aprovar ou reprovar o aluno em derivação de certos somados e de errados subtraídos. Até por isso, a avaliação pode apresentar-se sob três diferentes modalidades: somativa ou cumulativa, diagnóstica ou prognóstica e, ainda, formativa ou processual.

A **avaliação somativa** pretende investigar e comprovar o grau de aprendizagem atingido pelo aluno ao final do processo de instrução, tendo por referencial os objetivos direcionadores do trabalho docente. Entretanto, não são quaisquer tarefas que podem integrar uma atividade avaliativa de cunho somativo, mas somente aquelas suficientemente relevantes, significativas e abrangentes para determinarem aprendizagens complexas e domínio de competências (PERRENOUD, 1999).

Esta modalidade de avaliação, também denominada cumulativa, acontece depois da ação e tem a “[...] função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. [...] A avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas” (HADJI, 2001, p.19). Um exemplo bem simples é quando o professor propõe uma atividade no final de um conteúdo ou mesmo de um período (bimestre) para ser realizada pelos alunos, individual ou coletivamente. A direcionar o trabalho está o interesse do professor em constatar se os objetivos mais gerais foram atingidos e em que grau isso aconteceu.

Se, por um lado, a avaliação somativa possibilita delinear o cenário

das aprendizagens edificadas, por outro, oferece ao professor um panorama razoavelmente claro e preciso acerca da efetividade do ensino. Enfatizando a possibilidade de atuação como auto-avaliação para o aluno, Blomm, Hasting e Madaus (1983, p.79) afirmam que a avaliação em sua modalidade somativa pretende “[...] dar um *feedback* para os alunos, [e neste caso] ele deve ser construído de modo que as interpretações dos escores dirijam a atenção do aluno para providências que ele possa tomar para superar as deficiências”.

Efetivar uma avaliação somativa pode configurar-se em uma tarefa bastante singela para alguns professores, pois em muitas ocasiões é confundida com um instrumento de classificação, por ser realizada nos momentos finais do processo. Muitos educadores elaboram provas, geralmente com questões de diferentes níveis de complexidade – algumas fáceis, algumas difíceis e outras tantas medianas. A prova está centrada no conteúdo e não nos objetivos, depois aplicam estas provas controlando o ambiente: não procedem a explicações, não realizam leituras, não permitem qualquer movimentação. Posteriormente, corrigem as provas atribuindo notas e devolvem as provas e “orientam” os alunos com rendimento insuficiente para “estudarem mais”. Na verdade, ao assim procederem, os professores restringem sua ação à realização de uma avaliação unicamente classificatória, de caráter meramente constatatório.

As professoras, no 1º MOMENTO, apresentaram uma compreensão de avaliação mais próxima da finalidade somativa, de cunho classificatório. As tarefas avaliativas não eram relevantes ou significativas, pois reproduziam questões, problemas e atividades longamente “treinadas” em sala. A PROFESSORA D declarou, explicando como procedia na aplicação da prova:

*[...] sou criteriosa ao aplicar a prova, pois se o conteúdo está bem trabalhado, então não é momento de ficar explicando de forma minuciosa. Os alunos estão mal acostumados, porque damos tudo mastigadinho no dia-a-dia e se fizermos isso na prova, ela não nos dá o retorno que queremos. Eles têm que parar e fazer a prova sozinhos.*

Enquanto momento formal e estanque, a aplicação da prova é um recorte que se sobrepõe à realidade. Não a integra, pois constitui algo desprovido de sentido: não se volta para as aprendizagens, mas verifica conteúdos; não se liga com o cotidiano da sala de aula, mas dele se afasta para atormentar e traumatizar o

educando; não se abre para o diálogo, pois importa verificar e pontuar o mérito de cada um na memorização dos conteúdos.

A dificuldade em priorizar os objetivos e não os conteúdos nas atividades avaliativas – no caso, a prova – eram muito reais para as professoras. A PROFESSORA B foi incisiva ao afirmar: “[...] não consigo fazer uma avaliação sem dar antes todo o conteúdo e revisá-lo antes da prova”. Ainda, em relação à mesma temática, a PROFESSORA E afirmou “[...] me preocupo em terminar todo o conteúdo primeiro, para depois avaliar meus alunos, também me preocupa a quantidade de questões por causa da nota”.

A preocupação, inicialmente, volta-se para a revisão dos conteúdos em preparação para a prova. Longos questionários para serem respondidos como “tarefa de casa”, posteriormente corrigidos em sala de aula e decorados para a prova, cumprem dupla função: uma, de gerar mecanismos para ampliar as possibilidades do aluno obter notas mais adequadas; outra, de ensiná-los que aprender nada mais é que memorizar e reproduzir.

Depois, a preocupação concentra-se na proposição de uma quantidade de questões suficientes para ampliar as “chances” do aluno em obter uma nota mais elevada. O olhar docente não se volta para os objetivos a serem atingidos, não se preocupa com a ampliação das questões para abarcar um número maior de objetivos trabalhados, seu olhar busca os certos ou os errados, independentemente do significado que pudessem traduzir.

Aprender assim, não se configurava como uma construção pessoal e progressiva, mas como o resultado da capacidade de repetir literalmente algo antes ensinado, amplamente relacionado somente com o conteúdo. Com o foco voltado para o conteúdo e para a nota, não para os objetivos a serem atingidos, a prova resultava em uma ferramenta utilizada apenas para classificar os alunos entre os que sabiam e os que tinham maiores dificuldades.

A PROFESSORA B, também no 1º. MOMENTO, revelou um pensamento bastante tradicional ao declarar que “[...] avaliar é ver se realmente o aluno entendeu tudo que foi falado e passado durante as aulas e se faz isso sem errar”. Reprodução é a baliza utilizada pela professora para determinar o grau e a qualidade da aprendizagem.

A PROFESSORA D, ainda no 1º. MOMENTO, demonstrou as dificuldades enfrentadas ao afirmar: “[...] infelizmente não consigo me preparar para voltar à

-----

*prova já aplicada. Registro as notas, os alunos levam para os pais assinarem. Seria demagogia dizer que retorno os conteúdos não alcançados pelos alunos".* A PROFESSORA A manifestou um pensamento semelhante ao fazer uma declaração em relação à prova: “[...] preparo, aplico, corrijo e entrego aos alunos, fico preocupada com aqueles que tiraram notas muito baixas, mas como temos muitos conteúdos para dar, não há tempo de retomar o que já foi trabalhado”. Avaliar, nesta perspectiva, não abre possibilidade para intervenções ou regulações no processo de ensino e aprendizagem, pois se limita meramente à verificação do que deve ser apropriado, em uma perspectiva de passado.

Pensar que avaliar serve somente para verificar o aprendido faz com que o professor descomprometa-se em “arregaçar as mangas e trabalhar” em benefício do aluno porque tudo que poderia ser feito para que o aluno aprendesse já foi feito, o restante depende do próprio educando. O professor “lava as mãos” e responsabiliza o aluno e seus familiares pela superação das dificuldades – apesar destas serem “página virada”, pois os conteúdos já foram ensinados e cobrados e, muitas vezes, somente serão retomados na série subsequente.

Neste sentido, da elaboração à correção não há uma preocupação real e efetiva com o que foi importante ensinar e, mais, com o que era relevante aprender. Os objetivos direcionadores do trabalho escolar são relegados a plano secundário – esquecidos no emaranhado de ações burocráticas de provar e demonstrar o que o aluno aprendeu, registrando escores determinantes para sua aprovação ou reprovação. Desta forma, a avaliação exerce função classificatória, concentrando-se mais na atribuição de escores do que na identificação das dificuldades apresentadas e decisões que podem ser tomadas para superá-las e assim progredir na aprendizagem.

A avaliação somativa é muitas vezes discriminada, porque, mal compreendida, acaba sendo exercida de maneira equivocada. As resistências quanto ao seu emprego, principalmente quando se vale de instrumento como a prova, decorre de seu uso impróprio e desprovido de profundidade. Dessa forma, é importante ressaltar que o problema não está no tipo de instrumento avaliativo utilizado em sala de aula, mas no uso que se faz de seus resultados na avaliação, principalmente considerando as metas a serem atingidas, as competências a serem formadas. Bloom, Hasting e Madaus (1983 p.81-82) enfatizam que “[...] os exames somativos não diferem dos exames formativos ou diagnósticos em relação à

exigência de que se baseiam em objetivos claramente definidos”.

Ainda, esses mesmos autores esclarecem que as notas atribuídas aos alunos podem ser utilizadas como diagnóstico no sentido de orientar na tomada de decisões e nos encaminhamentos necessários em relação ao desempenho demonstrado pelo aluno em uma determinada aprendizagem, mas para isso é preciso saber usá-las. Desse modo, entende-se que a avaliação somativa pode colaborar em prol da aprendizagem, da superação das dificuldades apresentadas ou no planejamento diferenciado de uma etapa subsequente de escolarização.

A PROFESSORA D, no 2º. MOMENTO, evidenciou – assim como outras – que na instituição há necessidade de atribuir notas e efetivar atividades para o “fechamento do bimestre”. Dentre estas atividades destaca-se a prova, elaborada agora com base nos objetivos do período e composta por questões mais abrangentes e de caráter menos memorístico. Ela afirmou que:

*[...] quando olho a nota do aluno, consigo perceber o quanto ele aprendeu. Mas não posso ficar apenas na nota, porque preciso olhar cada uma das questões para identificar quais os objetivos que ele atingiu e quais ainda não. Apesar de precisar registrar a nota e continuar com o meu trabalho, estou sempre preocupada em retomar aquelas aprendizagens que os alunos não atingiram. Por isso, eu organizo outras atividades que retomem o conteúdo.*

A PROFESSORA B, por sua vez, expressou compreensão semelhante quando declarou que:

*[...] penso que a prova só vem a contribuir, a enriquecer o processo, pois, mais do que apenas quantificar o que o aluno aprendeu por meio de uma nota, o professor passa a se preocupar e a se responsabilizar pela qualidade do ensino e pelo desenvolvimento da aprendizagem, desde que haja integração entre a metodologia e os conhecimentos dinamizados na escola. Portanto, acredito que a prova ajuda o aluno a aprender e a estudar, desde que seja uma prova significativa.*

Avaliar é mapear para compreender o caminho transcorrido e tracejar aquele que está por vir. Para tanto, é preciso saber – com clareza – o que se almeja. O professor, ao ter claro os objetivos de ensino a serem consubstanciados em aprendizagens, compromete-se com o processo e não só com os resultados. Ao avaliar somativamente, ele se permite parar e refletir sobre o realizado, sobre o



alcançado, assim como, de certa forma, “obriga” também o aluno a olhar-se em relação aos fatos, dados e conceitos dominados.

A **avaliação diagnóstica**, compromissada com o mapeamento prévio das condições de aprendizagem, tem como propósito perceber o conhecimento que o aluno já possui em relação a um determinado ensino. Ou seja, o diagnóstico vai definir

[...] o grau em que seu aluno domina os objetivos previstos para iniciar uma unidade de ensino, e, ainda, vai determinar se existem alunos que já possuem o conhecimento e as habilidades previstos a fim de orientá-los para outras oportunidades, para novas aprendizagens (TURRA et al., 1998, p.183).

Hadji (2001, p.19) denomina a avaliação diagnóstica de prognóstica por anteceder “a ação de formação”. Esta possibilita uma adequação das necessidades e dificuldades do aluno e o ensino a ser proposto. Por exemplo, se a professora da primeira série faz uma avaliação diagnóstica no início do ano e percebe que seus alunos já possuem o conhecimento da leitura e da escrita construídos, não faz sentido trabalhar atividades com objetivo estrito de ensinar a leitura e a escrita. Neste caso, deve-se seguir, propondo situações nas quais as crianças possam aperfeiçoar o aprendido e avançar na superação das dificuldades.

Por outro lado, se a avaliação diagnóstica revelar em alguns alunos a ausência de domínios inerentes à construção da escrita, o educador disporá de dados suficientes para promoção de um ensino ajustado, por meio do qual se assegure variabilidade didática que favoreça tanto uns como outros a se manterem envolvidos nas atividades e aprenderem.

A avaliação diagnóstica é uma excelente ferramenta a serviço do professor, pois, “quando efetuada antes da instrução [...] tem como função principal a localização do aluno, isto é, tenta focalizar a instrução através da localização do ponto de partida mais adequado” (BLOOM; HASTING; MADDAUS, 1983, p.97), ajudando o educador a planejar atividades que atenderão as reais necessidades de seus alunos, porque partindo de seus saberes prévios, utiliza-os como fundamentos para a proposição de novos conhecimentos.

A avaliação diagnóstica é um instrumento importante para

---

*[...] perceber os conhecimentos prévios dos educandos. Serve para diagnosticar o que eles sabem, o que precisa ser trabalhado, quais as competências que já adquiriram e assim traçar os objetivos a serem atingidos. Ao iniciar um novo conteúdo, procuro fazer uma avaliação para perceber o conhecimento que eles têm sobre o assunto (PROFESSORA E - 2º. MOMENTO).*

Outra definição do que a avaliação diagnóstica representa foi exposto pela PROFESSORA A:

*É o conjunto de indicações obtidas que permite conhecer o que o aluno traz como bagagem sobre o que vamos estudar. Identificando suas competências, podemos melhor adequar o ensino ao processo de aprendizagem. Identificando os seus conhecimentos prévios, eu consigo organizar melhor os outros que vão sendo apresentados no decorrer das aulas.*

As educadoras demonstraram conhecimento sobre avaliação diagnóstica no que se refere ao significado e sua utilização. Situações como estas favorecem o processo de ensino e aprendizagem, pois diante dos resultados obtidos, o professor tem como saber quais as estratégias a serem propostas ao aluno para superar as dificuldades de aprendizagem, caso aja de forma contrária, ignorando tais fatos, o aluno poderá carregar consigo tais perdas, barreiras reais para o seu pleno desenvolvimento.

Mas, mesmo quando realizada, geralmente, ela implica no desencadeamento de um processo inicial de “recuperação de conteúdos”. Os professores resgatam informações essenciais, dedicando algumas poucas aulas para retomar os aspectos ausentes. Não é diferente na realidade estudada. Apesar da boa vontade e do interesse em identificar os conhecimentos prévios dos educandos, as professoras tendem a postergar o início da apresentação das novas temáticas para depois do tempo de “colocar a casa em ordem”, ou seja, para depois de terem retomado e recuperado os pré-requisitos. Geralmente, é importante destacar, as atividades de retomada dos pré-requisitos limitam-se à proposição de listagens de exercícios semelhantes que visam, basicamente, a fixação das informações.

A avaliação diagnóstica utilizada no processo educativo antes de propor um ensino serve para “[...] localizar as causas dos sintomas dos distúrbios de

aprendizagem, de tal forma que, sempre que possível, se possa intervir através de uma ação remediativa, a fim de corrigir ou remover estes bloqueios à evolução” (BLOOM; HASTING; MADAUS, 1983, p.98).

Um dos principais objetivos da avaliação diagnóstica é “[...] determinar a posição do aluno no *continuum* imaginário, de forma que ele possa ser colocado no degrau mais adequado da seqüência de ensino” (BLOOM; HASTING; MADAUS, 1983, p.103). Portanto, a avaliação diagnóstica pode ser uma excelente ferramenta a serviço do ensino se o professor planejá-la bem – traçando objetivos, definindo conteúdos, selecionando estratégias, dando significado ao ensino – a partir dos dados obtidos por meio da avaliação. Isso pode ser percebido na declaração da PROFESSORA B, ao expressar:

*[...] gosto de avaliar os meus alunos no início do ano letivo. Realizo uma série de atividades que me permitem determinar o nível de leitura e escrita que cada um deles apresenta. Com base nesse diagnóstico, acho mais fácil planejar as atividades que estarei desenvolvendo durante o semestre.*

O professor, valendo-se da avaliação diagnóstica, pode e precisa estar atendendo cada aluno em suas necessidades e individualidades. Ela faculta ao professor pensar o futuro, considerando as informações, dados, conceitos que os alunos trazem para a sala de aula. O ensino – toda a ação pedagógica na abordagem de um programa, de uma unidade ou de um conteúdo específico – processa-se em consonância com as possibilidades reais daqueles que aprendem.

A **avaliação formativa** integra o processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivo maior determinar o nível de aprendizagem obtido pelo aluno em um conteúdo ensinado, bem como especificar em que grau esta aprendizagem ainda não está totalmente dominada. Desta forma, procura assegurar que todos os alunos atinjam os objetivos propostos e permite que professores e educandos percebam seus erros e acertos com o propósito de aperfeiçoar e progredir no processo de ensino e aprendizagem (BLOOM; HASTING; MADAUS, 1983).

A Professora C afirmou, no 2º. MOMENTO, evidenciando uma compreensão mais clara sobre o significado da avaliação formativa no contexto escolar:

---

*Hoje, minha principal preocupação quando avalio os meus alunos é conseguir perceber o que eles aprenderam e o que eles não aprenderam. Apesar da nota fazer parte, até porque é exigência da escola, eu identifico os problemas, os objetivos não atingidos, e trabalho na sala com os alunos para superá-los.*

A adjetivação formativa foi incorporada ao conceito avaliação primeiramente por Scriven (1967), como descreve Stufflebeam (1978, p.104) ao esclarecer que ela

[...] fornece uma contínua retroalimentação que auxilia o desenvolvimento de um produto e levanta problemas sobre a validade do conteúdo, o nível do vocabulário, a possibilidade de uso, a adequação dos meios, a durabilidade do material, a eficiência e outros [...].

Em um momento inicial, a avaliação formativa suscita um olhar sobre a direcionalidade conferida ao ensino pelo professor. Os objetivos estavam adequados? O conteúdo foi abordado de forma apropriada? A ênfase recaiu sobre aspectos relevantes e significativos? Os procedimentos utilizados favoreceram as aprendizagens desejadas? As questões e/ou tarefas propostas estavam claras?

Responder estas e outras questões pode fazer com que o professor relativize conclusões sobre a “não aprendizagem” de alguns alunos, ou repense o ensino para garantir a aprendizagem, o que se traduz nas palavras da Professora D, no 2º. MOMENTO:

*Ao corrigir as atividades dos meus alunos, consigo perceber as dificuldades de aprendizagem e, portanto, posso identificar os objetivos que não foram atingidos. Com todos estes dados em mãos, posso reorganizar minhas atividades de ensino.*

Desse modo, a avaliação formativa tem um sentido orientador do processo, até por seu objetivo principal indicar o nível de aprendizagem alcançado pelo aluno em um determinado conteúdo e também indicar se uma deficiência foi superada ou não – não para punir, pontuar, estabelecer hierarquias de excelência – mas para assegurar que todas as medidas possíveis para a superação sejam implementadas.

Esta modalidade de avaliação, segundo Hadji (2001, p.19), localiza-se “[...] no centro da ação de formação e sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino”. Em outras palavras, pode-se dizer que esta avaliação associa-se à função de controle por ter como propósito perceber se os objetivos foram ou não atingidos, se o aluno dominou ou não o conhecimento em questão, tendo como característica principal ser “informativa” e de acompanhamento.

Interessante pontuar que atingir os objetivos passou a ser uma preocupação constante das professoras. As atividades em sala de aula passaram a ser mais diversificadas, pretendendo uma maior aprendizagem dos conteúdos, bem como as provas e outras práticas avaliativas passaram a ser balizadas pelos objetivos estabelecidos. Nas transcrições dos depoimentos a seguir, ficam nítidas tais preocupações:

*Eu levo o planejamento muito mais a sério, porque tento levar para a sala de aula os objetivos que propus, apresentando os conteúdos de uma maneira interessante. Mas, você me arrumou para a cabeça com essa história de avaliação formativa!! Eu não consigo parar de pensar nos objetivos sempre que vou elaborar minhas provas.*  
(PROFESSORA B)

*Hoje vejo a avaliação com muito mais significado e sinto que ela deve estar relacionada com os objetivos do planejamento. Cada questão colocada na prova deve atender a um objetivo e na hora da correção busco perceber exatamente quais os objetivos atingidos ou não, para, a partir daí, pensar no que fazer para que todos os meus alunos aprendam. Não consigo mais elaborar uma prova sem ter o planejamento em mãos para acompanhar os objetivos. Não consigo corrigir uma prova sem retomar os objetivos.* (PROFESSORA E)

A avaliação formativa informa ao professor sobre o desempenho do aluno, seus progressos e dificuldades e fornece indicadores sobre eventuais falhas no processo didático, possibilitando reformular seu planejamento no sentido de oferecer e garantir a aprendizagem para todos e da melhor maneira possível, porque vai “[...] detectar os pontos frágeis da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem” (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p.30).

Esse parece ser ainda um problema quanto à compreensão do que seja, de fato, avaliação formativa. As professoras têm facilidade em identificar as

dificuldades de aprendizagem e em mapear os objetivos não atingidos. Em consequência, elas propõem individual ou coletivamente, novas atividades de ensino – preferencialmente diferentes daquelas antes apresentadas – para assegurar que os alunos aprendam. Entretanto, ainda prevalece entre elas que isso se faz necessário porque os alunos não estudaram ou não prestaram a devida atenção. Não conseguem localizar no ensino – em alguns casos – a fonte original do problema de aprendizagem. Para professora E,

*as dificuldades de aprendizagem dos meus alunos estão sendo sempre retomadas de um jeito diferente. Todos os objetivos não atingidos voltam a ser trabalhados em sala de aula, mas... se os alunos prestassem mais atenção e não brincassem tanto em sala de aula, não sentiriam tanto problema para aprender. (PROFESSORA E – 2º. MOMENTO)*

Avaliar formativamente é compreender-se co-responsável pelos resultados do aluno. É verdade que aprender implica em disposição e boa vontade por parte do aluno, mas demanda um trabalho extra do professor no sentido de envolver o aprendiz com cada nova informação trazida para a sala de aula. No entanto, é importante lembrar que anos e anos de formação e atuação em um “certo” sentido, regidas por uma “certa” lógica, não podem ser superadas completamente em um período tão curto.

Ao longo do tempo os professores aprenderam a responsabilizar o aluno e seus familiares pelos fracassos, enquanto assumiam os louros pelos sucessos. Não é fácil perceber que as aprendizagens edificadas ou não pelo aluno são também decorrência do trabalho cotidiano do professor na promoção do ensino e que demandam da parte dele a busca incessante por alternativas pedagógicas que assegurem a superação das dificuldades.

A avaliação formativa também colabora com o aluno, porque lhe fornece informações sobre o que já aprendeu e sobre os aspectos que ainda está aprendendo, ou seja, seus acertos e equívocos. Assim, pode-se dizer que “[...] o maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem [...]” (BLOOM; HASTING; MADAUS, 1983, p.42).

Assim como Hadji (2001), Perrenoud (1999, p.77) considera como formativa toda avaliação que tem como objetivo regular a aprendizagem do aluno e

fornece informações importantes, tornando-se um instrumento informativo a serviço do processo de ensino e aprendizagem. Regular a aprendizagem significa utilizar-se das informações coletadas na avaliação para agir de forma diferenciada a fim de que o aluno não fique em defasagem. É uma ação sobre a ação, é ensinar de novo, replanejar o ensino de forma diferente, objetivando promover a aprendizagem. A PROFESSORA A (2º. MOMENTO) explicou como as regulações acontecem:

*[...] a partir da retomada de cada objetivo que não foi atingido, trabalhando individualmente com as dificuldades, mudando as estratégias, propondo atividades diversificadas para que aqueles que estão com dificuldades possam superá-las e aqueles que já superaram não fiquem estacionados e avancem na aprendizagem.*

Ainda, regular as aprendizagens é intervir para superar as dificuldades e auxiliar o aluno a progredir, evitando a exclusão e o fracasso, de maneira a colocar os alunos, tanto quanto possível “[...] em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a se explicar, se justificar, argumentar, expor idéias, dar ou receber informações para tomar decisões [...]” (PERRENOUD, 1999, p.99).

A PROFESSORA D demonstrou que foi percorrendo alguns caminhos na tentativa de realizar regulações no processo de ensino e aprendizagem, ao expressar:

*Procuro anotar todas as dificuldades percebidas, observando o que cada um atingiu ou não e durante as aulas vou fazendo as interferências necessárias, relacionando-as com aquilo que não conseguiram atingir. Por exemplo, ao constatar que boa parte dos alunos não conseguiu perceber a diferença entre o uso de letra maiúscula e minúscula, porque não conseguiam discriminar em que momento cada uma deve ser usada, eu fui aproveitando várias atividades do contexto para relacionar à correta utilização. Também propus algumas atividades para que realmente aprendessem. Fui percebendo que aos poucos a maioria foi entendendo e fazendo da maneira correta e aqueles que ainda foram demonstrando dificuldades quanto ao uso de uma ou outra, eu fui dando assistências individuais e vou continuar até que todos aprendam.*

Praticar a avaliação formativa e exercitar a regulação do ensino demandam, segundo Perrenoud (1999), a implantação de um novo fazer docente, no sentido de reorganizar e propor diferenciação do ensino na tentativa de mudar a

prática pedagógica sempre que necessário para garantir a aprendizagem. A avaliação formativa implica no reconhecimento do aluno enquanto um ser único. “Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p.149).

Avaliar formativamente é comprometer-se em melhor conhecer o educando, identificando as suas aprendizagens, mapeando aquelas em curso e determinando a natureza das suas dificuldades, para melhor e mais adequadamente regular o ensino a fim de assegurar o alcance das metas estabelecidas. Em um texto escrito há mais de três décadas, Popham (1977, p. 15) sintetiza bem uma preocupação atual: “O avaliador formativo contrasta dados de desempenho do aluno com padrões de aceitabilidade, na esperança de que, modificando o tratamento, possa fazer um trabalho melhor”.

No entanto, é preciso usar esses dados para, como diz o autor, fazer um trabalho melhor e não apenas constatá-los, virando a página e partindo para o próximo conteúdo a ser ensinado. A avaliação formativa permite ao professor observar, conhecer e compreender melhor como seus alunos pensam e aprendem, possibilitando-lhe aperfeiçoar seu fazer docente.

Destarte, entende-se que avaliar é mais que provar a ocorrência de uma aprendizagem. Avaliar, neste sentido, é olhar sobre o passado tentando entender os percalços que dificultaram a efetividade do ensino pelo professor e a apropriação de novos saberes pelo aluno. Avaliar é compreender o presente e as possibilidades que se apresentam para a regulação do ensino. Avaliar é planejar o futuro pelo re-tracejar de percursos e itinerários que incitem o aluno a buscar a superação das dificuldades de aprendizagem.

### **3.3 (RE)SIGNIFICANDO A PROVA**

Como foi dito, a prova tem sido apontada, por muitos, como a vilã da avaliação. Ela toma tempo, causa medo, gera estresse, sendo largamente associada à prática da classificação e seleção presentes nos ambientes de formação. Ainda, muitos professores a confundem com a avaliação da aprendizagem. Um exemplo é



a afirmação da PROFESSORA C (1º. MOMENTO): “[...] o tempo que passamos fazendo avaliação poderia ser usado para outras atividades, pois as mesmas parecem não ter objetivo”.

O depoimento da educadora deixa claro não estabelecer qualquer relação entre avaliação, ensino e aprendizagem. Parece ser este um fator isolado, uma obrigação a cumprir que atrapalha o processo. A avaliação é, neste caso, um empecilho que toma tempo, uma tarefa sem objetivo e significado. Se a avaliação é entendida desta forma, provavelmente, acaba sendo usada apenas como um “documento” comprobatório que cumpre uma função burocrática e em nada contribui no processo de construção da aprendizagem dos alunos, pois se sua função é desconhecida, sua utilização será inadequada.

Talvez, o problema decorra, em parte, da confusão que os professores fazem entre aplicar provas sem entendê-las como possibilidade de realizar avaliações, não percebendo aquelas como ferramentas / instrumentos para a coleta de informações para subsidiar estas. Aplicam provas pensando avaliar. Atribuem notas pensando que elas refletem – sem desvios – a aprendizagem do aluno. Não analisam, não tecem considerações, não realizam ponderações. Apenas corrigem, atribuem notas e classificam os alunos, como pode ser percebido na declaração da PROFESSORA F, no 1º. MOMENTO: “[...] eu elaboro a prova de acordo com o que ‘dei’ em sala, aplico, corrijo, registro a nota em meu diário e depois entrego para os alunos”.

A atribuição de notas não é suficiente para informar quanto ao nível de aprendizagem atingido pelo aluno. Assim, o que se percebe é que “[...] a avaliação que está sendo feita não é satisfatória ao desenvolvimento do processo educacional, não serve para verificar a existência de pré-requisitos, detectar problemas de aprendizagem e caracterizá-los [...]” (TAURINO, 1997, p.141) e não está sendo percebida como um instrumento que faz parte do processo e sim como algo estanque, isolado, com um fim em si mesmo.

A clareza dos fins facilita o delineamento do caminho. Definir conteúdos, selecionar estratégias a fim de oferecer um bom ensino, conceber e elaborar as práticas avaliativas são decorrências naturais do trabalho daqueles que de fato se comprometem com a apropriação crítica e significativa de novos conhecimentos pelo aluno, bem como se comprometem com o seu pleno desenvolvimento.

Esse processo não é tão simples quanto parece. Na prática cotidiana levada a termo no interior das inúmeras salas de aula de qualquer instituição de ensino, geralmente pela falta de conhecimento do seu significado, a avaliação não demonstra relação com os objetivos e tão pouco se vincula com o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, o que se reflete na própria elaboração do instrumento avaliativo. Sob esta perspectiva, a prova é apenas uma atividade isolada e empreendida com o fito exclusivo de estabelecimento de escores de rendimento, conforme enunciado pelas professoras ainda no 1º. MOMENTO:

*Para avaliar meus alunos, eu elaboro as provas com aquilo que eu trabalhei, nem uma vírgula a mais, nem uma vírgula a menos. As questões são parecidas com o que os alunos têm na apostila, porque acho que desse modo eles fixam o conteúdo e têm um resultado melhor. (PROFESSORA D)*

*Eu elaboro minhas avaliações pela apostila, considerando principalmente os conteúdos que são pré-requisitos e que eles vão precisar sempre. Não posso perguntar coisas diferentes daquelas que ensinei. (PROFESSORA B)*

*Para elaborar as provas eu pego o conteúdo da apostila, não pego o planejamento, não cobro nada em relação ao que está apenas no planejamento. Eu só cobro o que está na apostila e foi super trabalhado em sala de aula. (PROFESSORA A)*

*Quando organizo a avaliação, eu vou à apostila, da página tal a tal – que são aquelas que eu dei em sala e avisei que iam cair na prova – e faço as questões em cima do conteúdo. Nem olho para o planejamento, porque só penso no conteúdo trabalhado. (PROFESSORA E)*

Diante das falas das educadoras, entende-se que as professoras evidenciavam, naquele momento, uma preocupação exacerbada com a verificação do domínio de conteúdos e uma atenuação – quando não desconsideração – dos objetivos que deveriam conferir direcionalidade ao trabalho pedagógico. O ensino centrava-se em dar conta do conteúdo e a avaliação, na cobrança de informações constantes do material, atendo-se às páginas estudadas, revelando preocupação com a reprodução, muito mais que com a inter-relação de saberes.

A necessidade de ampliar a visão em relação ao processo de ensino e aprendizagem e a possibilidade de tornar a prova um instrumento formativo levaram as professoras a estudarem e a refletirem sobre sua prática pedagógica,

confrontando esta com o referencial teórico. Com o tempo, o ensino, que antes se restringia a “dar conta” do conteúdo, passou a ser melhor trabalhado e mais bem planejado a fim de atender diferentes formas de aprender.

A prova, que também acontecia totalmente distanciada e fragmentada, passou a fazer parte do processo e a ter um significado importante e diferenciado no contexto escolar. A professora que fazia a prova sem se preocupar em relacioná-la com os objetivos que havia proposto no planejamento, passou a repensar sobre os mesmos nos momentos de elaboração da prova e das atividades em sala.

Assim, a prova, que servia única e exclusivamente para obter notas, passou a fazer parte do contexto educativo, como pode ser percebido no depoimento das professoras (2º. MOMENTO):

*Antes eu só fazia prova porque a escola cobrava e porque estava marcada na agenda. Admito que a preocupação com a prova era para os pais verem. Hoje percebo muita diferença, me preocupo em verificar se os objetivos foram atingidos e se os alunos estão realmente aprendendo e se não estão, o que posso fazer para aprenderem e não ficarem com dúvidas. (PROFESSORA A)*

*Hoje a prova tem outro caráter, a preparação, a maneira de aplicar e o retorno que damos aos alunos são diferentes. Não estou preocupada com a nota, mas se ele aprendeu, como aprendeu. Há uma preocupação com o desenvolvimento do aluno, buscando ver o que está acontecendo, o porquê das suas dificuldades, se preciso mudar minhas estratégias e não com os resultados. Vejo que o retorno da prova é diferente. Estou buscando mais e meus alunos estão ganhando com isso. (PROFESSORA D)*

Muitas discussões ocorridas nas Oficinas Pedagógicas contribuíram para que, aos poucos, a preocupação exacerbada com os conteúdos e não com a apropriação dos conhecimentos de forma significativa, fosse sendo substituída pela necessidade de elaborar e utilizar estratégias de ensino que estivessem relacionadas aos objetivos que se pretendia atingir durante as aulas.

Já em relação à prova, a preocupação passou a ser a retomada dos objetivos antes de elaborar o instrumento avaliativo. Isso ficou claro no posicionamento assumido pela PROFESSORA B: “[...] agora, ao elaborar a prova, fico preocupada com os objetivos, a cada questão que elaboro, retomo os objetivos para ver se estão coerentes, é bem diferente do jeito que fazia no passado”. A

PROFESSORA C se manifestou no mesmo sentido, afirmando: “[...] *na hora de elaborar a prova, volto aos objetivos, no conteúdo e no planejamento, assim ficou tudo mais fácil. Agora sei exatamente o que quero dos meus alunos*”.

A PROFESSORA D manifestou-se expressando que “[...] *em relação à prova, é difícil sua preparação e correção, mas o retorno é muito positivo, pois deixa muito claro o que o aluno realmente não aprendeu, possibilitando repensar e retomar o que não foi alcançado*”. Muitas vezes, o que dificulta e toma um tempo grande do educador é o fato de ver e conceber a prova como um fator isolado do processo, alternando as palavras, o grau de exigência, os exercícios propostos diferentes daquilo que os alunos estão acostumados a ler e fazer no dia-a-dia.

A preocupação das professoras em voltar aos objetivos significou um crescimento no processo de (re)construção da prova no cotidiano escolar, pretendendo torná-la um instrumento formativo. Elas começaram a perceber a necessidade de um direcionamento que orientasse o caminho – direcionamento que deixa de ser ditado pelos conteúdos e passa a ser orientado pelos objetivos de ensino.

Desse modo, ao fundamentarem suas atividades, tarefas e questões de prova nas metas estabelecidas, passaram a ter maior clareza acerca de onde estavam partindo e aonde queriam chegar. Ainda, entenderam que a prova poderia ser um recurso a colaborar com o processo de ensino e aprendizagem e não elemento a atrapalhar o professor ou prejudicar o aluno, menos ainda ser um instrumento fragmentado do processo.

Mas as mudanças não são fáceis. A superação de uma prática tradicional não acontece tão rapidamente. A busca e o desejo por um novo caminho e o desprendimento de uma visão retrógrada já significam um passo em que se sai de uma avaliação pontual e classificatória para uma avaliação formativa.

Conferir à prova um sentido formativo é um desafio que deve ser encarado, até porque, se bem utilizada, a “[...] prova formativa pode rever todos os pré-requisitos duma aprendizagem já realizada, e levar a exercícios de recuperação, no caso de surgirem falhas [...]” (CARDINET, 1993, p.41). Em outras palavras, a prova formativa se prestará a regular as aprendizagens dos alunos, assegurando que todos aprendam.

Neste sentido, a PROFESSORA D, no 2º. MOMENTO, expressou o seguinte pensamento sobre a possibilidade de utilizar a prova como instrumento

formativo a fim de reorientar o processo: “a prova fornece dados para re-planejar o processo de ensino e aprendizagem, para perceber se os objetivos foram ou não atingidos, se houve progresso, se o conhecimento foi assimilado e o que precisa ser mais trabalhado”.

Outro indicativo de que a prova pode ter um novo caráter no sentido de tornar-se formativa foi percebido na declaração da PROFESSORA B, ao referir-se a ela com o seguinte posicionamento:

*A função da prova é detectar se aconteceu aprendizagem a partir dos objetivos propostos. Por meio de atividades bem elaboradas o educando tem a possibilidade de expressar seus conhecimentos que serão comparados com os objetivos. Se percebo que esses não foram alcançados, preciso rever meu planejamento e retomar os pontos que não foram atingidos.*

Também a PROFESSORA C confere à prova o condão de revelar como está se processando a aprendizagem de seus alunos. Ela afirma que:

*A prova permite perceber as dificuldades dos alunos e pode ser utilizada como parâmetro para o re-planejamento das atividades que vão ajudar os alunos a superarem os problemas apresentados. Por exemplo, na prova do 1º bimestre, percebi que alguns alunos não entenderam o que era coordenada geográfica, então planejei outras atividades para que eles pudessem compreender o significado do que estava sendo trabalhado. Em outro momento teria apenas registrado a nota e partido para o próximo conteúdo, sem a preocupação em voltar e re-ensinar aquilo que não foi aprendido.*

A intenção de dar um novo sentido à prova justifica-se por ser este um instrumento de uso corriqueiro para a maioria dos educadores, principalmente pela possibilidade de fornecer dados concretos e precisos sobre a aprendizagem do aluno, como declara a PROFESSORA E:

*[...] a prova ajuda o meu trabalho, pois através dela posso ver o que o aluno aprendeu e como foram realizados o ensino e a aprendizagem. Preparar a prova faz com que eu volte muitas vezes nos objetivos e conteúdos e assim acabo trabalhando-os bem melhor, de forma mais criativa, mais produtiva.*

Na visão da professora, a prova passou a ser entendida como um instrumento que permite perceber de maneira individual o desenvolvimento do aluno. Se isso é possível, não há necessidade de eliminar ou substituir a prova, pois esta dá ao professor algumas garantias e seguranças que talvez outros instrumentos não dão. Assim, entende-se que a possibilidade de (re)significar um instrumento que faz parte do cotidiano escolar facilita a tarefa do educador por já estar familiarizado com o mesmo, mas é necessária, inicialmente, uma mudança na concepção e, depois, na utilização deste.

Eliminar a prova para substituí-la por outro instrumento não parece ser a solução para os problemas, pois *“[...] se for eliminada, ficamos sem respaldo concreto, algo que o aluno fez sozinho. A prova é o momento durante o qual o aluno pode mostrar de maneira individual o que aprendeu”* (PROFESSORA D). Ela precisa ser (re)significada para colaborar com o processo de ensino, afinal, como todo e qualquer instrumento avaliativo, a prova também coleta informações importantes para a compreensão de como está se processando a aprendizagem pelo aluno.

*“A prova fornece informações importantes sobre a aprendizagem dos alunos, sobre os objetivos atingidos ou não”* (PROFESSORA B), bem como *“[...] permite, após a correção, retomar as dificuldades por meio de atividades diferentes”* (PROFESSORA C). Desse modo, a prova é percebida como *“[...] um documento concreto do trabalho desenvolvido na escola”* (PROFESSORA A) a direcionar suas práticas de forma mais garantida, ao lhe oferecer resultados concretos sobre aspectos do conteúdo dominados pelos alunos.

A prova pode desempenhar um papel relevante na consecução de uma avaliação formativa. Para a PROFESSORA E, a prova configurou-se nesta perspectiva,

*“[...] pois informa sobre o que o aluno é capaz de realizar e sobre o que ele sabe dos conteúdos que foram trabalhados. Na prova ele pode mostrar o que aprendeu, o que conhece. A prova facilita a minha prática, por mostrar as reais dificuldades dos alunos. Ao analisar os acertos e erros, eu posso saber exatamente o que fazer.”*

A prova, progressivamente, foi assumindo junto às professoras uma natureza informativa. Todavia, paradoxos se fizeram presentes. Em alguns momentos, em algumas manifestações, as mesmas professoras que enalteciam a

prova conferindo-lhe formatividade, pareciam recuar e posicionar-se atrás de trincheiras fortemente instaladas em discursos que antes se pensava superados. Como toda e qualquer mudança, idas e voltas, avanços e retrocessos parecem fazer parte do cotidiano.

A PROFESSORA B manifestou-se em relação à prova, salientando:

*A prova é uma faca de dois gumes, quando bem elaborada e aplicada (dependendo das questões) ajuda o aluno a estudar, a aprender, mas se for uma prova em que o aluno tem que apenas decorar e repetir o 'conteúdo', visando a nota, esta não serve para ajudá-lo a aprender mais.*

A afirmação da professora significa, por exemplo, que “[...] se um exercício de ditado, bem preparado, pode servir para regular a aprendizagem, o mesmo exercício, não preparado, apenas recordará ao aluno que ele é bom ou mau em ortografia [...]” (CARDINET, 1993, p.46). Neste sentido faz-se necessário pensar sobre o que se pretende atingir com tal atividade: testar ou avaliar? Como o exercício foi elaborado, corrigido e percebido pelo educador? O que vai fazer com os resultados posteriormente?

Essas e outras questões devem fazer parte do pensamento do professor e é a partir desta reflexão que a prova passa do caráter classificatório para o formativo, tornando-se um instrumento mais apropriado para o processo de ensino e da aprendizagem. Este vai compreender o aluno em sua especificidade, analisar sua resposta como um meio de obter dados e não apenas para dar nota, levando em consideração todo o contexto educativo e considerando o erro como um momento do processo de quem está aprendendo e não como “[...] fraquezas passíveis de repreensão, ou como manifestações patológicas” (ABRECHT, 1994, p.33) que vão terminar com uma simples nota, como se isso fosse única e exclusivamente culpa e problema do aluno.

Entender a prova como uma possibilidade de reflexão em que “[...] a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem [...]” (ALLAL, 1986, p.177) distancia a prova de uma visão classificatória e excludente e abre caminhos para uma nova compreensão da mesma no contexto escolar. Um novo encaminhamento dado à prova pôde ser percebido na declaração da PROFESSORA C ao mencionar que

estava anotando as dificuldades demonstradas pelos alunos em uma ficha durante a correção da prova e, de posse dessas informações, ia elaborando novas atividades compatíveis com as dificuldades apresentadas (regulação), para que seus alunos realmente aprendessem e atingissem os objetivos pretendidos.

A PROFESSORA A também deixou claro em seu depoimento a possibilidade de usar a prova como instrumento formativo ao declarar que:

*A prova é um meio de obter informações e subsídios para ajudar no desenvolvimento do aluno. Serve como um instrumento que integra o processo de ensino e aprendizagem e, a cada realização, redireciona os objetivos e as estratégias desse processo. É um momento de reflexão sobre nossa prática pedagógica, quando detectamos os avanços ou as dificuldades dos nossos alunos em relação aos objetivos propostos.*

Se a professora utiliza a prova como meio de obter informações, está fazendo uma análise dos avanços e dificuldades de seus alunos; se ela está refletindo sobre a sua prática no sentido de (re)planejar o ensino e garantir a aprendizagem de todos, está assegurando que a avaliação formativa se complete. Na declaração da PROFESSORA D, evidencia-se seu compromisso em utilizar a prova como instrumento formativo. Ela relata: “[...] com a prova consigo verificar o que os alunos aprenderam e o que devo rever em relação ao que foi proposto. Ao identificar as dificuldades de cada um, procuro trabalhar de forma diferenciada para atender a todos”.

Usar a prova como um instrumento formativo pode parecer utópico, principalmente por carregar o estigma de ser pontual e classificatória. Allal (1986, p.189) explica que são vários os caminhos para se fazer uma avaliação formativa apresentando como exemplo: “[...] depois de um primeiro tempo consagrado a atividades de ensino e aprendizagem, o professor organiza uma avaliação formativa sob a forma de um controle escrito (teste, exercício) passando à totalidade da turma”. Os dados coletados possibilitam, segundo a autora, perceber os objetivos atingidos, bem como oferecer indicativos do que o professor poderá fazer para regular o ensino e garantir que ninguém fique em defasagem.

Neste sentido, a PROFESSORA C, no 2º. MOMENTO, parece ter compreendido que a prova pode ser um instrumento formativo no processo de ensino e aprendizagem, ao afirmar que



---

*[...] ela nos permite acompanhar o desempenho dos nossos alunos. Dependendo das dificuldades e dos avanços detectados na turma, posso rever os procedimentos que vêm sendo utilizados e re-planejar o meu trabalho a fim de que todos aprendam e não apenas alguns.*

A PROFESSORA B, também no 2º MOMENTO, demonstrou compreensão do sentido da prova em sua modalidade formativa ao expressar: “a prova serve para analisar se o objetivo estabelecido e o conteúdo ministrado foram atingidos ou não, assim tenho condições de identificar as falhas e modificar metodologias”.

A prova é um instrumento avaliativo que se presta ao acompanhamento e ao controle. Mas, durante muito tempo, sua utilização serviu para apurar resultados em decorrência de quantidades de acertos e erros. O mesmo se verificou entre as professoras pesquisadas. Assim, sua utilização pode e deve migrar para outras paragens, comprometendo-se com o mapeamento dos objetivos atingidos e com a orientação do ensino para a superação de dificuldades de aprendizagem.

Ainda, a prova, quando bem elaborada, possibilita analisar a apropriação dos mais diversos saberes pelos educandos. Consoante a natureza das tarefas propostas, aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais podem ser acompanhadas. Mas, para tanto, é preciso aproximar as tarefas e atividades propostas na prova da realidade vivenciada pelo aluno. A Professora A, quanto a isso, afirmou:

*A prova permite uma aproximação entre o conteúdo que está sendo trabalhado com a realidade vivida pelos alunos. Muitas vezes, é difícil conciliar o conteúdo à realidade, mas quando elaboramos questões que não cobram memorização, mas vinculam-se com experiências presentes no dia-a-dia do aluno, ele pode demonstrar o quanto está, de fato, compreendendo do que está sendo trabalhado.*

As professoras sentem-se seguras ao utilizarem a prova como instrumento avaliativo, pois nela reconhecem um meio de perceber de maneira individualizada – se este for o objetivo – quais são as reais dificuldades dos seus alunos. Em um de seus depoimentos, a professora E relata que

---

*[..] em sala nem sempre é possível acompanhar detalhadamente cada educando e através da prova é possível observar de perto o que está acontecendo. Este é um documento que nos oferta amparo para dar continuidade ou mudar as estratégias usadas.*

Para a prova assumir, ou não, um caráter formativo no cotidiano escolar depende da intencionalidade do educador, das concepções que tem sobre este instrumento e da colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo, como coordenadores pedagógicos, diretores e pais, pois se sabe que um mesmo exercício pode tanto contribuir para regular a aprendizagem, como para constatar uma realidade e nada fazer em seguida. Tudo se submete às perspectivas teóricas que orientam o trabalho docente, bem como dos valores e crenças a oferecerem sustentação às múltiplas “leituras” que podem advir de uma mesma situação.

Evidentemente, muitos outros aspectos solicitaram reflexão a fim de completar a tarefa de (re)construção da prova. Este é sem dúvida um dos caminhos que se apresenta, mas, na prática, algumas arestas ainda precisam ser aparadas para que a prova seja verdadeiramente (re)significada. O percurso é longo, demanda esforço e persistência para se realizar um trabalho diferenciado.

---

## 4 (RE)CONSTRUINDO A PROVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

É tão longo o túnel quando não se vê a claridade da saída! É tão negro dentro dele! Os passos ficam presos, o medo de pisar em falso. A impressão de que as paredes se aproximam na voragem de esmagar os corpos que tateiam na escuridão. E na frente dos olhos segue o vislumbre de um ponto luminoso... É tão longo o túnel, tão escuro...

João Carlos Pecci (1984)

A prova, considerada como algo negativo e temível no ambiente escolar, causa medo e desespero aos alunos diante do que pode acontecer no dia do exame: “será que vai ser fácil ou difícil??”, “se for fácil, dá para tirar nota boa, mas,... se for difícil, posso ficar com nota baixa, porque não estudei!!” – diziam alguns alunos momentos antes de a iniciarem.

A utilização da prova está muito associada somente à verificação da aprendizagem de determinado conteúdo, sendo, muitas vezes, realizadas sem critérios, sem articulação entre os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino. Tal prática resulta em um ato terminal e, portanto, sem continuidade após a sua aplicação e a constatação dos seus resultados.

Outro fator que merece destaque em relação ao uso que se faz da prova é o fato de encontrar professores que usufruem deste instrumento para manter a ordem e a disciplina – preferencialmente, aterrorizando os alunos. Desta forma, a idéia que se tem da prova é a de que a mesma serve somente para alcançar o mérito de que é preciso estudar para “ir bem na prova”, pois caso contrário pode reprovar.

A prova pode e deve fazer parte do trabalho pedagógico “[...] desde seu planejamento até sua execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre planejamento, ensino e aprendizagem e pode orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada” (SILVA, 2003, p. 13-14).

No entanto, as concepções criadas em relação à prova acabam por

transformar a mesma em uma ferramenta de cobrança dos conteúdos aprendidos de maneira mecânica e descontextualizados, permitindo que a mesma exerça uma função de poder dentro da escola.

Os alunos só estudam para a prova, os professores insistem para os alunos estudarem isso ou aquilo, porque vai “cair” na prova, bem como, lamentavelmente, muitos só ensinam o conteúdo da prova. No dia “D”, desespero daqueles que “não estudaram” e alívio daqueles que memorizaram, pois, geralmente, os conteúdos cobrados na prova são as perguntas do questionário ou as fórmulas que o professor mandou estudar – ou seria melhor afirmar, decorar. Desta forma, não é somente o processo avaliativo que fica deficitário, mas sim todo o contexto pedagógico.

A prova é corrigida e a cada questão é atribuído um sinal de certo ou errado que contabilizados resultam em uma nota. Na entrega, os aspectos inerentes aos saberes apropriados ou àqueles ainda em processo de aprendizagem são relegados ao plano secundário – quando não esquecidos – para supervalorizar a nota obtida, a média atingida. O qualitativo cede lugar ao quantitativo e, aparentemente, o mais importante é produzir uma hierarquia de excelência (PERRENOUD, 1999).

Na maioria das vezes, os escores de rendimento servem apenas para estabelecer uma posição hierárquica dentro da própria sala. Infelizmente, em inúmeras ocasiões e em variados espaços educacionais, isso se sobrepõe às dificuldades ou avanços dos alunos em relação ao processo de ensino, até porque, “[...] como a prova, a nota passa também a ser meta obsessiva de professores e alunos, símbolo concreto que traduz possível estudo ou esforço” (RONCA, 1991, p.17).

A metodologia utilizada por uma professora que atua na escola participante da pesquisa é um bom exemplo de como isso se efetiva no contexto escolar. Após a correção da prova, a educadora fez a entrega da mesma aos alunos, indicando o nome e a nota obtida em ordem decrescente. O terrorismo foi completo pela ansiedade e constrangimento que produziu. Situações como esta comprovam que “[...] a proclamação das notas em ordem crescente ou decrescente destila sabidamente o suspense e acrescenta ao poder-prazer de dar nota o de comunicar seu julgamento quando achar melhor” (BARLOW, 2006, p.36), o que nada contribui com o processo de aprendizagem.

Em relação a tantas disparidades sobre a posição exercida pela prova, é possível suscitar o desejo de ignorá-la e dela distanciar-se, senão aboli-la, enterrando-a profundamente. Um problema não é resolvido quando ignorado, mas quando analisado, compreendido e enfrentado. Abandonar a prova em um “canto escuro” de nada adiantaria, pois se faz necessário conferir-lhe um novo significado, percebendo-a e utilizando-a a serviço do ensino e da aprendizagem.

#### **4.1 DE INSTRUMENTO DE CONTROLE A FERRAMENTA FORMATIVA**

A prova pode e deve assumir a função de colaborar com o trabalho pedagógico, propiciando informações claras e precisas para o professor sobre a apropriação de saberes e o desenvolvimento do aluno. Desse modo, precisa minimizar o valor dos dados quantitativos para deter-se sobre as informações qualitativas, prestando-se como um instrumento interessante para a consecução de uma avaliação progressivamente mais formativa.

Uma prova pode ser formativa quando vai além da verificação do desempenho do aluno diante dos objetivos propostos. A diferença entre uma prova tradicional e a formativa é que a primeira consiste apenas na verificação dos conteúdos trabalhados e na atribuição de notas, sem a preocupação com o que pode ser feito com os resultados no momento posterior. No caso da segunda, “[...] as informações serão recolhidas através de provas aplicadas após unidades de ensino e as atividades de recuperação serão dadas com base nos resultados, alcance dos objetivos, apresentados” (DEPRESBITERIS, 1991, p.67).

Em muitos ambientes escolares, assim como na escola pesquisada, a prova ainda é usada para provar o que os bons alunos sabem e o que os maus não sabem, e isso se concretiza na valorização da nota. Esta, na verdade, “[...] representa apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado” (DALBEN, 2002, p.23), responsabilizando, de modo geral, apenas o aluno pelo sucesso ou fracasso, pois ele é o único a ser avaliado.

Tal realidade demonstra claramente que as notas “[...] são operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem”, mas com “[...] a reprodução do modelo social em que vivemos:

autoritário, seletivo e excludente” (LUCKESI, 2005, p.18 e 28) que não tem como função colaborar com o desenvolvimento do aluno.

Desta forma, todas as atenções se voltam apenas para a atribuição de escore de rendimento, “[...] gerando um forte estado de tensão emocional, em função do significado estático que a prova tem e da possibilidade de reprovação” (VASCONCELLOS, 1998, p.66), quando, no entanto, a preocupação deveria ser direcionada à aprendizagem.

A valorização da nota tira do educador e da escola a responsabilidade sobre o desenvolvimento do aluno, pois, muitas vezes, considera-se que ele é preguiçoso e se não obteve nota máxima, foi porque não estudou ou é fraco.

Isso foi facilmente constatado em diferentes momentos observados no dia-a-dia da sala de aula na escola pesquisada. O trabalho das professoras consistia em “vencer o conteúdo”, cobrá-lo na prova, corrigi-la, atribuindo valores que seriam computados no final em notas para o boletim e depois entregá-las aos alunos. A falta de compreensão sobre a utilização da prova a serviço do ensino e aprendizagem conduzia as educadoras a um excesso de preocupação com as notas, mas o mesmo não era demonstrado em relação à aprendizagem construída pelo aluno.

O processo de ensino também ficava prejudicado, pois as professoras se apressavam em “dar o conteúdo” para poder cobrá-lo na prova. O planejamento era elaborado, os objetivos determinados, mas, na prática, o que prevalecia era chegar ao final da unidade, terminar as páginas da apostila, esquecendo-se muitas vezes daquilo que realmente se pretendia atingir com determinada prática pedagógica.

A diversificação das estratégias de ensino também era restrita, limitando-se mais aos exercícios do material didático, descontextualizados, com poucas oportunidades de relacionar o que estavam aprendendo com aquilo que fazia parte da vida do educando. Isso impossibilitava, em alguns casos, os alunos de re-elaborar o conhecimento e de construir aprendizagens mais significativas. Assim, os alunos que tinham mais facilidade em apropriar-se do conteúdo conseguiam melhores resultados nas provas, mas os que dependiam de intervenções diferenciadas para ajudá-los a compreender melhor o que estava sendo proposto, acabavam por apresentar baixos desempenhos nas provas.

A concepção inicial das professoras de que a aprendizagem

dependia muito mais da vontade do aluno do que era proposto e realizado em sala colocava em destaque os que apresentavam melhores desempenhos e, de certa forma, discriminava os que não conseguiam atingir os mesmos resultados. Assim, a prova, além de ser um instrumento classificatório por exigência do próprio sistema, era também utilizada pelas educadoras como um meio de repreensão e de coerção. Fica claro que o bom aluno é aquele que tira boas notas e que os derrotados não tiveram o mesmo mérito porque não quiseram, faltou esforço, empenho, dedicação; as dificuldades, a forma como o ensino foi conduzido e como as aprendizagens foram construídas, não eram levadas em consideração, não tinham valor, como demonstra o exemplo da cena 1.

#### CENA 1 – 1º. MOMENTO – Professora E

Após a aplicação e correção, a Professora E efetivou a devolução das provas para os alunos. Antes de começar a entregar, comentou:

- Fiquei muito feliz com alguns alunos, porque conseguiram tirar ótimas notas. Eles estudaram. Eles se esforçaram.

Então, uma a uma, vai entregando as provas dos “bons alunos”, enquanto faz pequenos comentários de congratulações:

- Parabéns!

- Muito bem!

- Gostei! Dessa vez, você estudou!

Antes de principiar a entrega das provas do grupo das “notas baixas”, a Professora E retoma o discurso:

- Vocês, que vão receber a prova agora, me deixaram muito triste. Eu me esforcei para que vocês aprendessem, mas vocês não estudam, vocês não querem aprender!

Em seguida, passa a entregar as provas, tecendo comentários para cada um dos alunos:

- Você precisa se esforçar mais!

- Preste mais atenção!

- Estude pelo menos um pouco.

- Você poderia ter ido melhor, mas não estuda...

Essa situação revela que “[...] as notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos de controle [e não conseguem mostrar] as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina, seleciona” (HOFFMANN, 1994, p.26) e reforça um processo de exclusão que somente comprova a não aprendizagem do aluno, tornando-se ato terminal.

Luckesi (2005, p.15) aponta vários fatores que caracterizam a prova como um meio inadequado para avaliar o processo de aprendizagem. Entre eles destaca-se o fato de considerar que esta tem o “[...] objetivo de julgar e, conseqüentemente, aprovar ou reprovar os estudantes [...]”.

Alegar que a prova tem como objetivo aprovar ou reprovar pode ser relevante quando ela é utilizada apenas para cumprir a função burocrática de “dar” uma nota ao aluno. Assim, serve somente para comprovar, numericamente, se ele tem condições ou não de avançar para a série seguinte, como se um número tivesse o poder de atestar as competências do indivíduo.

Na cena 2, a professora demonstra a utilização da prova como instrumento de ameaça, lembrando aos alunos que sua passagem para a série seguinte não depende das aprendizagens construídas, mas das notas que vão tirar nas provas, evidenciando assim que este é um momento isolado do processo, o qual não faz parte do cotidiano da sala de aula.

#### CENA 2 – 1º. MOMENTO – Professora C

A Professora C chama a atenção dos alunos porque estavam conversando e brincando enquanto principiava a realização da revisão da prova. Inconformada com a falta de atenção dos alunos, ela diz:

- Vocês não querem prestar atenção? Isso aqui é muito importante! Vocês precisam aprender, porque depois na hora da prova, vocês vão mal novamente. Aí vai ser aquela choradeira!

E continua:

- Vocês precisam aprender, porque se tirarem nota baixa na prova vão acabar repetindo o ano. Depois não adianta reclamar porque o leite já derramou.



A prova para ser formativa não pode limitar-se à atribuição de notas. Não deve ser essa sua finalidade maior. Enquanto instrumento avaliativo cumpre-lhe arrebanhar informações sobre os meandros por entre os quais o aluno avança na apropriação do saber, cumpre-lhe oferecer dados diversos que contribuam para o aperfeiçoamento do processo de ensino e para o direcionamento dos esforços do educando na edificação da aprendizagem.

Longe de intimidar o aluno, a prova deve ser por ele percebida como um espaço de revelação das suas conquistas e das suas dificuldades. A punição e a represália não podem ser idéias inerentes à prova, pois, enquanto instrumento investigativo, ela apenas e tão somente deve coletar indicadores relevantes para que o professor possa ensinar melhor e o aluno aprender mais.

A prova, conforme concebida inicialmente pelas professoras, não tem valor pedagógico, apenas de seleção social. Ela foi utilizada para atribuição de um valor ao conhecimento do aluno, com o fito de classificá-lo entre aqueles que sabem e os que não sabem. Por isso em nada colaborou com o processo de ensino e aprendizagem, visto que toda sua ênfase havia repousado na reprodução de conhecimento e na atribuição de escores, como demonstra a cena 3.

#### CENA 3 – 1º. MOMENTO – Professora D

A Professora D, quase no finalzinho da aula, pega a pilha de provas sobre a mesa. Com o semblante sério, vai distribuindo as provas colocando-as sobre as carteiras. Mas o faz mantendo as provas viradas para baixo, impedindo que os alunos vissem as notas. Para esclarecer sua ação, explica para os alunos:

- A nota da prova é muito particular. Não interessa para ninguém, somente interessa para você. A sua nota é o seu espelho, porque ela mostra para você o seu esforço e a sua dedicação.

Entregues todas as provas (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia), de todos os alunos, a Professora D diz:

- Olhem suas notas e não mostrem para ninguém. Lembrem-se, a nota é somente sua. Guardem as provas nas pastas e tragam assinadas pelos seus pais na próxima aula.

Da forma como vem sendo utilizada, a prova carrega uma marca muito negativa. O estigma, de que serve para provar e não para ensinar, impera, mesmo nas séries iniciais. As crianças – todos os alunos da Professora D – só olhavam a nota e ficavam esperando a entrega da próxima prova. Em nenhum momento, observaram os exercícios, seus acertos e equívocos, e nem foram instigados a fazê-lo. Provavelmente, como a professora entregou todas as provas de uma vez e ao final da aula, não foi possível tecer quaisquer comentários, não foi viável proceder a qualquer análise.

Tudo se resumiu a receber, guardar, levar para assinar – para que os pais “puxassem as orelhas” daqueles que merecessem – e trazer de volta, confirmando e documentando a ciência e co-responsabilidade dos pais com o “sucesso” ou “insucesso” de “seus” filhos.

Contrariamente aos exemplos, a prova em seu caráter formativo “[...] não deve apresentar aos alunos apenas uma nota fria, sem maior significado. Os resultados das provas devem ser comentados entre eles a fim de que a avaliação contribua para o aperfeiçoamento da aprendizagem” (HAYDT, 1997, p.63). Ela pode e precisa configurar-se como um instrumento a serviço de uma avaliação progressivamente mais formativa.

Notas ou conceitos “[...] são superficiais e genéricos em relação à qualidade das tarefas e manifestações dos alunos [...], porque generalizam e padronizam aspectos muito diferentes de tais percursos, reforçando justamente o poder arbitrário das decisões em avaliação” (HOFFMANN, 2002, p.71). Os alunos não são vistos ou compreendidos em sua individualidade, conquistas e dificuldades. Eles são descritos como um número, comparados pelas notas que obtiveram e não pelos saberes que conquistaram.

A cena 4 é um outro exemplo em que a professora demonstra valorizar apenas o aluno que estuda para tirar boas notas, como se estudar fosse a única condição para conseguir boas notas. Um aluno pode estudar e não aprender os conteúdos pela dificuldade no processo de compreensão e na construção da aprendizagem, e o fato de que cada um aprende de uma forma diferente. Neste caso também fica claro a responsabilidade do aluno em tirar uma boa nota ou outra, como se isso fosse uma opção.

---

CENA 4 – 1º. MOMENTO – Professora E

A Professora E entregou as provas aos alunos dizendo:

- Quem estudou, foi bem, mas quem não levou os estudos a sério e ficou brincando, vai perceber os resultados quando receber a prova. Sinto muito, mas a minha parte eu fiz, agora depende de vocês. Quem ficou brincando o tempo todo e não prestou atenção vai se surpreender com a nota e aí não adianta reclamar.

Uma aluna que tirou nota máxima diz em voz alta aos colegas:

- Eu sou a melhor, ninguém consegue tirar nota melhor que a minha, eu sempre tiro 10, vocês não! Vocês não prestam atenção na professora.

Alguns alunos ficaram constrangidos, outros não ligaram e outros demonstraram não gostar da atitude da colega e começam a discutir.

A professora percebendo que terminara por gerar disputa e polêmica com seus comentários, pede para a educanda sentar-se e termina dizendo:

- Todos são capazes de tirar nota máxima, mas precisam parar de brincar e estudar mais.

A prova, restrita à distinção daqueles que sabem e os que não sabem, encaminha para um processo de seleção no qual os mais inteligentes e estudiosos são os que tiram notas altas, enquanto os menos inteligentes e preguiçosos são os que ficam com as notas baixas, sem considerar as limitações e até mesmo outros fatores, como as relações afetivas e familiares. Desse modo, o educando não é visto como um ser único, pois todos são colocados na mesma fôrma e devem corresponder aos estímulos e aos desafios da mesma maneira.

Hadji (2001, p.49) também critica a mera atribuição de notas, esclarecendo que esta “[...] só terá sentido se não se perder de vista o que ela ‘traduz’: o grau de adequação de um comportamento cognitivo real a um comportamento cognitivo desejado”. Em outras palavras, é necessário fazer uso das informações recolhidas pelo instrumento prova, para melhorar e regular o ensino e a aprendizagem.

A cena 5 apresenta a carga de responsabilidade atribuída única e exclusivamente ao aluno. Se não tirou notas boas, foi porque não quis, porque não

estudou, porque ficou brincando ou porque não houve empenho.

CENA 5 – 1º. MOMENTO – Professora A

A Professora A diz para os alunos, após a entrega de todas as provas de Geografia:

- Fiquei assustada com as notas de vocês. Elas foram **baixíssimas!!** Vocês foram muito, **muito mal** na prova. Não sei mais o que fazer, porque eu ensino, ensino, dou questionário, peço para estudar e vocês só brincam.

Após uma pequena pausa, ela recomeça:

- Isso é preguiça! Isso é falta de vontade! Vocês não querem saber de nada e o resultado é esse: nota baixa e reclamação dos pais.

Sem se voltar para os aspectos aprendidos e para os erros manifestos, que com certeza foram numerosos, já que os alunos “foram muito mal”, a professora enfatiza a nota, vinculando-a à falta de interesse e ao pouco preparo. O caminho deveria ser buscar suprir as lacunas, asseverando que todos os alunos conquistassem – não a nota – mas os saberes postos como necessários.

É importante ressaltar que as críticas são sempre numerosas e fáceis de serem proferidas. Não é tão simples estar em sala de aula, atuando junto aos alunos, principalmente quando há pouco tempo para estudar e buscar novas alternativas para ensinar e avaliar. Os professores, de modo geral, desenvolvem seu trabalho apenas com as aprendizagens conquistadas em sua formação inicial, que nem sempre são suficientemente fortes para superar as vivências e experiências acumuladas enquanto alunos.

Assim, os professores terminam por reproduzir as práticas que vivenciaram. Avaliar, nesse contexto, significava apenas testar e atribuir notas. Os processos de formação vivenciados desde a mais tenra idade fizeram crer que para avaliar bem era preciso propor provas difíceis, a serem resolvidas sem o auxílio do professor, corrigidas com certos e errados que resultavam em notas, as quais determinariam destinos: sucesso ou insucesso na escola e na vida.

Os professores precisam de espaços para re-edificação de seus saberes e práticas, eles carecem de interlocutores para discutirem dúvidas e certezas, necessitam de “[...] orientação mais próxima à sua realidade quanto ao que fazer, não vê um caminho viável, passos ao seu alcance; não sabe muito bem como fazer no concreto, por falta de mediações mais objetivas [...]” (VASCONCELLOS, 1998, p. 15).

Todo caminho permite avanços e retrocessos. As professoras resolveram avançar quando se dispuseram a estudar e partilhar compreensões e experiências. Cientes de que muito precisava ser alterado em suas práticas pedagógicas e avaliativas, principalmente no concernente à prova, as professoras passaram a trocar mais idéias, participar de discussões, compartilhar reflexões durante as oficinas, nas reuniões pedagógicas e em todos os momentos que tinham possibilidade, buscando compreender os caminhos para oferecer um ensino mais significativo e contextualizado, bem como as possíveis contribuições que a prova poderia oferecer, se percebida e exercida em uma perspectiva mais formativa.

Mudanças foram sendo introduzidas na forma de ensinar. As professoras que antes tinham como proposta pedagógica “fazer” as atividades do livro didático e depois “cobrá-las” nas provas, passaram a buscar meios para atingir os objetivos que ficavam esquecidos no planejamento. A partir de então, começaram a elaborar atividades desafiadoras e relacionadas com o cotidiano dos alunos a fim de torná-las mais significativas para os educandos.

Diferentes estratégias foram utilizadas na construção e aplicação das provas. Estas passaram a ter sua elaboração calcada nos objetivos, em que as atividades eram mais contextualizadas. Sempre que possível, as educadoras utilizavam-se de textos, imagens, figuras e outros elementos que contemplavam a proposta do que se pretendia avaliar com tal instrumento. Assim, a prova passou a ser mais interessante e motivadora para os alunos, passando a ser mais um momento de estudo e de aprendizagem, tornando-se dessa forma parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem.

Em relação à correção, essa passou a ser registrada em tabelas que facilitavam a identificação das dificuldades de cada um dos alunos e daquelas que prevaleceram no grupo. Porém, mais que registrar, estes dados alimentaram a ação docente, fornecendo indicadores que permitiram a regulação do ensino (ver apêndice J), pois com os dados em mãos as professoras tinham condições de

preparar atividades específicas para as diferentes dificuldades manifestadas e também verificar se os objetivos foram ou não atingidos e em que aspectos houve falhas.

A prova com caráter formativo tem como compromisso fundamental tornar o ensino mais eficaz e colaborar com a construção da aprendizagem. Com esse instrumento em mãos, o professor tem condições de compreender melhor os problemas manifestados pelos alunos e propor encaminhamentos para que todas as metas sejam atingidas e os conteúdos assimilados, ainda que os alunos não sigam adiante com as dificuldades apresentadas.

No que se refere à correção, as professoras optaram por corrigir as provas registrando anotações sobre as aprendizagens alcançadas pelos alunos e aquelas em curso. Ainda resolveram alterar seus procedimentos quando da entrega das provas. Anotações escritas passaram a acompanhar as questões incorretas, o atendimento individualizado passou a ser uma ação mais efetiva na superação das dificuldades, assim como orientações coletivas e re-apresentação das temáticas – “[...] sempre de um jeito diferente” (PROFESSORA C) – passaram a constituir uma constante nos dias subseqüentes à aplicação, correção e devolução das provas.

Os momentos de tortura, em que a nota era atrelada ao comportamento e interesse pessoal, sofreram profundas alterações. A entrega da prova passou a constituir um tempo de auto-reflexão para os alunos e, conseqüentemente, passou a ser percebido como mais uma oportunidade para ampliar as aprendizagens.

Nesta outra cena, fica expressa a diferença de concepção da educadora em relação à maneira de compreender a prova refletida na prática. Neste exemplo, a valorização da aprendizagem do aluno se sobrepõe à preocupação com a nota.

CENA 6 – 2º. MOMENTO – Professora D

A professora entra na sala com a pasta contendo as provas de Português corrigidas e uma aluna pergunta:

- Tia, você vai entregar as provas hoje, eu tirei nota boa?

A professora pega a pasta com as provas e comenta:

- Eu corriji cada prova e fiz várias anotações ao lado das questões que vocês tiveram mais dificuldade. Não fiquem preocupados com as notas agora, leiam o que está escrito. Depois vamos tirar todas as dúvidas.

Ao entregar cada prova novamente, pediu que a lessem com muita atenção, principalmente os comentários que escreveu em cada página. Depois reiterou:

- Agora que vocês já leram, nós vamos retomar todas as questões que vocês não entenderam. OK?

Em seguida, a professora passou uma série de atividades no quadro. Estas não eram iguais àquelas constantes na prova, mas todas atendiam aos objetivos não atingidos pela maioria dos alunos em sala.

Ainda, enquanto todos copiavam e resolviam as atividades, deslocou-se pela sala atendendo individualmente aos alunos, fazendo as intervenções necessárias.

No diálogo estabelecido na cena 6 a prova foi utilizada como um instrumento formativo e não repressivo. A professora, de posse dos dados coletados no momento de correção da prova, propôs atividades reguladoras que ajudaram os alunos a superarem as dificuldades demonstradas na prova.

O retorno por escrito na prova colaborou para a reflexão e melhor entendimento por parte do aluno em relação àquilo que errou, o que faltou, em que consistia exatamente seu erro, buscando a superação das dificuldades. Desta forma, fica claro que para o instrumento utilizado se prestar à avaliação formativa, deve necessariamente ser informativo, porque “[...] o aluno precisa de um *feedback* que o informe a respeito do que aprendeu e do que ainda necessita aprender (BLOMM; HASTING; MADAUS, 1983, p.147).

A professora demonstrou, com essa atitude, um grande interesse na aprendizagem dos seus alunos, sem conferir ênfase à nota, deslocou sua atenção

para as dificuldades apresentadas e para as ações pedagógicas essenciais à regulação do ensino. A nota, apesar de constar do instrumento, até porque é necessária como exigência institucional, cedeu lugar para a análise qualitativa, para o significado dos certos e errados – não para sua contagem.

Portanto, a prova começou a se configurar como um instrumento formativo, pois a professora conseguiu percebê-la como uma possibilidade de melhoria do ensino e conseqüentemente de aprendizagem. A prova passou, aos poucos, de instrumento de controle à ferramenta formativa no cotidiano escolar, proporcionando experiências positivas tanto para as professoras como para os alunos. A nova perspectiva em relação à prova levou as educadoras a perceber que “[...] o professor não deixa de ser um professor quando põe em prática uma avaliação formativa, observando a atividade do aluno de forma quase que permanente [...]” (BARLOW, 2006, p.73).

Dentre as novas estratégias utilizadas, é importante destacar as fichas elaboradas pelas professoras (ver anexo J), para registrar e para acompanhar os desempenhos dos alunos nas provas. Essas passaram a receber mais atenção que a pauta onde eram registrados os resultados, ou notas. No formato de uma tabela de dupla entrada, elas apresentavam na primeira coluna o nome de todos os alunos da turma e na primeira linha o número das questões (e objetivos vinculados). O quadro, conforme avançava a correção, ia sendo assinalado com diferentes cores que identificavam o alcance: completo, parcial ou não alcance dos objetivos.

Em cada ficha constavam ainda comentários sobre os encaminhamentos a serem efetivados no sentido de assegurar o alcance das aprendizagens. Apesar da certeza de que estes eram ainda superficiais e incompletos, já representavam um grande avanço em relação ao quadro que antes se configurava.

Alguns exemplos registrados nas fichas merecem destaque no sentido de perceber a caminhada percorrida na (re)construção da prova como instrumento formativo.



**PROFESSORA C**

*Conforme observações e anotações, as dificuldades apresentadas são específicas, sendo assim, retomarei as questões com maior índice de não acerto com todo o grupo propondo atividades diversificadas. Depois farei um trabalho individualizado a partir das dificuldades apresentadas pelo educando.*

**PROFESSORA B**

*Correção da prova no coletivo. Explicações e resoluções a partir de novas propostas sobre o assunto. Cada aluno será chamado para conversar individualmente sobre a sua prova e sobre as dificuldades apresentadas.*

**PROFESSORA A**

*Cada aluno será chamado para conversar sobre o que errou e porquê errou. Conforme as dificuldades, as atividades propostas para cada aluno serão adequadas.*

Acompanhar a aprendizagem do aluno passou a ser uma preocupação predominante, ocupando o lugar de destaque antes conferido à nota. Em relação a esta, é necessário levar em consideração que as “[...] cifras podem ser úteis... quando se sabe a que objetivos e, portanto, a que valor elas remetem” (HADJI, 2001, p.60). Assim, elas podem também indicar ao aluno a qualidade do seu trabalho, levando-o a perceber as próprias dificuldades e orientando-o na busca da correção destas deficiências.

O empenho em torno da conquista das aprendizagens se faz pelo trabalho compartilhado entre professor e alunos. Ambos têm responsabilidades, “[...] são co-autores do processo de ensino-aprendizagem” (GASPARIN, 2003, p 2) e precisam comprometer-se com a superação, com o aperfeiçoamento, com o desenvolvimento.

Se assim for, no final, todos atingirão a meta maior – traduzida em notas e em aprendizagens, até porque “[...] as notas anteriores, que antes refletiam dificuldades, não têm agora qualquer significado, uma vez que o aluno assimilou toda a matéria” (CARDINET, 1993, p.46). Com este novo olhar sobre a prova, ao invés de substituí-la, deve se pensar na possibilidade de configurá-la como um instrumento significativo, a exercer uma função formativa no processo de ensino e aprendizagem. Ao desempenhar a função reguladora, contribui para orientar o

trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

Mudar paradigmas em relação à prova não constitui uma tarefa fácil, pois, mais do que simplesmente utilizá-la com finalidades diferentes ou ampliadas, a “[...] prova formativa deve estar adaptada ao aluno e ao momento, em função do estágio de desenvolvimento de que o mestre tem possibilidades de se aperceber” (CARDINET, 1993, p.117), melhorando assim a aprendizagem dos seus alunos.

A prova é um instrumento que pode e deve informar o professor sobre as necessidades do aluno em termos de aprendizagem e desenvolvimento, fornecendo informações que possibilitem repensar a qualidade do ensino efetivado, favorecendo o aluno a mapear os próprios problemas de aprendizagem para saná-los nos limites de suas possibilidades.

Na cena 8, a professora não atribuiu toda a responsabilidade da não aprendizagem apenas aos alunos, mas demonstrou ter percebido que outros fatores influenciaram nos resultados apresentados na prova.

#### CENA 8 – 2º. MOMENTO – Professora E

Após corrigir a primeira prova do ano, aplicada à turma da 3ª série, a Professora E ficou assustadíssima, pois quase todos os alunos alcançaram péssimos resultados em aprendizagens e notas. Tiveram muita dificuldade em responder as questões, deixaram algumas em branco e responderam outras de forma parcial.

A professora percebeu que os exercícios da prova distanciavam-se dos que ela trabalhou em sala, estavam diferentes, mais difíceis. Ela disse aos alunos:

- Eu percebi que vocês tiveram muita dificuldade em responder as questões da prova. Vocês sabem muito, mas a forma como as questões foram apresentadas na prova não permitiu comprovar isso. Então, vamos trabalhar esse assunto novamente e depois poderemos fazer uma nova prova.

A atitude da educadora foi trabalhar novamente o conteúdo, elaborar uma nova prova, com atividades que se aproximavam do nível dos alunos. O resultado da segunda prova foi em muito superior àquele anteriormente demonstrado pelos alunos. A nota da primeira prova foi desconsiderada no “lançamento oficial”, porque a professora entendeu que a real aprendizagem dos alunos estava melhor demonstrada pela segunda nota.

Para a professora E, a prova passou a ser um momento de reflexão sobre sua prática, pois não se sentiu dona do saber, entregando a responsabilidade

de aprender somente aos alunos. A prova para ela não se prestava apenas à atribuição de nota – esta era apenas uma exigência burocrática – mas à compreensão do quanto e quão bem o aluno aprendeu o proposto em sala.

Entretanto, apesar do avanço, apesar das superações inerentes às ações da professora, algumas resistências são facilmente constatadas. Ela trabalha novamente o conteúdo, rerepresenta os exercícios com pequenas alterações e prepara – em uma certa medida – os alunos para a nova prova. Então, parece ruir por terra toda a preocupação com a ampliação dos conhecimentos e a diversificação das estratégias de ensino.

Ensinar de novo. Fazer de novo. Treinar de novo. Na verdade, hábitos profundamente arraigados ao fazer docente. Ainda que as intenções sejam as melhores, a interpretação que resta é: aprender é reproduzir, e tirar notas é o que importa. Por mais difícil que se afigure, essa realidade precisa ser encarada e compreendida para ser paulatinamente superada.

Alguns indicativos de mudanças puderam ser percebidos ao longo do tempo na escola pesquisada, como, por exemplo: a nota passou a ter um valor diferenciado na compreensão das professoras, se antes o que importava era “quanto o aluno tirou”, agora o mais importante é se ele aprendeu determinado conceito, se o objetivo foi atingido ou não.

A partir do momento em que a nota não exerceu mais uma posição privilegiada na concepção das educadoras, isso também começou a mudar entre os alunos, os quais passaram a se interessar mais naquilo que aprenderam, no que ainda sentiam dificuldades do que simplesmente saber quanto “tiraram” na prova.

A cena a seguir demonstra uma mudança na concepção da educadora em relação à valorização da nota e sua tentativa, mesmo que pequena, de transmitir esta idéia também aos alunos.

A atitude da professora foi a de rever e mudar sua prática e depois de reconhecer as falhas na forma de ensinar, passou a utilizar-se de outras estratégias para regular o ensino e torná-lo mais significativo, bem como usou diferentes estratégias de ensino para que todos os alunos pudessem realmente aprender.

CENA 9 – 2º. MOMENTO – Professora C

Os educandos demonstraram péssimos resultados em questões de

acertos e erros e, conseqüentemente, em relação à nota na prova de matemática. Depois de algumas reflexões, a professora percebeu que o problema não estava na maneira como elaborou as questões, mas na prática pedagógica, ou seja, no jeito de ensinar. Os alunos tiveram poucas oportunidades de realizar atividades diferenciadas em relação àquele conteúdo.

Em sala de aula, a Professora C diz para os alunos após a correção da prova:

- Eu corrigi as provas, mas percebi que os resultados não foram bons, por isso fiz apenas a correção para vermos juntos cada questão. Nesta prova não tem nota, apenas a correção e algumas anotações.

Um aluno pergunta:

- Mas e a nota? Como fica?

A professora responde:

- Mais importante que a nota, é o fato de vocês aprenderem. Depois que todos aprenderem, todos terão nota.

Os alunos não se assustaram ao receber a prova porque não havia o terrorismo da nota, nem oral, nem escrito. Pediu apenas:

- Peguem o caderno e refaçam todas as questões que vocês erraram.

A professora C expressou, desta forma, uma intencionalidade em relação à aprendizagem do aluno. Ela não usou a prova para provar, mas para perceber os avanços e as dificuldades dos alunos, rever sua atuação enquanto educadora e, ao mesmo tempo, colocar-se à disposição dos aprendizes, no sentido de ampará-los, de caminharem juntos no processo da construção da aprendizagem.

Portanto conseguiu avançar ao agir de maneira diferenciada, não ressaltando notas altas ou baixas, mas estacionou ao pedir para os alunos refazerem cada questão errada no caderno. Refazer uma questão nem sempre dá a garantia de aprendizagem e não regula o processo, apenas cumpre uma tarefa. Este pode ser um ato mecânico que leva à repetição e à cópia, o que não garante a construção da aprendizagem, mas poderia ser a oportunidade para a professora primeiramente relacionar os objetivos determinados com os atingidos ou não na prova, também deveria observar e anotar as dificuldades apresentadas pelos alunos

nas questões propostas na prova.

De posse dessas informações, poderia elaborar novos exercícios, trabalhar o conceito ou o conteúdo de forma diferente, com outros exemplos, outras estratégias, experiências, estabelecendo relações com a realidade vivida pelo educando, as quais pudessem colaborar na superação das dificuldades, atingindo assim objetivos que faltaram.

Tornar a prova um instrumento formativo é um desafio que deve ser encarado e não somente criticado, pois, se bem utilizada, a “[...] prova formativa pode rever todos os pré-requisitos duma aprendizagem já realizada, e levar a exercícios de recuperação, no caso de surgirem falhas [...]” (CARDINET, 1993, p.41). Em outras palavras, a prova formativa configura-se na tarefa de regular o ensino e as aprendizagens e na consecução de novos saberes.

#### **4.2 DAS CRÍTICAS ÀS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO**

No contexto educativo, confunde-se muito o ato de avaliar com o de testar e provar. Esta confusão advém da falta de compreensão do significado dos termos, bem como da função que cada um exerce. O ato de provar, de testar está ainda muito impregnado nas escolas. Tal prática leva a um exercício repetitivo, excludente, em que predomina uma valorização meritocrática.

Mas se a prova causa todo esse mal, é possível pensá-la e usá-la como instrumento formativo? Várias são as diferenças que separam a possibilidade da prova ser somente classificatória, pois essa é uma exigência, e a de ser formativa, apesar de ser classificatória. A primeira diferença está nos objetivos que se pretende atingir ao utilizá-la. A falta de objetivos claros e definidos leva muitos educadores a usar a prova simplesmente para quantificar a aprendizagem e assim ter cifras para colocar no boletim no final do bimestre. Se o objetivo está em “dar” nota ao aluno e assim determinar se ele será aprovado ou reprovado, então a prova exerce apenas a função de julgamento, de ter o poder em mãos e assim sentenciar quem vai para a série seguinte e quem fica onde está, ou seja, a classificação meritocrática.

A ausência de objetivos pré-estabelecidos tem como consequência o

exercício da prova de maneira automatizada. Faz porque o sistema exige, faz porque tem que ter nota, faz porque os pais querem ver os resultados, os alunos fazem porque são obrigados e porque isso vai definir sua vida acadêmica. Assim seguem sem questionar, refletir ou rever tal prática. Sem critérios previamente estabelecidos, educadores se prendem a aspectos irrelevantes do processo e, em alguns casos, a aprendizagem e as tomadas de decisões ficam em plano secundário, como demonstra o exemplo da cena 1.

#### CENA 1 – 1º. MOMENTO – Professora C

A Professora C é dura e exigente ao extremo com os alunos ao tratar sobre detalhes da prova de matemática.

No início da aula ela diz à turma:

- Precisamos conversar seriamente sobre o que vocês vêm fazendo nas provas. Eu estou muito brava porque já ensinei tantas vezes como devem usar a régua para fazer as linhas e os traçados. Também já não agüento mais mostrar como deve ser a ordem de uma conta e na prova vocês fazem tudo errado.

Os alunos ficam em silêncio. A professora entrega as provas e continua:

- Olhem as provas, prestem atenção no jeito que vocês fizeram as linhas em que tinham que desenhar, ninguém usou a régua corretamente, como ensinei, está tudo torto.

Os alunos vão folheando as páginas da prova enquanto a professora termina:

- Vejam também o jeito que vocês fizeram as contas, a posição dos algarismos. Eu descontei nota, porque vocês já sabem, mas não prestaram atenção na hora de armar as continhas.

A educadora priorizou detalhes estéticos da prova para a nota, deixando de lado a aprendizagem dos alunos, o que conseguiram aprender ou não, as decisões que devem ser tomadas a fim de garantir a aprendizagem de todos, bem como as orientações que poderia ter dado aos alunos para se auto-regularem. Tal atitude demonstra que a prova não teve o objetivo de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, mas de pontuar aspectos periféricos e a valorização da

nota.

Por tratar-se de um momento em que o aluno está sendo avaliado, é preciso ter claramente as metas estabelecidas para a execução de tal tarefa, pois a ameaça da nota e pequenos detalhes estéticos ou de organização não devem ser fatores decisivos para nenhum julgamento ou mesmo sobrepor-se ao objetivo maior que é a aprendizagem. “Por outras palavras, é necessário que a adaptação do ensino possa ter lugar muito antes de decidir qual a nota a atribuir” (ALLAL, 1986, p.177).

Uma prova formativa não está preocupada em delimitar a posição de cada aluno, mas em encontrar alternativas para regular o ensino e garantir a aprendizagem de todos, em uma relação de apoio ao educando, evitando assim o fracasso escolar. Neste sentido, “[...] toda relação de ajuda exclui o julgamento: o educador que dá sua confiança só pode, *a priori*, recusar-se a julgar o outro. Portanto, a escola deve avaliar os alunos sem julgá-los” (HADJY, 2001, p.62). É preciso ter este pensamento para que a prova comece a dar alguns passos no sentido de ser formativa, pois a regulação toma o lugar da seleção. Então, se há regulação, não há seleção, pois todos aprendem, não apenas aqueles que já têm facilidade.

Outra diferença entre uma prova com intenção classificatória e com a intenção formativa está na sua aplicação. Se a prova tem o objetivo restrito de medir o conhecimento única e exclusivamente na hora da sua realização, como se fosse a única chance que o aluno tem para mostrar seu potencial, ela será pontual, estática, frenadora da aprendizagem. Luckesi (2005, p. 16) aponta que as provas são “[...] pontuais, na medida em que o estudante deve saber responder às questões aqui e agora, no momento das provas [...]”. Este aspecto é relevante quando se pensa na prova para constatar se o aluno aprendeu tudo o que o professor ensinou e do “jeito” que o fez em sala, importando o resultado e não o processo. Neste caso, se o aluno errou o resultado final da questão, significa que deve ser desconsiderada, pois não chegou à resposta correta, como o professor “ensinou”, importando o resultado e não o processo.

Há professores que querem a prova completamente igual ao que está no caderno, a forma de resolver o exercício deve ser como foi explicado em sala. Se o raciocínio do aluno for diferente do ensinado, não tem validade. A prova, com a função de devolver ao professor aquilo que ele “deu” ao aluno, em tempo pré-

estabelecido, sem chances de prorrogação ou de tentar novamente como um momento fragmentado do processo, pode ser considerada como ditadora, autoritária e não colabora com a regulação da aprendizagem, pois termina no momento em que o professor constata a resposta correta ou incorreta do aluno.

Tal situação faz parte da realidade de muitas escolas. Por exemplo, na escola pesquisada, a professora de Matemática da 5ª série disse em certo momento que não poderia dar nota e nem considerar como certa a resposta de uma aluna porque a mesma não resolveu o exercício como havia sido ensinado e que por isso daria zero.

Quando o educador age desta maneira, limita o aluno de imediato e não possibilita o mesmo a fazer uma auto-regulação. Mas se, por outro lado, conseguir perceber as tentativas e a operação mental que o aluno utilizou nas respostas das questões, a prova passa a ser um instrumento informativo que vai proporcionar dados importantes ao professor sobre a maneira como este aluno processa mentalmente, o caminho que este percorreu para chegar ao resultado e os indicativos que o levarão a regulação da aprendizagem não adquirida.

No exemplo a seguir, fica evidente o fosso que existia entre ensinar, avaliar e aprender. O momento de fazer a prova era um momento isolado do restante do processo escolar, em que tudo tinha que ser diferente: a postura da professora era de mais seriedade e os alunos tinham que ficar de prontidão, recebendo as ordens que deveriam executar.

#### CENA 2 – 1º. MOMENTO – Professora D

No dia de fazer a prova, a rotina da sala muda totalmente. Parece ser diferente das atividades cotidianas, é um momento mais sério que os outros. Alunos e professores estão sendo testados.

Para começar a prova, todos ficam enfileirados e a professora diz:

- Guardem todo material, só deixem lápis e borracha sobre a mesa. Escrevam o nome na prova para começarmos a leitura.

A professora lê todas as questões da prova. Só pára e explica a questão se algum aluno perguntar. Somente depois da leitura realizada pela professora é que os alunos começam a respondê-la. Mas antes fala:

- Se alguém tiver alguma dúvida, me chame que eu vou até sua carteira.



Ao ser chamada por um aluno que solicitou mais explicação em relação à determinada questão, a professora responde:

- Releia novamente, repense sobre a questão com bastante atenção no que a questão está pedindo. Você é capaz de entender.

O aluno senta-se e vai fazendo suas tentativas.

A prova deve ser realizada no prazo máximo de uma hora aula: cinquenta minutos. Esse tempo é o mesmo para todos, salvo raras exceções. Durante a execução da prova, a professora vai alertando os alunos:

- Vamos pessoal, só faltam vinte minutos. Quando tocar o sinal para a próxima aula, vou recolher a prova. Então andem rápido, se concentrem e não percam tempo.

Quando completa o tempo, vai pedindo para que todos entreguem as provas imediatamente, mesmo aqueles que não terminaram, pois o tempo se esgotou:

- Vamos gente, preciso recolher as provas, o tempo acabou, precisamos começar outra atividade, senão ficaremos atrasados no conteúdo.

A “hora” da prova constituía um momento muito diferente dos demais. Era o momento em que o aluno deveria provar que aprendeu, do jeito que a professora ensinou. Aquele instante era isolado de todo o contexto e se configurava em uma oportunidade única, em um tempo único, sem chances de erros ou de dúvidas. Todos os alunos eram tratados igualmente, sem observar as dificuldades que apresentavam no dia-a-dia. A prova assumia assim uma função comprobatória e seletiva no processo de ensino e aprendizagem, pois aprender se reservava em outros momentos, não ao da prova.

A prova, percebida por esta ótica, acaba exercendo um padrão de controle que “[...] consiste em fazer as mesmas questões a todo mundo, no mesmo momento e nas mesmas condições” (PERRENOUD, 1999, p.72), independente se cada aluno consegue resolver as questões rapidamente ou precisa de mais tempo, se alguns conseguem interpretar as questões sozinhos e outros precisam de apoio para fazê-lo. Assim, se há uma padronização no modo de conceber a prova, possivelmente ela não conseguirá ajudar o aluno a aprender mais, ficando restrita à função de comprovar suas competências ou incompetências.

Desta forma a prova assume também o poder seletivo no processo, gerando uma hierarquia de excelência em que vai separar os alunos em grupos com excelentes, médios e péssimos desempenhos e mostrar para cada um o lugar que a ele está reservado na escola e até mesmo na sociedade. A prova, seletiva e isolada do processo, exclui os que apresentam baixos rendimentos, colaborando com o aumento do fracasso escolar e conseqüentemente com a seleção social.

Exigir que todos os alunos respondam as questões da prova do mesmo jeito, no mesmo tempo e com todas as respostas corretamente é uma maneira de colocá-los em uma fôrma, do mesmo tamanho e formato, exigindo que se encaixem, ignorando as dificuldades de cada um.

A cena 3 revela a atitude da professora que além de exigir que todos copiem a resposta correta que ela escreveu na prova, também fez comentários negativos que em nada colaboraram com o processo de aprendizagem dos alunos. Os comentários foram direcionados muito mais à cobrança do que na possibilidade de reflexão.

#### CENA 3 – 1º. MOMENTO – Professora E

Após a correção da prova, a professora chega à sala e faz a entrega das provas de Ciências. Começa a distribuição fazendo poucos comentários:

- Vejam as notas e leiam os comentários que escrevi para cada um. Leiam as respostas que fizeram e o que eu escrevi. Vocês vão perceber que era tudo falta de atenção, preguiça de ler o enunciado da questão.

Os comentários escritos se revelavam com as seguintes afirmativas:

Você pode muito mais!

Faltou estudar mais!

O que aconteceu? Você não leu a questão?

Você não estudou para essa prova.

Precisa ficar mais atento com as explicações em sala.

Você é um bom aluno, mas precisa se esforçar um pouco mais.

Depois de entregar e deixar um pequeno tempo para os alunos

“refletirem” sobre seus comentários, replicou:

- Eu falo que vocês não querem nada com nada. Que têm preguiça de estudar e de ler os enunciados das questões. Depois vem o resultado, aí todos ficam tristes. Quem estudou foi bem, mas quem ficou brincando não tem do que reclamar, pois o resultado está aí e não esperem que vá dar recuperação.

Em seguida ordenou:

- Agora vocês vão copiar as questões que erraram no caderno com as respostas corretas.

Ao lado de cada erro demonstrado pela criança, a professora escreveu a resposta correta, então sua tarefa era apenas a de “copiar” o certo que a professora escreveu em seu caderno, independente se havia entendido ou não.

Nas observações realizadas, no 1º. MOMENTO, estas cenas se repetiam. Nas provas corrigidas, percebiam-se somente certos e errados, e ainda erros de ortografia grifados nas atividades e a resposta correta escrita pelo professor ao lado da resposta errada do aluno. Após a correção, dava-se a nota e entregava-se a prova aos alunos para, primeiramente, copiarem a resposta correta no caderno, como se aquilo fosse garantia de aprendizagem e de dever cumprido. Depois os alunos tinham como tarefa levar a prova para casa e a entregarem aos pais para assinarem e devolvê-las à professora. A prática contradizia e distanciava-se da teoria, a intenção era muito significativa, mas na realidade o que acontecia não era uma avaliação e sim uma testagem simplesmente comprobatória para fins específicos de nota para o boletim.

Tal conduta também contribuía para que a classificação e hierarquia de excelência fossem sendo criadas na própria sala de aula. Aqueles com melhor desempenho achavam-se superiores em relação aos colegas que não “iam bem na prova” e conforme fala das próprias educadoras, o motivo para os baixos rendimentos não eram as dificuldades que enfrentavam, a maneira como a professora ensinava, pouca motivação, ou mesmo a disparidade que existia entre as atividades rotineiras e as que eram “cobradas” na prova, muito mais complexas e elaboradas. Era sim a falta de interesse somente por parte do aluno, ele era o único culpado por todo o fracasso; se não aprendeu, foi porque não quis, porque não se

interessou, pois se alguns colegas tiraram nota máxima foi porque a professora “soube ensinar”, então não há motivos para a educadora se preocupar, o ensino está garantido. As notas altas dos “melhores alunos” comprovam isso.

Por outro lado, uma prova formativa se caracteriza de maneira muito diferente da apresentada no 1º. MOMENTO da pesquisa. Os encaminhamentos são outros, a forma de usar e de percebê-la distancia-se completamente dos exemplos citados. A prova pode ser considerada como formativa quando for capaz de informar ao professor como está o desenvolvimento do aluno, seus progressos e dificuldades. Também quando conseguir fornecer indicadores sobre as falhas no processo didático, possibilitando ao educador rever o que for necessário a fim de garantir que todos aprendam e que não haja exclusão, percebendo o domínio de conteúdo como fator de inclusão.

O problema não está na prova, mas no uso que se faz deste instrumento em sala de aula. Ele pode servir como um fator de seleção social, uma arma nas mãos do educador ou uma ferramenta que vai ajudá-lo a ensinar melhor e os alunos a aprenderem mais. Portanto, o mais importante é o educador “[...] ter uma concepção clara do ato de avaliar e de suas exigências e que os instrumentos, sejam eles quais forem, deverão ser adequados e corretamente elaborados, aplicados e utilizados” (LUCKESI, 2005, p.85) para que assim possa cumprir com a função de estar a serviço do ensino e da aprendizagem.

Evidentemente, essas considerações não são suficientes para mudar as concepções e os paradigmas criados em relação a este instrumento, mas se o educador tiver objetivos claros e definidos e usar esta ferramenta para refletir, re-planejar sua prática e informar ao aluno sobre seu desenvolvimento, certamente fará da prova um instrumento formativo e não somente classificatório.

Após um período de estudos, reflexões e troca de experiências, as educadoras da escola pesquisada começaram a mudar alguns aspectos das suas experiências em relação à prova. Algumas professoras entendiam e desejavam usar a prova como um instrumento de apoio, colaborador na aprendizagem do aluno, mas a prática ainda diferenciava-se da teoria.

Todo processo de mudança requer um tempo para que os participantes consigam adequar-se a ela. E, apesar de haver muita disponibilidade por parte das educadoras em aprender, em superar alguns obstáculos, percebe-se que é um processo mais longo do que parece.

O desejo de tornar a prova um instrumento significativo e formativo era grande, contudo ao chegar à prática, muitas barreiras ainda foram encontradas: a dificuldade em lidar com o instrumento, desprender-se dos velhos paradigmas, a cobrança dos pais, a insegurança em aderir ao novo, o medo de se arriscar e cometer erros. Mesmo assim, as professoras aceitaram o desafio, ainda a tarefa era árdua e que re-significar a prova tornando-a uma ferramenta formativa requeria esforço, desprendimento e persistência. Tais apontamentos ficam evidentes nos fragmentos da fala da professora trazidos a seguir:

#### CENA 4 – 2º. MOMENTO – Professora A

A Professora A corrigiu as provas de matemática e escreveu em cada questão incompleta e errada frases de incentivo, de ajuda, questionamentos para as crianças refletirem sobre o que estava escrito. Ao perceber que o aluno não havia atingido o objetivo proposto, foi fazendo observações destacando o que faltou, o que exatamente o aluno errou, quais os pontos fortes e fracos na prova de cada um.

Naquele momento a nota não tinha destaque por parte do professor e nem a cobrança sobre o interesse ou falta dele por parte do aluno.

Algumas frases merecem destaque:

“Essa questão você resolveu corretamente, mas respondeu completamente diferente da pergunta”.

“Depois nos falamos e repensamos juntas sobre o que você respondeu”.

“Gostei de sua estratégia de resolução. Muito boa!”.

Outras frases que ajudam o aluno sem recriminá-lo como se ele fosse o único culpado por não ter acertado tal questão.

“Você se confundiu, mas juntos estaremos revendo cada detalhe”.

“Interessante seu modo de pensar”.

“Você precisa explicar o que pensa com detalhes. Estaremos conversando sobre esse fato novamente.”

“Vamos pensar um pouco mais nisso juntos. Certo?”

Fez a entrega da prova para todos e pediu para que lessem cada questão, a resposta e as anotações da professora. Enquanto iam fazendo a tarefa, a professora foi passando carteira por carteira explicando as anotações feitas nas questões.

- Vamos ler esta questão? Observe o que você escreveu como resposta, se tem anotações e o que está dizendo.

As crianças respondiam à professora:

- Ah, tia, agora eu vi o que fiz de errado.

- Professora, me explica de novo como fazer essa conta.

- Tia, agora eu entendi.

Depois do *feedback*, a professora passou algumas atividades relacionadas à prova, supostamente para possibilitar as aprendizagens ainda não construídas, as quais foram constatadas na prova. Ao menos naquele momento, a prova serviu para alunos e professoras reverem o que não ficou bem compreendido. O interesse pela aprendizagem deixou a preocupação com a nota em segundo plano. A prioridade era entender o que haviam errado, os motivos de tais erros e o que fazer para aprender superavam os comentários em relação à nota.

#### CENA 5 – 2º. MOMENTO – Professora C

A Professora C também demonstrou, na prática, indicativos de que tornar a prova uma ferramenta formativa é possível.

Assim como a professora anterior, também deu *feedbacks* escritos e orais aos alunos. Enquanto a turma ia fazendo atividades no caderno, a professora chamou aluno por aluno e foi lendo cada questão, a resposta do aluno e discutindo sobre a mesma. Parabenizava as crianças em seus acertos, permitiu que o aluno argumentasse suas respostas e também foi apontando os erros e as dificuldades de cada um. Por exemplo:

- Mas qual seria a multiplicação, qual seria a área? Quantos quadradinhos seriam usados no total?

- Com essa explicação não é possível chegar ao banheiro, estão faltando dados (ao trabalhar localização).

Na tentativa de fazer o aluno voltar a questão e perceber o que aconteceu exatamente que sua resposta não estava totalmente correta, a professora fez os seguintes apontamentos:

Você acha que um governante que fica sentado em sua cadeira sabe o que está acontecendo e que deve fazer para poder ajudar seu país?

Discutia com o aluno aceitando quando os argumentos estavam corretos e fazia as intervenções necessárias quando precisava.

Fez esse procedimento com um grupo de alunos em um dia e com os demais no dia seguinte. Na turma também a nota não teve destaque.

A atitude da Professora C demonstrou um passo na construção da prova como avaliação formativa, (re)significada, pois “[...] ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda” (HADJY, 2001, p.22).

Todo o trabalho realizado ao longo da pesquisa colaborou para um progresso, para uma transformação significativa em relação à prova, assim como no processo de ensino e de aprendizagem. Alguns passos foram dados, algumas ações efetivadas, muitas diferenças na prática e não somente na teoria. O que antes só servia como instrumento classificatório e excludente passou a ser uma ferramenta (re)significada com novo sentido, que apesar de continuar sendo classificatória, por uma exigência do sistema em relação à nota, passou a exercer uma função formativa a serviço do ensino e da aprendizagem.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de uma pesquisa que teve como foco de investigação a prova e suas possibilidades de (re)significação no cotidiano escolar permite tecer alguns comentários e refletir sobre aspectos relevantes que constituíram o trabalho.

Pesquisar sobre prova foi um grande desafio, pois esta é considerada por alguns - autores, pesquisadores e educadores - uma ferramenta tradicional, excludente e classificatória, usada para seleção social a serviço da reprodução. Por outro lado, o que se vê na prática, seja nas escolas de ensino básico, seja nas academias, é que a prova é o instrumento mais usado para avaliar e que vem se mantendo ao longo desses anos, considerada por muitos a única alternativa segura e confiável para verificar o conhecimento do aluno.

Isso significa que, por mais que ela seja renegada, criticada e abominada, continua sendo muito utilizada em sala de aula. Assim, a busca por um novo significado para a prova instigou a construção deste trabalho, não no sentido de favorecer o uso conforme vem sendo feito, mas de olhar para esse instrumento que está tão presente no dia-a-dia escolar de uma forma diferente, buscando alternativas para usá-la como um auxiliador do ensino e da aprendizagem.

O estudo de caso, assim como as diferentes leituras realizadas, as experiências vivenciadas nas salas de aula, nas oficinas pedagógicas e em todo o contexto escolar estudado, possibilitou perceber as várias dimensões que envolvem a prova, as quais vão desde as resistências que ainda permanecem em relação à sua concepção e ao seu uso, o papel e o poder que exerce nos meios escolares, o significado que este instrumento representa para muitos educadores e até as contribuições que podem proporcionar ao professor e ao aluno, se considerada em uma perspectiva formativa e não simplesmente constatatória.

Tudo isso foi enriquecedor no sentido de compreender que o contexto que envolvia a prova era muito maior do que aquele imaginado no princípio e que, por meio desta, foi possível não só encontrar as respostas das questões suscitadas no início da pesquisa, mas também ampliar os conhecimentos, perceber outros aspectos que envolvem a temida prova e ainda, entender melhor o contexto pedagógico.

A falta de conhecimento sobre o significado da avaliação leva muitos



---

educadores a agir de maneira equivocada ao avaliar seus alunos. Essa realidade ficou muito evidente na escola pesquisada. No início, as professoras aplicavam, corrigiam, davam nota à prova e as entregavam aos alunos, achando que isso significava avaliar. Não tinham compreensão do que realmente consistia essa tarefa, nem a distinção entre o processo avaliativo e o instrumento prova.

O que se pode notar a partir desta realidade é que se o professor não tem clareza do que está fazendo, não terá condições de usar tal ferramenta e esta, além de ficar comprometida, não se constituirá em um procedimento seguro a serviço do ensino e da aprendizagem. Também não basta só saber o significado do processo avaliativo e as dimensões que o constituem, faz-se necessário uma mudança na prática pedagógica.

A comprovação desta afirmativa pôde ser constatada durante a realização da pesquisa. Apesar do curto espaço de tempo em que o trabalho aconteceu, o empenho e o desejo de mudança das professoras, que antes se limitavam a aplicar provas para dar notas aos alunos, aos poucos, superaram as expectativas.

Ao aprender mais sobre a avaliação e todo o contexto que a envolve, tiveram condições de experimentar novas situações, as quais se tornaram tão positivas que passaram a fazer parte da atividade pedagógica. Diferentemente do que acontecia anteriormente – preocupação somente com a recuperação da nota – agora a atenção volta-se para as aprendizagens não adquiridas e as dificuldades a serem superadas.

O comprometimento das educadoras resultou em várias ações que agora se fazem presentes no cotidiano da sala de aula: anotações pertinentes e construtivas sobre as respostas dos alunos nas provas, registro das dificuldades apresentadas para depois retomá-las de forma diferente. Conversas individuais para mostrar ao educando as suas dificuldades e os caminhos possíveis para superá-las também começaram a ser uma constante no trabalho do professor. Assim vai acontecendo a regulação do ensino e da aprendizagem.

Outra atividade que se tornou realidade foi a prática de uma prova diagnóstica realizada no início do período letivo deste ano com o objetivo de mapear os conhecimentos prévios que cada aluno trouxe para a série que está iniciando. A partir desses dados a professora terá condições de saber as reais necessidades de seus educandos e direcionar o seu planejamento no sentido de propor atividades

que os ajudem tanto a superar as dificuldades como enfrentar os novos desafios.

As educadoras sentiram também o desejo de avançar no processo avaliativo propondo a elaboração de um parecer descritivo no final do bimestre com o intuito de relatar o que seus alunos superaram, o que ainda falta superar e o que será feito no próximo bimestre para ajudá-lo em suas dificuldades. Neste parecer, além dos aspectos cognitivos, as professoras terão condições de avaliar também o desenvolvimento de seus alunos nos aspectos: emocional, afetivo, social.

O resultado não foi tão imediato e nem tão simples. Para conseguir superar alguns paradigmas e ultrapassar certas barreiras foi necessário um tempo exclusivo de estudo e de discussões possibilitados por meio das oficinas pedagógicas.

Isso leva à conclusão de que a tarefa do professor não é só dar aula. Ele precisa ir além. O processo de formação continuada paralelo à possibilidade de discussões, troca de experiências, partilha dos problemas enfrentados em sala de aula é muito importante entre os educadores, porque amplia seu conhecimento teórico, dá subsídios e mais segurança para o professor tomar suas decisões. Além de ter mais condições de acompanhar os avanços na educação, que são muitos, pode vivenciar novas experiências, enfim, mudar sua prática para possibilitar ao aluno melhores condições de aprendizagem.

O processo de reelaboração de conceitos por parte das educadoras foi um ponto alto do trabalho. As oficinas pedagógicas proporcionaram momentos riquíssimos de estudos e aprendizagem que resultaram em mudanças e melhorias na prática pedagógica. Ao aprofundar os conhecimentos sobre a avaliação e as possibilidades de utilizar a prova como ferramenta formativa, a forma de ensinar também passou por mudanças. A busca por um ensino mais significativo, contextualizado, preocupado em alcançar os objetivos previamente estabelecidos, associado a estratégias diferenciadas passou a ser o foco de atenção das professoras e não mais a idéia de vencer os conteúdos para depois cobrá-los na prova, como era antes.

A realização desta pesquisa mostrou que um trabalho sistematizado com o acompanhamento dos professores, a formação continuada e a conscientização da responsabilidade de cada um no processo de aquisição do conhecimento irá colaborar significativamente com o sucesso do aluno, distanciando-o do fracasso escolar.

---

Outro aspecto importante em relação ao trabalho desenvolvido que merece atenção é a força e o poder que a prova exerce na escola. Ao falar sobre essa ferramenta avaliativa parece que se está falando sobre algo secreto, misterioso, que tem a hora certa para ser revelado. Isso é relevante, pois se a leitura que se faz da prova é essa, então sua utilização certamente se distanciará da prática cotidiana, ocupando um lugar isolado no processo.

Nesta perspectiva, a prova exerce a tarefa de apenas provar o que o aluno sabe, levando vários educadores a uma ação que acaba colaborando com o fracasso de muitos alunos. Na escola pesquisada, isso ficou evidente nos depoimentos feitos pelas professoras ao expressarem o conhecimento que tinham sobre a utilização da prova. No primeiro momento, as educadoras não demonstravam clareza sobre as possibilidades de utilizar a prova como ferramenta colaboradora do seu trabalho em sala de aula, pensavam e usavam a mesma apenas como meio para atribuir nota aos alunos.

Na prática, a prova ocorria como um momento diferenciado do processo, estanque, sem objetivo, sem relação com o ensino e a aprendizagem, apenas para cumprir uma norma da escola e do próprio sistema. Percebeu-se nitidamente que as aulas serviam como momento para aprender e a prova como momento para os alunos provarem o que sabiam e o que haviam aprendido nas aulas. Depois de cumprida a tarefa, a aula recomeçava e os alunos podiam novamente voltar a aprender.

Ao refletir sobre a realidade desta escola, entende-se que, em muitos casos, o professor atua de forma mecânica, com o objetivo maior de “vencer os conteúdos” e cobrá-los de volta na prova, esquecendo-se ou deixando de levar em consideração aquilo que realmente o aluno está ou não aprendendo e como essa aprendizagem vai acontecendo no decorrer do tempo.

Outro aspecto que mereceu destaque nesta pesquisa foi a preocupação exacerbada com a prova somente com o intuito de se ter uma nota para o boletim. Tal prática impedia as professoras de usarem essa ferramenta como mais um instrumento que pudesse auxiliá-las a perceber as dificuldades de seus alunos e a partir dessas informações, agir de maneira diferenciada, ajudar os mesmos a superar as barreiras e as defasagens e como resultado avançar e obter sucesso na aprendizagem.

Em meio a tantas propostas e discussões em relação ao processo

---

avaliativo, parece difícil acreditar que, nos meios escolares, certamente, a escola pesquisada não é uma exceção, pois a prova ainda é utilizada como instrumento comprobatório e não como ferramenta que vai ajudar no processo educativo. Na escola pesquisada houve um progresso. Crenças foram quebrados e mudanças aconteceram na prática, mas isso não foi suficiente para mudar totalmente o conceito e a forma de se usar e conceber a prova.

O trabalho precisa ser contínuo e persistente. O que falta também nas escolas é um olhar mais atento às necessidades do trabalho do educador. Um deles, como já foi mencionado, é proporcionar uma formação continuada, outro é o apoio que o professor precisa receber por parte da direção e coordenação da escola para ajudá-lo a direcionar o caminho que vem percorrendo, uma vez que, em muitos momentos, realiza seu trabalho sozinho, sem ninguém para apoiá-lo e por não ter ajuda, vai fazendo de acordo com seus conhecimentos, suas experiências, sem orientação.

Essa pesquisa proporcionou grande aprendizado enquanto pesquisadora e também na tarefa de coordenadora pedagógica. Nesta percebo que é necessário um acompanhamento e um suporte ao trabalho do professor e não apenas a cobrança. As dificuldades que envolvem uma sala de aula são muitas e às vezes o professor sozinho não consegue superar todos os problemas. Nesses momentos o coordenador pedagógico deve estar presente, apoiando, ajudando, trazendo novas alternativas que vão colaborar com o educador.

O tempo foi pequeno, entretanto o resultado superou as expectativas, indo além do que se esperava, já que no princípio não era possível prever o quanto a prova poderia ser útil em sala de aula e torná-la uma ferramenta formativa era e ainda continua sendo um grande desafio.

A pesquisa não termina aqui, pois a partir das experiências e aprendizagens construídas, pretende-se seguir em frente, buscar maior embasamento teórico no sentido de ampliar o arcabouço epistemológico, descobrir, propor e testar novas alternativas para tornar a prova um instrumento ainda mais formativo.

## REFERÊNCIAS

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa**. Rio Tinto: Asa, 1994.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almeida, 1986. p. 175-209.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 1993.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, John Thomaz; MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1983.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CARDINET, Jean. **Avaliar é medir?** Coimbra: Edições Asas, 1993.

CHIZZOTTI, Antônio. Da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 77-81.

COLL, César; MARTÍN, Elena. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 197-221.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 13-43.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clarilza Prado (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991. p. 51 – 79.

ESCOLA BSM. **Proposta pedagógica**. Londrina: Escola Berlaar Santa Maria, 1999.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2.ed. Campinas, Autores Associados, 2003.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 4. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTAR, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-45.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**. Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, Currículos e Saberes**. Rio de Janeiro: DPA, 2002. p.129-147.

PECCI, João Carlos. **Existência**. Campinas: Papirus, 1984.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPHAM, Willian James. **Manual de avaliação**: regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis: Vozes, 1977.

QUINQUER, Dolors. Modelo e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In: BALLESTAR, Margarita, et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-22.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. **A prova operatória**: contribuições da psicologia para o desenvolvimento. 21. ed. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1991.

SILVA, Janssen Felipe. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 7 – 18.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 9-29.

STAKE, Robert Earl. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

STUFFLEBEAM, Daniel. Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In: BASTOS, Lilia da Rocha; PAIXÃO, Lyra (orgs.). **Avaliação educacional II**: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 102-150.

TAURINO, Maria do Socorro. Norma e critério de desempenho como parâmetro da avaliação da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.15, jan./jul. 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de Mudança - por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEFFORT, Madalena Freire. (coord.). **Rotina**: construção do tempo na relação pedagógica. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.



YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
**QUESTIONÁRIO I**

## APÊNDICE A –

## QUESTIONÁRIO I

|                 |  |               |  |
|-----------------|--|---------------|--|
| <b>Nome</b>     |  |               |  |
| <b>Endereço</b> |  |               |  |
| <b>Telefone</b> |  | <b>E-mail</b> |  |

| Escolaridade    | Ano de conclusão | Curso |
|-----------------|------------------|-------|
| Ensino Médio    |                  |       |
| Ensino Superior |                  |       |
| Pós-Graduação   |                  |       |

| Atuação Profissional              |  |
|-----------------------------------|--|
| Tempo de atuação docente.         |  |
| Tempo em que atua nessa escola.   |  |
| Séries nas quais já lecionou.     |  |
| Série na qual leciona atualmente. |  |

| Por que concordou em participar do estudo? |
|--|
| 1.   |
|  |
| 2.   |
|  |
| 3.   |
|  |

| O que espera como resultado do estudo? |
|--|
| 1.                                     |
|  |
| 2.                                     |
|  |
| 3.                                     |
|  |

**APÊNDICE B**  
**QUESTIONÁRIO II**



3- Alguns teóricos consideram que a prova deveria ser eliminada das escolas. Considerando sua prática pedagógica, o que pensa sobre isso?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4- A prova ajuda o aluno a estudar e aprender mais? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5- Depois de aplicar e corrigir, o que faz com a prova?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO**



**APÊNDICE D**  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA**



**APÊNDICE E**  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE PROVAS**



**c) Aplicação da prova:**

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

**d) Correção e devolução das provas aos alunos:**

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

**e) Atividades e procedimentos planejados para regular o ensino:**

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |



**APÊNDICE F**  
**ENTREVISTA I – PROFESSORES**

**APÊNDICE F –****ENTREVISTA I - PROFESSORAS**

1. O que é avaliação da aprendizagem para você?
2. Por que você considera importante avaliar a aprendizagem dos seus alunos?
3. Como a avaliação da aprendizagem ajuda o seu trabalho? Dê um exemplo.
4. A avaliação da aprendizagem pode ajudar o aluno a estudar melhor? Por que você pensa assim?
5. Em sua sala de aula, você está avaliando, medindo ou testando? Por que você considera assim? Dê um exemplo.
6. Você encontra diferenças entre uma avaliação classificatória e uma avaliação diagnóstico-formativa? Explique.
7. O que a prova significa para você? Por quê?
8. Em sua opinião, qual é o compromisso ou objetivo da prova no processo de ensino e aprendizagem?
9. Em que você se fundamenta para elaborar as questões da prova? Por quê?
10. Você considera importante preparar o aluno para a prova? Como você o faz?
11. O que você faz com os resultados da prova?
12. Você acredita que o nervosismo e a ansiedade do aluno o prejudicam no momento de resolver a prova? Por quê?

13. Qual é a sua maior dificuldade Quanto à prova?

14. Qual a sua maior facilidade quanto à prova?

**APÊNDICE G**  
**ENTREVISTA II**

**APÊNDICE G –****ENTREVISTA II**

Você participou das Oficinas, pode estudar uma série de aspectos relativos à avaliação e à prova

1. Hoje, o que é avaliação da aprendizagem para você?
2. É importante avaliar a aprendizagem de seus alunos? Apresente duas razões.
3. Você situa a sua prática avaliativa com classificatória ou diagnóstico-formativa? Por quê?
4. O que mudou na sua compreensão do significado e função da prova no processo avaliativo? Apresente duas mudanças.
5. Em sua opinião, qual é o compromisso ou objetivo da prova no processo de ensino e aprendizagem? Por quê?
6. Hoje, quando vai elaborar as questões da prova, em que você se fundamenta? Por quê?
7. Você ainda considera importante preparar o aluno para a prova? Como você o faz atualmente?
8. Qual o tratamento que dá, hoje, aos resultados da prova? Por quê?
9. O que a prova significa para você atualmente?
10. Você identifica mudanças entre como pensava e como pensa? Indique algumas mudanças.
11. Qual é ainda a sua maior dificuldade quanto à prova?

12. Qual a sua maior facilidade quanto à prova?

13. Qual deve ser o ponto de mudança para que a prova seja um instrumento mais e mais diagnóstico-formativo?

**APÊNDICE H**  
**OFICINAS DE APROFUNDAMENTO TEÓRICO**

**APÊNDICE H –****OFICINAS DE APROFUNDAMENTO TEÓRICO****1ª Oficina:****Objetivos:**

- 1- Discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- 2- Refletir sobre o instrumento avaliativo da escola;

**Conteúdo:**

- 1- Ensino;
- 2- Aprendizagem;
- 3- Avaliação.

**Atividades:**

Em círculo, com a presença de todas as participantes, debater sobre o processo educativo e a prática pedagógica da escola.

Responder as seguintes perguntas:

Como estamos ensinando?

Como estamos avaliando?

Em que a maneira de se ensinar e avaliar estão colaborando para que os alunos aprendam e não fiquem com dificuldades?

Como pensar em um ensino e uma avaliação mais significativos?

**2ª Oficina:****Objetivos:**

1. Perceber o conhecimento que as educadoras têm sobre o que significa: ENSINAR, APRENDER e AVALIAR;
2. Refletir sobre a relação entre esses três aspectos no processo pedagógico;

**Conteúdo:**

1. Ensino;



2. Aprendizagem;
3. Avaliação.

**Atividades:**

1. Fazer uma avaliação diagnóstica com as educadoras. Elas devem escrever sobre o que significa:
  - a) Ensinar?
  - b) Aprender?
  - c) Avaliar?
  - d) Qual a relação existente entre esses três aspectos no processo pedagógico?

**3ª Oficina:****Continuação:**

1. Ler o texto:

SALVADOR, César Coll. Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. In:\_\_\_\_\_. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p.145-158.

**Tópicos:** (a) Aprendizagem escolar e construção de significados; (b) Significado e sentido na aprendizagem escolar; (c) Ensinar e aprender, construir e compartilhar.

2. Em grupos, discutir os aspectos significativos do texto e depois responder:
  - a) Como se dá o desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, o que precisa acontecer para o aluno aprender?
  - b) O que quer dizer aprendizagem significativa?
  - c) Relate uma experiência que considerou significativa?
  - d) O que é necessário fazer em suas aulas para garantir a aprendizagem significativa e a participação constante de todos os alunos?
  - e) Como a prova deve ser entendida para que possa acompanhar esse processo?

Representar em forma de dramatização uma aula que corresponda ao texto, em que é possível perceber a relação entre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

## 4ª Oficina:

### Objetivos:

1. Possibilitar a discussão sobre o conceito de prova;
2. Perceber as relações entre o que pensam e o que fazem na prática;

### Conteúdo:

1. Avaliação da Aprendizagem:
  - a) Conceitos.
  - b) Modalidades e funções.

### Atividades:

3. Dividir em grupos.
4. Entregar cartolinas de diferentes cores para cada grupo e pedir para responderem as questões:
  - a) O que é prova?
  - b) Para que serve a prova?
  - c) O que a prova facilita?
  - d) O que ou em que a prova dificulta? (para o professor e para o aluno).
5. Em seguida, os grupos farão a leitura das respostas de cada pergunta e as comentarão. Aproveitar este momento para refletir sobre as respostas levando em consideração a prática em sala de aula e o conhecimento que elas têm sobre tal instrumento.

## 5ª Oficina:

1. Ler o texto:

HAIDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. In:\_\_\_\_\_. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994, p.286-319.

**Tópicos:** (a) o conceito de avaliação da aprendizagem e suas concepções pedagógicas; (b) o que avaliar: princípios básicos; (c) distinção entre testar, medir e avaliar; (d) funções da avaliação.

2. Em grupos ler e destacar as principais idéias.

Registrar nas fichas de cartolina de 10 a 15 conceitos-chave / palavras/chave sobre o tema AVALIAÇÃO.

### **6ª Oficina:**

Continuação:

- a) Afixar os conceitos-chave longitudinalmente, sobrepondo repetições.
- b) Selecionar os conceitos-chave;
- c) Complementar com conceitos importantes que não foram contemplados pelas participantes.
- d) Distribuir alguns conceitos para cada um dos grupos e solicitar que os definam com as suas próprias palavras (sem cópia).

### **7ª Oficina:**

Continuação:

- a) Destacar os conceitos e afixar.
- b) Explicar as definições dadas para cada um dos conceitos.
- c) Desafiar o grupo em relação às definições, questionando sobre seu conteúdo e incitando-o a pesquisar e aprofundar o tema.

### **8ª Oficina:**

**Objetivos:**

1. Refletir sobre o conceito e o significado da avaliação;
2. Diferenciar avaliação e prova;

**Conteúdo:**

- 1- Avaliação;

**Atividades:**

1. Distribuir papéis com o título: Conceito de Avaliação
2. Pedir para que escrevam a definição, consultando os textos de apoio;

3. Trocar definições: o grupo recebe a definição do outro, deverá ler, refletir e complementar com o que achar necessário e assim sucessivamente.

### **Textos de apoio:**

HOFFMANN, Jussara. Por uma escola de qualidade. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993, p.11-35.

**Tópicos:** (a) Avaliação classificatória e ensino de qualidade? (b) Provas e notas: redes de segurança dos professores; (c) Sucesso na escola e desenvolvimento do educando.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação: conceitos e princípios. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 07-15.

**Tópicos:** (a) Distinção entre testar, medir e avaliar; (b) Conceito de avaliação; (c) Princípios básicos.

**Tarefa:** para o próximo encontro fazer a leitura dos textos de apoio.

## **9ª Oficina:**

Continuação:

1. Devolver a definição ao grupo de origem;
2. Oportunizar questionamentos e discussões quanto às complementações;
3. Cada grupo deverá responder: O que mudaria ou complementaria em relação à definição que foi construída com a participação das colegas;
4. Cada grupo deverá listar os principais conceitos no que se refere à avaliação e explicá-los;

## **10ª Oficina:**

Continuação:

- 1- Elaborar um mapa conceitual:
  - a) Escrever os conceitos-chave em tarjas coloridas;
  - b) Construir, no grupo, o mapa conceitual;
  - c) Apresentar às demais colegas o mapa conceitual construído e partilhar idéias em relação à compreensão do que significar avaliar.

## 11ª Oficina:

### Objetivos:

1. Refletir sobre as funções e as modalidades de avaliação;
2. Perceber as diferenças entre as modalidades de avaliação;

### Conteúdo:

1. Funções e modalidades de avaliação;

### Atividades:

1. Discutir o seguinte texto:

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Funções, modalidades e propósitos da avaliação. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 16-28.

**Tópicos:** (a) Avaliação diagnóstica, formativa e somativa (b) Propósitos da avaliação.

2. Escrever em fichas o significado de cada uma das modalidades e depois cada participante vai falando a sua conclusão para o grupo.
3. Construir um cartaz que una as idéias de todas as educadoras e forme uma definição envolvendo a participação de todas as pessoas.

## 12ª Oficina:

### Objetivos:

1. Perceber a relação entre o ato de planejar e de avaliar;
2. Refletir sobre a prova como possibilidade de avaliação formativa;

### Conteúdo:

1. Avaliação;
2. Planejamento;
3. Objetivos;

### Atividades:

1. Discutir sobre as seguintes questões:

- a) - Qual a relação entre seu planejamento e a prova?
- b) - Ao planejar, você define os objetivos que pretende atingir. No decorrer do processo você retoma os objetivos?
- c) - Ao preparar a prova, relaciona com os objetivos ou não?

2. Após as discussões, fazer a leitura do texto:

TURRA, Clódia Maria Godoy, et al. Fases do planejamento de ensino. In: \_\_\_\_\_. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998. p. 23-52.

**Tópicos:** (a) Visão geral; (b) Fluxograma; (c) Conhecimento da realidade; (d) Fases da preparação; (e) Fases de desenvolvimento; (f) Fases de aperfeiçoamento.

3. Depois da leitura, responder as seguintes questões por escrito e individualmente:

- a) Qual a importância de um bom planejamento de ensino?
- b) Descreva as fases do planejamento.
- c) Explique a relação entre planejamento, objetivos e avaliação.
- d) Considera que o texto contribuiu para mudar sua prática e o pensamento pedagógico? Em que aspectos? Dê exemplos.
- e) Faça um desenho ou crie um símbolo que ilustre o significado do texto para você.

### **13ª Oficina:**

Continuação:

Discutir os aspectos principais do texto e as respostas das questões, ressaltando que questões podem colaborar na prática pedagógica de cada educadora no sentido de estabelecer um novo olhar para a prova e relacionar a mesma com os objetivos pré-estabelecidos no planejamento.

### **14ª Oficina:**

**Objetivos:**

1. Compreender o significado da avaliação formativa;

**Conteúdo:**

1. Avaliação Formativa;

**Atividades:**

1. Leitura prévia do texto:

ABRECHT, Roland. Em que consiste a avaliação formativa? In: \_\_\_\_\_. **A avaliação formativa**. Rio Tinto: Asa, 1994, p. 29-57.

**Tópicos:** (a) Contributos para uma definição; (b) Avaliação formativa e pedagogia para a mestria; (c) Avaliação alternativa; (d) Opções e estratégias; (e) Modos de regulação: retroativo, pró-ativo e interactivo; (f) Interacção formativa (g) Avaliação formadora.

2. Subdividir o texto por tópicos. Re-ler, discutir e apresentar às colegas a parte pré-estabelecida a cada grupo.
3. Produzir um texto explicando o que é e em que consiste a avaliação formativa.

**APÊNDICE I**  
**OFICINAS DE PLANEJAMENTO**



**APÊNDICE I –****OFICINAS DE PLANEJAMENTO**

As oficinas de planejamento concentraram-se mais em encontros individuais, em que o foco da discussão era a elaboração, correção e devolução da prova. Alguns encontros coletivos foram organizados no sentido de trocar idéias sobre o que cada educadora estava realizando em sala e de buscar alternativas, em conjunto, para re-significar a prova enquanto instrumento formativo.

**Elaboração da prova:**

Diante das discussões e reflexões, algumas medidas foram estabelecidas:

1. Retomar o planejamento de ensino e refletir sobre os objetivos pré-estabelecidos;
2. Elaborar as questões da prova relacionando-as os objetivos;
3. As questões devem centrar-se nos objetivos;
4. A prova deverá ser um instrumento que coletará dados a fim de perceber se os objetivos foram atingidos ou não;
5. As questões devem ser de acordo com as atividades propostas em sala. Evitar o uso de palavras ou termos difíceis e que não foram trabalhados anteriormente.

**Correção da prova:**

Em relação à correção, as medidas adotadas foram:

1. Dar *feedbacks* por escrito na própria prova.
2. Registrar os acertos e erros em tabelas para facilitar a identificação do progresso e das dificuldades de cada aluno e compará-los com os objetivos;
3. Planejar exercícios de regulação a partir dos resultados qualitativos obtidos na prova.

**Devolução da prova:**

O momento de devolução da prova deve ser de interação, reflexão e aprendizagem, portanto deve contemplar os seguintes aspectos:

1. Entregar a prova corrigida aos alunos e pedir que observem em cada questão as respostas e as observações que a educadora fez;
2. Em alguns momentos entregar a prova individualmente e discutir as questões corretas e as que o aluno apresentou dificuldades;
3. Refazer as questões coletiva ou individualmente;
4. Realizar atividades diferenciadas referentes aos objetivos não atingidos.

**APÊNDICE J**  
**FICHA DE CORREÇÃO DAS PROVAS**

## APÊNDICE J –

## FICHA DE CORREÇÃO DAS PROVAS

Prova de:

Série:

Conteúdo:

Objetivos a serem atingidos:

Professora:

| Nome do aluno: | 1ª questão | 2ª questão | 3ª questão | 4ª questão |
|----------------|------------|------------|------------|------------|
|                |            |            |            |            |
|                |            |            |            |            |
|                |            |            |            |            |
|                |            |            |            |            |
|                |            |            |            |            |
|                |            |            |            |            |
|                |            |            |            |            |
|                |            |            |            |            |
|                |            |            |            |            |

Legenda:

|   |                      |
|---|----------------------|
| ✓ | Acertou              |
| ☑ | Acertou parcialmente |
| ✘ | Errou                |

Providências que serão tomadas:

---



---



---



---



---