



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

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

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARI CLAIR MORO NASCIMENTO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REPERCUSSÕES DE
MODELOS PEDAGÓGICOS NAS CONCEPÇÕES
DOCENTES**

**Londrina, PR
2012**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2012

MARI CLAIR MORO NASCIMENTO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REPERCUSSÕES DE
MODELOS PEDAGÓGICOS NAS CONCEPÇÕES
DOCENTES**

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

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

**Londrina, PR
2012**

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

N244a Nascimento, Mari Clair Moro.
Avaliação da aprendizagem : repercussões de modelos pedagógicos nas concepções
docentes / Mari Clair Moro Nascimento. – Londrina, 2012.
125 f. : il.

Orientador: Nádya Aparecida de Souza.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Avaliação educacional – Teses. 2. Ensino – Metodologia – Teses. 3.
Educação – Filosofia – Teses. I. Souza, Nádya Aparecida de. II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e
Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.26

MARI CLAIR MORO NASCIMENTO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REPERCUSSÕES DE
MODELOS PEDAGÓGICOS NAS CONCEPÇÕES
DOCENTES**

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Nadia Aparecida de Souza
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Lucinea Aparecida de Rezende
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Regina Taam
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 14 de fevereiro de 2012.

AGRADECIMENTOS

À Deus

Por indicar o caminho quando tudo parecia obscuro.

À minha família,

Obrigada pelo amor, carinho e principalmente pela compreensão quando da minha ausência.

Aos meus pais,

Por me darem a vida e a formação que hoje tenho. Sei o quanto se dedicaram.

À professora Nadia

Pela dedicação, competência, carinho e, sobretudo, persistência e companheirismo nos momentos de conflitos. As orientações, no referente ao como ultrapassar minhas dificuldades, auxiliaram na busca de outros caminhos para o alcance de novos saberes. Obrigada por clarificar as confusões teóricas e compartilhar seus conhecimentos.

Às professoras Lucinea Aparecida de Rezende e Regina Taam

Pela disponibilidade e relevantes contribuições.

À instituição escolar pesquisada

Por possibilitar a compreensão da prática avaliativa de alguns dos professores.

Aos professores pesquisados

Pela disponibilidade e colaboração. Foram vocês os protagonistas que deram vida ao estudo. Minha gratidão, respeito e admiração pela missão que desempenham: educar.

[...] Os caminhos existem para serem percorridos. E para serem reconhecidos interiormente por quem os percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e, porventura, estranho. Só olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos. O caminho, dissociado das experiências de quem o percorre, é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos o nosso próprio projeto de vida. O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorremos – e só o percorremos quando o vemos dentro de nós.

Rubem Alves, 2001

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Avaliação da aprendizagem**: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

No contexto escolar subsistem duas lógicas orientando a efetivação da avaliação da aprendizagem: a classificatória e a formativa. Para a primeira, prevalece o interesse em verificar resultados, apenas para indicar estudantes em condição ou não de aprovação, em decorrência de escores alcançados e médias calculadas. Para a outra, as preocupações se voltam para a recolha de informações relativas aos saberes já construídos e ainda a serem compreendidos pelos alunos, tendo como objetivo proporcionar-lhes ajuda. Mas, tanto uma como outra, ao ser materializada, na sala de aula, encontra-se embasada em um modelo pedagógico, amparado em uma concepção epistemológica. Nem sempre os professores têm clareza quanto ao substrato teórico de suas ações em sala de aula, principalmente no que tange à avaliação da aprendizagem, preocupação que suscitou o questionamento: como as características avaliativas, que emergem do discurso de professores que atuam no ensino médio, revelam predominâncias e/ou transições das concepções classificatória e formativa da avaliação da aprendizagem? O objetivo proposto intentando encontrar respostas foi: analisar predominâncias e/ou transições das concepções classificatória e formativa, a partir da identificação das características da avaliação da aprendizagem, enunciadas por professores que atuam no ensino médio. A pesquisa, de abordagem qualitativa, na tipologia estudo de caso, contou com a participação de nove docentes de uma instituição privada, localizada na cidade de Londrina. Os dados, coletados por meio de entrevista semi estruturada e questionário, foram submetidos à análise de conteúdo temática, a qual permitiu estabelecer, pela frequência das enunciações, as unidades de análise. O confronto entre os achados e o referencial teórico permitiu constatar que os professores acreditam realizar uma avaliação formativa e, para tanto, relatam procedimentos empreendidos e explicam ações levadas a termo. Todavia, alguns deles revelam que, ainda estão muito presos à perspectiva classificatória, enquanto outros estão oscilando entre as duas perspectivas: ora praticam uma avaliação de cunho formativo e ora praticam uma avaliação de cunho classificatório. Ainda que as características classificatórias se façam presentes, o desejo de melhor compreenderem a avaliação formativa sinaliza para a ampliação de seu uso no contexto escolar.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação classificatória. Avaliação formativa. Ação docente. Modelos pedagógicos e epistemológicos.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Learning assessment**: impact of the pedagogical models in teaching conceptions. 2012. 125 f. Thesis (MA in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

In the school context two logics remain guiding the evaluation of the effectiveness of learning: training and classification. For the first, the prevailing interest is checking results, only to indicate if students are whether or not in a condition of approval due to the scores achieved and averages calculated. For the other, concerns turn to the collection of information on the knowledge already constructed and yet to be understood by students, aiming to provide them help. But both of them, to be materialized in the classroom, is grounded in a pedagogical model, supported by an epistemological concept. Teachers are not always clear about the theoretical basis of their actions in the classroom, especially regarding to the assessment of learning, a concern that has raised the question: how the evaluative characteristics that emerge from the discourse of teachers working in high school, show predominance and / or transitions of the concepts of classification and formative assessment of learning? The proposed objective was attempting to find answers: analyzing predominance and / or transitions of the concepts of classification and training, from the identification of the characteristics of learning assessment, set out by teachers who work in high school. The research, a qualitative approach on the case study typology, had the participation of nine teachers from a private institution, located in the city of Londrina. The data, collected through semi-structured interviews and questionnaire were submitted to thematic content analysis, which allowed the establishment, by the frequency of utterances, the units of analysis. The comparison between the findings and the theoretical revealed that teachers believe to conduct a formative evaluation and, therefore, report and explain actions undertaken procedures carried to term. However, some of them reveal that they are still attached to the classification perspective, while others are teetering between the two perspectives: either practice a stamp formative assessment practice and sometimes an assessment of stamp classification. Although the qualifying features are present, the desire to better understand the formative evaluation signals the expansion of its use in the school context.

Keywords: Learning Evaluation. Assessment of classification. Formative evaluation. Teaching action. Epistemological and pedagogical models.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Profissionais que atuam na instituição, por nível de ensino ofertado	18
Quadro 2	Textos lidos nas reuniões de estudo “Biblioteca do Conhecimento”	21
Quadro 3	Características da avaliação classificatória, conforme teóricos estudiosos do tema	37
Quadro 4	Reconfiguração das características da avaliação classificatória	38
Quadro 5	Categorização dos aspectos presentes no discurso docente em conformidade com características da avaliação classificatória	39
Quadro 6	Aproximações das características da avaliação da aprendizagem	39
Quadro 7	Características da avaliação formativa apresentada pelos autores	71
Quadro 8	Categorização dos aspectos presentes no discurso docente em conformidade com características da avaliação formativa	72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	PERCURSO METODOLÓGICO	15
2.1	O CENÁRIO	17
2.2	OS ATORES	22
2.3	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	23
2.4	ANÁLISE DOS DADOS	25
3	NAS DOBRAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: TRANSIÇÕES E PERMANÊNCIAS	29
3.1	ENTRETECENDO AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA E DIRETIVISMO PEDAGÓGICO	31
3.1.1	PRIMEIRO ALINHAVO: A CLASSIFICAÇÃO COMO DECORRÊNCIA DO DIRETIVISMO PEDAGÓGICO	33
3.2	ENTRELAÇANDO AVALIAÇÃO FORMATIVA E INTERACIONISMO PEDAGÓGICO	56
3.2.1	UMA LAÇADA: O CONSTRUTIVISMO	59
3.2.2	OUTRO LAÇO: O SÓCIO INTERACIONISMO	64
3.2.3	SEGUNDO ALINHAVO: A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO DECORRÊNCIA DO INTERACIONISMO PEDAGÓGICO	69
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICES	122
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
	APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	124
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO	125

1 INTRODUÇÃO

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.

Edgar Morin, 2003.

A experiência, da pesquisadora, em sala de aula, teve início com o ingresso no curso do Magistério, porque o estágio curricular remunerado possibilitou a atuação, enquanto estagiária, junto às turmas de alfabetização do ensino fundamental e, posteriormente, como regente na educação infantil. Certa dessa escolha, o próximo passo foi cursar Licenciatura em Pedagogia, o que contribuiu para aprofundar as reflexões acerca do como, o quê e para quê ensinar. O embasamento teórico, ampliado ao longo dos quatro anos do curso, proporcionou reflexão acerca da prática pedagógica, que pôde ser aperfeiçoada.

Com a conclusão do curso de Pedagogia, veio a possibilidade de atuar na coordenação pedagógica de uma instituição privada. Esse novo desafio trouxe, com ele o aumento das responsabilidades, porque já não cabia acompanhar somente a turma da regência da sala de aula, mas as várias que estavam sob a ação educativa de distintos professores.

Conhecer as práticas dos docentes e atentar às especificidades de cada modalidade de ensino: infantil, fundamental e, ainda, educação de jovens e adultos, foi essencial para auxiliá-los no processo de ensinar, pois foi esse o caminho escolhido, na coordenação, para subsidiar o direcionamento das intervenções realizadas nos planos de aula e atividades programadas por eles para promoverem a aprendizagem dos alunos.

Em 2006, assumir a gestão escolar do ensino médio, na mesma instituição, demandou uma série de atribuições, dentre elas: a organização da estrutura física, a captação dos alunos, a seleção dos professores e o acompanhamento do trabalho pedagógico. As orientações advindas dos documentos institucionais no concernente às concepções de ensino, aprendizagem e avaliação – presentes na proposta pedagógica – foram informadas, pela gestora, à

equipe pedagógica, composta pela coordenadora e pelos professores. Por contemplarem vários aspectos diferentes, todos eles deveriam ser compreendidos e apropriados para serem postos em prática.

As formas de organização do trabalho pedagógico precisariam acontecer de um modo diferente, em consonância com a proposta pedagógica da instituição mantenedora: o trabalho individual cederia lugar ao trabalho coletivo, por meio das Oficinas de Aprendizagem e a avaliação classificatória se afastaria do cenário, para que a avaliação mediadora assumisse seu espaço. No projeto pedagógico inicial, em 2006, a concepção de avaliação estava mais atrelada à concepção mediadora, propugnada por Hoffmann. (1991, 2003). Todavia, na sua reformulação, em 2009, a avaliação assume contornos mais reguladores, conforme proposto por Perrenoud (1999).

Ao propor que a aprendizagem aconteça a partir da interação entre os sujeitos, há uma priorização, na sala de aula, do trabalho em grupo, sem descuidar da construção, individualizada, do conhecimento, motivo pelo qual, já na proposta pedagógica de 2006, a avaliação é apresentada como um desafio, pois 60% dos instrumentos avaliativos estavam vinculados às atividades em equipe e 40% às atividades individuais, todos com o mesmo peso. Diante desta divisão, surgiram preocupações com o como, o quando e o quê avaliar, deixando muito pequena a atenção, quando não a própria compreensão, do que realmente seria a avaliação mediadora (LONDRINA, 2006) ou a avaliação formativa (LONDRINA, 2009a).

Atribuir um novo significado à avaliação requer, do professor, a análise da sua prática, que, quando voltada para promover a aprendizagem, precisa ser permeada por intervenções junto ao aluno. Com esta finalidade, avaliar não pode ser considerado como um ato mecânico, consolidado na atribuição de notas, mas sim como um momento de parada e análise da caminhada do aluno, no curso da aprendizagem e das formas como o ensino vem sendo efetivado. Ter este olhar para a avaliação é reconhecê-la como um processo, que visa não somente enfatizar aquilo que o aluno já se apropriou, mas identificar a forma como o ensino procedeu. Desta maneira, o processo avaliativo pressupõe a comunicação e a ação direta do professor com o aluno, pretendendo promover a superação de dificuldades.

Quando, na prática, a avaliação da aprendizagem se efetiva para verificar o que foi aprendido, ela acaba exercendo função classificatória, utilizada para a promoção ou retenção do educando. Destinada para esse fim, ela acaba controlando fluxos e produzindo hierarquias, retratadas nos êxitos e fracassos que terminam por selecionar os alunos, provocando desigualdades. (PERRENOUD, 1999). Usar a avaliação, para além da aprovação ou retenção, tendo em vista o monitoramento das aprendizagens e o avanço dos alunos, demanda programar mudanças nas formas de ensinar, em decorrência das informações resultantes do ato avaliativo.

Aplicar os instrumentos avaliativos, e simplesmente atribuir notas, sem a análise do quê essas revelam, não favorece a reorganização das estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem. É preciso buscar práticas avaliativas que forneçam informações, tanto aos professores, no referente à qualidade do ensino que vêm praticando, como aos alunos, no concernente à qualidade da aprendizagem que vêm alcançando. Exercer a avaliação, com o objetivo de promover a aprendizagem, exige dos professores buscarem outras formas de compreensão/utilização das informações propiciadas pelo instrumental avaliativo, para, ultrapassando a atenção exclusiva nos resultados, avançarem em direção à superação das dificuldades de aprendizagem.

O compromisso com a superação das dificuldades de aprendizagem estabelece um elo do professor com a avaliação formativa, afinal esta, quando empreendida, pode possibilitar informações relativas aos pontos ainda frágeis em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Pontos que precisam ser minimizados ou superados, e podem ser, com um ensino planejado e desenvolvido de maneira intencional e sistemática; pontos que podem ser ultrapassados, quando se dá a regulação das formas de ensinar, “[...] entendida como um processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagem para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem.” (FERNANDES, 2009, p. 68).

Foi com a intenção de atribuir este novo significado à avaliação da aprendizagem, que a equipe pedagógica da instituição iniciou sua caminhada para compreensão do conceito e exercício da avaliação formativa, principalmente a partir

de 2009. Por isto, leituras foram realizadas e reuniões foram promovidas, intentando ampliar os conhecimentos e principiar reflexões, no intuito de, progressivamente, alcançar uma nova significação do ato de avaliar.

Apesar da caminhada ser muito recente, o tema avaliação da aprendizagem incita dúvidas e questionamentos, bem como, gera inquietação para saber como é concebida e materializada no interior da sala de aula. Indagações não faltam e algumas delas mereceram maior atenção, quando o cenário é composto por um grupo de professores que pensa exercitar uma avaliação formativa, aquela com o objetivo de ajudar o aluno a aprender. Assim:

1. Qual a concepção de avaliação da aprendizagem efetivada pelos professores?
2. Quais as características que particularizam o exercício da avaliação da aprendizagem, consoante o referencial teórico relativo ao tema?
3. Como as características enunciadas pelos professores relacionam-se àquelas indicadas pelo referencial teórico, relativamente ao conceito e características da avaliação formativa?

As questões foram aglutinadas na tentativa de conferir-lhes maior organicidade e foram traduzidas em um problema: como as características avaliativas, que emergem do discurso de professores que atuam no ensino médio, revelam predominâncias e/ou transições das concepções classificatória e formativa da avaliação da aprendizagem?

A tentativa de esclarecer o problema encaminhou para a delimitação do objetivo geral que norteou esse estudo: analisar predominâncias e/ou transições das concepções classificatória e formativa, a partir da identificação das características da avaliação da aprendizagem, enunciadas por professores que atuam no ensino médio.

Como objetivos específicos foram estabelecidos: (a) identificar e

analisar os aspectos mais presentes no discurso docente no concernente à caracterização da avaliação da aprendizagem; (b) distinguir características inerentes às concepções classificatória e formativa da avaliação da aprendizagem, analisando-as sob a luz do referencial teórico delimitado; (c) expor, em linhas gerais, a compreensão desse grupo de professores, que atua no ensino médio, acerca do que é e de como se particulariza a avaliação da aprendizagem; (d) propor indicadores que contribuam para o aperfeiçoamento da prática avaliativa, em sua perspectiva formativa, em diferentes contextos escolares.

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, tipologia estudo de caso. As escolhas não foram aleatórias, mas decorreram da necessidade de abordar a realidade, visando a compreender o que pensam e realizam aqueles que nela estão inseridos, e, por isso, a abordagem qualitativa. A unicidade do objeto de estudo: características que particularizam o exercício da avaliação da aprendizagem em suas perspectivas classificatória e formativa configura “o caso” e justifica a variedade eleita para essa investigação.

O procedimento para coleta dos dados foi pautado em entrevista e questionário, por possibilitarem “[...] obter informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram [...]” (GIL, 2009, p. 63). Portanto, ao darem voz aos sujeitos envolvidos na pesquisa, esses instrumentos de coleta permitiram compreender a realidade a partir do significado pelos professores atribuído.

A apreciação do material coletado efetivou-se pela análise de conteúdo, por ser esse um “[...] método de análise do discurso declarado dos atores sociais. [...] pela decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenômenos”, tudo para assegurar a “[...] reconstrução de significados que apresentem uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do grupo estudado.” (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 71). Portanto, ao proceder a leitura dos textos orais convertidos em textos escritos, o interesse voltou-se para aspectos convergentes, para aglutinar ideias semelhantes, sem, todavia, ignorar os aspectos diferenciados.

A pesquisa foi realizada em um colégio privado, localizado na cidade

de Londrina, que atende 694 (seiscentos e noventa e quatro) alunos, distribuídos em 32 (trinta e duas) turmas, nas modalidades: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Foram convidados a participar da pesquisa os 13 (treze) professores, que atuavam no ensino médio em 2009, porém, participaram apenas 9 (nove), porque os demais já não trabalhavam mais neste colégio.

Compartilhar o caminho empreendido, as descobertas realizadas, as compreensões edificadas é uma possibilidade e necessidade e precisa configurar-se compromisso basal de um pesquisador. Por isso, na secção I, a **introdução** apresenta a justificativa da pesquisa, o problema, os objetivos e uma breve anunciação do percurso metodológico, situando os aspectos gerais do estudo.

Na secção II, o **percurso metodológico** revela a abordagem metodológica e a tipologia de pesquisa utilizada. Nela, também, descreve-se o cenário, os atores e os procedimentos de coleta e de análise dos dados. A construção contou com dois pontos de apoio: o referencial teórico delimitado e a realidade vivenciada. É no entrecruzar constante desses dois pontos, que o realizado é descrito.

A secção III, **avaliação da aprendizagem: transições e permanências**, adentra no campo dos modelos pedagógicos e, a partir de modelos epistemológicos, situa as tendências educacionais para, finalmente, centrar-se nas concepções de avaliação classificatória e avaliação formativa, particularizando-as e analisando-as, tendo por baliza as características que lhes são conferidas. Então, o dizer dos professores é entrelaçado ao referencial teórico.

Na secção IV, as **considerações finais** foram tecidas a partir do olhar minucioso sobre o edificado ao longo do estudo. Buscou-se, então, elaborar indicadores, que sinalizando o já alcançado, pudessem orientar ações de formação e estudos subsequentes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] vale mais nunca pensar em procurar a verdade de alguma coisa que fazê-la sem método.

René Descartes, 1999.

O presente estudo, que se propõe a analisar predominâncias e/ou transições das concepções classificatória e formativa, a partir da identificação das características da avaliação da aprendizagem, enunciadas por professores que atuam no ensino médio, adotou a abordagem qualitativa da realidade investigada, por permitir apreender, compreender e interpretar situações humanas complexas, que não podem ser entendidas isoladas do seu contexto. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2007; RICHARDSON, 1999; TRIVIÑOS, 1987).

A decisão pela pesquisa qualitativa se deu, porque ela considera “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 1994, p. 22), pois são compreendidos “[...] no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.” (FREITAS, 2004, p. 4).

Ao conhecer as características da pesquisa qualitativa, definidas por Bogdan e Biklen (1994), identificou-se que algumas delas se fazem presentes neste estudo. A primeira é a presença do pesquisador no local em que naturalmente o fenômeno acontece, o que possibilita visualizar a realidade, “[...] através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados.” (BRYMAN, 1988 apud BAUER; GASKELL, 2002, p. 32). Para conhecer a realidade pesquisada e entender a unidade de análise deste estudo, as características que particularizam o exercício da avaliação da aprendizagem em suas perspectivas classificatória e formativa, foi preciso estar na escola e dialogar com os professores, para, então “[...] captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 82).

Outra característica da pesquisa qualitativa é a apresentação dos dados na forma descritiva. Por isso, prevaleceram, enquanto instrumental de coleta

dos dados a entrevista e o questionário, por permitirem conhecer e entender, com maior profundidade e detalhamento, a realidade. (RICHARDSON, 1999). A apreciação das falas, concedidas nas entrevistas, e das palavras escritas em resposta às perguntas que compuseram o questionário, foi realizada minuciosamente, respeitando a relevância e a riqueza das informações.

Dar atenção para o sentido, que as pessoas conferem às coisas e à vida, é mais uma particularidade da pesquisa qualitativa, por isto, apreender as perspectivas dos atores, quanto à forma como procedem à avaliação, para superação das dificuldades dos alunos, foi de extrema relevância. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para tanto, fez-se necessário conversar com cada um deles para melhor compreender suas concepções e encaminhamentos em relação à avaliação da aprendizagem, afinal, era importante “[...] considerar os diferentes pontos de vistas dos participantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12), e como estes pontos de vistas são aplicados, no interior da sala de aula, para promover o avanço e o desenvolvimento dos alunos.

A metodologia de pesquisa selecionada foi o estudo de caso, porque, neste estudo, são apresentados os dois critérios postos como essenciais à sua caracterização: focalizar um fenômeno original e abordá-lo e analisá-lo como “[...] um sistema delimitado cujas partes são integradas.” (STAKE, 2000 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639). Ainda, ele constitui “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2005, p. 32).

Desenvolver a pesquisa, no próprio ambiente profissional, exigiu um afastamento da função de gestora – se não de fato, pelo menos em termos de perspectiva, para inserção na realidade – e para produzir conhecimentos, enquanto pesquisadora. Para tanto, foi essencial, além da busca pela fundamentação teórica, esforço e dedicação, pois entender a realidade, sob a perspectiva daqueles que a compõem, sem tecer julgamentos ou pelo menos reduzindo-os, exigiu respeito e, principalmente, comprometimento de não realizar constatações equivocadas, porque estas estariam desqualificando o estudo e desconsiderando os envolvidos. Para tanto, buscar, armazenar e ter acesso ao máximo de informações foi imprescindível

para

[...] se evitarem, contaminações de análises e interpretações, fruto de impressões e juízos de valores do profissional, que, circunstancialmente, desenvolve em seu local de trabalho uma pesquisa científica que objetiva a compreensão e solução de um problema restrito. (GIL, 2009, p. 10).

Para produzir conhecimentos, acerca da avaliação da aprendizagem, no próprio estabelecimento de trabalho, foi preciso separar o que cabia à gestora daquilo que competia à pesquisadora. Manter esta distância foi um desafio grandioso, visto que a subjetividade do observador de campo não pode ser desconsiderada.

Ser gestora é o ofício. Ser pesquisadora é a opção. Entretanto, deixar de lado o ofício, ainda que momentaneamente, para abraçar a opção, não foi fácil. Muitas vezes, no caso da elaboração de instrumentos de coleta de dados, por exemplo, a preocupação em proceder a checagens (em relação ao proposto pela instituição), era maior que o compromisso em levantar dados relevantes ao objeto de estudo. Separar a gestora da pesquisadora, de certo modo, não aconteceu. Somente quando flagrante à impossibilidade de distanciamento absoluto, foi viável minimizar os efeitos de ser pesquisadora no próprio campo de atuação profissional. Segundo Duarte (2004), há sempre um risco quando a pesquisa é realizada com indivíduos próximos, por isso, a importância do pesquisador reconhecer que a sua subjetividade está incorporada no processo, demandando-lhe buscar as formas mais adequadas para lidar com o objeto de pesquisa, tendo em vista a tentativa de conhecer com mais clareza a realidade para proceder à análise dos dados e apresentação dos resultados.

2.1 O Cenário

A pesquisa foi realizada junto aos professores do ensino médio, de uma escola que integra uma rede particular paranaense. O início das suas atividades, nesta cidade, deu-se em 1988, com a oferta de turmas destinadas à educação infantil. O ensino médio foi implantado apenas no ano de 2006. O ensino

fundamental I, por sua vez, somente foi iniciado em 2007.

No ano de 2010, a instituição atendeu a oito turmas da educação infantil, em um total de 160 (cento e sessenta) alunos; 14 (quatorze) turmas do ensino fundamental I, somando 287 (duzentos e oitenta e sete) alunos; e, dez turmas do ensino médio, envolvendo 247 (duzentos e quarenta e sete) alunos. Desse modo, 32 (trinta e duas) turmas foram compostas, possibilitando o atendimento de 694 (seiscentos e noventa e quatro) alunos, nos períodos: matutino e vespertino. Nesse mesmo ano, o colégio contou com a atuação de 39 (trinta e nove) profissionais, sendo eles: diretora, secretário, monitor/bibliotecário, professores, coordenadoras pedagógicas, merendeira e auxiliar administrativo (Quadro 1).

Quadro 1: Profissionais que atuam na instituição, por nível de ensino ofertado

MODALIDADES	DIREÇÃO	COORD. PEDAGÓGICA	DOCÊNCIA	SECRETARIA	AUXÍLIO ADMINISTRATIVO	MONITORIA/BIBLIOTECA	MERENDA
EDUCAÇÃO INFANTIL	1	1	4	1	1	1	1
ENSINO FUNDAMENTAL		1	10	1			
ENSINO MÉDIO		1	16				
TOTAL	1	3	30	2	1	1	1

Fonte: Documentos institucionais, ano base 2009.

O ensino médio, nessa instituição, nível de escolarização em foco no estudo, inicialmente contou com apenas uma turma. No decorrer dos anos, progressivamente, o número de turmas foi ampliado, bem como as várias séries passaram a ser atendidas, tendo sempre por compromisso

[...] articular os conhecimentos indispensáveis para que o educando construa as competências necessárias para a análise crítica da realidade da qual faz parte, compreendendo os princípios científicos, tecnológicos e éticos fundamentais a sua inserção no mundo do trabalho e à construção de sua cidadania. (LONDRINA, 2006, p. 1).

Na proposta pedagógica a ênfase está na aprendizagem, sem desconsiderar ou relevar a importância do ensino a ser concretizado para romper com a segmentação das disciplinas, ao propor a interdisciplinaridade das áreas do

conhecimento. A responsabilidade com uma educação compromissada com o desenvolvimento do aluno em sua integralidade adota como prática a inter seriação, que se materializa, nas Oficinas de Aprendizagem, quando os alunos, de diferentes séries, dedicam-se à resolução de um problema. A abordagem dos conteúdos, de maneira integrada e não linear, tem em vista respeitar a

[...] integralidade dos objetivos e das competências, [pois], [...] em cada desafio nos quais são estimulados a apresentar soluções, os alunos/equipes precisam lançar mão de diferentes níveis de complexidade dos conceitos, das referências que já possuem às que necessitam aprender. (LONDRINA, 2009a, p. 41).

Outro aspecto contemplado na proposta pedagógica é a nova configuração conferida à avaliação da aprendizagem, porque no intuito de superar a sua concretização para a classificação dos alunos, ela precisa ser efetivada na perspectiva formativa. Destinada a acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, a cada bimestre e em cada disciplina, de forma contínua e processual, a avaliação privilegia os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Por isso, os dados advindos dos instrumentos avaliativos possibilitam o acompanhamento e o registro do progresso do aluno. (LONDRINA, 2006).

Integrada ao percurso, a avaliação formativa demanda monitorar o desenvolvimento tanto do aluno, como da sua equipe, porque neste colégio, prioriza-se a aprendizagem a partir da interação com o outro. Para favorecer esta postura, que vai além da simples mensuração, está a observação e a intervenção intencional do professor, tendo como objetivo a superação das dificuldades. (LONDRINA, 2009a). Centrada na gestão das aprendizagens, esta avaliação evidencia o caminho já percorrido e aquele ainda por percorrer, ou seja, aquilo que, pelo aluno, já foi compreendido e o que ainda precisa entender. (LONDRINA, 2009a).

Ao ter como propósito que o aluno e seus pares, atuando coletivamente nas Oficinas de Aprendizagem, “[...] reestruture seu conhecimento por meio das atividades que lhe são propostas.” (LONDRINA, 2009a, p. 141), cabe ao docente, no exercício de uma avaliação objetivando ajudar a aprender,

[...] oferecer estratégias e sequências didáticas adequadas às condições de aprendizagem dos alunos, motivando e estimulando as equipes para aprender, é o [ofício] de estar atento não só ao como fazem, mas em compreender como aprendem, identificando suas representações mentais e as estratégias que utilizam para resolver uma situação de aprendizagem,

tendo em vista a singularidade dos sujeitos. (LONDRINA, 2009a, p. 141).

A priorização do trabalho em equipe, não descarta a atenção do professor para cada um de seus integrantes, porque cada membro influencia diretamente o progresso do grupo, sendo essencial identificar os obstáculos individuais para agir sobre eles. Para isso, é preciso que o docente, além de proporcionar atividades favoráveis à promoção da aprendizagem, atue de forma a possibilitar ao aluno ter ciência do próprio desenvolvimento, assumindo o compromisso com a própria evolução. (LONDRINA, 2009a).

Com o objetivo de realizar uma avaliação centrada no processo e, portanto, formativa, não cumpre preservar a recuperação final. Então, essa deixa de existir, porque se prioriza a recuperação imediata dos elementos não compreendidos. A retomada, por parte do professor, dos conteúdos não apropriados, seja com a mesma atividade, com outra, ou, ainda, utilizando-se de diferentes estratégias e diversificadas explicações, é fundamental. (LONDRINA, 2009a).

A proposta pedagógica da instituição fundamentada em uma avaliação que ajuda o aluno a aprender, tem como compromisso favorecer a promoção e não a classificação. A partir de então, em momentos de reuniões de estudo, nomeadas como Biblioteca do Conhecimento, este assunto foi abordado para reflexões, sendo realizada a leitura de textos que pudessem elucidar as características da avaliação formativa (Quadro 2).

Quadro 2: Textos lidos nas reuniões de estudo “Biblioteca do Conhecimento”

LIVRO	TEXTOS
BALLESTER, Margarita. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.	Capítulo 1: Modelos e enfoques sobre a avaliação: modelo comunicativo, p.15 a 22. Capítulo 2: A função pedagógica da avaliação, p. 23 a 45. Capítulo 6: A auto-regulação das aprendizagens na escola infantil: um processo rumo à autonomia, p. 75 a 79. Capítulo 9: O contrato didático no “trabalho cooperativo”: um instrumento para a auto-avaliação, p.105 a 111. Capítulo 14: Saber/saber fazer: uma proposta para melhorar a avaliação, p. 151 a 154.
HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.	Introdução: Da utopia à realidade: seria finalmente possível passar à ação?, p 09 a 11. Capítulo 1: Avaliações: prognóstica, formativa e cumulativa, p.19 a 22. Capítulo 4: Agir desencadeando de maneira adequada, p.73 a 94. Capítulo 5: Facilitar um processo de auto-avaliação, p.101 a 107.
PERRENOUD, Philippe. Da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.	Capítulo 6: Da avaliação formativa à regulação, p.89 a 91. Apostar na auto-regulação pg. 97 a 102. Capítulo 7: item regulação da aprendizagem ou da atividade, p.118 a 118.
PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.	Capítulo 1: Administrar a progressão das aprendizagens, p.41 a 51.
SILVA, Janssen Felipe. Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.	Capítulo 3: Pressupostos da avaliação formativa-reguladora, p. 31 a 46. Capítulo 5: Desafios epistemológicos e práticos, p.57 a 81.
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. A valiação da aprendizagem: prática de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998a.	Capítulo 2: item 3: a questão da nota: quantitativo x qualitativo: Letra d) necessidade de alta exigência no ensino, p. 61 e 62. Item 4: descondicionamento dos alunos, p. 62 e 63.
LIVRO	TEXTOS

Fonte: Londrina, 2007, 2009b.

Estudos, discussões e análises foram promovidos aos professores, com a assistência da equipe pedagógica, no intuito de se apropriarem das características da avaliação formativa. Nas suas explanações, percebe-se que algumas ações estão adequadas ao exercício da avaliação formativa, contudo a adequação ou inadequação não merecem constatação, mas apreciação cuidadosa

para, no desvelamento das dificuldades por eles experimentadas, encontrar, quiçá, indicadores que possam contribuir com outros professores que vivem o processo avaliativo similar em outras instituições de ensino, inseridas em outros contextos.

2.2 Os Atores

O objetivo da pesquisa foi explanado individualmente aos professores que, em 2009, participaram do estudo da proposta pedagógica do ensino médio. Dos 13 (treze) professores presentes neste processo, permaneceram na equipe, no momento da pesquisa, somente nove, porque os demais já não integravam o quadro de profissionais da instituição. Assim, contribuíram com as informações, nove professores, cada um responsável por uma disciplina: artes, biologia, educação física, espanhol, geografia, inglês, língua portuguesa, química e psicologia.

Os participantes, três homens e seis mulheres, possuem idades variadas: 60% deles estão entre 20 (vinte) a 30 (trinta) anos, 30% entre 31 (trinta e um) a 40 (quarenta) anos e 10% entre 41 (quarenta e um) a 50 (cinquenta) anos. Prevaecem então, na composição do grupo, jovens profissionais, que estão, ainda, no início da carreira no ensino médio. No que se refere ao tempo de atuação nesse campo: 30% deles atuam de um a três anos, 10% de três a cinco anos, 20% de cinco a sete anos e 40% atuam há mais de sete anos.

Quanto ao nível de escolaridade, todos os participantes são licenciados de acordo com suas respectivas funções. 40% possuem graduação e os demais concluíram pós-graduação. Destes, 50% são especialistas na área em que atuam e 10% completaram o mestrado. Ter profissionais habilitados para a função é imprescindível para a consolidação do processo ensino/aprendizagem. Porém, a formação e a especialidade nas áreas do conhecimento não descartam a necessidade do estudo constante, para reflexão e aprimoramento do que se realiza no cotidiano da sala de aula, porque é sempre necessário “[...] questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.” (NONO; MIZUKAMI, 2006,

p. 383). Para isso, oportunizar, no dia a dia da escola, momentos que despertem o docente para a análise e intervenção no fazer pedagógico, tendo em vista seu avanço e, em decorrência, dos alunos, é crucial.

Com relação à carga horária de trabalho, neste colégio, os professores têm cargas horárias diferenciadas, porque essas variam conforme o número de turmas que atendem, mas todos cumprem jornada de mais de 20 horas semanais. Nesta carga horária estão contempladas as horas destinadas ao fazer pedagógico junto às turmas e o tempo de permanência do professor na escola, fora da sala de aula. Utilizando-se da hora permanência, ele tem a oportunidade de trocar experiências com outros colegas de trabalho, planejar individualmente as aulas e as atividades a serem propostas aos alunos, dialogar com a coordenação pedagógica e, ainda, participar das reuniões, destinadas ao alinhamento das ações a serem empreendidas para aprimoramento da prática, momento reservado também, para estudo e reflexão.

Os participantes não são identificados pelos seus nomes, cuidado necessário de ser observado em pesquisa, razão pela qual a opção foi designá-los pela letra “P” grafada em maiúsculo, seguida do número que lhe foi conferido. Assim, os professores foram designados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9.

2.3 Procedimentos de Pesquisa

Para conhecer como os docentes concebem e caracterizam a avaliação da aprendizagem, foram escolhidos como instrumentos de coleta de dados a entrevista e o questionário, por permitirem a apreensão das informações desejadas.

A entrevista viabilizou correções e esclarecimentos, quando necessário, e ganhou vida por ocorrer mediante o diálogo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, empregou-se a entrevista, porque ela permitiu “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Elegeram-se a entrevista semiestruturada, por ser mais flexível e permitir captar a visão dos professores diretamente envolvidos na pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ela ocorreu seguindo um conjunto de questões previamente definidas e, enquanto “[...] uma conversa a dois com propósitos bem definidos, [possibilitou] [...] obter informes contidos na fala dos atores, [de] [...] uma determinada realidade que está sendo focalizada.” (MINAYO, 1994, p. 57).

Um roteiro, (Apêndice A) com perguntas que auxiliassem na recolha dos dados necessários ao desvelamento do objeto de estudo, foi diligentemente preparado. Essas perguntas proporcionaram “[...] a compreensão em maior profundidade, [além de] [...] fornecer[em] informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos.” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 66).

As perguntas elaboradas objetivaram: (a) identificar a concepção avaliativa; (b) melhor delinear e analisar práticas avaliativas consideradas formativas e (c) determinar as características consideradas inerentes à consecução de uma avaliação formativa. No intuito de melhor ajustar as questões aos objetivos, o roteiro elaborado, contendo objetivos e questões, foi submetido à apreciação e validação de professores pesquisadores com experiência na área. As sugestões por eles propostas foram aceitas e incorporadas ao roteiro.

Realizadas individualmente, as entrevistas foram gravadas e transcritas, transformando-se em um texto rico em informações contributivas com os propósitos do estudo. Importa destacar que as entrevistas foram agendadas com antecedência, sendo realizadas em local e horário mais adequados ao concedente. O tempo médio de duração girou em torno de uma hora. Foi um tempo de cuidado e atenção redobrados para não interferir ou sugerir respostas, ou proceder a encaminhamentos que evidenciassem as próprias crenças e posicionamentos pessoais.

Após as transcrições procedeu-se a um trabalho de depuração de vícios de linguagem, de correção de forma de expressão que são comuns à oralidade, mas pouco pertinentes ao texto escrito. Todavia, apesar das adequações realizadas, um cuidado especial com o conteúdo foi mantido, pois a riqueza do conteúdo das respostas manifestas não poderia, por qualquer razão, ser alterado.

Entrevistar é estar com o outro, permitindo-lhe ser quem é e expressar o que pensa. Tarefa complexa para quem adentra no campo da pesquisa e da coleta de dados valendo-se da entrevista. Apesar de pedregoso, é um caminho muito rico e variado nas informações que propicia.

O questionário foi outro instrumento utilizado para a coleta dos dados. A opção pela sua utilização se deu porque, consistindo em um conjunto de questões pré-elaboradas, ele possibilita a recolha da opinião dos sujeitos relativamente a algum assunto. (BARROS; LEHFELD, 2007; FACHIN, 2006; LAVILLE; DIONNE, 1999;). As perguntas que compuseram este instrumento foram elaboradas tendo em vista atenderem aos objetivos tracejados no estudo. Por isso, a importância de elas serem claras e objetivas o bastante para informarem o pesquisador acerca daquilo que almeja.

O questionário (Apêndice C), aplicado em agosto de 2011, contou com duas perguntas abertas, “[...] também chamadas de livres ou ilimitadas [...]” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 204), por possibilitarem, aos participantes, a liberdade para emitirem suas opiniões, pois segundo Fachin (2006, p. 163), as questões abertas “[...] dão condição ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que está sendo pesquisado; as respostas são de livre deliberação, sem limitações e com linguagem própria”. A intenção era melhor (a) compreender a concepção da avaliação da aprendizagem e (b) identificar as características que a particularizam, segundo os professores pesquisados.

Entregue e retornado em mãos, o questionário foi respondido por todos os professores participantes da pesquisa. Os dados coletados foram cuidadosamente analisados, possibilitando ampliar a compreensão acerca de como concebem e caracterizam a avaliação da aprendizagem.

2.4 Análise dos Dados

Após levantar as informações, por meio da entrevista e do questionário, a próxima etapa foi à análise dos dados. Embasou esta apreciação a

análise de conteúdo, por acreditar-se que esta seria uma técnica interpretativa a auxiliar “[...] no processo de descrição e compreensão do material escrito coletado, pesquisa documental, bem como das falas dos sujeitos que compõem a estrutura do caso sob estudo.” (MARTINS, 2006, p. 34).

Considerado um procedimento analítico qualitativo, aplicável a qualquer comunicação escrita, esta foi uma técnica de investigação que permitiu “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”, das mensagens que se transformaram em textos escritos. (CHIZZOTTI, 1998, p. 98). Para isso, o material coletado foi sucessivamente lido, no intuito de localizar ideias convergentes e divergentes, a presença ou a ausência dos elementos teoricamente estabelecidos, enquanto aqueles que particularizam a avaliação da aprendizagem, principalmente em sua perspectiva formativa. A apreciação do material coletado deu-se em três fases: a pré-análise, a exploração e tratamento do material e, ainda, a interpretação dos resultados. (MINAYO, 1994; RICHARDSON, 1999; TRIVIÑOS, 1987).

Na pré análise se deu o primeiro contato com o material, de forma a se obter as primeiras impressões e reconhecer os conceitos mais utilizados pelos professores. Aos poucos, definiu-se o *corpus* da investigação, ou seja, aquilo que surgiu especificamente do campo e que mereceu toda atenção do pesquisador, por evidenciar elementos que, agrupados, contribuíssem para elucidar o objeto em estudo. (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005). Para analisar o conteúdo expresso, foi fundamental uma apropriação compreensiva e profunda do significado da avaliação formativa, até porque este é um conceito que tem evoluído no decorrer das últimas décadas.

A leitura atenta e minuciosa do material coletado remeteu à próxima fase: a descrição analítica para categorização e quantificação das informações. (MARTINS, 2006; RICHARDSON, 1999; TRIVIÑOS, 1987) Esta fase envolveu o aprofundamento do material estudado, e se valeu do referencial teórico para delimitação das unidades de análise, que permitiram identificar as características do conteúdo expresso no texto. Segundo Bell (2008, p.112), a análise de conteúdo é uma técnica que “[...] envolve contar o número de vezes que determinados termos ou ‘unidades de registro’ ocorrem em uma amostra de fontes [...]”. Então, quantificar

as informações contidas nos textos remeteu ao tratamento estatístico das unidades de análise, as quais forneceram indicadores, que embasados pela teoria trouxeram “[...] respostas às perguntas do pesquisador.” (BAUER, 2002, p. 195).

Após identificar tais aspectos, a partir da entrevista e do questionário, constatou-se predominância do compromisso com a retomada das dificuldades de aprendizagem constatadas nas produções dos estudantes. Todavia, predominância não significa unanimidade ou totalidade, apenas que muito foi conquistado, enquanto resta muito por fazer para alcançar o ponto desejado – que, na verdade, sempre está mais à frente no horizonte.

Algumas palavras ou expressões foram manifestadas pelos professores participantes, revelando afastamentos ou convergências quanto aos aspectos necessários à configuração de uma avaliação formativa. As ideias expressas, nos instrumentos de coleta de dados, foram categorizadas com base no referencial teórico, possibilitando identificar a concepção que vem embasando a prática efetivada em sala de aula.

Todavia, importa destacar que, para assegurar a maior confiabilidade e validade dos achados, procedeu-se a duas categorizações, sucessivas, mas separadas no tempo. Após a identificação das unidades de significação – quando do primeiro tratamento dos dados –, manteve-se um afastamento de trinta dias com todo o material coletado. Esse período foi “aproveitado” para o aprofundamento teórico. Depois, um novo escrutínio foi realizado, no intuito de verificar se as unidades delineadas – nesse segundo tratamento dos dados – repetir-se-iam. Repetiram-se, conferindo maior certeza para proposição das categorias de análise.

1. A concepção de avaliação da aprendizagem, nas perspectivas classificatória e formativa.
2. As características presentes nas práticas avaliativas, nas perspectivas classificatória e formativa.

O caminho para particularizar e analisar as duas categorias demandou o revisitar constante dos dados coletados e o referencial teórico que

respaldou o estudo. O confronto constante favoreceu a melhor compreensão do que pensam e fazem os professores que atuam no ensino médio, dessa instituição escolar, no que tange à avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa.

3 NAS DOBRAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: TRANSIÇÕES E PERMANÊNCIAS

Às vezes, parece, na verdade, não quereremos crescer. Parece que crescer dói, machuca, pois implica em mudarmos nossas crenças, abandonarmos nossas verdades e buscarmos outras. E, com certeza não é fácil mudarmos nossas posturas e nossas atitudes.

Edmar Henrique Rabelo, 1998.

A avaliação é uma constante na vida do ser humano e está presente nos mais variados contextos do dia a dia, subsidiando decisões em face à diversas situações. Sua finalidade não deveria ser diferente, quando o ato de avaliar está relacionado com a sala de aula, pois se a análise recai para sua prática, neste ambiente, verifica-se em muitas escolas, ou na maioria, a sua utilização para medir o que foi ensinado pelo docente, prevalecendo atenção para as notas, pois essas anunciam tanto os alunos a serem promovidos, como aqueles a serem retidos (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; BOTH, 2008; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2008; ESTEBAN, 2002; FERNANDES, 2009; HADJI, 1994; HOFFMANN, 1991, 2001, 2003; 2010; LUCKESI, 1992, 1995, 2005; PERRENOUD, 1999; SCALLON, 1998; VASCONCELLOS, 1998a).

Muitas dessas escolas, no processo de avaliação da aprendizagem, lançam “[...] perguntas que apelam apenas para a memorização mecânica, sem contextualização ou significado, [as quais] são aprendidas por força da repetição.” (MORETTO, 2010, p. 13). A ênfase nos resultados, originados das provas, produz a hierarquização dos discentes (PERRENOUD, 1999), fazendo desaparecer a tomada de decisão, preocupada com o redirecionamento do percurso, para auxiliar os estudantes a avançarem na aprendizagem. Desta forma, a efetivação da prática avaliativa

[...] que vem sendo desenvolvida nas nossas instituições de ensino nos remete a uma posição de poucos avanços. Não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos. (FELINI et al., 2002, p. 42).

Prevalece a atenção para o quanto se sabe, ficando em segundo

plano a qualidade da aprendizagem. Para prosseguir com o processo avaliativo, de forma a proporcionar a melhoria da aprendizagem, não basta evidenciar as notas, identificando os melhores e os piores alunos, é preciso analisá-las para, diante dos resultados apresentados, ter atitudes que proporcionem a “[...] oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas suas capacidades.” (ZABALA, 1998, p. 197).

Porém, para estimular as capacidades, não cabe mais olhar o todo, ou a todos da mesma maneira, mas cada aluno, para, na sequência, o professor adequar o ensino. Do mesmo modo, é irrelevante focar a nota sem identificar e entender suas revelações, pois essa precisa ser interpretada como desveladora do processo de construção do conhecimento, oferecendo pistas para a elaboração das ações do futuro, no concernente à elevação do ensino e à melhoria da aprendizagem. Evidenciar as respostas certas e as erradas não é suficiente, é preciso identificar em cada uma delas a aprendizagem construída e aquela, ainda, a ser efetivada (ESTEBAN, 2002; HOFFMANN, 1991). Conforme afirma Demo (2004b, p. 65), o “[...] relevante não é o patamar indicado pelos números, mas o compromisso do professor em garantir a aprendizagem adequada”, ou seja, o seu fazer em sala de aula, para aperfeiçoar, sempre mais, o saber do aluno.

Quando aprender é visto, pelo docente, como um momento de transformação, como a adoção de “[...] uma atitude construtiva e comprometida com o aprendizado do aluno [...]” (BERBEL; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2006, p. 135), a avaliação acontece mediante observação interessada em recolher informações, quanto à maneira como está o seu desenvolvimento, porque a pretensão é fazê-lo crescer. Nesta perspectiva, a avaliação, na condição de atividade orientadora, vem conscientizar o professor a olhar os avanços e as dificuldades dos alunos, materializando um ensino a alavancar o conhecimento. Para isto, “[...] a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui.” (CHUEIRI, 2008, p. 51), não como um ponto final, mas como o diagnóstico a dar sustentação à próxima etapa, pois as informações recolhidas demonstram os progressos já alcançados e oferecem pistas para o planejamento de novas práticas, visto a necessidade de organizá-las para eliminar as lacunas ainda existentes.

A avaliação escolar, sempre amparada por um determinado modelo teórico, comunica uma visão de homem, sociedade e educação e, em decorrência, de ensino e de aprendizagem, expressos no exercício docente (BECKER, 1993; CHUEIRI, 2008; ESTEBAN, 2003; LUCKESI, 1992; 1995; MIZUKAMI, 1986; RABELO, 1998). Para Luckesi (1992), a avaliação atende, também, à proposta pedagógica à qual está vinculada. Assim, no intuito de entender a concepção de avaliação da aprendizagem, principalmente em sua perspectiva formativa, torna-se relevante conhecer as características das concepções classificatória e da formativa e os modelos pedagógicos nos quais estão embasadas, pois influenciam não só a forma de ensinar, mas também a maneira de avaliar.

3.1 ENTRETecendo AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA E DIRETIVISMO PEDAGÓGICO

O modelo pedagógico diretivo fundamenta-se na certeza de que o “[...] o aluno aprende, se e somente se, o professor ensina.” (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, [200-], p. 1). Isso resulta de sua vinculação ao modelo epistemológico empirista, consoante o qual toda e qualquer fonte de conhecimento humano é exterior àquele que aprende, de maneira que a experiência é advinda do meio físico, passando pelos sentidos, afinal, “não há nada no nosso intelecto que não tenha entrado lá através dos nossos sentidos [...]”, esclarece Popper (1991, p. 45 apud BECKER, 1994b, p. 2). Ainda, segundo Mizukami (1986, p. 2, destaque da autora),

[...] os empiristas (primado do objeto) consideram o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo dado no mundo externo, [...] há ênfase na importância do objeto, do meio [...]. O conhecimento é uma “descoberta” e é novo para o indivíduo que a faz, [...] todo conhecimento fica reduzido a uma aquisição exógena, a partir de experiências, verbalizações ou recursos materiais audiovisuais que são simplesmente transmitidos.

O empirismo defende a prevalência do objeto ou do meio na apropriação do saber. Tendo por origem etnológica a expressão grega *empeirai*, referente ao conhecimento pelos sentidos e pautada na tese “[...] segundo a qual nascemos como folhas de papel em branco nas quais o meio vai inscrever o conhecimento pela experiência auditiva, visual, tátil, gustativa, olfativa.” (MOLL,

1996, p. 74).

Tendo por referência a ideia de que o aprendiz é uma massa a ser moldada, porque nada sabe e tudo precisa ser-lhe ensinado, o modelo diretivo, pautado no empirismo, propugna o ensino centrado no professor, confere ao aluno o papel passivo de receptor e reproduzidor de informações, investe nas metodologias transmissivas e nas práticas avaliativas centradas na repetição de respostas.

Reconhecido como uma tábula rasa, ou folha em branco a ser preenchida, o aluno adquire o conhecimento do mundo externo, a partir das experiências acumuladas (BECKER, 1993, 1994b, 2004; RABELO, 1998). Nesta perspectiva, o ambiente é o fator determinante da aprendizagem, porque nele estão as descobertas a possibilitarem o avanço cognitivo dos aprendizes. Como decorrência, cumpre ao aluno abdicar do direito de pensar e de se expressar, tendo em vista a recepção passiva dos conhecimentos transmitidos pelo professor, considerado como o conhecedor profundo dos assuntos a serem fixados.

Cabe ao aluno, portanto, em um ensino diretivo, escutar, copiar, memorizar e reproduzir as informações, porque na sala de aula prevalece a fala e a decisão do docente (BECKER, 1993, 2004; RABELO, 1998; PONTES; REGO; SILVA JUNIOR, 2006). Com isto, a verdade é apropriada através dos sentidos, ou seja, o conhecimento é depositado de fora para dentro no sujeito. A reprodução da informação, pelo aluno, tal como foi repassada pelo professor, é considerada como sinal de aprendizagem.

O docente, ao abraçar o modelo diretivo, preocupa-se em ensinar bem, pois acredita bastar a sua explicação para ter como consequência a aprendizagem (NEVES; DAMIANI, 2006), respalda-se na ideia de que o aluno só aprende se o professor transfere o conteúdo. Percebe-se, então, no diretivismo, uma supervalorização da escola e do docente, como figura responsável pela transmissão do saber acumulado.

Sob a égide desta concepção pedagógica, o professor organiza o ensino priorizando estratégias favoráveis à assimilação da maior quantidade de conteúdo apresentado, relevando a preocupação com a sua qualidade para desencadear a aprendizagem. Entendendo ensinar como comunicar informações e

aprender como retê-las e as reproduzir, o modelo pedagógico diretivo pauta-se nas técnicas expositivas, cumprindo à avaliação da aprendizagem verificar a retenção do transmitido, de maneira a tornar possível afirmar que “[...] a avaliação é a medida exata da reprodução, pelo aluno, das informações fornecidas pelo professor.” (MOLL, 1996, p. 76).

Os procedimentos avaliativos implantados pretendem identificar o que foi retido pelo aluno. A verificação é apenas para medir o quanto o aluno absorveu dos conteúdos propostos pelo professor, no intuito de produzir escores a demonstrarem a sua aprendizagem. A qualidade é compreendida como sinônimo de quantidade. Aprendeu o aluno que é capaz de repetir o ensinado. Tem condições de aprovação, aquele que obteve a média, estabelecida como mínima necessária à conquista do direito de promoção.

3.1.1 Primeiro alinhavo: a classificação como decorrência do diretivismo pedagógico

Ao buscar os fundamentos teóricos, a subsidiarem a compreensão da avaliação resultante do modelo pedagógico diretivo, verifica-se que, muitos autores (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; BALLESTER, 2003; ESTEBAN; AFONSO, 2010; FERNANDES, 2009; HADJI, 1994; HOFFMANN, 1991; 2001; 2003; 2005; 2010; LUCKESI, 1992; 1995; 2005; PERRENOUD, 1999; TEIXEIRA; NUNES, 2008 dentre outros), indicam a necessidade da sua superação, porque ao contemplar exclusivamente o produto, desconsidera o acompanhamento do processo, visando a conhecer a qualidade da aprendizagem.

A atenção ao resultado desencadeia a classificação dos alunos, anunciando aqueles a serem promovidos ou retidos, por alcançarem boas ou más notas. Todavia, apesar de muito criticada, essa prática avaliativa ainda permanece viva em inúmeras salas de aula, amparando e justificando decisões do professor, quanto à aprovação ou reprovação do aprendiz. (ESTEBAN; AFONSO, 2010; LUCKESI, 1992, 1995, 2005, 2011, LÜDKE; MEDIANO, 1992; MESQUITA, 2008;

TEIXEIRA; NUNES, 2008).

Percebe-se que a avaliação da aprendizagem, resumindo-se à produção da classificação dos alunos, não ocorre ao acaso, mas sob a égide de um ensino pautado em “[...] procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente transmitida.” (FERNANDES, 2009, p. 19). As práticas avaliativas levadas a termo pelo professor restringem-se aos exames pontuais, única e exclusivamente para verificar a quantidade de conteúdo retido pelo aprendiz.

É possível conhecer as nuances da avaliação classificatória a partir dos fundamentos teóricos de diversificados autores. Entre eles se encontra Luckesi (1992, p. 488), anunciando-a como aquela que “[...] se calca na idéia da verificação. [configura-se como] meio de atribuir notas aos alunos e proceder à sua promoção de uma série de escolaridade para a outra [...]”, ou seja, a reunião das informações, no referente à aprendizagem, subsidia decisão da passagem ou permanência do aluno em determinada série escolar.

Efetivada para aprovar ou reter o educando, essa avaliação pouco ou quase nada transforma em termos de promoção da aprendizagem, porque somente detecta a quantidade de conhecimentos adquiridos, sem subsidiar o desencadeamento de novas ações, pelo professor, a favorecerem a transposição dos pontos ainda obscuros. Segundo Luckesi (1995, p. 18), nessa prática avaliativa

[...] todos têm sua atenção centradas na promoção ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem, a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Segundo Rabelo (1998, p. 70), quando a prática avaliativa tem o viés da classificação, prevalece atenção somente ao aprendiz, pois “[...] o único objeto avaliado é o aluno ou, às vezes, só a sua aprendizagem e, somente enquanto um produto [...]”, não havendo por parte do professor a preocupação em saber quais conhecimentos foram efetivamente aprendidos e quais permanecem sem

compreensão. Um dos professores, quando registra sua concepção de avaliação da aprendizagem, informa que ela: “[...] *para os alunos é um reflexo de suas participações, atenção em sala de aula e de seus estudos e empenhos realizados também fora da instituição de ensino*”.

Hoffmann (1991) apresenta a avaliação classificatória como aquela a controlar permanentemente o aprendiz, por isso, além de medir o conteúdo, considera também os comportamentos listados, pelo professor, como ideais. Com isso, a atenção se volta para o cumprimento das solicitações docentes, cabendo ao aluno emitir as respostas certas nos momentos oportunos e, sobretudo, mantendo-se disciplinado, porque, assim, presta atenção e aprende. P4, ao explicar como conduz a sua avaliação diária, esclarece o que os alunos devem explicitar-lhe: “*Eu deixo o aluno consciente do que eu quero avaliar, porque como eu avalio aula a aula, eu deixo claro: hoje vocês vão ter que me mostrar isso, isso e isso, vocês vão me falar os verbos que foram trabalhados na aula passada, hoje eu quero oral*”. Com este encaminhamento, o aprendiz é condicionado a prestar atenção nas aulas, porque deve devolver exatamente o conteúdo repassado pelo professor. Ainda complementa, “[...] *então eu não tenho surpresas no final do bimestre, porque eu já vou retomando o conteúdo durante as aulas e eles retornam o que eu pedi*”¹. Nota-se que a interação acontece mediante os questionamentos do professor, para obter a resposta correta do discente. Desse modo, apesar de o docente acompanha o desenvolvimento do aluno, ele o faz exclusivamente para observar e registrar os resultados.

Álvarez Méndez (2002) anuncia como avaliação classificatória, aquela desligada do processo do conhecimento, portanto, realizada somente no final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo. Efetivada em um momento de terminalidade, não possibilita a ação do professor para superar as falhas a interferirem na aprendizagem e promoção do aluno. Centrada na função certificadora, a distinguir os alunos fortes dos fracos e, portanto, em condições ou não de aprovação. Rotula-os como: capazes ou incapazes, esforçados ou desinteressados, inteligentes ou lerdos. As decorrências são, muitas vezes, nefastas

¹ As citações dos participantes do estudo serão grafadas em itálico, de maneira a distingui-las das citações autorais.

para aqueles que não alcançam a aprovação escolar, pois eles perdem, geralmente, a aprovação social e, em numerosas vezes, a própria autoestima.

Para Perrenoud (1999), a avaliação classificatória promove a comparação entre os alunos, apontando os resultados que contribuem para hierarquizá-los. Tal hierarquização está embasada em determinadas normas a expressarem a referida excelência. A aplicação dos instrumentos para a atribuição de notas, a medir a quantidade de conhecimentos, é o subsídio a interferir nessa hierarquização, por apresentar os alunos como detentores de mais ou menos conteúdos. Assim, mesmo quando os números ou conceitos não expressam a real aprendizagem, indicam, ao aluno, o seu possível destino, pois conforme sua produção poderá ser: aprovado ou reprovado.

A cultura da avaliação para a mensuração, arraigada em muitos pais, alunos e professores, olha atentamente para os resultados, por serem reconhecidos como a expressão da qualidade da aprendizagem, ainda que não tenham sido alvo de análises e interpretações. O olhar à nota corrobora o julgamento da capacidade do aluno, porque quantifica e anuncia a sua aptidão.

Percebem-se, nos apontamentos teóricos, convergências quanto à compreensão da avaliação classificatória, como aquela empreendida pretendendo apenas a utilização dos resultados para aprovar ou reprovar o aluno, sem atentar para suas revelações no referente à qualidade do ensino e da aprendizagem. Ao analisar a teoria concernente à avaliação classificatória, nota-se a evidência de algumas características, que são reiteradamente enunciadas por diferentes estudiosos deste campo (Quadro 3). Todavia, cabe destacar que muitas das características atribuídas à avaliação classificatória, pelos diferentes autores, podem ser reagrupadas, pois se configuram como termos sinônimos, ou quase.

Quadro 3: Características da avaliação classificatória, conforme teóricos estudiosos do tema

CARACTERÍSTICAS CONVERGENTES	TEÓRICOS
Normativa	Álvarez Méndez (2002); Castillo Arredondo; Cabrerizo Diago (2008); Fernandes (2009); Hadji (1994; 2001); Hoffmann (1991; 2001; 2003; 2005); Luckesi (2005); Perrenoud (1999); Rabelo (1998); Romão (2001).
Pontual/Terminal	Álvarez Méndez; (2002); Castillo Arredondo; Cabrerizo Diago (2008); Fernandes (2009); Hoffmann (1991; 2001; 2003; 2005); Luckesi (1995; 2005); Rabelo (1998); Romão (2001); Teixeira; Nunes (2008).
Controladora dos comportamentos	Álvarez Méndez (2002); Ballester (2003); Hadji (2001); Castillo Arredondo; Cabrerizo Diago (2008); Esteban; Afonso (2010); Hoffmann (1991; 2001; 2003; 2005); Luckesi (2005); Santos Guerra (2007); Teixeira; Nunes (2008); Vasconcellos (1998a; 1998b).
Certificativa	Álvarez Méndez; (2002); Ballester (2003); Castillo Arredondo; Cabrerizo Diago (2008); Fernandes (2009); Luckesi (2005); Teixeira; Nunes (2008); Rabelo (1998); Vaconcellos (1998b).
Quantificadora	Ballester (2003); Castillo Arredondo; Cabrerizo Diago (2008); Esteban; Afonso (2010); Fernandes (2009); Hoffmann (1991; 2001; 2003); Luckesi (2005); Perrenoud (1999); Romão (2001); Santos Guerra (2007); Vasconcellos (1998b).
Atributiva das falhas aos alunos	Ballester (2003); Fernandes (2009); Hoffmann (1991; 2001; 2003); Santos Guerra (2007); Teixeira; Nunes (2008);
Seletiva	Álvarez Méndez (2002); Castillo Arredondo; Cabrerizo Diago (2008); Hoffmann (1991; 2001; 2003; 2005); Luckesi (1995; 2005); Santos Guerra (2007); Vasconcellos (1998b).
Excludente	Ballester (2003); Castillo Arredondo; Cabrerizo Diago (2008); Esteban; Afonso (2010); Luckesi (1995; 2005); Santos Guerra (2007); Teixeira; Nunes (2008); Vasconcellos (1998b).
Constatativa	Álvarez Méndez (2002); Castillo Arredondo; Cabrerizo Diago (2008); Hoffmann (1991; 2001; 2005); Luckesi (1995; 2005); Teixeira; Nunes (2008).
Promotora de <i>feedback</i> prescritivo	Álvarez Méndez (2002); Ballester (2003); Hadji (2001); Luckesi (1995; 2005); Perrenoud (1999).
Discriminativa	Álvarez Méndez (2002); Ballester (2003); Esteban; Afonso (2010); Hoffmann (1991; 2001; 2003; 2010); Luckesi (2005); Santos Guerra (2007); Teixeira; Nunes (2008); Vasconcellos (1998b).
Autoritária	Castillo Arredondo; Cabrerizo Diago (2008); Hoffmann (1991; 2001; 2003; 2010); Luckesi (1995; 2005); Santos Guerra (2007); Teixeira; Nunes (2008); Vasconcellos (1998a; 1998b).
Punitiva	Ballester (2003); Castillo Arredondo; Cabrerizo Diago (2008); Esteban; Afonso (2010); Hoffmann (1991; 2001; 2003; 2005); Luckesi (1995; 2005); Teixeira; Nunes (2008).

Fonte: Produção do autor.

Algumas aproximações podem ser realizadas entre as diversas características listadas, tais como: uma avaliação pontual e final é, de um modo geral, uma avaliação certificadora; uma avaliação compreendida como excludente é, por si só, também punitiva, pois a exclusão decorrente é uma maneira de penalizar aqueles que não se esforçaram o bastante para aprender; e, ainda, uma avaliação seletiva é uma avaliação discriminatória, quando trata a todos do mesmo modo, sem qualquer consideração às suas diferentes condições de vida.

Uma nova composição foi elaborada, em decorrência. Nela pretendeu-se aclarar a aglutinação das características pelas possibilidades de aproximação que apresentam. Por isso, apenas se abriga em um mesmo termo outros vários que lhe tem proximidade (Quadro 4).

Quadro 4: Reconfiguração das características da avaliação classificatória

CARACTERÍSTICAS CONVERGENTES	CARACTERÍSTICAS INICIAIS
Certificativa	Pontual
	Constatativa
	Terminal
	Certificativa
Quantificadora	Quantificadora
Controladora dos comportamentos	Promotora de <i>feedback</i> prescritivo
	Autoritária
Atributiva das falhas aos alunos	Atributiva das falhas aos alunos
Seletiva	Excludente
	Punitiva
	Discriminativa
Normativa	Normativa

Fonte: Produção do autor.

Todavia, não basta dispor das informações advindas do corpo teórico estudado, é fundamental confrontar com a compreensão manifesta pelos professores participantes da pesquisa, no intuito de apreender em quais aspectos, o que dizem realizar, preserva ranços do diretivismo pedagógico (Quadro 5).

As características da avaliação classificatória, destacadas no referencial teórico (Quadro 3), mesmo quando enunciadas isoladamente, não existem desligadas umas das outras. Do mesmo modo, aquelas que emergiram do discurso dos professores estão inter-relacionadas. Por isso, apresentá-las e analisá-las, separadamente, é apenas uma alternativa de organização das informações para torná-las, quiçá, mais compreensíveis. Com certeza, outras combinações seriam viáveis, mas essa foi a tracejada no momento.

Quadro 5: Categorização dos aspectos presentes no discurso docente em conformidade com características da avaliação classificatória

ASPECTOS PRESENTES NO DISCURSO DOCENTE	Nº TOTAL DE INDICAÇÕES	PERCENTUAL DE INDICAÇÕES
Verificar a aprendizagem utilizando instrumentos pontuais	5	55,6%
Recuperar conteúdo e nota	5	55,6%
Preparar para o vestibular	2	22,2%
Usar a auto avaliação e o trabalho em grupo para aumentar a nota	3	33,3%
Promover <i>feedback</i> prescritivo	5	55,6%
Responsabilizar o aluno pelo próprio fracasso	3	33,3%

Fonte: Produção do autor.

Quadro 6: Aproximações entre as características da avaliação da aprendizagem e o discurso docente

CARACTERÍSTICAS CONVERGENTES	CARACTERÍSTICAS PRESENTES NO DISCURSO DOCENTE
Certificativa	Verificar a aprendizagem utilizando instrumentos pontuais
	Recuperar conteúdo e nota
	Preparar para o vestibular
Quantificadora	Usar o trabalho em grupo e a auto avaliação para aumentar a nota
Controladora dos comportamentos	Promover <i>feedback</i> prescritivo
Atributiva das falhas aos alunos	Responsabilizar o aluno pelo próprio fracasso
Seletiva	-x-
Normativa	-x-

Fonte: Produção do autor.

Análises e aproximações tornaram possível a associação das características atribuídas à avaliação classificatória, já na sua reconfiguração, àquelas enunciadas pelos professores. Na verdade, eles, ao revelarem, no decorrer da entrevista e do questionário, como realizavam a avaliação da aprendizagem, demonstram em quais aspectos suas concepções aproximavam-se das características classificatórias (Quadro 6).

Algumas características presentes no discurso docente (Quadro 6), convivem e habitam um mesmo cenário: o do ensino diretivo; centrado no professor, que transfere informações, enquanto o aluno as recebe; preocupado com a

verificação do quanto o educando é capaz de reproduzir, daquilo que foi proposto como conteúdo de aprendizagem, pela utilização de instrumentos de maneira mais pontual.

No contexto geral, alguns dos professores evidenciam preocupação em verificar a aprendizagem utilizando instrumentos pontuais, quando se referem à necessidade de obter, de seus alunos, respostas que traduzam ou reproduzam o que foi ensinado no decorrer das aulas. P5 e P8 revelam essa concepção, ao afirmarem:

A avaliação deve explorar os conteúdos propostos em sala de aula, e, ao mesmo tempo, explorar a crítica e a capacidade criativa dos alunos. Geralmente, os alunos dizem que minha prova é a mais difícil dentre todas. Não tenho orgulho disso, mas quando eles dizem que eu dou uma aula muito boa e cobro exatamente aquilo que ensinei, fico feliz. Eu pergunto o que ensinei e espero que respondam adequadamente. (P5).

Sempre que aplico uma prova, quando vou devolvê-la, eu procuro deixar um tempo para responder às dúvidas dos alunos. Aqueles que vêm perguntar a razão do erro, eu atendo, eu explico como seria a resposta certa, eu esclareço o problema, até para ele poder melhorar a nota. (P8).

Ao avaliar, a preocupação a direcionar a composição do instrumento e a análise das respostas, pelo professor, são as informações por ele fornecidas durante as aulas, limitando-se à cobrança do que foi ensinado, do modo como foi ensinado, para ter, como resposta, apenas o que transmitiu. O objetivo não é, a qualquer tempo, desvelar o que foi aprendido, conforme constatado por Guimarães (2010, p. 75),

Para alguns professores, ensinar e aprender se confundem, de tal modo que uma parece ser consequência natural da outra, por isso, se houve ensino não há qualquer razão para duvidar de uma aprendizagem equivalente. Portanto, para aprender o aluno necessita, apenas, manter-se atento e receptivo, pois os novos conhecimentos nele serão depositados.

As atividades avaliativas são desencadeadas intentando determinar o grau de conhecimento do aluno, as informações que reteve, dentre todas as propiciadas no decorrer do processo ensino/aprendizagem. P2 revela a necessidade de retomar os conteúdos apresentados, “[...] mas aula a aula, porque assim a fixação é muito melhor do que se a cobrança for de tudo, de uma só vez, em uma prova final”. Para P5, ainda, a avaliação da aprendizagem é o processo por meio do qual os “[...] discentes revelam se conseguem ler e interpretar uma informação, pois cobra-se determinados conhecimentos como textos, mapas, infográficos, gráficos,

tabelas, entre outros”, em seus instrumentos.

Direcionada pela singela constatação, a avaliação da aprendizagem, assim compreendida e exercitada, desconsidera tudo – conhecimentos, procedimentos etc. –, que se desviem do proposto como conteúdos de aprendizagem. Por isso, ao concentrar-se no produto do ensino, ao ater-se às informações, secundarizando os conhecimentos, a avaliação é utilizada para a certificação, transformada em uma “[...] ferramenta meramente instrumental que serve para tudo, embora realmente valha muito pouco no campo da formação integral ou profissional, seja no plano da aprendizagem ou do ensino [...]” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 23).

P4, ao avaliar, também espera que os alunos “[...] retornem com o que eu ensinei. Por isso, avalio aula a aula. Às vezes, não consigo avaliar no mesmo dia, mas o faço na aula seguinte, com atividades escritas ou orais”. Por sua vez, P6 informa que *“avaliar a aprendizagem é verificar o que o aluno aprendeu ou não. Apesar de avaliar uma vez por semana, eu não uso todas as avaliações para lançar uma nota ou conceito”*. Ele ainda esclarece que a realização de atividades pontuais, para a verificação da aprendizagem, é uma demanda dos alunos, que “[...] cobram uma avaliação final, uma prova na qual possam demonstrar o que aprenderam de maneira concreta. Eu penso que é importante ter, bem no final, uma avaliação mais tradicional, porque é ela que vai revelar o que foi trabalhado durante todo o bimestre”.

A crença de que a avaliação da aprendizagem se dá para a constatação do aprendido, também se faz presente na fala de P1, quando diz: *“A avaliação é uma checagem da construção do conhecimento, para verificar o que o aluno aprendeu”*. Checagem, porque não esclarece sobre as ações a serem desencadeadas no intuito de instigar o aluno às outras formas de compreensão, ou seja, constata-se, mas nada mais se faz em decorrência dos dados apreendidos.

Aparentemente, aprender é acertar, é ajustar-se ao exposto pelo professor, ou pelo material instrucional, reproduzindo conhecimentos. Não há espaço ou tempo para o erro, não há permissão para os enganos, malogros ou falhas. Aparentemente, o hábito de pensar o mundo valendo-se de imagens e

conceitos, faz esquecer que eles não são "[...] a única tradução do mundo, mas apenas modos de recortá-lo e enquadrá-lo e assim tentar compreendê-lo, deixando sempre algo de fora ou que pode ser recortado por outro ângulo, apreendido por outro conceito." (CARVALHO, 2004, p. 33).

P9, por sua vez, informa avaliar semanalmente, pois, como tem três aulas semanais, ele utiliza a primeira para realização de pesquisa teórica, a segunda para exposição oral, explicando brevemente os conteúdos em foco, e, na última – a terceira – ele "*[...] já entra com a prática avaliativa, ou com a lista de exercícios, ou com o seminário. [...]. Toda semana há uma avaliação*".

Realizada pontualmente, mesmo que com certa proximidade, a avaliação da aprendizagem assume uma perspectiva de produto e condiciona os estudantes à realização das atividades, quando "valem nota". Ao intentar verificar as aprendizagens, os professores evidenciam uma preocupação maior com os resultados, em detrimento do processo que os gerou. Assim, a avaliação classificatória é, prioritariamente, certificativa, pois entendida em uma "[...] concepção prescritiva tanto em relação à natureza do conhecimento quanto à sua aquisição [...]. [compreende que] a aprendizagem é algo que se pode medir, manipular e, inclusive, prever." (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 31).

Seu desencadeamento se dá em momentos pontuais, geralmente ao final de uma unidade de ensino, de um bimestre, de um semestre, ou do ano letivo. Não há interesse de promover aprendizagens em curso, mas apenas em produzir escores que apontam a quantidade de conteúdos retidos e que autorizem, ao professor, certificar a passagem do aluno para a etapa seguinte. Assim, se a avaliação se dá somente em momentos finais, coloca "[...] um ponto final a cada tarefa que o aluno faz." (HOFFMANN, 1991, p. 66), visto sua função de somente verificar, para quantificar e certificar o saber do aluno. Ou seja, conforme elucida Santos Guerra (2007, p. 116-117),

Quando a ênfase se situa na obtenção de boas qualificações, é porque o conhecimento, no mínimo, possui interesse secundário. [até porque], o conhecimento escolar tem um duplo valor. Por um lado, tem valor de uso (ou seja, é útil, tem sentido, possui relevância e significação, desperta interesse, gera motivação etc.), por outro lado, tem um valor de troca (ou seja, pode-se permutar por uma qualificação, por uma nota). Quando predomina o valor de uso, o que realmente importa é o aprendizado. Quando é o valor de troca que possui uma grande importância, é

unicamente a aprovação que realmente importa. [...] O valor de uso e o valor de troca não têm por que ser antagônicos, mas a prática pervertida pode tornar o interesse pelas qualificações exclusivo.

Focado na certificação, o professor concentra-se em “[...] corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino.” (HOFFMANN, 1991, p. 75). Ou seja, as evidências das respostas, certas e erradas, são apuradas para um tipo de tomada de decisão, a traduzir-se no anúncio da promoção ou da retenção do aluno.

Nas manifestações coletadas, junto aos participantes, não se fez presente a preocupação com a comparação entre os estudantes, pela hierarquização de escores. As inquietações estão direcionadas para a efetividade do ensino e para o alcance dos objetivos estabelecidos. As dificuldades não deixam de ser retomadas, porém essas não se valem da desejável variabilidade didática, conforme evidenciam alguns professores: *“[...] quando eu sento na equipe, explico para os alunos o que eles não entenderam. Se as outras equipes também continuam com as dúvidas, eu vou e explico na lousa novamente para tentar recuperar o conteúdo.”* (P5).

Portanto, a utilização das estratégias de ensino acaba não atendendo às necessidades dos alunos que não compreenderam o conteúdo, evidenciando a falta de atenção às suas singularidades, pois não é empreendido um novo jeito de ensinar, não são promovidas alterações no formato de apresentação das informações, tendo em vista atenderem aqueles que precisam mais do que a repetição, geralmente expositiva, do conteúdo pelo professor. Para P9, as dificuldades de aprendizagem, os erros no processo de aprendizagem, precisam mobilizar o professor na retomada dos conteúdos, no refazer das atividades. Ele elucida que,

Quando um aluno não está entendendo, eu sento ao lado dele e tento resolver com ele a atividade. Eu pergunto: Por que você está fazendo desta forma e não do jeito que eu ensinei, que é muito mais fácil? [...] Para ajudar o aluno a aprender, eu fico com ele, batendo na mesma tecla – igual criança mesmo, que tem que pegar na mão e escrever junto –, até que ele pegue o jeito de fazer.

Intervir no curso da aprendizagem, aparentemente, não implica conceber e implantar ações pedagógicas oportunas, adequadas, instigantes ou desafiadoras, significa apenas agendar outra data para repetir, em outro dia, uma prova similar à anterior, porque o que prevalece é a recuperação do conteúdo e da nota, "[...] quando, na realidade, deveriam ser fornecidas novas estratégias que facilitassem o processo de aprendizagem, acordes com as possibilidades e características dos estudantes." (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2008, p. 477).

P6 não atua de maneira muito diferenciada, pois, ao perceber as dificuldades de aprendizagem, reage assegurando observar alguns cuidados: "*[...] eu retomo o conteúdo, eu explico de novo, dou mais exercícios para fixar aquele conteúdo. Depois, proponho outra atividade semelhante, na qual os alunos vão dar a resposta*". Desse modo, os instrumentos de verificação são pontuais, intentando proceder à checagem da recuperação de conteúdo, pela repetição de atividades que quando não são iguais, são bastante similares. O professor retoma o conteúdo e agenda uma nova data para aplicação de um segundo instrumento, porque assim certifica a aprendizagem, pois a "*[...] a nota que eles obtêm revela se eles aprenderam*." (P9).

Os professores acreditam, numerosas vezes, que o resultado alcançado em uma atividade avaliativa corresponde à aprendizagem consolidada. Todavia, "[...] a comprovação do aprendizado efetuado, é extremamente problemático. [Afinal,] não é fácil saber quando e como o aluno efetuou o aprendizado almejado." (SANTOS GUERRA, 2007, p. 115), pois a aprendizagem não é algo observável, apenas se manifestando por alguns indícios, às vezes, pouco visíveis, como a utilização dos conhecimentos apropriados na resolução de problemas diversos, em contextos variados.

A preparação para o vestibular é outra preocupação de alguns professores. Entende-se que é a partir deste exame que se efetiva o ingresso no ensino superior e que, portanto, não deve ser desconsiderado, mas o importante é não reduzir o processo avaliativo ao treino de questões nele priorizadas, porque assim, secundarizar-se-ia o olhar, do professor e do aluno, ao que se manifesta mais importante: o conteúdo e a forma da aprendizagem em curso.

A preocupação em preparar os estudantes para realizarem o vestibular manifesta-se nas palavras de P2, quando afirma: “[...] nas avaliações individuais eu procuro também, sempre contemplar questões de vestibular, porque todos vão querer passar por essa seleção”. P5, ainda mais focado neste exame, anuncia que as questões objetivas, elaboradas para as provas,

[...] exigem diferentes graus de complexidade, por demandarem interpretação, análise, comparação e, conseqüentemente, a exclusão das afirmativas incorretas. Este é um método de execução das provas de vestibular e concursos públicos que recomendo aos alunos para facilitar e melhorar o desempenho nos concursos e nas minhas avaliações.

P5 evidencia significativa preocupação com o resultado das produções dos alunos, bem como em propiciar situações que lhes favoreçam incorporar um formato de questões inerentes ao vestibular, acostumando-se a resolvê-las. Então, mais relevante que o acompanhamento da aprendizagem, que a identificação dos problemas e dificuldades, cumpre preparar para a grande prova. Para isso, segundo ele,

Eu só trabalho com questões de vestibular, mesmo que, para algumas, eu faça adaptações. Os alunos reclamam muito, dizem que algumas questões os induzem a erros, mas eu explico a resposta certa, eu mostro como eles deveriam ter feito, eu explico que as questões têm o mesmo tipo de formato e conteúdo daquelas que terão de responder no vestibular. (P5).

Aparentemente, para este professor, muito mais que promover a reflexão acerca das razões a ensejarem as respostas e do caminho seguido para alcançá-las, o importante é responder acertadamente, evidenciando ser capaz de alcançar, também no vestibular, um bom resultado. Para tanto, o treino é algo que se impõe, por favorecer a exclusão das questões incorretas, sendo a aprendizagem reconhecida na quantificação dos acertos, pelo reconhecimento de pista, muito mais que pelo domínio da informação e apropriação do conhecimento. Tudo para acertar no vestibular, tudo para conquista aprovação.

Ao concentrar-se na certificação, a avaliação da aprendizagem limita-se a atestar se o aluno está apto ou não para ser promovido para a próxima etapa de escolarização (FERNANDES, 2009). Atenta aos resultados, essa perspectiva avaliativa enreda-se em instrumentos pontuais, como provas escritas e orais, para produzir resultados que comprovem as decisões de aprovação ou reprovação, gerando, junto aos responsáveis pelo estudante, expectativas em

relação aos escores, pois, “[...] o importante é que tenham notas para serem aprovados.” (LUCKESI, 1995, p. 19).

Embora haja, por parte dos professores, uma preocupação com o alcance das notas que outorgam ao estudante o direito de passagem, eles contestam algumas proposições institucionais: a atribuição de escores a trabalhos em grupo e o acatamento de escores autoconferidos em procedimentos autoavaliativos.

Em relação à atribuição de notas para trabalhos grupais, as considerações se voltam para o quanto as dificuldades e as não aprendizagens, de alguns, podem ser dissimuladas pelos conhecimentos e habilidades de outros. P9 refere-se ao problema daqueles que somente se preocupam com a nota já alcançada, porque alguns do grupo fizeram o trabalho. Ele afirma: “[...] eles ficam tranquilos, porque com três notas em equipe, eles já haviam alcançado nota suficiente para aprovação. Por isso, não se interessaram em realizar outro trabalho para aprenderem. Eles já tinham a nota suficiente para passarem”.

Outra preocupação manifesta, por alguns professores, foi em relação à autoavaliação, compreendida como uma maneira de favorecer ao aluno a obtenção da média necessária à aprovação, eles esclarecem que muitos educandos informam notas não correspondentes ao empenho evidenciado ou à aprendizagem alcançada. P5 é taxativo ao afirmar: “a autoavaliação é apenas para o aluno se atribuir a nota que precisa para alcançar a média”, e continua:

Meus alunos realizam autoavaliação. Para isso, eu não mostro as notas que eles alcançaram nas avaliações anteriores, porque eles calculam uma média. Geralmente, eu não deixo a autoavaliação para o final do bimestre, mas a proponho mais ou menos no meio do bimestre. Na autoavaliação, na verdade, eles informam a nota que necessitam para assegurar a média.

Para P4, a finalidade da autoavaliação não é muito diferente. Ela esclarece que, “[...] ao final de uma sequência de ensino, eu costumo propor uma autoavaliação. Nela, os alunos acabam atribuindo-se uma nota, que, geralmente, os ajuda no resultado final, o que é bom”.

Apesar de não ser explicitada a função quantificadora, ela se revela na preocupação de alguns dos professores, quando reconhecem, na atribuição de

notas em atividades grupais ou na autoavaliação, apenas uma maneira de facilitar o alcance de uma média, a permitir a conquista do direito de passagem, mesmo que sem o devido mérito, sem a aprendizagem correspondente. Neste sentido, P5 é taxativo, ao afirmar: *“vejo que, para o aluno, a autoavaliação é uma fuga da sua nota atual”*.

Entretanto, é preciso distinguir autoavaliação de autonotação. Na primeira, o elemento diferenciador é a autorregulação, pelo estudante, que tendo por base a identificação das particularidades vivenciadas ao longo do processo de aprendizagem, assume e cumpre o compromisso de superação. Na autonotação, cobra-se do aluno, apenas, “[...] atribuir a si mesmo uma nota ao examinar seu próprio trabalho escolar.” (HADJI, 2001, p. 102). O desejável é que a autoavaliação se desligasse da mensuração, do registro de notas ou conceitos, da produção de escores, para se concentrar na efetivação de um autobalanco, mais favorável à melhoria “[...] do sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da autorregulação [...]” (HADJI, 2001, p. 102).

Vincular a autoavaliação mais à nota, que à identificação e compreensão das possibilidades e dificuldades de aprendizagem, configura-se exercício pouco desejável no contexto escolar, pois, conforme Hoffmann (1991), a atribuição de escores sem a promoção de reflexões, sem a proposição de questionamento, acerca do seu significado e das implicações que suscita, dificultam, quando não impedem, a percepção e compreensão do problema, essencial para que professores e alunos desencadeiem ações corretivas.

Não parece haver como dissociar a ideia de certificação da de quantificação de produtos, pois, aquela somente se configura viável quando a segunda se processa. Uma avaliação certificativa é, antes e também, uma avaliação preocupada com a atribuição de pontos, em decorrência da quantidade de acertos, ou seja, é quantificadora. Ao empreendê-la, o professor não se atém aos erros cometidos pelos alunos para compreender suas causas, apenas os sinaliza e desconta pontos. Ao corrigir as atividades avaliativas, a preocupação concentra-se na ação de contar os sinais de acertos, para somar pontos, ou contar os sinais de errados, para proceder às subtrações devidas.

A preocupação em apenas anunciar a nota vigorava entre alguns dos professores, pois esses corrigiam as provas, atribuíam notas e as entregavam ao aluno, sem revelar o porquê do escore. Percebe-se que o *feedback*, um importante elemento a possibilitar a tomada de consciência pelo aluno, acerca da sua própria aprendizagem, aparece somente no momento de anunciar os resultados, de maneira prescritiva.

Ao ler um texto, ao corrigir uma atividade, eu vou dando o feedback aos alunos. Não de maneira individual ou particular, porque não há muito tempo para isso. Eu, geralmente, indico o erro – grifando, destacando, falando, escrevendo – e depois eu informo como é o certo. Eles refazem a tarefa e podem aplicar o que aprenderam em outra atividade que proponho. (P4).

Após as provas, eu realizo o feedback. Primeiro, eu explico que para resolver uma prova é preciso obedecer três fases: a primeira é a análise, quando se realiza a leitura e exame da questão, identificando o que ela quer como resposta; a segunda fase é a comparação entre as afirmativas, procurando reconhecer aquelas com mais nexos, de maneira a reduzir o número de opções e facilitar o acerto; a terceira é a eliminação, que constitui na confrontação das alternativas com o enunciado ou entre elas, para a definição final daquela mais plausível. Depois, eu corrijo a prova no quadro, demonstrando as respostas certas e a maneira de alcançá-las. (P5).

Quando proponho um feedback, os alunos ficam mais interessados do que quando eu estou ensinando pela primeira vez. Eles prestam mais atenção, principalmente naquilo que eles erraram. Eles ficam mais espertos. (P6).

Infelizmente o feedback não é uma constante, pois não consigo realizá-lo com a frequência desejada ou mais adequada. O tempo é curto. Eu o realizo quando entrego o resultado e os alunos questionam sobre algum aspecto que não considere. Ele é dado, também, no final, quando eu informo do conceito e eles querem esclarecer porque algum aspecto foi ou não considerado. (P8).

Eu dou um feedback para o aluno quando devolvo a avaliação. Na hora em que eu a entrego, eu digo a nota, e acrescento algum comentário, como: você foi muito bem, ou, você tirou um I ou um S e poderia ter alcançado um resultado melhor. (P9).

Promover *feedback* precisa ser mais que informar o desempenho alcançado e treinar reiteradamente a resposta certa, até que somente o acerto seja possível; carece superar os macetes, que treinam destrezas à medida que cerceiam a compreensão, a apreciação analítica, a reflexão; necessita ser disponibilizado para todos que dele carecem e não apenas para aqueles que o solicitam; reclama oferecer mais que frases de natureza prescritiva, para subsidiar avanços e superações em termos de aprendizagem. Para Santos e Dias ([200-]), é fundamental que as orientações propostas: sejam claras e autonomamente compreensíveis pelo estudante; indiquem pistas para que planeje ações que lhe permitirão superar as

dificuldades; favoreçam a reanálise da resposta, de maneira que a correção do erro não deve ser efetivada pelo professor; suscitem o reconhecimento do que está correto e bem realizado, ampliando a autoconfiança do estudante e fortalecendo sua autoestima.

Um aspecto merece destaque, pois é fundamental ao professor “[...] dosear a informação a dar, tanto quanto a necessária para o aluno conseguir avançar, mas não aquela que dá a resposta, inviabilizando uma situação potenciadora de aprendizagem.” (SANTOS; DIAS, [200-], p. 3). Por isso, o *feedback* precisa ser compreendido como procedimento que “[...] fornece ao aluno informação acerca do seu desempenho nas tarefas propostas com o intuito de o ajudar a: (a) identificar as causas para o fosso entre o nível desejado e o nível atual e; (b) agir de modo a ‘fechá-lo’.” (BLACK; WILIAM, 1988 apud BRUNO; SANTOS, 2010, p. 63). Então, não se trata de propor algo diferente do habitual, mas de promover atividades e programar ações que instiguem os estudantes à desconstrução e reconstrução de conhecimentos, com autonomia, para além da mera retenção de informações.

A inadequação do *feedback* fornecido ao aluno, no decorrer do processo, impossibilita-lhe buscar novas formas de aprender. Para ajustá-lo, tornando-o mais adequado e ampliando as suas potencialidades, é recomendado que se concentre

[...] (a) em erros específicos e nas estratégias menos adequadas, fazendo sugestões acerca da forma como se pode melhorar o desempenho; (b) estimule a correção dos erros fazendo o aluno pensar; (c) promova o mínimo de sugestões, apenas as necessárias para que os alunos cheguem a respostas por eles próprios; e, (d) seja implantado de uma forma sistemática. (BLACK; WILIAM, 1988 apud BRUNO; SANTOS, 2010, p. 64).

Ao subsidiar *feedback* prescritivo, indicando o que os alunos devem fazer para terem bons resultados, explicando de novo, propondo lista de exercícios similares, a avaliação classificatória configura-se controladora do comportamento, e altamente disciplinadora de corpos e mentes (LUCKESI, 1995).

O medo de perder “pontinhos” da nota obriga a realização de tarefas, a manutenção do silêncio, a transcrição de listas e listas de exercícios repetitivos e sem muito significado, o sentar e ler na tentativa de memorizar para reproduzir na prova. Os esforços de autodisciplinamento empreendidos pelos alunos

são apenas uma resposta, esperada e desejada, aos estímulos ameaçadores de perdas, repetidos pelos professores. Tudo se faz para obter, ou para não perder, a tão desejada nota. Um dos professores refere valer-se da “[...] *atribuição de pontos a mais na nota da prova de recuperação, para estimular os alunos a refazerem a prova em que foram mal.*” (P5). Entretanto, para Perrenoud (1999, p. 69),

Ao estudar unicamente para a prova, há um empobrecimento dos procedimentos intelectuais, da curiosidade, da criatividade, da originalidade em detrimento "do que paga", ou seja, do que pode ser convertido em notas honrosas. [Desse modo,] favorece-se uma relação utilitarista, até mesmo cínica com o saber.

Aprender deveria ser a “mola propulsora” dos estudos, a serem realizados pelos alunos, antes de submeterem-se a uma prova de recuperação. Essa não poderia ater-se à obtenção de nota bastante para a produção da média desejada, mesmo que essa seja apenas suficiente para conferir o direito de ir para a próxima etapa, série etc. Não importa o tempo demandado para que a aprendizagem aconteça, nem interessa a quantidade de intervenções docentes, que se fazem necessárias, para a superação da dificuldade, pois a instrução é clara: “*na próxima semana uma nova prova será aplicada, estudem e se preparem*”, conforme afirma um dos professores. A razão a ensejar a ação de debruçar-se sobre os livros e retomar a matéria é a nota e, então, todos os esforços nada mais asseguram que uma aprendizagem fugaz, capaz apenas de satisfazer urgência da aprovação. De um modo geral, tudo se resume à permuta de respostas por pontos.

Pontos permutados por respostas que reproduzem um padrão esperado, que premiam um comportamento desejado, que recompensam tarefas, silêncios, imobilidades, enquanto violentam e contradizem “[...] um trabalho significativo e consistente por parte da escola e do professor.” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 57). Aprender é um processo contínuo de sucessivas superações e pode, até, ser expresso em escores, por mais complexo e contraditório que tal se configure, mas esses não podem reduzir o estudante ao número ou ao conceito que lhe é atribuído.

Centrada nas mãos do professor, para controlar o comportamento dos educandos, essa maneira de avaliar configura-se autoritária, pois desconsidera a participação dos alunos na decisão de quando e como o conhecimento será demonstrado, quando e como procederá a recolha de informações, quais critérios

serão utilizados para aquilatar o desempenho evidenciado e qual o peso do registro numérico decorrente. Nesta perspectiva, as decisões restringem-se à enunciação de “[...] uma sentença, a revelar o julgamento do professor sob o formato de conceitos, graus numéricos ou pareceres descritivos.” (HOFFMANN, 2001, p. 26).

A avaliação tem, desse modo, sob a configuração classificatória, o professor como o seu principal agente (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2008, p. 479). Cumpre-lhe decidir: por que avaliar, o quê avaliar, como avaliar, e quando avaliar, não restando, aos demais participantes, qualquer espaço ou momento para interferirem, proporem e tomarem decisões. Em consequência, o único avaliado é o aluno, é aquele que aprende, mas é cobrado/testado em função do que lhe foi ensinado.

Para Luckesi (2005), o autoritarismo pode revelar-se na composição do instrumento avaliativo, porque sobrevaloriza o secundário e as “pegadinhas” no intuito de induzir o aluno ao erro. P5 declara que, “[...] os alunos já questionaram sobre uma questão que os levou ao erro, mas eu orientei que eles recorressem à coordenação, porque eu não ia mudar. Então, a coordenação me apoiou, porque eu os ensino a fazerem a prova e era uma questão fantástica do vestibular”. Amparado pela coordenação pedagógica, a avaliação é efetiva a partir do arbítrio pessoal do docente, até porque, na função de autoridade, ele exige dos alunos as condutas e os conhecimentos que elegeu como importantes, desconsiderando qualquer questionamento ou atuação do discente. As provas por ele elaboradas configuram-se armadilhas, com questões que intentam muito mais induzir o aluno ao erro, que evidenciar suas aprendizagens e suas dificuldades.

Outro mecanismo, a revelar a preocupação com a utilização da nota na produção de ações e desempenhos, consoantes ao esperado, advém da instituição. Uma parte da nota decorre do cumprimento ou não de certas tarefas, da manifestação ou não de alguns comportamentos. Os professores têm obrigação de observar os alunos e proceder aos registros, quanto à ocorrência ou não destas tarefas ou destes comportamentos. Assim, o resultado final não decorre apenas das aprendizagens manifestas nas atividades avaliativas, porque a tarefa feita soma pontos, a participação na discussão do grupo soma pontos, estar com os materiais solicitados pelo professor soma pontos e até a forma de se relacionar com os pares

e com o professor soma pontos, conforme informa P1: “[...] eu avalio o trato com o colega, o desenvolvimento do trabalho e o respeito acima de tudo”.

Aparentemente, a ação de avaliar é compreendida e assumida como ação de atribuir ou não pontos em decorrência de algum aspecto ou procedimento desejado, conforme corrobora P5: “os alunos têm de ter o material em mãos, têm de trazer as tarefas, precisam colaborar uns com os outros. Todos estes aspectos são também avaliados”. São pontos que condicionam o comportamento e modelam a ação, mas revelam pouco em termos de aprendizagem e desenvolvimento.

Mesmo quando a análise do desempenho incide sobre a atividade avaliativa seminário, o domínio do conteúdo, a apropriação dos conhecimentos pertinentes ao tema trabalhado, parece ser secundarizado por outros aspectos, complementares, é verdade, mas, mesmo assim, periféricos, conforme expressa P5: “Gostei do seminário, vocês falaram muito bem, a transparência estava bem elaborada, tiveram uma boa postura durante a apresentação, organizaram o material”.

Ao controlar o comportamento, a avaliação da aprendizagem ensina aos alunos uma lição: o resultado depende exclusivamente deles. Aqueles que se esforçam, mantêm-se quietos e atentos, realizam todos os exercícios propostos pelo professor, com zelo e cuidado, conseguem a aprovação. Aqueles que não o fazem, não conquistam nota e são reprovados. Não porque o professor deixou a desejar, mas porque eles, alunos, não fizeram o necessário, não se esforçaram o suficiente, ou seja, não cumpriram com “a sua parte”. Então, se o educando não aprende é “[...] simplesmente, porque não faz as tarefas previstas, não presta atenção às explicações do professor, não corresponde ao ideal do bom aluno.” (HOFFMANN, 2003, p. 39).

Controladora dos comportamentos dos alunos, a avaliação classificatória se traduz em uma prática autoritária, discriminadora e punitiva, pois acontece “[...] sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar.” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 64), sendo empreendida somente a serviço daqueles que aprendem ou atendem às características do bom aluno, descartando qualquer possibilidade de olhar às dificuldades individuais ou de proceder às adequações

necessárias à otimização do ensino.

A avaliação classificatória delega aos alunos a responsabilidade por aprender, ou seria melhor asseverar: responsabiliza-os pelo próprio fracasso, atribuindo-lhes as falhas. As dificuldades de aprendizagem não advêm do formato privilegiado para proceder ao ensino, ou da tipologia de instrumento utilizado para medir a aprendizagem, mas das características do estudante e esforços por ele despendidos para aprender os conteúdos apresentados. Essa postura é revelada por P4, quando anuncia: *“Quando percebo que o aluno não fez alguma atividade, eu o chamo fora da sala, para não o constranger e pergunto o que está acontecendo, a razão de ele não ter realizado o que foi solicitado. Se ele não fez por que não entendeu ou por que não se esforçou?”*. Da mesma forma, P2 reconhece que a avaliação retrata o esforço do aluno, segundo ele: *“A avaliação demonstra para o professor se o aluno se dedicou e entendeu o conteúdo”*.

Ao ser responsabilizado pelo próprio fracasso acadêmico, ao ser culpado das dificuldades de aprendizagem que apresenta, a “[...] explicação rotineira consiste em atribuir as causas dos resultados exclusivamente ao indivíduo mediante traços negativos: ‘o aluno não estuda...’, ‘o aluno não colabora...’, o aluno não se interessa...’, ‘o aluno não está pronto...’ etc.” (BALLESTER, 2003, p. 49). Esta ideia é evidenciada por P6, quando afirma: *“[...] ao perceber que eles erraram muito em um aspecto, eu costumo reforçar: vamos praticar mais um pouquinho, vamos nos esforçar mais. Você só precisa tentar um pouco mais”*. Na mesma linha de pensamento, P9 diz que, *“quando devolvo a avaliação para os alunos, eu digo o conceito e explico o porquê do conceito. Depois, eu ainda falo: muito bom, você alcançou um ótimo resultado; ou: que pena, o que está acontecendo, você não estudou?”*. Desse modo,

A avaliação vem a dizer explicitamente que quando o aprendizado não se produz deve-se à exclusiva responsabilidade daquele que aprende: ele é inepto, indolente, está mal preparado, tem pouca base, tem poucos recursos, tem más influências, não dispõe de auxílio, é muito distraído, tem muitos problemas, não tem motivação suficiente, não domina as técnicas de estudo necessárias, fica nervoso ao fazer provas. Observe-se que poucas vezes se responsabilizam a instituição ou os docentes pelo fracasso dos alunos, embora, em algumas ocasiões, seja evidente a influência no fato. (SANTOS GUERRA, 2007, p. 115).

Culpar e diferenciar: esforços, dedicação, capacidade, interesse etc.,

é decorrência de uma comparação vitalícia que faz com que cada um e todos se percebam em relação ao outro, tentando alcançar, minimamente, a média. Nesta perspectiva, P1 diz: *“Eu vou dando algumas dicas para o aluno melhorar, porque percebo que é uma limitação que ele se impõe. Tem aluno que não vai melhorar nunca, porque essa não é a disciplina preferida dele”*. Ao não conseguir, quando outros alcançaram, vivenciando as mesmas experiências de ensino, não resta outra certeza ao incapaz: a impossibilidade é sua, a inaptidão é sua. Faltou-lhe esforço ao estudar, faltou-lhe atenção ao acompanhar as aulas, faltou-lhe diligência no completamento das listas de exercícios.

Punir e recompensar são bases essenciais ao exercício classificatório da avaliação da aprendizagem. Valendo-se dessas duas ações, todo um processo de controle é desencadeado, evidenciando-se nas comparações, diferenciações, hierarquizações, exclusões ou inclusões realizadas, no intuito de homogeneizar formas de pensar e agir. Para Teixeira e Nunes (2008, p. 41), ao “[...] diferenciar os indivíduos, em uma comparação perpétua de cada um com todos, faz funcionar uma base mínima em que existam a média a respeitar e o ótimo a copiar”.

A avaliação classificatória é altamente seletiva, pois é capaz de separar aqueles que aprenderam daqueles que não, pois “o aluno que fracassa é aquele que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e as novas competências, conforme o programa previa que adquirisse.” (ISAMBERT-JAMARTI, 1971 apud PERRENOUD, 1999, p. 25). O instrumental utilizado para o levantamento de informações pretende, apenas, consignar os conhecimentos incorporados e os erros reveladores da não apropriação da cultura escolar, legitimando decisões que conferem a alguns o direito de prosseguir estudando, enquanto, a outros, condena à repetência e à exclusão. Resultados gerais e finais são fundamentais para a produção da seletividade, que nega a possibilidade de a avaliação da aprendizagem contribuir para uma tomada de decisão, tanto por parte do professor quanto do educando, em relação à melhoria da aprendizagem, à superação das dificuldades, à consolidação do que ainda não é, mas pode vir a ser. Assim, ela também se configura como excludente.

Percebe-se que essa prática avaliativa se materializa na ausência de critérios claros a fundamentarem o juízo de qualidade, confundindo-o com um mero

juízo de quantidade; ou, ainda, pode configurar-se quando as decisões docentes não contemplam o prosseguimento do processo de aprendizagem, restringindo-se a constatação e registro de um resultado, de tal modo que “[...] o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada.” (LUCKESI, 2005, p. 34).

Amparada na normatividade, essa maneira de avaliar compara os alunos, uns com os outros. A atenção a direcionar o olhar do professor, não está para cada aluno, mas para todos, da mesma maneira e pautado nos mesmos parâmetros, como se todos fossem iguais em suas possibilidades e limitações. Desses é esperada uma só resposta, um só comportamento. Segundo Vasconcellos (1995, p. 37), essa comparação desencadeia “[...] um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, ‘branco’, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de auto-imagem negativa”.

Ao desencadear consequências tão adversas, a avaliação, assim exercida, ao invés de ser reconhecida como o processo de acompanhamento da produção do aluno, para levantar as suas dificuldades e agir sobre elas, com outras e diferenciadas estratégias de ensino, consolida-se a partir da definição padronizada do que se espera de todos, resumindo-se no apontamento das falhas em momentos finais, sem nada realizar para superá-las.

Para os professores, a superação da perspectiva classificatória da avaliação da aprendizagem revela-se um processo a ser construído, mesmo porque o próprio significado de avaliação da aprendizagem é ainda obscuro e impreciso. Quando questionados: “O que é avaliação da aprendizagem?”, vários deles evidenciaram confundir o processo avaliativo com os instrumentos dos quais se vale para a coleta de informações, essenciais para subsidiarem o juízo de qualidade e a tomada de decisão.

A avaliação é um instrumento que visa a compreender o ensino-aprendizagem, envolvendo o estabelecimento de critérios claros que possam dar parâmetros para a condução da aprendizagem e do desempenho do aluno, visando ao seu crescimento pessoal. Objetiva também, entender a prática de ensino, através do resultado do desempenho do aluno. (P8).

A avaliação da aprendizagem são as formas ou os meios utilizados pelo professor para avaliar seus alunos. Eu procuro diversificar a avaliação em sala. (P9).

Assim conceituada, a avaliação deixa de ser reconhecida como processo a possibilitar a análise dos conhecimentos já alcançados e dos que se apresentam como potenciais. O instrumento, bem elaborado e aplicado, quando corrigido revela, de maneira clara e inequívoca, o aproveitamento e o mérito do respondente. A nota atribuída finda o processo: mecânico e limitado à contagem de certos para a aferição do resultado. Assim efetivado, dispensa reflexão, retomada de objetivos, introdução de variabilidade didática e isenta de regulação.

A prática avaliativa, favorável à aprendizagem, demanda uma postura diferenciada do docente, porque mais que transmitir conteúdos, a serem devolvidos nos instrumentos avaliativos, é preciso conhecer como cada aluno está aprendendo, tendo em vista interferir para melhorar o seu conhecimento. Desse modo, nota-se que o valor da avaliação não está no instrumental utilizado, mas no uso que se faz dos resultados neles evidenciados, ou seja, na tomada de decisão do professor, pois pode ser para apenas classificar o aluno ou para adequar a prática pedagógica a beneficiar o seu desenvolvimento.

No entanto, não bastam os apontamentos teóricos a indicarem a necessidade da superação da avaliação para a classificação, porque essa só será ressignificada quando reconhecida como essencial e possível pelo próprio professor. Portanto, se o objetivo está na efetivação de uma avaliação que ajude o aluno a aprender, é preciso que o docente ultrapasse a dimensão do repasse de conhecimentos, como sinônimo de ensinar bem, e da reprodução dos mesmos pelo aluno, enquanto demonstração da ocorrência da aprendizagem.

3.2 ENTRELAÇANDO AVALIAÇÃO FORMATIVA E INTERACIONISMO PEDAGÓGICO

O interacionismo tem no conhecimento uma construção progressiva e contínua, a efetivar-se no decorrer da vida, pela interação do sujeito com o meio. Interação que transforma o sujeito e o objeto do conhecimento. Por isso, o aluno aprenderá, quando lhe for oportunizado, agir e problematizar a própria ação, o que

demandará reflexão constante. Aprender é, por consequência, nesta perspectiva, “[...] construção: ação e tomada de consciência da coordenação das ações.” (BECKER, 2003, p. 6). Ainda,

[...] a concepção interacionista conduz, inevitavelmente, à superação da dicotomia transmissão X produção do saber, o que permite resgatar: a unidade do conhecimento, através de uma visão de uma relação sujeito/objeto, em que se afirma, ao mesmo tempo, a objetividade do mundo e a subjetividade, considerada como o momento individual de internalização da objetividade e a realidade concreta da vida dos indivíduos [...].

O professor, ao reconhecer que “[...] a aprendizagem é um processo social e o ato de ensinar consiste em estabelecer uma série de inter-relações que facilitem a elaboração de representações pessoais sobre o objeto da aprendizagem” (MORENO; PITTAMIGLIO; FURUSATO, 2008, p. 1), assume a postura de favorecedor da aprendizagem, porque lhe cabe aproximar o aprendiz do objeto a ser conhecido. Para isso, cumpre-lhe promover situações nas quais haja a ação do sujeito na apreensão das características do objeto (NADAL; PAPI, 2007). Para isso, além de organizar o ambiente, ele identifica as necessidades individuais dos estudantes. Assim, é função do professor, propiciar as

[...] possibilidades para que o aluno chegue às fontes do conhecimento que estão à sua disposição na sociedade. [...] Não [se nega o] papel do professor [de] trazer ao aluno as informações e conhecimentos produzidos historicamente e disponíveis. Entretanto, não se trata de simplesmente repassá-los mecanicamente aos alunos, uma vez que o papel social da escola é permitir a apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura do conteúdo (NADAL; PAPI, 2007, p. 10).

O papel do professor na promoção da aprendizagem é fundamental. Assim, as suas práticas pedagógicas devem ter por fundamento o contexto de vida, enfocando problemas emergentes do dia a dia, porque a aprendizagem terá por base a prática social e a ela retornará. Por isso mesmo, devem, também, respaldar-se na certeza de que o conhecimento é uma realização coletiva, “[...] não podendo ser produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é imposta.” (BECKER, 2004, p. 6).

Ao professor é solicitada a elaboração cuidadosa de seus planos de ensino, pois é fundamental propiciar aos estudantes momentos de vivência coletiva, de discussão, de análise, de tomada de decisão, de elaboração do saber pela resolução de problemas diversos, afinal, aprender será uma decorrência da

interação favorecida entre aquele que aprende e o objeto da aprendizagem. Desse modo,

[...] ao propor um assunto a ser aprendido, cabe ao professor organizar estratégias que permitam a manifestação das concepções prévias dos alunos a respeito do tema. A partir delas, o professor organiza suas estratégias para o ensino. É dessa forma, que pode ser entendida a interação entre o sujeito (aluno), o objeto (objetos de conhecimento representado por conceitos e fatos) e o mediador (professor facilitador do processo de aprendizagem). (MORETTO, 2010, p. 52).

Ao demandar uma mudança na função do professor, o interacionismo, igualmente, a propõe no papel do aluno, “[...] a quem cabe elaborar idéias e discuti-las, ao invés de ouvir e repetir [...], [ou seja,] em que o decorar não se sobreponha ao compreender.” (MASSABNI, 2007, p. 108). Esse aluno, ao deixar o papel de receptor de conhecimentos, assume uma postura mais ativa, por participar de diversificadas experiências, observar e levantar hipóteses que, ao serem confrontadas com os saberes já existentes, proporcionam a apropriação de novos saberes.

A avaliação, no interacionismo pedagógico, é reconhecida como um processo a permitir a identificação dos rumos a serem corrigidos, tendo em vista favorecer a aprendizagem. Sua função consiste em informar acerca de como está se dando o processo ensino/aprendizagem, pois aponta aspectos que, ao serem analisados, revelam tanto os conhecimentos já conquistados como as dificuldades a serem transpostas, permitindo “[...] levantar informações, refletir acerca dos resultados, repensar percursos e implementar a jornada para chegar ao destino antevisto.” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009, p. 208).

Ao possibilitar o acompanhamento do processo, essa proposta avaliativa detecta os pontos frágeis da aprendizagem, para que haja a intervenção por parte do professor, pois esse precisa reorganizar o seu ensino, para que decorra no aumento do conhecimento pelos alunos. Desse modo, a avaliação ultrapassa a quantificação a promover a classificação dos estudantes, favorecendo ao professor a reorganização do seu ensino e, ao aluno, a recomposição dos caminhos a desencadearem a melhoria da sua aprendizagem.

O interacionismo pedagógico se concretiza a partir das ideias de Jean Piaget, no construtivismo, e de Lev Vygotsky, no sócio interacionismo. Ainda

que as características interacionistas estejam no centro de ambas, compreendem pressupostos diferentes. Portanto, conhecer suas especificidades, ajuda na compreensão das ações efetivadas no interior da sala de aula, visto que essas, ainda que inconscientemente, estão sempre embasadas em modelos pedagógicos, que, por sua vez, encontram respaldo em modelos epistemológicos.

3.2.1 Uma laçada: o construtivismo

O construtivismo, sustentado em Jean Piaget (1896-1980), concebe o conhecimento como o produto da ação do sujeito, sobre o objeto, para mobilizar o seu pensar (CASTORINA et al., 1997; MOREIRA, 1999; PETERSON; COLLINS, 1998). Posturas construtivistas provêm do reconhecimento da aprendizagem a partir da elaboração de uma representação pessoal, sobre um objeto da realidade ou conteúdo que se pretende conhecer. Para isso, faz-se necessário promover a aproximação entre eles, porque, por meio dessa interação, reestruturam-se mutuamente (MOLL, 1996). Apesar de o construtivismo sustentar as ações de muitos professores, segundo Becker (1994a, p. 2), esta “[...] não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é sim, uma teoria que permite re-interpretar todas essas coisas”, por apresentar fundamentos no referente a uma diferenciada e importante postura em relação à aquisição do conhecimento (LEÃO, 1999).

Ao acreditar que a aprendizagem não se dá pelas vias da transmissão, mas a partir das ações do aluno, das suas interações com o objeto do conhecimento, o construtivismo oferece ao docente

[...] um referencial para analisar e fundamentar muitas das decisões que toma no planejamento e no decorrer do ensino [...] Paralelamente, proporciona critérios para compreender o que acontece na aula: por que um aluno não aprende; por que essa unidade cuidadosamente planejada não funcionou; por que, às vezes o professor não tem indicadores que lhe permitam ajudar seus alunos. [...] é um referencial útil para reflexão e tomada de decisões partilhadas, que pressupõe o trabalho em equipe de uma escola [...] (SOLE; COLL, 2006, p. 25).

A decisão em torno do quê, quando e como ensinar, acontece

mediante a participação de todos os professores, porque o foco não está em somente proporcionar, ao educando, desenvolver-se no âmbito cognitivo, a partir da aquisição de conteúdos formais de cada disciplina, mas favorecer a sua formação integral. Para isso, faz-se necessário reunir os diferentes saberes, ou seja, contar com a complementação temática entre as disciplinas, pois essas colaboram na efetivação de um ensino mais integrado, a possibilitar a melhor compreensão pelos educandos.

Desse modo, o professor busca readequar a sua ação pedagógica, proporcionando situações cognitivamente desequilibrantes para os seus alunos, porque, nesses momentos, os conhecimentos antigos são confrontados com outros, gerando novas aprendizagens. Com esse objetivo, o docente empreende atividades desafiadoras, porque não cabe a fixação de respostas, mas a ação do aluno para se apropriar do objeto de conhecimento. O ensino, apoiado na concepção construtivista se dá “[...] no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte dos alunos, e não na aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições etc.” (MIZUKAMI, 1986, p. 77-78), porque é preciso provocar desequilíbrios na mente do educando, pois, ao buscar o re-equilíbrio, re-estrutura-se cognitivamente e aprende (MOREIRA, 1999). Para isso, o ensino deve favorecer a assimilação e a acomodação pelos alunos, dois processos que, apesar de distintos, são inseparáveis (BECKER, 1993; MIZUKAMI, 1986; KLEIN, 2000).

A assimilação consiste na ação do sujeito em relação ao objeto, para apropriação de elementos externos. A acomodação é o processo pelo qual o organismo adapta sua organização interna às demandas do meio, construindo um novo conhecimento (GARCIA, 1998; KLEIN, 2000). Segundo Leão (1999, p. 198), “[...] assimilar refere-se a aprender, aprender ou fixar idéias ou ensinamentos, acomodar significa conformar-se ou adequar-se a uma situação”. O processo de assimilação é a ação, do indivíduo, para adquirir as informações relativas ao objeto de conhecimento. Quando estas informações são incorporadas, modificam as estruturas internas, resultando na acomodação. Segundo Pontes, Rego e Silva Júnior (2006, p. 68), “[...] assimilação é a ação transformadora do sujeito sobre o objeto. Acomodação é ação transformadora do sujeito sobre si mesmo”. Nessa perspectiva, “[...] conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo.”

(BECKER, 1994a, p. 88). Sujeito e objeto não serão mais os mesmos após interagirem, porque no decorrer dessa interação se transformam.

Em outras palavras, as estruturas encontram-se em permanente movimento em direção ao seu próprio delineamento, o qual se efetiva quando atingido um estado de equilíbrio. Contudo, uma vez atingido certo equilíbrio, em vez de uma estabilização definitiva da estrutura, verifica-se que, diante de novas demandas colocadas pelo ambiente, manifestam-se lacunas e inconsistências que imediatamente provocam desequilíbrio, acionando um novo esforço de equilibração. (KLEIN, 2000, p. 69).

A partir das relações do sujeito com o meio exterior, mudanças gradativas vão acontecendo nas estruturas cognitivas, porque nesta interação, o indivíduo está assimilando e acomodando informações, transformando suas estruturas mentais. Essa re-estruturação apresenta um novo conhecimento, que em breve será antigo, pois na medida em que está em contato com novas informações, essas desencadeiam outros desequilíbrios e novamente, os processos da assimilação e da acomodação. Segundo Becker (2008, p. 57), a re-estruturação se dá porque

[...] um conteúdo ao ser assimilado traz consigo novidades que a estrutura desconhece; essa novidade ou esse desconhecido causa impacto na estrutura; o sujeito vive esse impacto como um desequilíbrio que precisa ser superado; vive isso como uma necessidade. A superação desse equilíbrio, feita por acomodação, que consiste na melhora do esquema assimilador, redundando em novo patamar de equilíbrio, diferente, portanto, do estado anterior de equilíbrio. Esse esforço de superação do sujeito cria algo novo, algo que não existia anteriormente, tanto no nível psicológico como no biológico (reorganização do sistema nervoso).

Percebe-se que o ensino, com respaldo na epistemologia construtivista, favorece a reorganização interna do aluno. Para isso, o docente precisa proporcionar-lhe momentos nos quais possa: raciocinar, deduzir e comparar, entre outras ações a lhe possibilitarem aprender por si próprio. Ensinar “[...] significa, pois, provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela, procurando o reequilíbrio, reestruture-se cognitivamente e aprenda. [...]. O ensino deve, portanto, ativar este mecanismo.” (MOREIRA, 1999, p. 103).

O aluno passa a exercer uma postura mais ativa, pois lhe compete relacionar, interpretar, deduzir e não somente receber os conteúdos apresentados pelo professor. Mediante um processo de elaboração pessoal, ele permanece em uma atividade mental intensa, re-elaborando as suas estruturas mentais, ao vivenciar sucessivas assimilações e acomodações. São valorizados, neste processo

de ensino/aprendizagem, os conhecimentos que o educando já possui, porque o importante é proporcionar-lhe uma aprendizagem significativa, ou seja, fazer contato com aquilo que já sabe para, produzir um conhecimento novo.

Solé e Coll (2006, p. 20) apontam a importância de vincular o novo conteúdo àquele já existente, ou seja, é preciso fazer uma “[...] integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos dotados de certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos”. Ao relacionar os

novos conteúdos, com aqueles já dominados, a intenção é promover desequilíbrios cognitivos, que favoreçam a recomposição/reorganização da estrutura cognitiva, de maneira a incorporar as alterações conceituais decorrentes das novas informações. Subjacente, encontra-se a preocupação em levar o estudante a aprender a aprender, a encontrar caminhos cognitivos para a resolução de problemas e ampliação dos próprios saberes.

No concernente à avaliação, na perspectiva construtivista, esta assume uma função diagnóstica, na identificação da forma e conteúdo de aprendizagem. Para isso, conhecer o que aprenderam ou não, bem como os mecanismos cognitivos empreendidos para fazê-lo, permite ao professor adequar o seu ensino, tendo em vista promover avanços e superações. Os erros cometidos, pelos estudantes, na resolução de situações e questões, propostos nos instrumentos avaliativos, precisam e devem ser analisados pelos professores, porque é indispensável entender o raciocínio do aluno ao efetivar um processo e produzir um resultado. Não basta a constatação do erro, é preciso compreender sua causa, de maneira a tornar possível a realização de intervenções pedagógicas pertinentes e, porventura, promotoras de desenvolvimento e aprendizagem.

Todavia, além de serem apreendidos, compreendidos e trabalhados pelo professor, os erros precisam ser reconhecidos pelos estudantes. Esse reconhecimento não advém de serem indicados pelo professor, ou de por ele serem apresentadas as respostas certas, mas de revivenciar situações problema que suscitem a perda de certezas, porque por meio dos desequilíbrios o educando atinge um patamar diferente de conhecimento. Não o professor, mas a tarefa a ser levada a

termo, “[...] revela, para aquele que aprende, a inadequação de seus esquemas e evidencia a necessidade da construção de outros e/ou a reformulação daqueles previamente existentes.” (SILVA, 2008, p. 102).

Assim efetivada, a avaliação é o suporte para aprofundar as discussões no referente aos caminhos a serem traçados para melhoria do ensino e da aprendizagem. Pressupõe que haja, portanto, o diálogo entre os professores e desses com os seus alunos, porque avaliar consiste em adquirir as informações a subsidiarem a planificação e a implementação das próximas ações, ou seja, ela aponta, tanto ao professor como aos alunos, o caminho a ser ressignificado ou reorganizado, tendo em vista a melhoria do conhecimento. Segundo Darsie (1996, p. 57).

[...] a avaliação permite dupla retroalimentação. Por um lado, indica aos alunos seus ganhos, sucessos, dificuldades, etc., a respeito das distintas etapas pela quais passa durante a aprendizagem, e, ao mesmo tempo permite a construção/reconstrução do conhecimento. Por outro lado, indica ao professor, como se desenvolve o processo de aprendizagem e, portanto, de ensino, assim como os aspectos mais bem-sucedidos ou mais conflitantes que exigem mudanças.

Destarte, essa proposta avaliativa, ultrapassando as ações de indicar e penalizar os erros dos alunos, informa sobre a qualidade e efetividade do processo educativo na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. Ao oferecer elementos, ao educador e ao educando, para a readequação das estratégias de ensino e de aprendizagem, ambos podem agir intencionalmente no intuito de assegurarem a ocorrência de avanços e superações que se configuram relevantes.

Ensinar e aprender recebem um novo contorno e assumem um outro sentido sob a égide construtivista. O professor, facilitador do processo de aprendizagem, cumpre a proposição de tarefas geradoras de conflitos cognitivos. Ao estudante, em permanente e progressivo processo de aprender, convém ampliar os mecanismos/estruturas internos na constante tentativa de se re-equilibrar cognitivamente. A avaliação acompanha a qualidade e efetividade do ensino, bem como evidencia as dificuldades de aprendizagem. Não é realizada no intuito de quantificar, produzindo escores, mas de subsidiar decisões e ações docentes e discentes em direção à superação.

3.2.2 Outro laço: o sócio interacionismo

O sócio interacionismo, amparado nas ideias de Lev Vygotsky (1896-1934), valoriza a “[...] relação e a interação com outras pessoas durante o processo de aprendizagem.” (PONTES; REGO; SILVA JÚNIOR, 2006, p. 69). Nessa perspectiva, a interação social

[...] implica um mínimo de duas pessoas intercambiando informações. [...] supõe desenvolvimento ativo [...] de ambos os participantes desse intercâmbio, trazendo a eles diferentes experiências e conhecimentos, tanto em termos qualitativos como quantitativos. (GARTON, 1992 apud MOREIRA, 1999, p.110).

Ao reconhecer a importância da interação entre os sujeitos, em uma relação social a transcorrer num determinado espaço histórico (ALLAL, 1986; CASTORINA et al., 1997; MOREIRA, 1999; OLIVEIRA, 1993; SCALON, 2002), o interacionismo vygotkyano propaga que “[...] o sujeito se constrói e se desenvolve na medida em que interage socialmente, apropriando-se e recriando a cultura elaborada pelas gerações precedentes.” (PALANGANA, 2001, p. 163). Portanto, no sócio interacionismo acredita-se que o desenvolvimento cognitivo consiste na transformação das relações sociais em relações mentais, sendo a socialização o seu elemento essencial.

Com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, tem importância, nesse processo de socialização, a mediação pelo professor, porque é por meio dela que se dá a internalização dos aspectos relacionados à cultura e aos acontecimentos sócio históricos (MOREIRA, 1999). Ela se constitui na ação do indivíduo sobre os objetos a partir da ajuda do outro, por meio dos instrumentos e dos signos (RABELO, 1998). Vygotsky (1984) esclarece sobre a importância da utilização de meios artificiais para a instauração de uma nova aprendizagem, por alterarem significativamente as operações psicológicas naturais, ampliando-as para um comportamento superior. Desse modo, mediar é intervir com um elemento intermediário a proporcionar a construção da relação homem/mundo (OLIVEIRA, 1993; SOARES, 2005), acionando conhecimentos latentes. (VYGOTSKY, 1984). Por meio da mediação, os sujeitos constroem seus conhecimentos a partir do significado atribuído socialmente.

Na sala de aula, a mediação se dá a partir da observação e da investigação, pelo professor, dos saberes que os alunos já têm, cabendo-lhe intervir de diferentes formas para a sua reorganização, pois devem atingir um patamar mais elevado. Para isso, é fundamental conhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, porque compreendidos como aqueles já dominados sobre o conteúdo em questão (GUIMARÃES, 2010), ao serem confrontados com outros, ampliam-se e evoluem. Segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem nunca parte do zero, porque tem sempre uma pré-história, por isso a importância de se vincular o conhecimento a ser construído àquele já existente.

O professor faz suas intervenções partindo do conhecimento real do aprendiz, no intuito de promover neles avanços e alterações. Além disso, empreende ações que visam a despertá-lo para a atitude de análise das estratégias que vem utilizando para aprender. Assim, “[...] a postura do professor deixa de ser de um provedor de informações para ser a de um gerenciador de entendimentos.” (ANDRADE; VICARI, 2006, p. 260). Minimizando a postura de transmissor de conhecimentos, ele intervém para acionar outras aprendizagens.

Ele assume a postura de mediador, “[...] aquele que leva em conta as potencialidades cognitivas dos educandos, fazendo desafios intelectuais significativos, envolvendo-os em novas situações, provocando-os à superação cognitiva.” (HOFFMANN, 2010, p. 103). Toda a sua atuação se volta para que o educando compreenda os conteúdos escolares, pois somente quando apropriados, eles subsidiam a análise e a interferência na realidade. Segundo Berni (2006, p. 8),

É necessário que fique claro a importância do conteúdo nesta proposta. O conteúdo é a própria expressão da produção cultural humana na sócio-história e tem uma importância inegável, mas sempre estará contextualizado, trabalhado de maneira a possibilitar as abstrações e generalizações necessárias à aprendizagem e desenvolvimento a favor do quadro já exposto.

Diante disso, na sala de aula, o docente “[...] instrui, explica, informa, questiona e corrige o aluno, fazendo-o explicitar seus conceitos espontâneos.” (MARTINS, 1997, p. 120), porque é preciso saber o quanto conhece de cada um deles, no intuito de “[...] estabelecer pontes entre o que o aluno expressa conhecer e aquilo que é objetivo da escola que ele conheça.” (REZENDE, 1999, p. 53).

Para isso, cabe ao professor agir sobre os saberes prévios de seus estudantes, para que se aperfeiçoem e se transformem em novos e mais compreensivos conhecimentos a serem utilizados no cotidiano. Com este objetivo, intencionalmente, o professor age para a progressão da aprendizagem, pois conforme afirma Oliveira (1997, p.60), é preciso “[...] provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente, consistindo exatamente em uma interferência na zona de desenvolvimento proximal”².

Vygotsky (1988, p. 97), define a zona de desenvolvimento proximal,

[...] como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido por meio de solução de problemas sob orientação (de um adulto, no caso de uma criança) ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Desse modo, a zona de desenvolvimento proximal indica uma aprendizagem em prospecção, a ser consolidada a partir de intervenções mediadoras. Reconhecida como o espaço entre aquilo que já se sabe fazer com autonomia e o que ainda se deseja saber/fazer, compete ao professor, neste aspecto, “[...] a tarefa de conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, dirigindo o ensino para estágios ainda não atingidos, guiando os educandos pelo futuro e por sua força potencial.” (SCALON, 2002, p. 61).

Ensinar, em decorrência, é possibilitar ao aluno fazer aquilo que não consegue fazer sozinho, é “[...] uma ajuda ao processo de aprendizagem, é uma atuação planejada e sistemática que orienta e guia o aluno na direção prevista pelas intenções educativas.” (GUIMARÃES, 2010, p. 99). Ensinar, na perspectiva do sócio interacionismo, requer, do professor, valer-se de intervenções a proporcionarem avanços e superações, no referente ao já dominado em termos de aprendizagem e o ainda por ser re-elaborado, demandando atenção às necessidades de cada aluno ou de cada grupo.

O olhar voltado às singularidades dos sujeitos demanda, por parte

² Zona de desenvolvimento proximal é a tradução americana da expressão russa, *zona blijaichego razvitiia* empregada por Vygotsky em seus escritos. No entanto, Prestes (2010), a traduz como zona de desenvolvimento iminente, porque segundo ela, ao elucidarem seus escritos, estes não foram devidamente interpretados, conforme sentido atribuído pelo autor, mas consoante à gramática. Por esse motivo, substitui o termo proximal por iminente, porque ao estudar a língua russa, no intuito de analisar as ideias expressas nos

do professor, municiar-se de diferentes alternativas para promoção do ensino, porque é importante apresentar “[...] um leque de actividades e de conteúdos para que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e objectivos de um determinado programa de aprendizagem.” (FINO, 2001, p. 282). Para isso,

É necessário que o docente abdique de sua antiga posição, a de transmissor do saber para, em conjunto com os alunos, tornar-se o elemento que, por ser mais experiente, vai coordenar as ações das quais derivarão a aprendizagem dos alunos, das quais emergirá a construção do conhecimento. É preciso que ele esteja disposto a não só oferecer, como também a fomentar a troca de informações e de experiências, para que dessa associação possa surgir um conhecimento que se incorpore a todos os envolvidos. (OLIVEIRA et al., 2004, p. 6).

Aprender e ensinar são, no sócio interacionismo, ações ressignificadas, porque ultrapassam uma relação hierárquica de maior conhecimento, por uma mais interativa a propiciar a transformação dos conceitos já adquiridos (ARANHA, 1996; FINO, 2001; SOUZA FILHO, 2008; MORETTO, 2010). Ao estabelecer a comunicação com o docente e com seus parceiros, o aluno re-elabora seus antigos conhecimentos, atingindo outros, também temporários, porque, por estarem em constante evolução, são sempre provisórios (PRADO et al., 2010).

Este processo de interação acontece pela utilização da linguagem, que possibilita “[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas.” (ARANHA, 1996, p. 186). Segundo Neves e Damiani (2006, p. 6), “[...] engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, [a linguagem provoca] transformações internas, que lhe fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico”. Por isso, a importância de se ter um espaço no qual as pessoas possam se relacionar e expressar seus pontos de vistas, porque, ao se confrontarem com diferentes visões, são alcançados outros conhecimentos. Conforme afirmam Godoy e Souza (2001, p. 36),

Espaços e tempos coletivos são fundamentais para a promoção das condições de elaboração, de desenvolvimento, de análise e aperfeiçoamento dos projetos traçados. Espaços e tempos coletivos são essenciais para que os participantes do processo possam ir, no transcórre dele, construindo e reconstruindo o próprio saber e o próprio fazer na partilha de seus muitos saberes e fazeres [...].

Aprender é se apropriar da herança cultural e resulta de elaboração individual, a partir da ação recíproca entre pessoas, com saberes diferenciados. É um processo ativo, a exigir do aluno reconstruções e modificações das informações já edificadas. Então, o educando é reconhecido

[...] como sujeito ativo do próprio processo educacional, também é historicamente determinado, à medida que se constitui sujeito da história social. Ele é um 'indivíduo' concreto que expressa no cotidiano escolar uma vivência social de fora da escola, enquanto participa da construção da história institucional/social. (CARVALHO et al., 2000, p. 40).

Este estudante, estando em constante interação com seus colegas e com o professor, está ativamente inserido no processo de aprender, tendo em vista a compreensão dos conteúdos a serem utilizados nas situações concretas do dia a dia. A reconstrução dos conceitos já existentes, edificada a partir do contato com outras pessoas, proporciona uma aprendizagem relacional, que ocorre no transcorrer do diálogo com o outro (OLIVEIRA et al., 2004), intentando formar um sujeito que faz escolhas e deixa sua marca no contexto onde se insere (MIRANDA, 2005).

A avaliação, na perspectiva do sócio interacionismo, está a serviço da aprendizagem, por isso,

[...] pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e regulação das aprendizagens. Obviamente, os professores terão um papel que é, ou deve ser, preponderantemente em aspectos como a organização e a distribuição do processo de *feedback*, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processo que se referem à auto-avaliação e à auto-regulação de suas aprendizagens. (FERNANDES, 2009, p. 60).

Sob o olhar do educando e do educador, a avaliação se dá com cumplicidade, ficando para o primeiro a tarefa de estar sempre em alerta, no referente ao quê vem compreendendo e, ainda, falta-lhe entender. Fica, portanto, sob a responsabilidade do professor, o cuidado com as suas formas de ensinar, porque é essencial reorganizar as estratégias de ensino, quando essas não estimulam o aluno à busca de melhorias nas suas formas de aprender. Assim, avaliar não se destina, apenas, a identificação de erros, mas tem por propósito oferecer indicadores que permitam a implantação de estratégias de ensino a possibilitarem a superação das incompreensões. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador no processo ensino/aprendizagem, tendo como propósito a

ampliação do conhecimento já existente e a conscientização do aluno acerca da importância das suas ações para obter avanços.

O sócio interacionismo, ao ter uma dinâmica mais relacional, na qual o sujeito e o objeto se constituem por meio da relação estabelecida, tendo o contexto por “pano de fundo”, tem como pressuposto que todo aluno pode aprender, bastando-lhe a ajuda de alguém mais experiente. Para isso, o estudante precisa agir sobre problematizações reais, refletindo acerca dos seus posicionamentos e relativamente às ações do outro, visando a reorganização do próprio pensamento para intervenções conscientes no contexto onde está inserido.

3.2.3 Segundo alinhavo: a avaliação formativa como decorrência do interacionismo pedagógico

Utilizada por Scriven, em 1967, para ajustar os currículos (ALLAL, 1986) e, posteriormente, por Bloom, Hastings e Madaus (1983) para conhecer, no decurso do processo ensino/aprendizagem, as dificuldades dos alunos, a avaliação formativa vem sendo estudada por diversos teóricos (ABRECHT, 1994; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; FERNANDES, 2006, 2008, 2009; HADJI, 1994, 2001; HOFFMANN, 1991, 2001, 2003; LORDÊLO; ROSA; SANTANA, 2010; PERRENOUD, 1999; RIBEIRO; ESCRIVÃO FILHO, 2011; VASCONCELLOS, 1998a; 1998b, dentre outros), por ser reconhecida como favorecedora de melhorias no processo ensino/aprendizagem.

Percebida como relacionada ao interacionismo pedagógico, a avaliação formativa é concretizada mediante estreita relação professor/aluno, favorecendo a obtenção de “[...] informações relativas aos meandros por entre os quais o aluno caminha na estruturação do conhecimento, [para] auxiliá-lo a seguir em frente.” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009, p. 205). Ela se concretiza a partir da tomada de consciência do docente e do discente, no referente ao papel que cada um pode desempenhar, para que a evolução do conhecimento seja uma constante. Busca-se, com essa proposta avaliativa, acompanhar tanto o processo do ensino

como da aprendizagem, pois se o aluno não está ampliando seus conhecimentos é preciso conceber e desencadear ações que o levem à superação dos pontos ainda frágeis.

Consoante esta perspectiva avaliativa, educador e educando estão juntos, porque, em parceria, analisam e, se necessário, reorganizam o processo ensino/aprendizagem. Todavia, o docente se ocupa com as formas de ensinar, porque essas, para desencadear aprendizagens, precisam atender à individualidade do educando. A esse, cumpre monitorar o próprio conhecimento, porque lhe compete agir para aprender mais e melhor.

Instaurar a avaliação formativa não é um ato simples, mas um exercício de atenção do docente sobre as produções dos alunos e das próprias formas de ensinar, porque “[...] refletindo sobre os resultados, o professor tem a possibilidade de melhorar sua compreensão das formas de aprendizagem dos alunos e do processo de ensino e aprendizagem.” (MELCHIOR, 1999, p. 16). Ao ter esta constatação, o docente precisa desencadear ações a proporcionarem a ultrapassagem das limitações intervenientes no avanço dos alunos, de forma a dispor de condições para conhecer “[...] *os pontos fortes e os fracos do processo ensino/aprendizagem.*” (P3), bem como para dispor de indicadores confiáveis para repensar o ensino, “[...] *a partir da análise da construção do conhecimento realizada pelos alunos.*” (P1). Assim, a avaliação formativa demanda, do professor, analisar não só o resultado produzido por eles, mas sua própria forma de organizar o ensino, porque esse necessita de constantes reformulações, quando o objetivo se volta para a promoção do saber.

Todavia, se este reconhecimento não for concretizado no dia a dia, a avaliação formativa fica somente na intenção, limitando-se ao levantamento de informações, sem qualquer ação a favorecer a remoção das dificuldades de aprendizagem. Sobre isso, Pereira e Souza (2004) alertam, porque, enquanto o pensamento e a ação docente não convergirem na direção da avaliação para identificação e a subsequente superação dos obstáculos, a avaliação formativa fica somente no desejo, deixando de ser efetivada para redirecionar o ensino a decorrer em uma aprendizagem mais compreensiva.

No intuito de proporcionar o crescimento do educando, a avaliação precisa ser reconhecida como um momento de ajuda, que apesar da preocupação com o diagnóstico, com a identificação das formas de aprender, revela também compromisso em oferecer indicadores a permitirem o redirecionamento das ações de ensino. Em decorrência, cabe ao docente coletar as informações, refletir e, então, atuar deliberadamente, visto a necessidade de vencer a intenção formativa, a somente “[...] levantar problemas e pensar sobre eles sem nada realizar [...]” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009, p. 208). Desse modo, favorece a concretização desta proposta avaliativa, o compromisso e a decisão do professor de agir, para auxiliar os alunos a avançarem no seu conhecimento.

Quadro 7: Características da avaliação formativa apresentada pelos autores

CARACTERÍSTICAS CONVERGENTES	TEÓRICOS
Mapear as aprendizagens em curso	Abrecht (1994); Allal, (1986); Alvarenga; Souza (2003); Álvarez Méndez (2002); Esteban (2002; 2003); Fernandes (2009); Hadji (2001); Hoffmann (2003); Luckesi (1995; 2005); Melchior (1999); Vasconcellos (1998b).
Pautar-se em critérios claros	Allal, (1986); Álvarez Méndez (2002); Darsie (1996); Fernandes (2009); Hadji (1994; 2001); Hoffmann (2003); Jorba; Sanmartí (2003); Luckesi (1992; 1995; 2005).
Diversificar os instrumentos avaliativos	Abrecht (1994); Allal, (1986); Alvarenga; Souza (2003); Fernandes (2006; 2008; 2009); Gatti (2003); Hadji (1994; 2001); Perrenoud (1999); Romão (2001).
Regular o ensino	Abrecht (1994); Allal (1986); Fernandes (2009); Ferreira (2007); Hadji (1994; 2001); Hoffmann (2003; 2005); Melchior (1999); Perrenoud (1999); Souza; Boruchovitch (2009).
Favorecer a autorregulação da aprendizagem	Abrecht (1994); Fernandes (2009); Hadji (1994; 2001); Perrenoud (1999); Rosário et al (2005); Souza; Boruchovitch (2010a).
Promover <i>feedback</i> construtivo	Abrecht (1994); Fernandes (2009); Hadji (1994; 2001); Hoffmann (2003; 2005); Melchior (1999); Vasconcellos (1998b); Villas Boas (2008).

Fonte: Produção do autor.

Ampliar a compreensão relativamente ao que é a avaliação formativa, permitiu delinear algumas características que se apresentam nas análises e discussões promovidas por vários estudiosos do tema (Quadro 7).

A análise das manifestações dos professores participantes do

estudo, tendo por baliza a base teórica, possibilitou delinear aproximações e convergências quanto ao que pensam/compreendem e dizem realizar em termos de avaliação formativa (Quadro 8).

Quadro 8: Categorização dos aspectos presentes no discurso docente em conformidade com características da avaliação formativa

ASPECTOS PRESENTES NO DISCURSO DOCENTE	Nº TOTAL DE INDICAÇÕES	PERCENTUAL DE INDICAÇÕES
Mapear as aprendizagens em curso	7	77,7%
Regular o ensino	9	100%
Favorecer a autorregulação da aprendizagem	2	22,2%
Pautar-se em critérios claros	4	44,4%
Diversificar os instrumentos avaliativos	8	88,8%
Promover <i>feedback</i> dialógico	3	33,3%

Fonte: Londrina, 2010.

Mapear as aprendizagens em curso é uma das características identificadas, nos apontamentos teóricos, como fundamental à consolidação da avaliação formativa, por apresentar como objetivo maior ajudar o aluno a aprender e permitir o acompanhamento de sua evolução e de suas dificuldades. Muito mais do que conhecer o já apropriado, é essencial atentar para as suas incompreensões, pois são elas que precisam ser superadas, se o objetivo é a ampliação dos conhecimentos. Por isso, a importância do professor “[...] *identificar como/quanto ou se o aluno aprendeu/compreendeu os conteúdos/conceitos desenvolvidos nas aulas, para, a partir dos resultados obtidos, replanejar as atividades em sala, em função do processo ensino/aprendizagem.*” (P7). Nessa perspectiva, a recolha e a análise das informações referentes aos conhecimentos dos aprendizes precisam acontecer no dia a dia, a partir da interação professor/aluno (FERNANDES, 2009), sendo a avaliação formativa concretizada cooperativamente entre eles. (ALVARENGA; SOUZA, 2003).

Quando o professor se propõe a acompanhar as aprendizagens em curso, ele se dispõe, além de compreender o já dominado pelo estudante, atuar sobre o ainda não apreendido, o que requer saber das dificuldades, para nelas

intervir, tendo em vista a promoção do conhecimento. (ALLAL, 1986; HADJI, 1994, 2001; MELCHIOR, 1999; PERRENOUD, 1999; FERNANDES, 2006, 2009). Com este objetivo, segundo P3, torna-se fundamental “[...] estimular os alunos a questionarem sobre as suas dificuldades. [Para isso,] eu acompanho o que eles desenvolvem e faço perguntas que me ajudem a perceber se eles estão aprendendo”.

Para além do mapeamento dos problemas de compreensão, conforme esclarece P3, é fundamental envolver os alunos com o processo de aprendizagem, possibilitando e instigando o questionamento, a proposição de dúvidas e discordâncias acerca do saber construído. Ao assim proceder, o professor contribui para o refazer do percurso de aprendizagem, auxiliando cada um deles a

[...] reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente para levar o aluno a considerar uma trajectória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia solicitar – os meios para vencer as dificuldades. (ABRECHT, 1994, p.18-19).

Identificar os aspectos que limitam a progressão do saber permite “[...] tirar a limpo, todos os dias, se seus alunos estão aprendendo.” (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 226), porque, caso isso não aconteça, é preciso redirecionar o caminho do ensino de maneira a promover a superação dos obstáculos. No intuito de saber se os alunos estão avançando em seus conhecimentos, alguns dos professores revelam avaliar continuamente:

Eu considero que a minha avaliação é contínua, porque eu estou a todo o momento questionando para ver se o aluno está compreendendo o que está sendo trabalhado. Quando ele não entende, eu mudo a estratégia, muitas vezes eu não peço mais o trabalho escrito, nós fazemos a atividade prática. (P3).

A avaliação deve ocorrer sempre e em diferentes momentos, respeitando o ritmo de aprendizado de cada indivíduo, possibilitando a reflexão a respeito do seu conhecimento. Ela pode indicar as dificuldades e os avanços dos alunos e guiar o trabalho do professor no sentido de ajustar as suas práticas em sala de aula, para que ele entenda o conteúdo. (P4).

É preciso avaliar no dia a dia e no processo, para acompanhar o desenvolvimento do aluno. Para avaliar a aprendizagem dos meus alunos, eu ando entre as equipes, para ver no que eles estão melhorando e poder, com base nisso, mudar uma atividade ou outra, mesmo porque, ao avaliar os meus alunos, eu estou tendo um feedback do meu trabalho, das minhas táticas, do que eu posso mudar para ajudar o aluno a aprender o que está sendo trabalhado para as próximas aulas. (P6).

A minha avaliação é contínua, porque acontece durante as aulas, servindo para o professor e para o aluno. Avaliar é uma coisa meio instantânea, pois,

ao final de cada aula, eu acabo tendo clareza se ela rendeu ou não, se ela foi satisfatória ou não, se o aluno aprendeu ou não, porque se ele não aprendeu o assunto eu tenho que mudar a estratégia e reorganizar o meu trabalho. (P7).

Avaliar a aprendizagem, em sala, é acompanhar o aluno naquilo que ele está fazendo, para identificar a etapa em que ele se encontra em relação ao que está sendo trabalhado. Para isso, ela deve ser contínua. Não é ficar aplicando provas para ter um conceito. A avaliação precisa ser constante, até para eu poder ir alterando o meu jeito de ensinar, ou poder manter um conteúdo meio entrelaçado com outro que já estou introduzindo, porque sei que os alunos ainda não aprenderam tudo que precisavam. Eu procuro trazer situações práticas, porque é mais fácil entender em uma situação concreta do que em um conceito teórico, abstrato. (P8).

Percebe-se que o acompanhamento desses professores, no referente à produção dos alunos, decorre de seu interesse em saber da compreensão do conteúdo abordado e da efetividade do ensino ministrado. A leitura do exposto por eles possibilita identificar a presença de três ideias convergentes: (1) necessidade de recolher cotidianamente informações reveladoras dos saberes apropriados ou não; (2) exigência de planejar e executar – posteriormente – intervenções visando a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento; e, (3) relevância de intervir na aprendizagem, em tempo real, quando possível e pertinente.

Ao revelarem a importância da recolha diária das informações acerca das compreensões e dificuldades dos alunos, os professores privilegiam

[...] o processo em relação ao produto, [pois,] [...] a avaliação formativa acentua o aspecto qualitativo da avaliação. Longe de ser a simples verificação de determinada quantidade de sucessos ou de erros, pretende ir ao por que, fugir ao definitivo – e, quantas vezes, à inutilidade – da medida, a fim de ter verdadeiro impacto no progresso da aprendizagem. (ABRECHT, 1994, p. 131).

Muito mais do que contar os erros a decorrerem na subtração de pontos a comporem a média necessária para a aprovação, a avaliação acontece para, na identificação deles, readequar o ensino de maneira a proporcionar melhorias na aprendizagem. Não cabe rechaçar a medida, mas essa passa a ter um significado diferente da perspectiva classificatória, por ser o resultado de um tempo de intervenções do professor no processo ensino/aprendizagem. Expressando a quantidade e a qualidade do conhecimento produzido pelo aluno, a nota “[...] aponta o nível por ele alcançado.” (P8), subsidiando as próximas ações do professor no favorecimento da ultrapassagem dos equívocos impeditivos de avanços.

Segundo Borba, Ferri e Hostins (2007, p. 48), “há modos inteligentes de se utilizar a nota. Ela não expressa o complexo processo de aprendizagem, mas pode revelar o andamento do processo”, servindo como um “[...] *termômetro que indica em que ponto estão os aprendizados, para se tomar uma atitude que não seja somente uma escala de notas classificatórias.*” (P2). Ou seja, de posse dos resultados alcançados pelo aluno, cabe ao professor refletir sobre o que revelam e tomar a atitude mais adequada ao favorecimento de novas aprendizagens, porque se nada for feito, prevalece a constatação, a decorrer na mera classificação do sujeito.

A prática da avaliação formativa, ao mapear o *status* do conhecimento dos alunos, enquanto este é construído, oferece elementos para a análise da prática docente (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999), aspecto também reconhecido por alguns professores participantes do estudo.

As informações que eu adquiero com as avaliações sobre o rendimento do aluno eu passo para eles. Agora, para mim, servem para eu saber se o encaminhamento que eu estava dando, surtiu o efeito que eu queria, que é aluno entender aquela problematização. (P2).

A avaliação da aprendizagem é um processo que tem como função avaliar a aquisição do conhecimento pelo aluno. Para o professor é um fator primordial, pois permite identificar os resultados de tarefas solicitadas e destas extrair os pontos fortes e os fracos no processo de ensino e aprendizagem para melhorar as atividades. (P3).

A avaliação da aprendizagem é parte do processo de ensino-aprendizagem, deve ter o foco nas competências cognitivas e relacionais, para auxiliar o professor em saber se os seus objetivos foram atingidos e quais ainda faltam atingir, além de guiá-lo em relação às interferências que pode/deve fazer para ajudar o aluno, se houver necessidade. (P4).

A avaliação, como parte importante do processo de ensino aprendizagem, serve para o professor como um feedback de suas aulas e para os alunos, como um reflexo do que ainda precisam realizar para poderem aprender. (P5).

Avaliação da aprendizagem é avaliar não apenas pelos instrumentos, mas sim o processo como um todo. É uma maneira de diagnosticar o próprio trabalho do professor, para que ele possa melhorar sua prática, ou seja, serve como um feedback do trabalho realizado. (P6).

Esses professores revelam identificar, por meio do processo avaliativo, referências acerca do saber do educando e das suas práticas de ensino, as quais precisam ser adaptadas com diferenciadas estratégias que permitam ao educando confrontar o seu próprio pensamento e os conceitos apreendidos, frente a

novas informações. No entanto, não lhe basta concordar, para, em seguida, nada fazer, porque o próximo passo do educador precisa ser o "[...] repensar, reorganizar, redirecionar o fazer pedagógico." (REZENDE, 1999, p. 55-56).

Subsidiando o replanejamento do ensino, os professores reconhecem a necessidade de planejar e executar – posteriormente – intervenções visando a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento, conforme alertam: P3, ao afirmar “[...] eu mudo de estratégia”, ou P4 quando informa “[...] alterar e ajustar as suas práticas em sala de aula [...]”, tentando a superação dos pontos ainda frágeis na aprendizagem. Assim, amparados nas notas/conceitos obtidos em uma etapa, por serem indicadores dos saberes efetivados e daqueles ainda por serem concretizados, o professor faz modificações nas suas formas de ensinar, considerando que o seu compromisso é proporcionar a melhoria do conhecimento já dominado pelo educando. Nota-se que, o mapeamento das aprendizagens em curso, realizado para haver a intervenção do professor, com outras estratégias de ensino, demanda

[...] conhecer a qualidade dos processos e dos resultados. E, em educação, queremos conhecer para valorizar os processos que produzem certos resultados e intervir a tempo, se necessário, com a sincera intenção de assegurar o êxito dos que participam do mesmo processo educativo – decisão que brota da própria atividade avaliadora. Este deverá ser o sentido da avaliação formativa, que também será necessariamente contínua e pessoal. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 64).

Dizer que a avaliação formativa é pessoal, significa reconhecê-la como aquela voltada às necessidades individuais dos alunos, no intuito de instigá-los à busca do caminho a ser trilhado para a melhoria do próprio conhecimento. Para isso, além de mapear as aprendizagens, por meio dos instrumentos avaliativos, é de extrema relevância a observação diária, pelo docente, por lhe permitir ter mais clareza a respeito dos conhecimentos já apropriados pelos alunos e daqueles ainda por serem atingidos, pretendendo dispor de elementos para intervir em tempo real. Para esclarecer sobre a condição do saber, a avaliação

[...] deixa de ser um ato isolado, especial e com data marcada, para fazer parte natural do processo de orientação e convivência motivadora com o aluno. [...] perde o sentido de sanção, para privilegiar a instrumentação necessária para garantir bom desempenho, progresso sustentado e aprimoramento da qualidade. (DEMO, 2005, p. 38).

Tais ideias são inerentes à concepção de avaliação formativa, pois o mapeamento das aprendizagens em curso configura-se essencial no sentido de permitir, com base nos dados revelados pelo próprio estudante, conceber e desencadear ações de ensino a favorecerem o domínio dos conteúdos postos como essenciais, o que nada mais é que regular o ensino.

Santos ([200-], p. 1), define a regulação do ensino como “[...] todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem”. Sua finalidade é a “[...] construção de uma trajetória ótima de aprendizagem, de maneira a criarem-se as condições para a consecução de um objetivo definido.” (FERREIRA, 2007, p. 99).

É definida, por Fernandes (2009), como um conjunto de recursos a serem empreendidos, pelo professor, tendo em vista ajudar na eliminação da distância entre o já elucidado e o por ser desvendado. Conhecedor do saber já compreendido pelos alunos, compete ao docente organizar ações a proporcionarem, progressivamente, melhorias no saber. Sobre isso, P7 diz:

Ao avaliar a aprendizagem do meu aluno, minha preocupação principal é identificar o que ele aprendeu, o que ele não aprendeu e, ainda, os caminhos que teremos que percorrer juntos, para alcançar as aprendizagens essenciais. Para isso, eu oriento, alerto, faço recomendações, ajudo-o a traçar o próprio caminho, elaborando algumas ações que o aluno desenvolverá para poder chegar ao resultado.

Ao oferecer orientações a ajudarem os alunos no alcance do resultado pretendido, este professor, demonstra ter clareza do objetivo a ser atingido. Ele acompanha a trajetória da aprendizagem, ajustando o ensino em conformidade com as necessidades sinalizadas pelas dificuldades identificadas. Segundo Aragão (1994, p. 79),

Se realmente pretendemos fazer da avaliação um instrumento ou uma oportunidade de acompanhamento e melhoria do processo, é preciso não esquecer de que ela se trata de uma atividade coletiva, de um processo de ensino-aprendizagem no qual o papel do professor constitui fator determinante.

Ao acontecer, a partir da interação professor/aluno, a avaliação formativa se concretiza por meio da análise cuidadosa da produção dos educandos, pois somente a partir da apreensão dos seus saberes, atitudes e capacidades é que será possível a regulação do ensino. Desse modo, nota-se que, para consolidar uma

avaliação favorecedora da aprendizagem, tem fundamental importância a postura do docente, pois lhe cabe responsabilizar-se pelo acompanhamento de todo o processo educativo, visto a necessidade de agir sobre cada aspecto obstaculizador ao alcance de novos conhecimentos.

Na incumbência de regular o ensino, para desencadear uma aprendizagem mais compreensiva, compete ao docente a proposição de diversificadas maneiras de ensinar, pois essas precisam viabilizar o atendimento às individualidades/dificuldades dos aprendizes, conforme anunciam P3 e P7:

[...] o professor precisa ter o olhar diferencial para cada aluno, porque às vezes tem que mudar as práticas pedagógicas. Em muitos momentos, eu faço questionamentos a eles em relação ao o quê eu estou falando, para ver se eles têm dúvidas, porque se houverem dúvidas eu tenho que mudar o jeito de ensinar. (P3).

Eu considero importante acompanhar os alunos para fazer a intervenção para mediar e direcionar a aprendizagem. Neste acompanhamento, eu reconheço seus pontos fortes e fracos. E, com base nisso, eu mudo minha aula, revejo minha prática e altero as atividades, tentando encontrar alternativas para melhorar a aprendizagem dos alunos. (P7).

Conhecer e compreender, para mudar a forma de ensinar, parecem se configurar compromissos assumidos pelos professores. Eles revelam preocupação com os conteúdos e formas de aprendizagem, não para meramente constatar, mas para conceber ações de intervenção oportunas e adequadas à promoção de avanços e à conquista de superações. Para isso, é importante observar o todo, sem perder de vista as peculiaridades dos sujeitos, pois, segundo Ferreira (2007), uma atividade reguladora ajusta as maneiras de ensinar, tendo em vista atender às diversas características, percursos e necessidades dos alunos.

Como cada um aprende à sua maneira, cabe àquele que tem a função de dinamizador do processo ensino/aprendizagem, proporcionar a ultrapassagem dos entraves impeditivos à promoção do conhecimento e, sobretudo, investigar a natureza dos obstáculos intervenientes. Então, é essencial ao docente reconhecer “[...] de forma consciente, as limitações de cada sujeito [...] sem, com isso, estagnar-se frente às mudanças que se fizerem necessárias.” (SILVA; TAAM, 2009, p. 10), pois é fundamental ajustar o ensino à aprendizagem.

Allal (1986) estabelece três tipos de regulação: proativa, retroativa e interativa. A regulação proativa acontece para investigar as dificuldades e os êxitos

dos alunos, no intuito de propor ações mais propícias ao seu progresso. Segundo Perrenoud (1999, p. 106-107), as indagações, “[...] a quem se destina o ensino, o que os alunos já sabem, quais são suas disposições de ânimo e seus recursos, que dificuldades correm o risco de enfrentar”, antecedem a proposição de estratégias de ensino para a melhoria das aprendizagens. Para Ferreira (2007), a regulação proativa parte do diagnóstico, tendo em vista adotar as estratégias adequadas às necessidades levantadas.

A regulação retroativa consiste em uma remediação, por não ser realizada durante a aprendizagem, mas após a aplicação dos instrumentos avaliativos. Então, depois de recolher as informações, acerca de como está o conhecimento dos alunos, verifica-se a necessidade de planejar e realizar novas estratégias promotoras de saberes. Efetuam-se novas tarefas para a retomada de conhecimentos não aprendidos, desencadeando-se “[...] uma regulação por falta, que intervém quando outros modos de regulação não funcionaram ou não foram suficientes.” (PERRENOUD, 1999, p. 101-102).

Na regulação interativa, o resgate acontece imediatamente, porque, centrada no percurso, é desencadeada em seu transcorrer, quando da identificação dos problemas de aprendizagem. O professor se utiliza, no decurso do processo, de uma prática pedagógica diferenciada, repensada e exercida no momento em que se dá a construção do conhecimento, no intuito de proporcionar ao aluno, imediatamente, aprender mais e melhor. Para ajudar, a cada estudante no seu trajeto, o professor precisa trilhá-lo junto, ou melhor, cabe-lhe rastrear continuamente o processo, quando o objetivo se centra no estabelecimento da regulação interativa. Para tanto, cumpre-lhe observar e conhecer as estratégias utilizadas pelo educando para aprender, de maneira a poder intervir em tempo real (PERRENOUD, 1999), evitando o acúmulo de dificuldades intervenientes na progressão do conhecimento.

Os professores, em seus relatos, demonstraram o exercício, em suas salas de aula, das três tipologias de regulação. Preocupam-se em diagnosticar os saberes prévios e levantar as expectativas, antes de principiar uma nova Oficina de Aprendizagem. Preocupam-se, ao final de uma aula ou ao final de um tempo de aprendizagem, em deterem-se para refletir acerca do caminho percorrido, dos

saberes que foram edificados e, principalmente, daqueles que ainda se apresentam como possibilidade. Também, preocupam-se em, durante os trabalhos realizados, acompanhar o que fazem os estudantes, questionando opções de solução e analisando, com eles, possibilidades para “*fazer diferente.*” (P3).

Na identificação dos saberes já apropriados, para, em seguida, estabelecer as estratégias a favorecerem a sua ampliação, a regulação proativa é anunciada no discurso de P3, P4, P6, P7, P8 e P9, quando demonstram identificar a aprendizagem anterior dos alunos, porque essas serão a base para novos conhecimentos. Vigem entre eles o compromisso de que a avaliação, “[...] *permite identificar aprendizagens anteriores, que servirão de base para novos conhecimentos.*” (P3); ou “[...] *antes de iniciar uma nova oficina, permite guiar o trabalho do professor no sentido de ajustar as suas práticas em sala de aula.*” (P4); ou “[...] *para identificação da etapa na qual o aluno se encontra, de forma a conhecer os seus saberes prévios para poder organizar melhor a sequência de ensino.*” (P8). Com essa ação, “[...] a regulação proativa acontece como elemento que antecede os procedimentos que estimularão a aprendizagem, sendo um período de investigação.” (SILVA; SOUSA, [200-], p. 9) dos saberes já existentes, pois as estratégias traçadas terão como foco a ampliação dos mesmos.

O exercício da regulação retroativa, consistindo na retomada das incompreensões, após um tempo determinado, revela-se preocupação de P5 e P8, pois eles atuam com orientações, após a aplicação das atividades avaliativas, intentando que os alunos dominem os saberes reconhecidos como relevantes. Esses professores explicam como e o que fazem para isso:

Eu retomo os conteúdos depois que eu entrego as atividades avaliativas. É claro que se o aluno está com dificuldade antes da prova, eu explico novamente a matéria, mas, geralmente, eu retomo o conteúdo depois que entrego para eles as atividades corrigidas. (P5).

Quando identifico os problemas de aprendizagem na correção das atividades avaliativas, eu volto a trabalhar com aquele conteúdo, mas procuro sempre fazer esta retomada de outra forma, com exemplos e com situações práticas, porque assim considero ser mais fácil para os alunos aprenderem. (P8).

A necessidade de assegurar a apropriação do conteúdo é fato e mobiliza o professor. Informações não dominadas precisam sê-lo, por isso é fundamental a sua recuperação. As possibilidades, então, são inúmeras, mas

embrenham-se, basicamente, por dois caminhos: o da retomada, do fazer novamente do mesmo jeito; ou o da variabilidade didática, do fazer novamente de um jeito diverso. Para P5 prevalece o primeiro caminho, enquanto para P8, o segundo se configura melhor.

Segundo Ferreira (2007), realizada pontualmente, a regulação retroativa se dá a partir da aplicação do mesmo instrumento ou atividade a todos os alunos, tendo em vista identificar se os objetivos definidos para um determinado período de ensino e de aprendizagem foram alcançados, porque, caso isso não tenha acontecido, é preciso revisá-los. Consoante este mesmo autor, esta é a tipologia de regulação mais presente na prática dos professores em sala de aula.

Uma intervenção mais adequada ao favorecimento de aprendizagens mais compreensivas é aquela a acontecer tão logo se notam os pontos frágeis. Denominada de regulação interativa, ela se caracteriza pela "[...] adaptação da atividade pedagógica de forma que a diferença entre a estrutura da situação e, as características do aluno se ajustem de forma ótima, isso é, de maneira que a situação possa ser tratada pelo aluno." (SCALLON, 2000 apud FERREIRA, 2007, p. 7). Para isso, cumpre ao professor propor novas e diversificadas situações problema, para serem enfrentadas, desveladas e resolvidas pelos estudantes. No curso de sua solução, os estudantes se valem dos conhecimentos já apropriados, mas também permutam – no grupo de trabalho – informações que lhes permitem aprender e superar dificuldades.

Nessa perspectiva de proceder a intervenções no processo, para que o aluno aprenda e se desenvolva, alguns professores revelam praticar a regulação interativa:

Quando os alunos fazem apresentações de seminário ou outro tipo de atividade, eu faço intervenções para levar o aluno a pensar no que está falando sobre o assunto trabalhado. Mas, geralmente, eu não respondo ou dou o modelo, eu devolvo o problema para eles, porque eles devem pesquisar a informação novamente. Eu não dou nada pronto, eles me trazem as informações, nós discutimos e, depois das discussões, nós elaboramos o conhecimento. (P3).

Se o aluno não compreendeu o conteúdo, eu tenho que sentar com ele e conversar, para poder ajudar. Geralmente eu faço isso no processo, percorro as equipes, me sento com eles e explico, ou peço para algum aluno explicar para o colega, porque eu acho que a linguagem deles é mais próxima, é mais fácil de ser compreendida. (P4).

Eu retomo a dificuldade apresentada pelo aluno, tanto no processo como depois que eu aplico os instrumentos avaliativos. Quando eu dou a produção de um teatro, de uma peça, eu participo do ensaio deles, acompanho a pronúncia. Eu vou lá e trabalho junto com eles, dizendo o que não está legal, o que pode ser melhorado, o que precisa ser retomado, porque está errado. Eu acho que é mais formativo, quando o professor tem um posicionamento de ajuda ao aluno, mesmo que apenas oral, assim que a atividade acontece. (P6).

A atenção voltada para a compreensão do conteúdo move os professores na promoção de intervenções regulatórias em tempo real, ou seja, enquanto os problemas de aprendizagem se manifestam. Mesmo se configurando uma ação complexa, a regulação interativa deveria ser uma prática frequente na sala de aula, por atentar às singularidades de cada sujeito, tendo em vista os ajustes do ensino (ALLAL, 1986; PERRENOUD, 1999). Todavia, seja pelo número excessivo de alunos na sala de aula, seja pela dificuldade em promover *feedback* dialógico, seja por desconhecer estratégias de ensino diversificadas, ou ..., nem sempre se configura possível a efetivação da regulação interativa.

A regulação do ensino é o movimento do professor para, continuamente, desconstruir e reconstruir a sua atuação pedagógica, com objetivo de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando (SILVA, 2008). Para isso, é importante observar como cada um aprende, pois devido aos diversificados níveis de conhecimento existente na sala de aula, faz-se necessário ter uma variabilidade didática a atender às singularidades.

Valer-se da variabilidade didática significa ter um ensino diferenciado, com atividades personalizadas para os diversos sujeitos e obstáculos (ABRECHT, 1994). Sua consolidação demonstra não ser pertinente o olhar superficial ao educando, porque é importante saber como está o seu pensamento e então, planejar as diferentes ações para intervir intencionalmente (HADJI, 1994, 2001). Torna-se imprescindível, por conseguinte, diversificar as atividades apresentadas a eles, porque “[...] uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa.” (HADJI, 1994, p. 21).

O empreendimento de diferentes práticas de ensino tem como objetivo o alcance de novas conquistas pelos educandos, todavia, tal pressupõe ter nos erros evidenciados por eles, na consecução das atividades, indicadores

altamente informacionais acerca da compreensão edificada relativamente ao conteúdo trabalhado. Segundo Souza e Boruchovitch (2009, p. 209),

[...]. Investindo na variabilidade didática, a avaliação formativa não discrimina ou pune em decorrência do erro, mas investe em sua superação pela promoção das intervenções pedagógicas diversificadas, sempre no intuito de promover ou contribuir na promoção do próximo passo.

Nessa perspectiva, os erros não são vistos como uma fonte de humilhação, mas como a demonstração de uma aprendizagem em curso, a carecer, apenas, de diferentes estratégias de ensino a favorecerem a reorganização do pensamento e a superação das dificuldades. Allal (1986) destaca a importância da variabilidade didática, por possibilitar a rerepresentação de determinado conhecimento de formas diferenciadas. Ao propor novamente uma informação, duplicando circunstâncias, repetindo exercícios, os erros parecem configurar-se apenas não acerto e a repetição, memorização e mecanização são demandas que se impõem ao estudante. Geralmente, neste cenário, aprender passa a configurar-se um fardo.

Alguns dos professores demonstram, em suas falas, valerem-se da variabilidade didática, quando propõem diversificadas estratégias de ensino, no intuito de os alunos melhor compreenderem os assuntos abordados, conforme P3:

Geralmente, eu começo o assunto com uma pesquisa e, para não ser somente “ctrlc” e “ctrlv”, eu chamo cada um dos alunos para eles me explicarem o que entenderam do assunto pesquisado, porque assim eu tenho a garantia da leitura do material. Eu também presto atenção na pesquisa, para ver se a informação é científica, porque muitas vezes eles utilizam sites não confiáveis, com informações inadequadas. Se isso acontece, eu indico para que seja feita uma busca mais fidedigna. Após a realização da pesquisa, em equipe, eles discutem sobre o tema, cada um dizendo os conhecimentos adquiridos com a leitura do material pesquisado, bem como o que já sabia acerca do tema abordado. A partir da discussão, eu proponho outras atividades a serem resolvidas pela equipe e individualmente. O meu objetivo é saber se eles estão entendendo o assunto. Uma atividade muito importante é o seminário, porque, para apresentar o tema aos demais alunos, eles precisam reorganizar o pensamento. Quando os alunos apresentam, eu vou questionando para promover a discussão com a turma e para eles pensarem no que estão falando, principalmente se houver algum equívoco. Depois, nós fazemos a atividade prática, pois ela possibilita melhor entendimento do que foi apresentado por meio da teoria e, nessa prática, eu vou acompanhando para ver se eles entenderam. Caso tenham dúvidas, eu tenho que dar mais atividades.

A variabilidade didática é concretizada por P3, não apenas para a compreensão teórica do assunto, mas porque “[...] o importante é a sua utilização

nas situações da própria vida”. Para isso, ele segue uma sequência de diversificadas atividades: (1) pesquisa teórica; (2) questionamento, aos alunos, para saber se houve o entendimento do conteúdo da pesquisa; (3) discussão em equipe para que haja a troca de informações; (4) atividades grupais/individuais para aprofundamento do tema; (5) seminário; e, ainda, (6) aplicação da teoria na prática. Assim, ele procura diversificar as formas de ensino, no intuito de favorecer o atendimento à diversidade dos alunos presentes na sala de aula, pela retomada da temática sob um outro formato.

P4 é outro professor a valer-se da variabilidade didática, quando propõe a abordagem do conteúdo por meio de: (1) pesquisa; (2) socialização da pesquisa ao grupo de trabalho; (3) leitura oral do texto; (4) diálogo em duplas; (5) dramatização e, por fim, (6) identificação, na dramatização, dos aspectos em estudo.

Para que o aluno pudesse entender o conteúdo, inicialmente foi solicitada uma pesquisa individual a ser realizada em casa e, depois eles trocaram as informações na equipe. Na sequência, nós lemos um texto, mas foram eles quem realizaram a leitura, porque assim eu já vou observando a pronúncia e, se não estiver correta, eu já vou intervindo. Depois disso, eu propus que, em dupla, eles realizassem um diálogo, inserindo o conteúdo em estudo, o qual seria posteriormente transformado em uma dramatização a ser apresentada pela equipe. Neste momento, as demais equipes teriam que identificar aspectos relacionados ao assunto em estudo.

Além dessa diversificação de atividades, P4 anuncia uma estratégia utilizada para sanar as dificuldades a interferirem na compreensão do conteúdo: *“quando o aluno não está tendo compreensão, eu sento com ele ou com a equipe para poder ajudar. Ou então, eu peço para algum aluno da equipe explicar, porque eu acho que a linguagem deles é mais próxima e isso pode ajudar”*. Com a prática de contar com a ajuda e a explicação de outros alunos, àqueles que não entenderam o assunto em estudo, o docente proporciona, além da participação ativa, a maior interação entre eles. Cabe-lhe neste momento, a função de acompanhamento, pois o aluno que se propõe a explicar demonstra a organização do próprio pensamento, necessitando de intervenções e, muitas vezes, de ajuda, caso sejam percebidos pontos ainda obscuros.

A abordagem diferenciada do conteúdo em estudo demonstra a preocupação, destes professores, com a clareza do conhecimento, minimizando a aprendizagem apenas pelas vias da memorização, a consistir na absorção dos

dados, repassados pelo docente, sem interpretação e entendimento. Segundo Freire (2011, p. 164),

Para além de reterem a informação, eles [os alunos] precisam poder compreendê-la, ou seja, atribuírem um sentido pessoal a ela, porque é através disso que serão capazes de não só, guardarem o conhecimento mais em longo prazo, como também poderem aplicá-lo ao longo do tempo, bem como se transformarem, no sentido de conhecerem-se a si próprios permanentemente como sujeitos co-responsáveis pelas suas aprendizagens e susceptíveis às transformações que elas provocam. Sejam mentais, cognitivas ou afetivas.

Mais que a singela absorção de informações, para serem devolvidas no instrumento avaliativo, o conhecimento é reconhecido como importante, por possibilitar o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito, a partir de uma aprendizagem muito mais compreensiva do que memorística. A necessidade de compreensão se dá para a sua utilização no dia a dia. Desse modo, a ação docente necessita viabilizar a atuação do aluno no processo ensino/aprendizagem, possibilitando-lhe a interação com o saber a ser instaurado.

Quando P3 e P4 propõem outra forma de abordar o conteúdo não apreendido, demonstram a busca por ultrapassar a constatação, porque, cientes das dificuldades dos discentes, reorganizam-se para empreender uma nova ação a proporcionar a compreensão. Somente repetir a aplicação da atividade é desconsiderar a ineficiência do já realizado. Se a aprendizagem não ocorreu, quando o ensino foi proposto sob um dado formato, é fundamental alterá-lo para que possa repercutir em aprendizagem.

Avaliar é processo que, primeiramente permite constatar o *status* do conhecimento do aluno, para, na sequência, subsidiar o professor na tomada de novas atitudes a possibilitarem melhorias. Para Gatti (2003, p.108),

[...] este é o papel essencial do professor, uma vez que a função de ser apenas um apresentador de informações um bom livro pode cumprir talvez melhor este papel. Essas avaliações continuadas têm, pois o objetivo de ajudar a direcionar e redirecionar o trabalho do professor em seu dia-a-dia, podendo, pela atuação deste, contribuir também para que os alunos compreendam e superem suas dificuldades ou ampliem seus conhecimentos.

A reflexão sobre o fazer pedagógico precisa ser uma constante, porque é preciso atuar para a promoção do conhecimento de cada aluno. Por demandar dedicação e disponibilidade de tempo do professor, visto a necessidade

de saber da situação da aprendizagem de cada estudante, para nela atuar e desencadear melhorias, a arrecadação das informações pode acontecer pela equipe de docentes, tornando-se um trabalho compartilhado, a favorecer a apreciação do conhecimento sob a visão de diferentes pessoas.

Essa ação é efetivada pelos docentes pesquisados quando, ao realizarem coletivamente as Oficinas de Aprendizagem, propõem o trabalho final a ser apresentado pelas equipes de alunos, conforme explicita P3:

[...] como no nosso colégio nós trabalhamos com Oficinas de Aprendizagem, os alunos precisam responder à problemática. Então, nós focamos o problema e durante o bimestre vamos acompanhando como eles [os alunos] estão construindo esse conhecimento e organizando a apresentação da resolução do problema. Para isso, os alunos fazem muitas pesquisas.

Consistindo em uma tarefa complexa, o trabalho final precisa responder ao desafio da Oficina de Aprendizagem, retomando, aglutinando e retratando o conhecimento construído, a partir do embasamento propiciado pelos conteúdos explorados nas diversas disciplinas. Para isso, segundo P2, *“[...] o desafio é exposto aos alunos para, em seguida, eles planejem a maneira como será respondido, porque isso não está escrito nos livros. Para dar a resposta, o aluno precisa fazer relações e comparações, ou seja, ele precisa entender o assunto”*. Com este objetivo, essa tarefa acaba sendo provocadora, no entanto, ela precisa ter um nível de complexidade possível de ser alcançado pelos educandos. Por lhes requerer a recomposição das formas de pensar, ela demanda planejamento, análise e a retomada dos conceitos já construídos para a resolução de um problema. (POZO, 1998).

Ao se reunirem para a elaboração da Oficina de Aprendizagem e a proposição do trabalho final aos alunos, uma tarefa complexa, os professores planejam coletivamente, havendo interação entre as áreas do conhecimento, por ser necessário abordar o assunto em estudo, a partir de diferentes perspectivas teóricas, favorecendo uma aprendizagem mais integrada e menos fragmentada. A elaboração da Oficina de Aprendizagem demanda da equipe de professores: (a) identificar uma situação significativa ou um problema a ser estudado; (b) justificar o porquê da escolha; (c) elaborar o desafio a ser respondido pelos alunos; (d) estabelecer os objetivos a serem alcançados, o geral e os específicos; (e)

reconhecer os apontamentos teóricos a serem aprofundados; (e) listar as competências e habilidades alvo; (f) elaborar a teia, momento em que são previstos os compartilhamentos de conteúdos entre as disciplinas; (g) pesquisar um filme, um livro etc., desencadeador das reflexões acerca do tema; (h) elaborar a proposta do trabalho final; e (i) identificar os tutores de cada turma, por ser necessário acompanhar o processo de elaboração do trabalho finalizador. No intuito de incentivar os alunos a se organizarem, no referente às ações a serem efetivadas para que o trabalho final seja de qualidade, os professores tutores auxiliam e acompanham o plano de ação por eles elaborado.

Tão logo se inicia a preparação das Oficinas de Aprendizagem, os professores se voltam para os conteúdos da sua área, bem como para a definição de como abordá-lo, conforme P9:

[...] quando vamos preparar uma Oficina de Aprendizagem, ou quando eu vou preparar as minhas aulas, eu fico pensando no que eu vou fazer, porque eu preciso ver qual seminário propor, qual conteúdo abordar e, como trabalhar tudo isso. Então, eu pesquiso em livros, na internet, sento com outros professores, tudo isso para ter ações que ajudem os alunos a crescerem no conhecimento.

Após a identificação dos conteúdos e estratégias de ensino que auxiliarão na compreensão do tema em estudo e resolução do desafio proposto, os professores buscam vinculá-lo aos das demais disciplinas, conforme afirma P1:

[...] na montagem das oficinas os professores se unem com conteúdos comuns para facilitar a aprendizagem, porque assim o trabalho fica mais integrado. Cada professor, argumentando sob o seu ponto de vista, possibilita ao aluno ter mais elementos sobre a resolução da temática levantada.

Tanto no momento inicial da preparação da Oficina de Aprendizagem, como no seu desenvolvimento, ao longo do bimestre, os professores planejam atividades interdisciplinares e contextualizadas, tendo em vista a melhor compreensão pelos alunos. Consoante P7,

[...] eu sempre me preocupo em fazer gancho com o conteúdo de outra disciplina ou com algo que já tenha sido estudado, porque o meu objetivo é que os alunos estabeleçam relações com as outras áreas ou com o que já sabem. Assim, eu penso ser mais fácil compreender o que está sendo estudado.

A preocupação com a progressão da aprendizagem move o professor a pensar em formas de ensino a possibilitarem a abordagem do conteúdo

de maneira mais significativa ao aluno, pois são eles que subsidiarão a compreensão da realidade. Para isso, deve-se minimizar a memorização, “[...] porque quando o aluno somente decora o conteúdo ele não compreende. Então, se não for feita nenhuma relação com a vida dele, fica sem sentido.” (P8). Por isso, vinculá-lo à “[...] realidade do aluno.” (P8), ao que “[...] já foi trabalhado em outros momentos ou ao conteúdo de outra disciplina.” (P7), são maneiras de favorecer um conhecimento mais significativo e um entendido mais amplo e profundo. Assim, o processo ensino/aprendizagem acontece de maneira eficiente, porque além do professor focar a qualidade da aprendizagem, recolhe as informações sobre essa condição, a partir da visão de mais de um docente, conforme afirma P4:

Eu gostei muito de realizar uma atividade que focava o assunto ideologia com o professor de outra disciplina. Depois de realizarmos a atividade e as discussões juntos, a avaliação da aprendizagem nós também fizemos juntos. O retorno que eu tive é que os alunos puderam dar as respostas mais fundamentadas, a partir de outras visões. Então, nós trabalhamos o assunto e avaliamos juntos. (P4).

A união entre os professores de áreas diferenciadas, no intuito de proporcionarem a melhor compreensão dos conteúdos em estudo, indica o caminho da interdisciplinaridade, também evidenciada por P1, P3 e P7, ao anunciarem a importância dos alunos construírem seus conhecimentos embasados nas diversas áreas do conhecimento:

Eu procuro avaliar como os alunos estão se desenvolvendo desde o primeiro bimestre até o final do ano, mas sempre verificando se ele está relacionando o assunto com as informações das outras disciplinas e com a problematização da Oficina de Aprendizagem. Assim, o conhecimento é construído a partir das relações com as demais disciplinas. (P1).

Para responder à problemática da oficina os alunos relacionam o conteúdo da minha disciplina com o de outras disciplinas. Assim, ele responde transdisciplinarmente, aprendendo como um todo e não de maneira fragmentada. (P3).

Uma indicação que eu dou para o aluno ampliar a argumentação é valer-se dos conteúdos trabalhados em outras disciplinas, como geografia, história, filosofia, sociologia etc. Porém, isso não é fácil, pois são muitos alunos, com dificuldades e necessidades diferentes. Os conteúdos trabalhados pelas demais disciplinas ajudam o aluno a sanar as suas dificuldades, porque assim ele tem mais fundamentos para entender o que está sendo trabalhado. (P7).

Efetivar a interdisciplinaridade não é algo fácil, pois ela demanda que haja, além de um bom relacionamento entre os docentes, disponibilidade para se apropriarem do conhecimento do outro (WEBER; TERRAZAN, [200-]). Nota-se

que o caminho trilhado por esses professores, demonstra a tentativa de romperem com a segmentação do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem a partir da análise de diferentes perspectivas teóricas e práticas. O professor, amparado no seu conhecimento específico e no das demais disciplinas, propicia a apropriação de um conteúdo mais fundamentado.

O trabalho final, reconhecido como uma tarefa complexa é uma atividade avaliativa que possibilita verificar o conhecimento construído pelos alunos ao longo do bimestre. Ao explanarem acerca do caminho seguido, para a compreensão ou resolução do desafio proposto, os estudantes evidenciam os conteúdos estudados nas disciplinas.

Ao avaliarem, a partir de uma tarefa complexa, esses professores demonstram que “[...] não querem mais avaliar às cegas e desejam, ao mesmo tempo, por meio dessa análise, encontrar o meio de estabelecer e guiar o trabalho de aprendizagem dos alunos [...]” (HADJI, 2001, p. 86). Na incumbência de acompanhar mais de perto o desenvolvimento do aprendiz, eles se colocam ao seu lado, questionando-os acerca do caminho seguido, conforme esclarece P2, “[...] *você acha que pelo caminho que você está indo, vai conseguir responder ao proposto? Você poderia escolher uma outra alternativa de resolução? Qual outra ação poderia ser efetivada para ampliar as informações já localizadas?*”. Assim, auxiliam o estudante a encontrar os meios para a resolução da atividade proposta, além de conhecerem mais de perto as suas competências e fragilidades.

Na condição de uma tarefa complexa, o trabalho final demanda do aluno: (a) pesquisa; (b) análise e interpretação dos fundamentos pesquisados; (c) reelaboração do pensamento; (d) organização dos meios pelos quais o desafio será respondido; (e) verbalização do caminho seguido para a construção da resposta ao desafio proposto; (f) atitude adequada no momento de apresentar, aos professores e demais alunos, o trabalho construído; e, quando possível, (g) proposição de melhorias ou uma solução à situação em estudo.

O trabalho final é considerado uma tarefa complexa, porque “[...] rompe com a rotina, exigindo a superação dos hábitos adquiridos [...]” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009, p. 218) no decorrer do processo de escolarização. É,

portanto, desencadeador de contradições ou conflitos que suscitam a ultrapassagem do conhecimento já existente, permitindo ao aluno compreender e aprender mais. Ele envolve um processo dinâmico, por exigir do educando capacidades de interpretação e integração de informações diferenciadas, ou seja, das diversas áreas do conhecimento (ALLAL, 1986).

Segundo Hadji (2001, p. 87), a tarefa complexa, “[...] colocada nas mãos dos próprios alunos, pode constituir-se em [...] um instrumento insubstituível a serviço primeiramente da aprendizagem e, ao mesmo tempo, da auto-regulação e da auto-avaliação pelo aluno”. Ao realizar uma tarefa complexa, o estudante tem a possibilidade de identificar e materializar os conhecimentos já dominados, bem como se conscientizar daqueles ainda não aprendidos. Todavia, o que ainda não sabe, poderá ser adquirido no decorrer da solução da tarefa – subsidiado pelos pares e pelo professor, bem como, embasado pelo referencial teórico consultado –, ou seja, é preciso lançar mão de outras e novas formas de aprender. Assim, o educando toma ciência das suas capacidades e das suas deficiências momentâneas, devendo responsabilizar-se pela busca de novas estratégias de aprendizagem. Efetiva-se dessa forma, o processo da autorregulação, uma regulação realizada pelo próprio educando na retificação das ações empreendidas para a obtenção de melhorias no conhecimento (HADJI, 2001). Sob essa perspectiva, Hadji (2001) aponta a regulação como uma ação de responsabilidade não só do professor, mas também do educando, por lhes requerer o ajuste constante das ações.

Destarte, favorecer a autorregulação da aprendizagem é mais uma característica da avaliação formativa. Segundo Perrenoud (1999, p. 99), quando o educando cumpre a autorregulação, é porque “[...] se encontra em situações de comunicação que o colocam em confronto com seus próprios limites e que o levam, no melhor dos casos, a ultrapassá-los”, pois ele analisa o saber já apropriado, a sua trajetória, seus ganhos e dificuldades, para traçar os próximos passos.

Souza e Boruchovitch (2010a, p. 8), definem a autorregulação como “[...] o processo de comprometer-se com a própria superação, com a própria transformação, independentemente de premiações e recompensas advindas do outro”. É a ação do próprio sujeito para progredir, consistindo “[...] na gestão, pelo

aluno, de seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante de tarefas e obstáculos." (PERRENOUD, 1999, p. 97).

A autorregulação é um processo que não se atinge sozinho, sendo necessárias intervenções intencionais do professor (ROSÁRIO et al., 2005), para conduzir o aluno à reflexão do que vem fazendo para aprender e de como está o seu conhecimento. Assim, ela

[...] não decorre apenas do estudante ou da sua forma de abordar a tarefa, mas – concomitantemente – advém da situação de ensino. É fundamental despertar interesse, atender alguma necessidade, fundar-se em um propósito, favorecer a autonomia de realização e de análise dos processos e resultados. (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010a, p. 8).

Desencadeada a partir da regulação do ensino, a autorregulação, para ser um processo a integrar a conduta do aluno, advirá do domínio e utilização de diversificadas estratégias de aprendizagem, bem como da sua conscientização acerca do compromisso pela progressão do próprio saber.

Dembo (1994 apud BORUCHOVITCH, 1999, p. 3), define como estratégias de aprendizagem, “[...] técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação”, consistindo na utilização de ações a beneficiarem a progressão do conhecimento. Por isso, a importância de ensinar-lhes a: sublinhar pontos importantes de um texto, monitorar a compreensão na hora da leitura, usar técnicas de memorização, fazer resumos (BORUCHOVITCH, 2001), revisar as anotações, estudar em grupo (TAVARES et al., 2003), rever a aula anterior, comparar e aplicar os conceitos apresentados em situações práticas, aproveitar os erros para buscar a informação correta (ROSÁRIO et al., 2005), estabelecer objetivos, pedir ajuda (ROSÁRIO; ALMEIDA, 1999) e valerem-se dos mapas conceituais para materializarem o caminho do próprio pensamento (NOVIK, 1988 apud MOREIRA, 2006; SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010b; VALDÉS, 2003), entre outras. No entanto, a ação de apresentar ao aluno tais estratégias não garante a melhoria do seu conhecimento, porque ele precisa querer saber melhor. Assim, “[...] o ‘conhecer’ e o ‘querer’ tem de caminhar lado a lado para que avancemos na direção do ‘aprender’.” (ROSÁRIO et al., 2005, p. 79).

P1, no intuito de proporcionar melhorias na aprendizagem, revela orientar o aluno à utilização de diferenciadas estratégias: fazer novas pesquisas

sobre o assunto ainda obscuro, buscar novos materiais, pedir a ajuda de outros professores e retomar o material já trabalhado, entre outras.

Quando o aluno está com dificuldade, eu procuro estar perto dele para dar indicações do que ele pode fazer. Frequentemente eu oriento: leia e estude, em casa, este texto, levante e me traga as suas dúvidas, procure o assunto em livros, na internet, peça ajuda de outros professores, faça uma revisão do material já trabalhado etc. (P1).

Com essas instruções, P1 aponta ações a serem adotadas, pelo estudante, para a superação de obstáculos que vêm impedindo o seu progresso. Ao estar próximo do aluno, para saber das suas dificuldades e direcioná-lo ao que fazer, este professor não se exime da responsabilidade de apontar-lhe o caminho a ser seguido para a melhoria da aprendizagem, pois atua com orientações à conscientizá-lo acerca da “[...] necessidade de ele buscar por si próprio, alternativas para vencer suas dificuldades e não ficar só esperando pelos professores para encontrar soluções para seus problemas em relação à aprendizagem.” (MELCHIOR, 1999, p. 37).

P3 revela assumir uma postura favorecedora a autorregulação da aprendizagem, quando, ao oferecer *feedback*, solicita a atenção do aluno à análise do próprio pensamento:

O feedback é realizado logo que é concluída uma atividade, mostrando para o aluno os pontos positivos e os negativos do trabalho por ele realizado. Neste momento, o objetivo não é penalizá-lo, mas fazer com que ele repense as suas ações, porque isso é importante. Então, o feedback além de mostrar o que está certo e errado, é feito também para que o aluno pense no caminho que ele seguiu para adquirir o conhecimento, porque muitas vezes não foi o mais adequado. É importante destacar que tudo se dá pelo questionamento de outras possibilidades de ação ou de sugestões sobre onde e como buscar outras informações. (P3).

Este professor, voltando a sua intervenção para que o aluno reflita sobre o percurso estabelecido para o alcance de determinado resultado, indica-lhe a importância de revê-lo, tendo em vista a sua reorganização. Com essa atuação, o aluno é chamado a se autoavaliar para, juntamente com o professor, responsabilizar-se pelos resultados alcançados. Atribui-se a ele, assim, autonomia pela busca das ações a lhe proporcionarem avanços. Ao convidá-lo para a análise do trajeto estabelecido para a consecução de determinada aprendizagem, o professor tem como objetivo corresponsabilizá-lo, porque “[...] eles precisam compreender o que fizeram, as razões de suas respostas, para poderem entender

porque erraram. Somente quando estão conscientes das próprias falhas, eles podem superá-las. Mas, são eles que precisam, com a minha orientação, realizar estratégias que lhes permitam aprender.” (P3).

Para favorecer a autorregulação da aprendizagem, o professor precisa atuar intencionalmente com formas de ensino a instigarem o aluno a criar maneiras de alcançar o objetivo alvo, demandando deste a constante seleção e revisão das ações estabelecidas, porque, se inadequadas deverão ser redirecionadas. Assim, chama a atenção do estudante para a reflexão contínua sobre o processo da sua aprendizagem, no intuito de buscar novas estratégias a proporcionarem a melhoria do próprio conhecimento.

Com o propósito de promover uma avaliação favorecedora do ensino e da aprendizagem, o docente necessita pautar-se em critérios claros, tendo em vista “[...] verificar o alcance de objetivos pelos alunos, orientando-os sobre possíveis ações de melhoria, com relação aos desempenhos falhos e estimulando-os em caso de sucesso.” (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007, p. 47). Assim, avalia-se para apreender os progressos e as dificuldades de cada aprendiz, a partir de indicadores elucidativos e tendo por referência o alvo estabelecido (ALLAL, 1986; HADJI, 1994, 2001; JORBA; SANMARTÍ, 2003).

Segundo P4, *“quando a avaliação é formativa, o aluno tem consciência dos objetivos a serem alcançados. Ao ter ciência disso, ele pode analisar o caminho percorrido e o que falta percorrer para chegar aos seus objetivos”*. Para tanto, *“o aluno precisa estar ciente do que, como e para que será avaliado.”* (P2), cabendo ao professor “[...] deixar bem claro o objetivo e as atividades de cada aula, porque assim o aluno tem clareza do que precisa atingir.” (P6). Desse modo, “[...] o processo avaliativo se torna mais aberto, democrático e orientado.” (BERBEL; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2006, p. 142), permitindo “[...] traçar os encaminhamentos para o alcance da aprendizagem almejada. Além disso, eles são os parâmetros para a análise do desempenho do aluno, tendo em vista o seu crescimento pessoal.” (P8). Nessa perspectiva, ao estabelecer os critérios de avaliação, tem-se clareza do alvo a ser atingido, pois se configura referência para a consecução de objetivos e competências.

Segundo Pacheco (2002), ao definir os critérios avaliativos, faz-se necessário planejar as ações a serem executadas, por professores e alunos, visto a concretização da avaliação formativa se dar por meio das reformulações nos atos de ensinar e de aprender, a partir das informações obtidas no instrumental avaliativo. Assim, os critérios avaliativos, além de indicarem a aprendizagem alvo, permitem, ao professor, regular com mais efetividade o ensino, porque ao ter clareza do que deve ser compreendido pelo aluno, empreende ações a favorecerem a superação dos entraves (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2003). Portanto, a clareza, no referente aos objetivos a serem atingidos, possibilita, ao docente e ao discente, caminharem na mesma direção, rumo à efetivação da aprendizagem almejada.

Caso esta não ocorra, compete a ambos retomarem o percurso para identificar as falhas e reorganizá-lo. Na retomada do caminho, a avaliação acaba sendo informativa, por oferecer, ao docente, elementos importantes sobre as condições em que está a decorrer o seu ensino, e, ao discente, dados acerca do percurso empreendido para ter uma progressão qualitativa da aprendizagem.

Logo, ao oferecer pistas sobre o processo ensino/aprendizagem, essa prática avaliativa ampara as ações de quem ensina e de quem aprende, possibilitando identificar os êxitos e os fracassos a serem ultrapassados. Segundo Darsie (1996), assim efetivada, a avaliação formativa se torna “[...] uma atividade constituinte da ação educativa, seja para descobrir os erros dos alunos ou as falhas nas formas de ensinar”. Com esse objetivo, as informações advindas dos instrumentos avaliativos, devem ser julgadas qualitativamente por ambos, mas, sobretudo, pelo professor, para, na sequência, proceder a uma tomada de decisão a ajudar o aluno na superação das próprias dificuldades.

Desse modo, avaliar deixa de ser o ato de simplesmente atribuir um valor à quantidade de conteúdos retidos, passando a configurar-se em um momento destinado à apreciação das respostas do estudante, para produzir um juízo de qualidade, tendo em vista, proceder a uma tomada de decisão a resultar no crescimento do saber já existente.

Nota-se nas falas de P2, P4, P6 e P8 o reconhecimento da necessidade do estabelecimento de critérios avaliativos: “[...] para avaliar é

fundamental ter muito claros os objetivos a serem investigados." (P2); "[...] são os objetivos que indicam o caminho perseguido pelo ensino e a ser construído pela aprendizagem." (P4); "todo professor precisa ter claros os seus objetivos, porque somente assim poderá ensinar e avaliar adequadamente." (P6); "os alunos precisam ser informados dos objetivos de cada etapa, para canalizarem os seus esforços para o que é realmente importante. Quando há clareza dos objetivos o ensino e a aprendizagem ocorrem mais facilmente." (P8). No entanto, ainda que tenham verbalizado a importância dos alunos conhecerem os objetivos a serem atingidos, não foram encontradas indicações de como se dá essa dinâmica, não sendo possível saber como são definidos e acompanhados.

A definição dos objetivos de ensino e aprendizagem são de grande importância, bem como a sua ciência também pelos estudantes, pois configuram-se balizas a indicarem a distância ainda existente entre o alcançado em termos de aprendizagem – conforme o demonstrado nas atividades avaliativas – e o almejado, enquanto alvos descritos sob a forma de objetivos. A redução desta distância depende das ações regulatórias desencadeadas pelo professor, bem como das ações autorregulatórias levadas a termo pelos estudantes.

Para uma coleta de informações variadas – de maneira a contemplar um número maior e mais alternado de objetivos – é fundamental a utilização de diversificados instrumentos avaliativos, mais uma característica a favorecer a efetivação da avaliação formativa. Essa diversificação tem como objetivo recolher as informações, relativas aos critérios a serem atingidos, por meio de:

[...] provas individuais, provas em grupo, provas com consulta, apresentações orais, exercício individuais e em grupo, relatos de experiência, contratos de tarefas, realização de experimentos e, especialmente, portfólios com amostra das realizações dos estudantes. (ALVARENGA; SOUZA, 2003, p. 60).

Adquirir os dados, a retratarem como está a evolução do aluno, a partir de um acervo variado, é fundamental ao professor, porque assim está embasado em diferentes perspectivas para a recomposição do ensino a ajudar na superação dos erros e aperfeiçoamento da aprendizagem. A aplicação de diversificados instrumentos avaliativos, para acompanhar a aprendizagem dos alunos, se fez presente na fala da maioria dos professores pesquisados, até porque essa é uma indicação da instituição na qual atuam.

O aluno não pode ser avaliado através de um único instrumento, porque ele precisa ter diversas maneiras para demonstrar o seu conhecimento, o que ele realmente aprendeu do conteúdo. (P1).

É importante ter vários tipos de instrumentos, porque em cada um deles você adquire informações diferentes, depende do objetivo que se quer atingir. Eu aplico prova individual, porque é o momento em que o aluno deve demonstrar o que ele aprendeu do assunto, mas também tem: pesquisa, trabalho e as avaliações em equipe. (P2).

Para praticar a avaliação formativa é preciso mudar o método de avaliar, porque tem que ser constante e não existe um número específico de instrumentos. Eu utilizo pesquisa, seminário, atividades práticas, relatórios etc. Mas como eu avalio a todo o momento, eu também faço perguntas para saber como os alunos estão entendendo o conteúdo. E também faço o que a metodologia pede: 60% da avaliação em equipe e 40% individual. (P3).

Eu avalio com testes orais, escritos, interpretações de textos, jogos etc., porque, quanto mais instrumentos, melhor para saber como está o conteúdo. Então, como eu avalio com os instrumentos e, aula a aula, eu já vou sabendo como o aluno está. Eu não tenho surpresas no final do bimestre. (P4).

Para avaliar a aprendizagem dos meus alunos, eu costumo utilizar vários tipos de instrumentos: diálogo, produção de texto, questões dissertativas, dentre outras, tanto em equipe como individual. Na equipe eles vão se complementando, mas isso não é avaliado, porque depois, eu vou dando as atividades e com o tempo eu vou avaliando. Mas, no processo, andando nas equipes e observando, eu consigo ver no que eles estão melhorando, eu vejo se está certo, o que eu posso mudar, preciso dar alguma outra atividade a mais? É melhor do que dar uma prova no final do bimestre. (P6).

Para avaliar a aprendizagem eu gosto de utilizar atividades que explorem a linguagem escrita e a oral. Nem sempre, os professores consideram o quanto é importante desenvolver a capacidade de argumentação, de apresentação de ideias, de organização textual nestas duas formas de comunicação. Por isso, eu gosto de utilizar o seminário. Ele também permite, ao aluno, reaprender, quando necessita explicar, para os demais, o que ele próprio aprendeu. Outra atividade é a pesquisa e formulação de questões de vestibular. Cada um dos alunos precisa procurar na internet três questões de vestibular e, depois de resolvê-las, eles precisam elaborar outras duas, seguindo os mesmos moldes. Tudo isso eu acompanho, para poder ajudar quem está com dificuldade. (P7).

Para avaliar a aprendizagem é fundamental diversificar as atividades, pois os alunos são muito diferentes: alguns são tímidos, outros são falantes e atirados; alguns são sérios, outros brincalhões. Cada um tem facilidades e dificuldades que precisam ser respeitadas e, por isso, é tão importante encontrar variadas maneiras de eles demonstrarem a aprendizagem. Eu trabalho com texto, com filmes, com história em quadrinhos, com discussões temáticas, e, nestas atividades, enquanto os alunos as realizam, eu posso perceber as suas dificuldades sobre o conteúdo e ajudar sempre que posso. (P8).

A avaliação deve ter uma diversidade de instrumentos, porque quanto mais diversificados, mais fácil é para o professor fazer as interferências que forem necessárias para que ocorra uma melhor aprendizagem e compreensão do conteúdo. (P9).

Ao anunciarem a diversificação das atividades avaliativas, os professores compartilham de uma mesma ideia: saber se o conteúdo foi apropriado, ficando explícita a preocupação com a apropriação do saber sistematizado ao longo do tempo. P7, além de atentar para o conteúdo, revela voltar o olhar para a maneira como os alunos organizam suas ideias e argumentos. Assim como ele, P8 aponta a necessidade de saber da dificuldade de cada aluno, tendo em vista, atuar na melhoria da aprendizagem. Nessa perspectiva, a diversidade de instrumentos tem a finalidade de saber

[...] o que aprendeu e o que não aprendeu o nosso aluno. [...] Se quisermos [realmente] avaliar e não apenas verificar conhecimentos mecanicamente memorizados, temos que avaliar durante o processo de aprendizagem, ou seja, sempre que for preciso e devemos avaliar para ajudar o aluno, não apenas para atribuir-lhe uma nota. (MENDES, 2005, p. 7).

A utilização de múltiplas atividades avaliativas possibilita a recolha de informações diferenciadas em cada uma delas, sendo importante estabelecer o objetivo a ser atingido, porque o instrumento proposto precisa garantir a coleta dos elementos desejados. Então, não se propõe qualquer atividade avaliativa, mas aquela a possibilitar “[...]. Entender a lógica utilizada pelos estudantes [, pois] é um primeiro passo para saber como intervir e ajudá-los a se aproximar dos conceitos que devem ser apropriados por eles.” (LEAL; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2006, p. 103). Segundo Gatti (2003), é importante o docente oportunizar e analisar atividades avaliativas diversas, porque cada uma delas oferece pistas sobre a maneira como o aluno aprende e o que já sabe de determinado conteúdo, seja essa recolha em momentos individuais ou coletivos.

Portanto, a diversidade de instrumentos avaliativos apresentados pelos professores: testes escritos e orais, seminários, relatórios, jogos, filmes, histórias em quadrinhos, discussões temáticas, pesquisas, re-elaborações de questões, produções de textos, diálogos entre alunos, a preparação de relatórios, a produção de mapas conceituais, dentre outras, são atividades a oferecerem informações no referente à compreensão do conteúdo e do pensamento do aluno, quando acompanhadas e analisadas pelo professor. Para isso, cabe-lhe considerar o caminho percorrido, pelos estudantes, para aprender e o resultado por eles apresentado, porque o importante é que, de posse dessas constatações, sejam desencadeadas ações de melhorias para os aspectos dificultadores. Diferente disso,

tende a prevalecer a simples verificação, a encerrar o ato avaliativo no momento em que se faz a identificação dos erros e dos acertos cometidos pelos aluno e seu subsequente registro sob a forma de escores. Segundo Vasconcellos (1995) e Mendes (2005), quando a diversificação de instrumentos avaliativos tem como objetivo apenas a soma de vários escores, sem atitudes a favorecerem a melhoria da aprendizagem, não se efetiva a prática da avaliação formativa, pois ela foca exatamente o tratamento dos resultados, seja no processo ou em momentos finais, em uma perspectiva de promoção de melhorias.

A avaliação, para ser formativa, precisa promover *feedback dialógico*, por ser o momento em que “[...] os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e às orientações que, supostamente, os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades.” (FERNANDES, 2008, p. 353). P3 e P7 anunciam como o atribuem:

O feedback é dos aspectos positivos e negativos do trabalho realizado. Quando os alunos entregam uma atividade, eu peço para eles me explicarem para eu saber se eles entenderam ou se eles somente copiaram. Eu solicitei uma atividade, na qual os alunos tinham que distribuir os jogadores no campo, porém não era para distribuir aleatoriamente, mas conforme a posição técnica e tática de cada um no futebol. Quando eles entregaram a atividade, eu questionei o porquê da distribuição e, se eles não sabiam me explicar eu conversava com eles para conscientizá-los da importância desse trabalho e a razão de nós o realizarmos, pois eles precisam reconhecer o valor da pesquisa e da tarefa solicitada. Então, no feedback são realizadas conversas e questionamentos do que eles fizeram e de como está o aprendizado deles. (P3).

Quando eu percebo que a turma toda está com dificuldade o feedback é dado no geral. Mas, quando a dificuldade é específica daquele aluno eu falo individualmente como ele está diante do que precisa ser compreendido. Ao corrigir o texto do aluno eu sinalizo o que ele precisa desenvolver e, quando eu o devolvo, explico: na estruturação do texto você está bem, mas falta compreensão do problema para que seja feita a contextualização. Para isso, você precisa buscar os fundamentos de outras disciplinas – geografia, sociologia, história – transportando isso para o texto. Eu olho o que ele produziu e tento apontar o que ele precisa melhorar diante do proposto ser atingido. (P7).

Ao concederem *feedback* aos alunos, esses professores se posicionam para informá-los acerca de como estão diante da aprendizagem alvo, bem como da qualidade da tarefa realizada, por ser essencial terem ciência do que já alcançaram e dos aspectos a serem atingidos. A maneira como o atribuem incita os alunos a voltarem a atenção tanto ao conteúdo como às estratégias utilizadas

para aprender. O *feedback* se torna uma devolutiva a apontar o *status* da produção e do conhecimento dos alunos, todavia, precisaria assumir função mais propositiva.

Mais que indicar problemas, é fundamental que o professor conceba e implemente desafios cognitivos que envolvam o aluno em sua resolução. No decorrer das discussões grupais, no transcorrer do processo de encontrar a resposta, cada um e todos, podem retomar conteúdos e incorporar diversificadas estratégias de aprendizagem.

É importante informar ao estudante acerca de suas dificuldades, é relevante indicar-lhe leituras a serem realizadas, mas não é suficiente. É fundamental criar situações que o levem a ler, dialogar, refletir, problematizar relativamente a respostas já propostas, mas que não se configuraram suficientes.

Para isso, os professores devem observar as respostas equivocadas, por oferecerem pistas acerca do pensamento do aluno. (RABELO,1998). Nesta perspectiva, cabe atribuir uma nova função ao erro, porque este não precisa ser apenas algo a permitir “[...] *apontar as lacunas que faltam serem preenchidas*” (P9), mas, sobretudo, analisado no intuito de subsidiar a tomada de decisões favoráveis à sua ultrapassagem (ALVARENGA; SOUZA 2003). Conforme diz P7: “[...] *ao corrigir o texto ou a prova de um aluno o meu objetivo é mostrar para ele quais são os seus erros, eu posso tanto indicar a forma correta como sugerir formas para melhorar a aprendizagem*”. Assim,

[...] os erros são encarados como uma etapa a ser vencida pelos alunos com a ajuda do professor, sendo concebido como um meio de desenvolvimento. É importante que primeiro se entenda a situação que o motiva para depois procurar meios de superá-lo. [...]. Tendo em vista que diferentes tipos de erros exigem diferentes ações do professor, a primeira coisa a fazer é o professor aprender a identificá-los, distinguir qual a natureza de cada um deles, bem como que ações realizar para que sejam superados. (SILVA; BURIASCO, 2005, p. 501).

Por meio do *feedback*, o professor posiciona o aluno em relação à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento. Para isso, ele precisa reconhecer e interpretar erros, promovendo a regulação do ensino pelo desencadeamento de estratégias – variabilidade didática – que promovam a retomada de conteúdos já trabalhados, mas que necessitam ser melhor apropriados, mais adequadamente compreendidos. No conjunto de ações desencadeadas pelo professor, o estudante

poderá ser envolvido, de maneira a comprometer-se, a corresponsabilizar-se, pela própria aprendizagem. Segundo Abrecht (1994), a avaliação formativa implica em *feedback* reflexivo, por parte do docente ao discente, para este último se conscientizar do percurso que deverá fazer para avançar. Para isso, é importante que seja fornecido “[...] o mais rapidamente possível, [por apresentar] uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas.” (HADJI, 1994, p. 64).

P8, ao mesmo tempo em que reconhece o *feedback* como um momento importante, ao aluno, por lhe proporcionar informações acerca da sua aprendizagem e desenvolvimento, diz: “[...] *nem sempre é possível realizá-lo no momento da dificuldade, mas, de certa forma, o trabalho em equipe, implementado pela escola, favorece aos alunos ajudarem-se, quando conversam e discutem sobre os assuntos trabalhados*”. Nota-se que, além do professor, os colegas de sala, nas atividades em equipe, auxiliam na promoção do saber e superação dos obstáculos, porque, ao dialogarem, efetivam a troca de conhecimentos a partir de diferentes pontos de vistas. Neste panorama, tanto o professor como os próprios alunos atuam na condição de mediadores, porque intervêm instaurando um novo patamar de conhecimento.

Avaliar formativamente é comprometer-se com o futuro, com a transformação, a partir do conhecimento da realidade, pois de posse das informações, referentes à qualidade da aprendizagem, professor e aluno buscam outras possibilidades para superarem a dificuldade constatada. Estas decisões, além de alavancarem o conhecimento do educando, promovem o desenvolvimento profissional do docente, porque demonstram a busca por ultrapassar os modelos avaliativos – marcadamente classificatórios – vivenciados ao longo da trajetória escolar. No entanto, não basta conhecê-la teoricamente, não é suficiente professar o seu exercício, porque efetivá-la implica em mudanças nas concepções de ensinar, aprender e avaliar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito á dos outros.

Paulo Freire, 1996.

Foi a partir do levantamento teórico, mapeando características das avaliações classificatória e formativa, que se deu a análise do discurso dos professores participantes da pesquisa, no referente ao como exercem a avaliação da aprendizagem na sala de aula. O confronto permitiu saber em quais aspectos, o informado por eles, aproxima-se ou distancia-se do encontrado na literatura, atendendo ao objetivo geral delineado neste estudo: analisar predominâncias e/ou transições das concepções classificatória e formativa, a partir da identificação das características da avaliação da aprendizagem, enunciadas por professores que atuam no ensino médio.

A análise dos dados coletados revelou docentes com práticas avaliativas em estágios diferenciados, estando alguns deles em uma transição inicial, da classificatória para a formativa, enquanto outros demonstram avanços mais significativos, ao evidenciarem posturas e atividades a contribuir eficazmente para a melhoria do processo ensino/aprendizagem, favorecendo assim, a progressão do conhecimento e o desenvolvimento do aluno. Diante de tal constatação, decorrente do que foi declarado pelos professores, tem-se a resposta ao problema desencadeador da pesquisa: como as características avaliativas, que emergem do discurso dos professores que atuam no ensino médio, revelam predominâncias e/ou transições das concepções classificatórias e formativas da aprendizagem?

Ao examinar, cuidadosamente, o enunciado pelos professores, percebeu-se a inviabilidade de fixar qualquer demarcação ou estabelecer alguma

fronteira a separar a classificação da formatividade. Na verdade, percebeu-se que nos entrelaços a compõem o dia a dia do fazer docente, cada qual se encontra em diferentes pontos – sempre sujeitos a avanços e retrocessos.

As vivências classificatórias imprimem marcas difíceis de serem superadas. Talvez por isso, seja tão complexo avançar em direção a diferentes concepções avaliativas, principalmente para aquelas que se afastam dos rótulos, das hierarquias e se aproximam do compromisso com a superação das dificuldades de aprendizagem.

No geral, os professores pesquisados, ao manifestarem a forma como conduzem a avaliação da aprendizagem, demonstram todo o empenho para que o aluno domine o conteúdo ministrado. No entanto, este domínio tem significados diferentes entre eles, porque, para alguns, a relevância está na melhoria do score, por ser indicativo a embasar a promoção ou a retenção do aluno à próxima etapa escolar. Para outros, tem importância por oferecer subsídios para a melhor compreensão e intervenção na própria realidade.

As concepções de ensino, aprendizagem e avaliação constituem tripé a subsidiar a ação docente na condução do processo pedagógico. Ao avaliar o professor revela um substrato teórico, nem sempre consciente, mas muito efetivo ao revelar e concretizar um modelo pedagógico. Mas, mais uma vez, é complexo traçar delimitações a separem as concepções classificatórias e formativas, ou percebê-las como “linhas paralelas”, quando precisam ser compreendidas como um contínuo de tentativas de superação empreendidas, todos os dias, pelos professores.

Nas idas e voltas, nos avanços e retrocessos, nas superações e permanências, uma certeza começa a ser edificada: o desejo de mudança é real, o interesse em promover a aprendizagem é real, a vontade de exercitar uma avaliação progressivamente mais formativa é real, o anseio por promover situações didáticas que envolvam os estudantes na superação das próprias dificuldades é real, a aspiração para que todos aprendam é real. Todavia, nem sempre se sabe como fazê-lo. Por isso é importante identificar, analisar e compreender as amarras classificatórias ainda presentes no exercício avaliativo dos professores. Não para punir, não para apontar o dedo ao afirmar a incorreção, mas para evidenciar, com

maior clareza, em quais aspectos os processos de formação de professores podem debruçar-se tentando contribuir para uma ação docente que supere a égide da classificação e se embrenhe na tecitura de uma avaliação mais formativa.

A análise das concepções, manifestadas por alguns dos professores, resultou na apreensão de aspectos convergentes com a perspectiva classificatória de avaliação da aprendizagem, como:

- desconsideração de informações processuais privilegiando a recolha de dados relativos à produção dos alunos, a partir de instrumentos pontuais;
- ênfase à obtenção de notas, realizando a proposição de atividades a privilegiarem a repetição de exercícios para memorização do conteúdo de prova;
- quantificação dos erros cometidos pelos aluno, sem a necessária compreensão das razões subjacentes ao equívoco, bem como sem a desejável introdução de variabilidade didática, pertinente à promoção de superações e avanços;
- utilização de notas para controle de disciplina, de realização de tarefas, de produção de trabalhos;
- preocupação com o sucesso nos vestibulares e demais exames, relevando, a plano secundário, a efetiva compreensão do assunto em estudo;
- proposição *feedback* prescritivo, ou seja, enunciador de resultados e pautados no cumprimento de tarefas repetitivas para superação dos erros;

A mesclar-se com as nuances classificatórias, os professores revelam nesgas de formatividade. Destarte, de um modo geral é possível depreender que o maior problema deste grupo não reside na coleta de informações pela implementação de diferentes atividades avaliativas, mas na sua análise e

subsequente recomposição do processo de ensino, intentando ampliar e aprofundar a aprendizagem.

O tripé se interpõe novamente. Para perceber a avaliação da aprendizagem como um processo a alimentar e realimentar constante o professor com informações acerca da aprendizagem do educando, é preciso superar a percepção de que ensinar é apenas transmitir informações, enquanto aprender é retê-las, mesmo sem compreendê-las. Então, os erros são sinalizados e utilizados para a redução de escores, enquanto o *feedback* limita-se a uma recuperação de notas pela repetição do conteúdo a ser memorizado e reproduzidos.

As características a particularizarem a avaliação formativa também se fizeram presentes nas concepções manifestas por professores participantes. Entretanto, é importante ressaltar que os vestígios classificatórios não desapareceram. A transição, vivenciada por eles, possibilita uma primeira aprendizagem: não há impossibilidade quando o desejo de superar-se embasa sonhos e ações, assim como na tecitura de uma nova realidade é fundamental aclarar os pontos de superação.

Evidenciaram-se como características de avaliação da aprendizagem orientada por concepção formativa, consoante o enunciado pelos professores participantes:

- reconhecer a avaliação com um processo a oferecer indicações acerca do *status* do ensino e da aprendizagem e, portanto, a subsidiar professores e estudantes acerca de como continuar avançando;
- determinar o quanto e quão bem transcorre a aprendizagem, tendo por baliza os objetivos a serem alcançados;
- diversificar as estratégias avaliativas objetivando ampliar as possibilidades de análise relativamente à aprendizagem em curso para, em consequência, introduzir variabilidade didática promotora de diálogos, permutas e superações;

- mapear conteúdo e forma da aprendizagem, de maneira a planificar estratégias de ensino que subsidiem os estudantes com novas estratégias de aprendizagem.

Apesar do compromisso com a promoção da aprendizagem em decorrência do diagnóstico elaborado com base nas atividades avaliativas propostas, os professores participantes – todos eles – evidenciam uma grande dificuldade: promover *feedback* promotor de autorregulação. Oferecer uma devolutiva ao estudante acerca de sua aprendizagem é fundamental, por isso, é relevante: indicar-lhe o erro, elucidar as suas razões, dizer-lhe da necessidade de realizar leitura complementares ou de prestar atenção no conteúdo de outras disciplinas. Ações pertinentes, mas não suficientes quando se faz necessário ter no erro uma etapa – a ser superada, é verdade – na tecitura da aprendizagem.

A variabilidade didática precisa contribuir para a promoção do *feedback*. Novas situações de ensino, mesclando conteúdos progressos e novos, podem ser concebidas pelos professores pretendendo levar os estudantes a se envolverem na resolução de desafios – tarefas complexas. Para resolvê-las, serão essenciais: o diálogo, a permuta de saberes, a discussão de dúvidas, a superação de paradoxos, o engajamento e o comprometimento consigo e com o outro.

A efetivação de uma avaliação formativa exige, por parte do professor, a compreensão de que ensinar é muito mais que transmitir informações, mas é, predominantemente, construir um espaço e um tempo para que a aprendizagem ocorra – com sua supervisão e mediação; e, de que aprender é um processo contínuo de superação de erros, que não precisam nem devem ser punidos ou negados, porque importa serem compreendidos e utilizados como balizas para conceber e atuar nos momentos subsequentes.

Novamente, o tripé se faz presente e outra aprendizagem é tecida: para superar uma dificuldade, é fundamental localizá-la, analisá-la, compreendê-la e aceitá-la como natural em um processo que não tem data para ser completado, mas que, para ser aperfeiçoado, pode contar com a mediação de *outrem*.

Ao analisar predominâncias e/ou transições das concepções

classificatória e formativa, a partir da identificação das características da avaliação da aprendizagem, enunciadas por professores que atuam no ensino médio, tornou evidente que não cumpre tecer críticas, mas entrelaçar possibilidades, na certeza de:

- poder intervir no problema, oferecendo elementos de construção de novas ações a partir da apropriação e exercício das características da avaliação formativa;
- dispor de indicadores mais precisos em relação ao o quê e como mudar para concretizar uma avaliação progressivamente mais formativa, porque centrada superação das dificuldades de aprendizagem, para além de seu diagnóstico;
- oferecer alternativas pedagógicas que subsidiem a ação didática do professor na abordagem do erro, pela proposição de *feedback* de natureza mais dialógica e menos prescritiva.

Avaliar formativamente requer abordar os problemas de aprendizagem, ou seja, de posse dos resultados o professor precisa intervir adequadamente. Porém, se não faz interferências ou se as realiza inadequadamente, muito mais do que julgá-lo, o importante é ajudá-lo a construir outras possibilidades avaliativas. Muitas vezes, a permanência é decorrência do medo e da insegurança frente ao desconhecido, ante o não experimentado e, para avançar, é essencial contar com apoio teórico e prático.

Professores são estudantes. Prêmios e punições os condicionam, mas não ocasionam aprendizagem. Eles precisam perceber – assim como aqueles dedicados à sua formação inicial e/ou continuada – que todas as suas possibilidades são permeadas por limitações, que todas as suas certezas são apenas base para novas dúvidas, que todos os erros são apenas indicadores de espaços de avanços. Por isso, mais que “ensinar tudo de novo” é fundamental lançar um olhar atento ao que falta, ao que se apresenta nevrálgico e aí investir.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa**. Portugal: Edições ASA, 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: Almedina, 1986, p.175-210.

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

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Usos e abusos dos estudos de casos. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2011.

ANDRADE, Adja Ferreira de, VICARI, Rosa Maria. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista. In: SILVA, Marco. **Educação on line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 257-274.

ARAGÃO, Rosália M. R. de. Ensino e avaliação. **Ensino em Re-vista**, 1994. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7799/5144>. Acesso em: 07/04/11.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BALLESTER, Margarita e al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 189-217.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **O que é construtivismo?** 1994a. Disponível em: http://livrosdamara.pbworks.com/f/oquee_construtivismo.pdf. Acesso em: 20 jan 2011.

_____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 89-96, jun. 1994b.

_____. Vygostki versus Piaget – ou sociointeracionismo e educação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 233-255.

_____. Conhecimento: transmissão ou construção. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 3, p. 27-41.

_____. Aprendizagem- concepções contraditórias. **Schéme - Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genética**. 2008. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol01Num01-Artigo02.pdf>: Acesso em: 25 jan. 2010.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Morita. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didáticos pedagógicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 135-158, set./dez. 2006.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. **Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica**. 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2011.

BLOOM, Benjamin; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira de Ciências Sociais, 1983.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BORBA, Amândia Maria; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Celia Linhares. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: questões que emergem da prática docente. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v.7, n.1, p. 43-54, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/890/743>. Acesso em: 21 jul. 2011.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-373, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200008&script=sci_arttext&tling=pt. Acesso em: 24 jan. 2011.

_____. **Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental**. 2001. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/5-1.pdf#page=19>. Acesso em: 04 mar. 2011.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: Ibpex, 2008.

BRUNO, Inês; SANTOS, Leonor. Evolução da escrita avaliativa num contexto de trabalho colaborativo. **Revista da Educação**, Palmas, v.17, n. 2, p. 61-92, 2010. Disponível em: http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVII_2/Artigo4%20ev_escrita_aval.pdf. Acesso em: 15 mar. 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Maria Helena da Costa et al. **Avaliar com os pés no chão da escola**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2000.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2008.

CASTORINA, José Antônio et al. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1997.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

DARSIE, Marta Maria Pontim. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 47-59, nov. 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/258.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004b.

_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. Lisboa: 70. ed., 1999.

DUARTE, Antonio Manuel et al. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Ed. , 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FELINI, Rosangela Maria; OLIVEIRA, Maria Emilia de; SANTOS, Odalea Maria Brüggemann dos, et al. Repensando a avaliação da aprendizagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 42-48, 2002. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n. 1 p. 347-372, set/dez. 2008.

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

_____. Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 211-239, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/14894/12497>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

FERREIRA, Carlos Alberto. **A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula**. Porto: Porto Editora, 2007.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (zdp): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Avaliação**, Braga, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001. Disponível em: <http://sistemas.unilestemg.br/materialpos/public/material/Psicopedagogia_CF/Psicologia_da_Aprendizagem/Sonaly_Aula_1/Vygotsky%20-%20ZDP.pdf>. Acesso em: 22 out. 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências &**

Cognição, Niterói, v. 14, n. 2, p. 276-286, 2009. Disponível em:
<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m318358.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. Concepções e abordagens sobre as aprendizagens: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. **Ciências & Cognição**, Niterói, v. 9, p. 162-168, 2011. Disponível em:
<<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/597/379>>. Acesso em: 4 out. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre. EdIPUCRS, 2004.

GARCIA, Sônia Maria dos Santos. A construção do conhecimento segundo Jean Piaget. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p.17-28, jul. 1998.

GATTI, Bernadete. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.27, jan./jun. 2003. Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

GESSINGER, Rosana Maria; GRILLO, Marlene Corroero; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Critérios de avaliação a serviço da aprendizagem. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria. **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 35-44. Disponível em:
<<http://www.pucrs.br/edipucrs/porquefalaraindaemavaliacao.pdf#page=36>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Christine Baccarat de; SOUZA, Nadia Aparecida de. Dificuldades e facilidades vividas pelos docentes no processo de implantação do currículo integrado no curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v. 22, p. 33-38, jan./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/3722/2992>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria; FREITAS, Ana Lúcia de Souza. Critérios de avaliação a serviço da aprendizagem. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria (Org.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 35-44

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **A avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades**. 2010, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

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

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista do erro. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

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

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

KLEIN, Ligia Regina. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: Duarte, Newton. **Sobre o construtivismo: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-85.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão**. 2006. Disponível em:

<http://acf.mmcafe.com.br/resources/consfat/2011/documentos/ensino_fundamental_9anos.pdf#page=97>. Acesso em: 22 maio 2011.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.107, p.187-206, jul. 1999.

LONDRINA. Proposta pedagógica do Colégio xxx, 2006.

_____. Biblioteca do conhecimento: programas de estudo e produção científica - estudos apreciativos 5º tema: avaliação da aprendizagem escolar e outros aspectos da avaliação, 2007.

_____. Proposta pedagógica do Colégio xxx, 2009a.

_____. Biblioteca do conhecimento: programas de estudo e produção científica - estudos apreciativos 2º tema: processo avaliativo da aprendizagem do aluno – desenvolvimento de competências, 2009b.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho; ROSA, Dora Leal; SANTANA, Lisa de Almeida. Avaliação processual da aprendizagem: implicações no cotidiano docente. **Revista FAGED**, Salvador, n. 17, p. 13-33, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/4555/3806>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. 549 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**. Salvador: Malabares, 2005.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zelia. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 1992.

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

MARTINS, José Carlos. **Vygotsky e o papel das interações na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. 1997. Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/vygotsky%20e%20o%20papel%20das%20interacoes%20sociais%20na%20sala%20de%20aula.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2011.

MASSABNI, Vânia Galindo. O construtivismo na prática de professores de ciências: realidade ou utopia? **Ciência & Cognição**, São Paulo, v. 10, p. 104-114, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v10/m346129.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2010.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MENDES, Olenir. **Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis**. 2005. Disponível em: <http://arquivos.unama.br/nead/pos_graduacao/direito_processual/met_ens_sup/pdf/avaliacao_formativa.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

MESQUITA, Maria de Fátima Monteiro. **Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem**. 2008. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v7n2/dialogiav7n2_3a1345.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2010.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 7-28, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7921/5027>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

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

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

_____. **Mapas conceituais e diagramas V**. 2006. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro_Mapas_conceituais_e_Diagramas_V_COMPLETO.pdf. Acesso em: 21 out. 2011.

MORENO, Lidia Ruiz; PITTAMIGLIO, Silvia Elza Lizarralde; FURUSATO, Meire Akiko. **Lista de discussão como estratégia de ensino aprendizagem na pós-graduação em saúde**. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832008000400017&script=sci_arttext&tlnq=>. Acesso em: 13 fev. 2011.

MORETTO, Vasco. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MOURA, Ana Maria Mielniczuk de; AZEVEDO, Ana Maria Ponzio de; MEHLECKE, Querte. **As teorias de aprendizagem auxiliando o professor na construção do conhecimento**. [200_]. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?q=As+teorias+de+aprendizagem+auxiliando+o+professor+na+constru%C3%A7%C3%A3o+do+conhecimento.+&hl=pt-BR&btnG=Pesquisar&lr=lang_pt>. Acesso em: 23 jan. 2011.

NADAL, Beatriz Gomes; PAPI, S. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, Beatriz Gomes. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepção e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007, p. 15-33.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriani. Vygostky e as teorias da aprendizagem. **UNl revista**, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://www.franciscoramamosdefarias.com.br/apostilas%20e%20textos/VYGOSTSKY%20E%20AS%20TEORIAS%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2010.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professores iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes et al. **O processo de aprendizagem em uma perspectiva sócio-interacionista**: ensinar é necessário, avaliar é possível. 2004. Disponível em: http://www.cultec.uerj.br/files/o_processo_de_aprendizagem.pdf>.

Acesso em: 21 fev. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **Pensar a educação**: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antônio et al. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1997.

PACHECO, José A. B. **Critérios de avaliação na escola**. 2002. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10190/3/Crit%C3%A9rios.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2011.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2001.

PEREIRA, Lucia Cavichioli; SOUZA, Nadia Aparecida. Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 29, 191-207, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1070/1070.pdf>>. Acesso em: 08 março, 2010.

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

PÉTERSON, Rosemary; COLLINS, Victoria Felton. **Manual de Piaget para professores e pais**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa - análise de Lev Semiovitch Vygostki no Brasil**: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf>. Acesso em: 24 out. 2011.

PONTES, Ana Lucia; REGO, Sergio; SILVA JUNIOR, Aluisio Gomes da. Saber e prática docente na transformação do ensino médico. **Revista Brasileira de educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 66-75, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbem/v30n2/v30n2a09.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRADO, Claudia et al. **Avaliação no estágio curricular de administração em enfermagem**: perspectiva dialética. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n3/a23v63n3.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

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

REZENDE, Lucinea Aparecida de. O processo ensino-aprendizagem: reflexões. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 19/20, n. 3, p. 51-56, set. 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9489/8295>>. Acesso em: 28 set. 2011.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo de caso. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 45-54, 2011. Disponível em: <<http://edueojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/9214/9214>> Acesso em: 27 nov. 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSÁRIO, Pedro et al. Disrupção percebida e auto-regulação da aprendizagem no ensino básico. **Psicologia e Educação**, Covilha, v. 4, n. 1, p. 77-90, jun. 2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11934>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

ROSÁRIO; Pedro S.; ALMEIDA, Leandro S. As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do ensino secundário. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Coruña, v. 4, n. 3, p. 274-280, 1999. Disponível em: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6699/1/RGP_4-17.pdf>. Acesso m: 02 jun. 2011.

SANTOS, Leonor. **Auto-avaliação regulada**: porquê, o quê e como?. [200-]. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2011.

SANTOS, Leonor; DIAS, Sónia. Como entendem os alunos o que lhe dizem os professores? A complexidade do feedback. [200-]. Disponível em: <<http://área.fc.ul.pt/artigos%20publicados%20nacionais/profmat2006ls.pdf>>. Acesso

em: 10 jan. 2011.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2007.

SCALLON, Gérard. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. In: GRÉGOIRE, Jacques et al. **Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.155-168.

SCALON, Suze. **A procura da unidade psicopedagógica: articulando a pedagogia histórico cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Marcia Cristina Nagy; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Análise da produção escrita em matemática: algumas considerações. **Ciência e Educação**, Viçosa, v.11, n. 3, p. 499-512, 2005.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Cristo; SIMÃO, Ana Adalgisa. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método**. 2005. Disponível em: <http://netuno.lcc.ufmg.br/~michel/docs/TextosDidaticos/ciencia_e_metodologia/analise%20de%20conteudo.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2010.

SILVA, Eleonora Maria Diniz. A virtude do erro: uma visão construtivista da avaliação. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 91-114, jan./abr. 2008.

SILVA, Kerli Beatriz; SOUSA, José Vieira. **Avaliação formativa reguladora no ensino superior**. [200-]. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/AVIposgraduacao090731150228.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2011.

SILVA, Maria do Carmo Batista; TAAM, Regina. **O idoso e os desafios à sua educação escolar**. 2009. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/51.pdf>. Acesso em: 31 maio 2011.

SOARES, Conceição de Souza Licurgo. Contribuições da teoria de Vygostky para a alfabetização de adultos. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 7, p. 99-109, 2005.

Disponível em: <<http://200.201.8.27/index.php/ideacao/article/view/829/698>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, Cesar et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 9-28.

SOUZA, Nadia Aparecida; BORUCHOVITCH, Evely. Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entre laços na formação de professores. **Revista ETD**, Campinas, v. 10, p. 204-227, out. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2062/1867>>. Acesso em 20 mar. 2011.

_____. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 795-810, set./dec. 2010a.

_____. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 195-218, 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a10.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2011.

SOUZA FILHO, Marcilio Lira de. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou incompatibilidade?. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.cene-novaetapa.com/VygotskyPiaget.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2010.

STAKE, Robert. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 1982. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

TAVARES, José et al. Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: estudo na Universidade dos Açores . **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 21, n. 4, p. 475-484, out. 2003.

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

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

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. Como ensinar estratégias de aprendizagem? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 35-45, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189118047004.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança-por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998a.

_____. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente. São Paulo: Libertad, 1998b.

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

VYGOTSKY, Lev Semynovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

WEBER, Sônia Suzana Farias; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. **Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar efetuadas por escolas inovadoras**. [200-]. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/viempec/CR2/p898.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2011.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gerência de Educação

Estou realizando uma pesquisa que constitui um dos requisitos para realização do Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Londrina. O objetivo desse estudo é revelar como e porque, na percepção dos professores, algumas estratégias avaliativas conduzidas em sala de aula, contribuem com as aprendizagens dos alunos.

O estudo, se autorizado, será realizado no Colégio SESI Londrina, junto ao grupo de professores que participam do Ensino Médio. Afora a autorização da instituição SESI, os professores serão consultados e ser-lhes-á também solicitada autorização para que respondam questionário relativo ao tema Avaliação da Aprendizagem.

Os nomes dos respondentes não serão declarados, bem como a identificação da instituição será preservada. Ainda, as informações coletadas serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Finalmente, assumo o compromisso de prestar quaisquer esclarecimentos que se façam necessários, bem como, oferecer a instituição e aos professores uma devolutiva dos resultados aferidos e a proposição de indicadores que favoreçam o aperfeiçoamento do trabalho de tornar a avaliação um espaço e tempo para a ampliação da regulação do ensino e autorregulação da aprendizagem.

Comprometemo-nos aos esclarecimentos necessários e assumimos o compromisso de dar um retorno dos resultados das pesquisas à instituição.

Atenciosamente,

Mari Clair Moro Nascimento
Mestranda em Educação

Concordo com o teor acima exposto.

Nome completo

Assinatura

APÊNDICE B
ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1- Como você costuma avaliar a aprendizagem de seus alunos? Por quê?
- 2- Com que frequência você avalia a aprendizagem de seus alunos? Por quê?
- 3- O que você compreende por avaliação formativa?
- 4- Cite um exemplo de prática avaliativa formativa.
- 5- Quais informações acerca das aprendizagens e dificuldades dos alunos você identifica em uma atividade avaliativa como esta?
- 6- Como você utiliza estas informações? Por quê?
- 7- Quais as características de formatividade que identifica nessa prática?
- 8- Como e quando o aluno é informado do desenvolvimento que está tendo?
- 9- O que você faz quando o aluno não compreende o conteúdo trabalhado?

