

Apropriação dos resultados das avaliações da aprendizagem para fins de reorientação da prática pedagógica¹

Valderlice Rosa de Souza²

 <https://orcid.org/0009-0006-7615-1712>

Regilson Maciel Borges³

 <https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>

Resumo

O artigo analisa como os professores se relacionam com os resultados das avaliações da aprendizagem de seus alunos. O referencial teórico fundamenta-se nos estudos de Vasconcellos, Hoffmann, Luckesi, Gatti, entre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo, da qual participaram professores de duas escolas estaduais do município de Pouso Alegre, Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de um questionário e pela realização de uma roda de conversa. Conclui-se que nem sempre os resultados da avaliação da aprendizagem são apropriados pelos docentes para a reorientação de suas práticas pedagógicas, muitas vezes, são usados para fins burocráticos, para classificar os aprovados e reprovados, e, algumas vezes, servem de base para uma intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Apropriação de resultados. Prática Pedagógica.

Appropriation of the results of learning assessments for the purpose of reorienting pedagogical practice: challenges and possibilities

Abstract

The article analyzes how teachers relate to the results of their students' learning assessments. The theoretical framework is based on studies by Vasconcellos, Hoffmann, Luckesi, Gatti, among others. Methodologically, this is a field study, in which teachers from two state schools in the city of Pouso Alegre, Minas Gerais, participated. Data were collected through a questionnaire and a conversation circle. The results show that the results of learning assessment are not always appropriated by teachers to reorient their pedagogical practices, they are often used for bureaucratic purposes, to classify those who pass and fail and sometimes serve as the basis for a pedagogical intervention.

Keywords: Learning Assessment. Appropriation of results. Pedagogical Practice.

¹ Este trabalho é fruto da dissertação *O processo de avaliação da aprendizagem e a reorientação da prática pedagógica: encontros e desencontros*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

² Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Pouso Alegre: valderlice.souza@educacao.mg.gov.br.

³ Universidade Federal de Lavras, Lavras: regilson.borges@ufla.br.

Introdução

A avaliação da aprendizagem é uma prática pedagógica que perpassa todos os componentes curriculares e todas as áreas do conhecimento. Portanto, sua análise e estudo é de suma importância para que consigamos uma educação de qualidade, principalmente naquilo que se refere à possibilidade da reorientação da prática pedagógica a partir dos resultados das avaliações realizadas.

Freitas *et al.* (2009, p. 23) apontam que a avaliação é uma “categoria que tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico”; considerando o espaço da sala de aula, “a avaliação termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, no método de ensino escolhido para os alunos”. Nesse sentido, saber como os resultados da avaliação da aprendizagem são apropriados pelos docentes para fins de reorientação de suas práticas pedagógicas destaca a relevância e pertinência do presente estudo.

Sabemos que, por mais que muito já se tenha pesquisado e discutido sobre avaliação da aprendizagem — caso da produção de autores brasileiros como Vasconcellos (2008), Hoffmann (1994) e Luckesi (2011) —, o que percebemos e pretendemos analisar com esta pesquisa é que, no dia a dia das escolas, ainda existem práticas avaliativas sem a devida reflexão sobre o que e para que se está avaliando, estando a avaliação ainda muito centrada na “nota” e pouquíssimo nos recursos metodológicos que os resultados das avaliações escolares podem oferecer. A respeito da distinção entre avaliação e nota, Vasconcellos (2008, p. 53-54) ressalta:

Há que se distinguir, inicialmente, Avaliação e Nota. Avaliação é o processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A Nota, seja na forma de número (ex. 0-10), conceito (ex. A, B, C, D) ou menção (ex. Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola — ou qualquer tipo de reprovação — mas certamente haverá necessidade de continuar existindo avaliação, para se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

Assim, acreditando que os resultados das avaliações da aprendizagem e sua forma de

análise podem se tornar importantes ferramentas pedagógicas para a construção de uma prática pedagógica flexível, interativa e adaptada às necessidades dos alunos, realizamos uma pesquisa de campo para estudar o uso desses resultados pelos professores. Partimos do pressuposto de que os resultados das avaliações revelam as carências que os alunos possuem ou não em relação ao objeto de estudo e de construção do conhecimento. Desse modo, o papel do professor diante das avaliações não pode ser o de quem procura erros para simplesmente apontá-los; ao contrário, ele é quem analisa se esses erros apontam para um conhecimento que ainda não está construído e consolidado e se ainda há uma necessidade de intervenção de uma nova abordagem.

Nesse sentido, consideramos o erro como revelador de dificuldades e como um potencializador da compreensão do processo cognitivo pelo professor, acreditando que, por meio da reflexão sobre ele, o professor conseguirá encontrar uma posição adequada diante da avaliação e, assim, deparar-se com métodos de avaliar compatíveis com os objetivos pretendidos. Nessa perspectiva,

[...] que posição deve ter o professor, diante da avaliação: do policial que fica procurando o culpado, o errado, o fora do padrão, ou do pedagogo que acompanha o crescimento do educando, procurando dar-lhe as melhores condições de desenvolvimento? O educador não pode se deixar levar pela “lógica do detetive”, ou seja, estar mais preocupado em verificar quem cometeu o “crime”, do que em ajudar no processo de construção do conhecimento (Vasconcellos, 2008, p. 54).

Considerando esses aspectos, o presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades da apropriação dos resultados das avaliações da aprendizagem para a reorientação das práticas pedagógicas, problematizando como os resultados da avaliação da aprendizagem são apropriados ou não pelos docentes para a reorientação de suas práticas pedagógicas? Para atingir esse objetivo, foram traçados outros mais específicos: compreender as propostas das avaliações escolares desenvolvidas pelos professores e a relação destas com os objetivos educacionais traçados por eles; analisar como os professores escolhem as formas de avaliar seus alunos, se estas se mostram eficazes na visão desses docentes; mediar uma roda de conversa entre eles para discutir os vários tipos de avaliações escolares, formas de análise de resultados delas e possibilidades do uso dos resultados dessas avaliações para a reorientação da

prática pedagógica, visando a contribuir para a formação de professores; analisar como os resultados das avaliações escolares são utilizados para a reorganização da prática pedagógica. Dessa forma, as próximas seções do artigo apresentam uma contextualização teórica da discussão proposta, seguida da metodologia da pesquisa, dos resultados e da discussão sobre a avaliação da aprendizagem e a reorientação da prática docente e, por fim, das considerações finais.

Contextualização teórica

A prática pedagógica diária do professor e sua concepção de ensino nos parecem ser influenciadas por inúmeros fatores como a individualidade, o tipo de formação, o ambiente onde o professor atua, os materiais que ele tem a disposição e muitos outros fatores. A opção por realizar uma avaliação formativa, ou não, está ligada diretamente com essa concepção que o professor foi formando e que direciona sua prática pedagógica. Gomes (2014, p. 26-27) afirma que

[...] a avaliação formativa relaciona-se com a opção de um currículo integrado e exige que se façam propostas de trabalho coerentes com o sentido para os alunos e, evidentemente, para os professores. Nessa medida, a reflexão, o debate, o trabalho coletivo são importantes porque contribuirão para a mudança de concepções, sentidos e significados. Nesse contexto, a adoção da avaliação formativa em sala de aula demanda uma escola voltada para os processos formadores dos educandos.

Assim, podemos afirmar que, para que o professor reoriente sua prática pedagógica, um dos caminhos passa por mudanças de concepções. Essas modificações estão intimamente relacionadas com alterações também na concepção de avaliação, conforme salienta Gomes (2014, p. 28), as “mudanças na concepção de avaliação vêm acompanhadas de mudanças na organização dos espaços-tempos dos professores. Nesse contexto, a prática vivida no cotidiano escolar provoca inúmeros desafios que são compartilhados no coletivo”. Mudar, mesmo quando sabemos que é necessário, não é fácil. É preciso uma reflexão constante da própria prática; e não há instrumento mais valioso para essa reflexão e retomada que os resultados das avaliações da aprendizagem. Os “acertos” e os “erros” dos alunos não devem servir apenas para classificação

e para uma nota no boletim. Eles são uma bússola importante e crucial que indica o caminho que deve ser traçado para a aprendizagem. São pistas claras na investigação do conhecimento que já está construído pelo aluno e do conhecimento que ainda precisa ser construído. Esteban (2006, p. 22) ressalta que essa possibilidade de avaliar e de enxergar o “erro” e “acerto” é um norteador, pois

[...] oferece aos professores uma ferramenta conceitual que atua no sentido de transformar a avaliação de uma prática de classificação num processo de investigação. Esta perspectiva de avaliação insere na prática pedagógica uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o professor reflita sobre seu contexto, sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção de conhecimentos.

Assim, com essa bússola e com essas pistas, o professor consegue construir seu processo de “investigação” e reorientar sua prática pedagógica sempre no sentido do sucesso escolar, que é a aprendizagem efetiva de seus alunos. Sobre esse lado norteador da avaliação e essa possibilidade de reorientar a prática pedagógica, Libâneo (2006, p. 201) afirma:

A avaliação ajuda a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir. No início de uma unidade didática, o professor ainda não está muito seguro de como atingir os objetivos no decorrer do processo de transmissão e assimilação. À medida que vai conduzindo o trabalho e observando a reação dos alunos, os objetivos se vão clarificando, o que possibilita tomar novas decisões para as atividades subsequentes.

Dessa forma, a prática pedagógica é orientada e reorientada de acordo com a “reação” do aluno. São as respostas deste que “dizem” ao professor o melhor caminho a ser seguido. Ao avaliar seus alunos, o professor reflexivo também se avalia. Ele percebe se o caminho percorrido até ali foi o melhor ou se precisa reorientar sua “rota” e passar por um novo caminho para atingir seus objetivos. O momento da análise dos resultados das avaliações escolares é um momento não só de olhar para os alunos, mas também de se autoavaliar e rever os processos e práticas até ali executados. Nesse sentido, Libâneo (2006, p. 202) ressalta:

A avaliação é, também, um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar

os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho. O professor pode perguntar-se: ‘Meus objetivos estão suficientemente claros? Os conteúdos estão acessíveis, significativos e bem dosados? Os métodos e os recursos auxiliares de ensino estão adequados? Estou conseguindo comunicar-me adequadamente com todos os alunos? Estou dando a necessária atenção aos alunos com mais dificuldades? Ou estou dando preferência só aos bem-sucedidos, aos mais dóceis e obedientes? Estou ajudando os alunos a ampliarem suas aspirações, a terem perspectivas de futuro, a valorizarem o estudo?’

Não há como avaliar os alunos sem avaliar a prática pedagógica, são indissociáveis, quando se faz um, automaticamente está se fazendo o outro. Mas isso nem sempre é claro para todos os professores, pois muitos acreditam que a avaliação é apenas da aprendizagem dos alunos, se assim o for, avaliar “servirá” apenas para medir e classificar, e não para atuar como um instrumento de formação. Sobre isso, Gatti (2003, p. 111) destaca:

Ao avaliar seus alunos os professores estão avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disto ou admita isto. Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. A avaliação daqueles a quem se propôs ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar esse “algo”. Alguém atuou neste “como”: o professor.

Assim, os resultados das avaliações podem sim ser os orientadores da prática pedagógica, pois, a partir deles, os professores podem redefinir seus planejamentos, traçar novas estratégias de ensino, reorientar sua prática pedagógica no sentido do sucesso escolar de seus alunos.

Analisando os conteúdos produzidos pelos pesquisadores da avaliação da aprendizagem, podemos concluir que a concepção de ensino e o entendimento de como se dá a aprendizagem estão intimamente ligados à forma como os professores praticam a avaliação da aprendizagem no dia a dia nas escolas. Percebemos também que não há uma função mais ou menos importante da avaliação da aprendizagem, que, muitas vezes, a função diagnóstica é necessária para descobrir possíveis déficits ou não na aprendizagem e, dessa forma, ajustar as práticas pedagógicas e intervir de maneira eficaz quando for necessário.

Nos sistemas atuais, demanda-se a função somatória, pois é preciso categorizar os resultados para atender às questões burocráticas e legislativas bem como organizar de maneira eficiente uma intervenção pedagógica, e é preciso constatar se os objetivos foram alcançados ou

não pelos alunos, ter dados para aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem. Todas essas funções podem ser aproveitadas na função principal da avaliação da aprendizagem, a formativa, na qual o compromisso com a aprendizagem do aluno é firmemente mantido. Para atender a uma ou outra função, o professor deve lançar mão de instrumentos avaliativos diferentes, mas, em outras vezes, um mesmo instrumento pode cumprir com todas as funções. Reforçamos que o importante é que nenhuma dessas funções seja um momento de medo ou punição, ao contrário, é fundamental que professores e alunos saibam exatamente o que querem naquele momento e a importância de que seja um momento bem planejado, com o objetivo de promover a aprendizagem.

Entendendo que o conhecimento se dá de forma coletiva e acreditando que o objetivo é o sucesso escolar, afirmamos que a avaliação da aprendizagem é uma ferramenta essencial para a promoção desta, pois os resultados das avaliações podem sim ser os orientadores da prática pedagógica; por meio deles, os professores podem redefinir seus planejamentos, traçar novas estratégias de ensino, reorientar sua prática pedagógica no sentido do sucesso escolar de seus alunos. Ao avaliar a aprendizagem, analisar suas peculiaridades, intervir onde e quando necessário, promove-se a aprendizagem.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada com um grupo de professores de duas escolas do Sul do estado de Minas Gerais. Essas escolas selecionadas apresentam realidades bem diferentes: enquanto uma se localiza na região central da cidade, a outra está inserida em um bairro na periferia da cidade. Uma recebe alunos que vem de vários bairros e da região central, suas vagas sempre foram muito concorridas, a escola tem na comunidade um *status* de escola que atende os “melhores alunos”. Antes, quando não existia em Minas Gerais o sistema *on-line* de matrícula, muitos pais dormiam em filas para conseguir vaga nessa escola. A outra escola, por sua vez, recebe em sua maioria alunos que moram em seu entorno e não apresenta problemas quanto à disputa por vagas. Acreditamos que essa diferença de realidade propicia uma visão mais ampla para a pesquisa, considerando se há ou não diferença ao avaliar a aprendizagem dos alunos e se a forma como os professores se relaciona com os resultados das avaliações e com os usos destes se diferencia em cada uma das realidades.

O projeto dessa pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Coep) da Universidade Federal de Lavras (Ufla), tendo sua aprovação no Parecer n.º 4.383.783. Assim, começamos os procedimentos para as coletas de dados iniciando pelo convite aos professores no ano de 2021, período em que nos encontrávamos em meio à Pandemia de Covid-19. Eles foram convidados em reuniões de módulo II, que é um momento nas escolas em que se encontram equipe pedagógica, direção e professores para debater e estudar assuntos administrativos e pedagógicos. Os professores das duas escolas selecionadas e os interessados enviaram seus endereços de *e-mail* por meio dos quais foram enviados os convites, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram coletados a partir de um questionário que buscou informações sobre práticas avaliativas adotadas pelos professores, sobre os resultados dessas avaliações e as estratégias adotadas ou não, pós-análise, pelos professores, desses resultados. Gil (2008, p. 121) define o questionário como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Entendemos que a aplicação de questionários se tornou a mais adequada devido à situação em que nos encontrávamos de distanciamento social no período da coleta de dados, o que facilitou, inclusive, a adesão e participação dos professores.

Coletados os dados, passamos para a etapa de análise qualitativa, numa perspectiva sistemática, comparando as informações sistematizadas. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45),

[...] analisar dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.

Assim, após várias leituras do material, foi feita uma categorização buscando convergências e divergências nas respostas dos participantes. Lüdke e André (1986, p. 48) destacam que “o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas”; a partir

dele, foi realizada “a primeira classificação dos dados”. Em nosso caso, ela constituiu-se na seguinte categorização (exposta com mais detalhes na próxima seção): perfil dos participantes da pesquisa; descrição de como e por que os professores avaliam; existência da avaliação da aprendizagem e as formas de avaliar no dia a dia das escolas; e resultados das avaliações da aprendizagem e prática pedagógica de cada professor.

Avaliação da aprendizagem e reorientação da prática docente

Esta seção se dedica à análise dos dados coletados via questionário, começamos apresentando o perfil dos participantes e a percepção de cada um deles sobre a avaliação da aprendizagem, tentando desvendar os motivos dessas percepções. Logo mais analisaremos como esses professores lidam com os resultados das avaliações que aplicam a seus alunos, como são tratados os dados e as informações que as avaliações fornecem. Por fim, verificaremos se esses resultados das avaliações escolares são utilizados para orientar ou reorientar a prática pedagógica diária do professor.

Descobrimo como e por que os professores avaliam

Os participantes da pesquisa são 7 professores de 2 escolas estaduais localizadas no município de Pouso Alegre que aceitaram contribuir com a pesquisa após reunião realizada com todos os professores das 2 escolas. Analisando os dados do questionário, detectamos que, entre esses professores, o tempo de magistério é de: 0 a 5 anos para 28,6%; 5 a 10 anos para 28,6%; 11 a 15 anos para 14,3%; e mais de 20 anos para 28,6%. Os participantes são formados nos cursos de Química, Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa, Arte e Pedagogia.

Solicitamos que os docentes pontuassem a relevância da avaliação da aprendizagem no processo educacional. Dos professores participantes, 57,1% pontuaram a avaliação da aprendizagem como imprescindível para a educação, 28,6% alegaram que ela é muito importante, e 14,3% consideraram que ela tem uma importância mediana. Nenhum dos participantes marcou a avaliação da aprendizagem com pouca ou nenhuma importância para o processo educacional.

Os dados apresentados acima nos mostram que os professores, em sua maioria, são experientes quando nos referimos ao tempo de docência e julgam a avaliação muito importante para que o processo educacional ocorra da melhor forma possível, sendo considerada até imprescindível pela grande maioria. Essa importância é pontuada por Libâneo (2006) e Gatti (2003), que reconhecem esse recurso como parte integrante de seu próprio trabalho, na medida em que se questionam sobre seus objetivos, conteúdos e métodos, além de outros aspectos que caracterizam a atuação docente.

Ao questionarmos sobre qual a concepção de avaliação da aprendizagem de cada um dos participantes, constatamos que dois deles parecem conceber a avaliação apenas em seu aspecto somativo:

P1: Método utilizado para testar o conhecimento do aluno.

P6: Um instrumento utilizado para avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Dois outros professores concebem a avaliação apenas em seu aspecto diagnóstico:

P4: Diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos.

P5: Compreendo a avaliação escolar como um processo de produção de diagnóstico a ser realizado por toda a comunidade escolar — direção, professores, estudantes e família. Um diagnóstico que avalie, a partir dos objetivos políticos e pedagógicos da escola, quais foram as metodologias de aprendizagem aplicadas e a aproximação dos resultados esperados com os obtidos.

Outros três professores relacionaram a avaliação da aprendizagem com a prática pedagógica:

P2: A Avaliação escolar ajuda na troca recíproca de aprendizagem entre alunos e professores, norteados por novos rumos ao encontrarmos dificuldades.

P3: É o método no qual podemos avaliar se o aluno está conseguindo acompanhar o conteúdo que a disciplina está propondo, avaliar o desenvolvimento intelectual do aluno e também a qualidade do meu trabalho quanto a minha posição de professor.

P7: Como um meio de colhermos informações sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno, sendo suporte ao processo ensino-aprendizagem, de orientação para o professor planejar suas ações.

As respostas dos professores nos mostram que a maioria concebe a avaliação em sua função diagnóstica ou só como forma de “medir” o conhecimento do aluno. Dos professores questionados, 42,8% relacionaram a avaliação com a prática pedagógica do professor e disseram que ela serve para analisar ou nortear essa prática. Notamos, pelas respostas, que a maioria dos professores, por mais que demonstrem vontade de mudar, ainda estão presos na concepção de avaliação como instrumento para “medir” a aprendizagem, privilegiando a memorização à construção do conhecimento. A forma de conceber a avaliação da aprendizagem está intimamente ligada à concepção de educação e à forma como o professor entende que o aluno aprende. Sobre isso, Fernandes (2009, p. 30-31) afirma:

A forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem. Pelo contrário, há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles.

Também entendendo que a compreensão de avaliação da aprendizagem está ligada à forma como professor entende que o aluno aprende, Gomes (2014, p. 38) ressalta:

Ademais, a maneira como o professor estabelece critérios e constrói instrumentos de avaliação da aprendizagem define seu conceito de educação, de docência, de construção do conhecimento, de organização dos espaços-tempos de aprendizagem e, sobretudo, sua relação com os alunos. Puxo mais um fio dessa trama afirmando que a compreensão do significado da avaliação da aprendizagem escolar passa pelo entendimento do que seja o processo de construção do conhecimento vivido pelo sujeito que aprende.

Portanto, se os professores não têm uma compreensão clara de avaliação da aprendizagem, é quase certo que eles não compreendem profundamente como seu aluno aprende e/ou constrói seu conhecimento.

Questionados sobre quais práticas avaliativas utilizam no contexto da sala de aula, os professores responderam:

P1: Oral e escrita.

P2: Análise e correção dos movimentos nas aulas práticas e avaliação oral para os conteúdos teóricos.

P3: Participação nas atividades propostas, engajamento do aluno durante as aulas, avaliações objetivas e discursivas.

P4 Avaliação formativa (atividades realizadas em sala de aula; participação e respeito com os colegas). Avaliação somativa (Avaliações, simulados e trabalhos).

P5: No breve período em que estive em sala de aula, buscava avaliar em minhas aulas, quais as reações dos alunos frente à prática educativa adotada. Em uma mesma aula, o método de estimular a curiosidade dos alunos e a atenção se alterava. Poderia começar com uma ideia e alterar logo em seguida e as vezes, não conseguir estabelecer uma comunicação verdadeira com eles. Penso que a avaliação da relação deve ser contínua.

P6: Parto do princípio que considerando práticas avaliativas não apenas as situações formais de avaliação, mas sim todas as situações do cotidiano em que o professor e/ou a escola fazem atribuições ao aluno e suas produções, oferecem feedback e orientação.

P7: As que mais os professores usam são as classificatórias, diagnósticas e alguns avaliam no dia a dia.

Analisando as respostas sobre as práticas avaliativas utilizadas, percebemos que os professores fazem certa confusão entre as práticas e instrumentos avaliativos. Prática avaliativa é a forma como o professor avalia e está ligada intimamente com os objetivos que ele tem ao avaliar. Os instrumentos avaliativos são, como o próprio nome diz, as ferramentas que usa para avaliar, pode ser uma prova escrita descritiva ou de múltipla escolha, pode ser um questionário *on-line*, uma arguição oral, um trabalho em que o aluno apresente oralmente o conteúdo, um trabalho em grupo e diversos outros. É evidente que a escolha dos instrumentos avaliativos está intimamente ligada à prática avaliativa. Silva (2010, p. 16) afirma que

[...] a diversidade e a coerência entre os instrumentos e o processo avaliativo também visam atingir as várias dimensões dos sujeitos/objetos avaliados. Tal postura avaliativa intenciona superar a visão restrita do aluno/aluna/professor/professora como seres apenas cognitivos, desconsiderando outras dimensões como a afetiva, social, cultural, etc.

A autora continua a argumentação citando Zabala (1998 *apud* Silva, 2010, p. 16-17) quando menciona que o resgate da multidimensionalidade dos sujeitos da educação escolar é imprescindível, haja vista que “a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas cognitiva”. Ressalta também a importância do uso de um número grande de instrumentos:

[...] é imperativo lançar mão de um maior número de instrumentos avaliativos perpassando o trabalho pedagógico. Esta atitude possibilita coletar o máximo de informações possíveis em torno das aprendizagens e das histórias de vida dos aprendentes e das intervenções e das posturas dos docentes. Por exemplo, restringir a avaliação aos testes finais e aos aprendentes implica não avaliar certos aspectos dos estudantes como o desempenho oral, a capacidade investigativa e a participação em trabalhos em grupos, nem tampouco o desenvolvimento da aquisição dos conceitos testados finalisticamente e também não toma a intervenção didática como objeto da avaliação (Silva, 2010, p. 16-17).

Assim, as formas e os instrumentos de avaliação precisam estar coerentes com os objetivos que se tem ao avaliar. Quando questionamos os professores com quais objetivos avaliavam seus alunos, cinco responderam que verificam o que o aluno compreendeu do conteúdo, como podemos ver nas respostas a seguir:

P1: Avalio com o objetivo de verificar a compreensão.

P2: Objetivo de saber se o conteúdo trabalhado foi apreendido, internalizado e colocado em prática.

P3: Verificar se ele está conseguindo acompanhar o que está sendo proposto durante as aulas e o seu desenvolvimento cognitivo e social.

P4: Com os objetivos de saber se o aluno entendeu a matéria trabalhada durante o bimestre e se o mesmo está se esforçando para a compreender os conceitos mais importantes e úteis para o dia a dia.

P6: Verificar o quanto do conteúdo ensinado foi absorvido pelos alunos, bem como aferir se eles estão conseguindo acompanhar a programação curricular.

As respostas desses professores nos indicam que o objetivo principal é averiguar se o conteúdo foi assimilado ou não, parece-nos que eles consideram a avaliação como algo à parte do processo pedagógico. A avaliação, nesse sentido, serviria para medir o que foi aprendido ou não, e não como algo inerente ao processo pedagógico, que é mais uma ferramenta de aprendizagem utilizada para a construção do conhecimento do aluno. A ideia predominante nas respostas é que os professores têm um único objetivo: “examinar” seus alunos. Essa questão de a avaliação ser tratada como algo isolado no processo pedagógico e ser confundida com exames vai ao encontro do que afirma Luckesi (2011, p. 148) ao pontuar que

[...] a avaliação da aprendizagem, por sua vez, não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames. Estes têm como objetivo classificar e

selecionar candidatos, ao passo que o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico. Trata-se de atos cujos objetivos são diferentes, ainda que, em nossa prática escolar cotidiana, usualmente esses atos sejam confundidos como se fossem equivalentes.

Os outros dois professores, quando questionados sobre os objetivos de avaliar seus alunos, apresentaram as seguintes respostas:

P5: Com objetivos de melhorar a minha atuação enquanto educadora, compreendendo que o sucesso não depende só do meu desempenho. Isto é, o objetivo de avaliar o aluno envolve notar se estou conseguindo despertar interesses e curiosidades científicas e artísticas a respeito do mundo, mas sem ter a ilusão de que é possível um professor em poucas aulas cumprir com este objetivo. Por isso, a importância da avaliação escolar e não apenas da avaliação do aluno.

P7: Devemos avaliar para mudarmos nossas ações pedagógicas, objetivando um melhor desempenho do aluno.

Os dois relacionaram a avaliação da aprendizagem com suas práticas pedagógicas. Um deles ressaltou que uma educação de sucesso não depende apenas da atuação do professor, que não consegue resolver sozinho todos os problemas educacionais, e separou a avaliação da aprendizagem e a avaliação do aluno, dando a entender que, quando falou da primeira, tratava de avaliação do processo educacional como um todo. O outro professor afirmou que devemos avaliar para mudar as ações pedagógicas e ressaltou que o objetivo é um melhor desempenho do aluno.

Nas respostas dos dois últimos professores, notamos que eles compreendem a avaliação como um norteador da prática pedagógica que serve para investigar e, assim, intervir positivamente no processo pedagógico. Sobre essa característica da avaliação, que é a investigação e o oferecimento de subsídios para uma intervenção consistente e baseada em análises sólidas, tendo dados coletados numa avaliação bem-feita, portanto, com muito mais chances de sucesso, Luckesi (2011, p. 171) ressalta:

O ato de avaliar é um ato de investigar. Enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda a sua qualidade. Ambas se servem de rigorosos recursos metodológicos: a ciência descreve e interpreta a realidade; a avaliação descreve-a e qualifica-a.

Ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao gestor de uma ação ou de uma instituição bases consistentes para suas decisões e seu agir. Retomando metaforicamente o que dissemos anteriormente, o desconhecimento é a escuridão, o conhecimento é a luz que guia o caminhar. Sem os conhecimentos emergentes do ato de avaliar como um ato de investigação científica, a ação pedagógica e seus resultados serão aleatórios e, possivelmente, insatisfatórios (Luckesi, 2011, p. 171).

Concebendo, assim, a avaliação como ato de investigação científica, podemos dizer que ela oferece ao professor pistas sérias para intervir de maneira bem mais certa e com muito mais chances de sucesso. Assim, podemos afirmar que os professores, em sua maioria, como não tiveram uma formação voltada para o tema *avaliação da aprendizagem*, avaliam com base na forma de fazê-lo de seus docentes. Outro fator que influencia nessa prática é um maior ou menor conhecimento sobre como ocorre a aprendizagem. O professor que tem um maior conhecimento nesse quesito tende a desenvolver uma avaliação voltada para a aprendizagem, que está diretamente ligada a sua prática pedagógica, ou seja, uma avaliação formativa.

A relevância da avaliação da aprendizagem e as formas de avaliar no dia a dia das escolas

Quando perguntados quais são os motivos mais relevantes para a existência da avaliação da aprendizagem, os docentes responderam:

P1: Testar o conhecimento adquirido durante um período.

P2: Mudança na estratégia de ensino-aprendizagem - Revisão e reavaliação do conteúdo em déficit.

P3: Verificar o nível de aprendizagem do aluno e a qualidade do meu trabalho enquanto professor.

P4: Acompanhamento da aprendizagem.

P5: A avaliação escolar é relevante, mas prescinde de uma compreensão de que a escola é um espaço essencialmente político. A partir disso e da construção de um Projeto Político e Pedagógico coletivo e qualificado a respeito de que educação estamos falando e qual o processo formativo gostaríamos de dedicar nossa energia, a avaliação escolar é relevante. Neste contexto, a avaliação escolar é essencial para observar o processo de execução deste projeto ao longo de sua implementação e fazer alterações metodológicas que se façam necessárias.

P6: A avaliação possibilita verificar se os objetivos foram atingidos e realizados

em sala de aula. Através de formas diferentes é possível avaliar o desenvolvimento do aluno, e assim, obter o resultado para dar continuidade no processo de ensino.

P7: Com certeza medir o conhecimento do aluno para atribuir uma nota.

Verificamos que três professores mencionaram que a existência da avaliação é relevante porque possibilita testar, medir e acompanhar o conhecimento do aluno. Um professor relacionou a relevância da avaliação à verificação da contemplação dos objetivos e à continuidade do processo ensino aprendizagem. Dois professores destacaram que a importância da avaliação está ligada à averiguação e escolha de práticas pedagógicas, à qualidade do trabalho do professor e à identificação do nível de conhecimento do aluno. E um professor entendeu a pergunta como sendo sobre a relevância da avaliação e não sobre os motivos mais relevantes para a existência da avaliação, mas deixou claro que concebe a avaliação como algo muito relevante e essencial para implementar e até alterar o projeto pedagógico da escola.

Percebemos que todos os professores veem que a existência da avaliação tem motivos relevantes, mas, para a maioria, essa prática está muito voltada para medir o conhecimento do aluno, dando-nos a entender que eles estão ainda muito ligados à dimensão classificatória da avaliação. Nenhum professor citou que a maior relevância da avaliação é que ela é voltada para a aprendizagem do aluno e auxilia nesse processo e que ela deve auxiliar os alunos para que eles percebam a própria situação diante das aprendizagens de cada um, num processo claro e bem definido. Sobre esse aspecto do processo de avaliação, Fernandes (2009, p. 96) destaca:

Qualquer processo de avaliação tem de ser transparente. Os objetivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos. Ou seja, qualquer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve considerar os respectivos critérios e os alunos devem ser capazes de perceber, sem problemas, sua situação em face das aprendizagens que têm de adquirir ou desenvolver.

A transparência é, portanto, um fator crucial e muito relevante para justificar a avaliação da aprendizagem. Essa transparência deve estar em todo o processo, inclusive quando são definidas as formas de avaliar dentro da escola. Quando questionados sobre como são definidas

as formas de avaliar nas escolas em que atuam, se os próprios professores escolhem ou se essa definição é indicada por outra instância da escola, as respostas foram as seguintes:

P1: Ambas as formas. O professor possui certa autonomia. A escola também apresenta seus métodos.

P2: Provas de cada conteúdo separadamente; - Simulados; - Apresentação de trabalhos; - Feiras de conhecimentos; - Teatro, entre outros. Definido de forma conjunta entre a equipe e também decisão particular de cada profissional na sua área de conhecimento.

P3: Os professores escolhem.

P4: Todos os bimestres têm o valor de 25 pontos. Durante o ensino presencial, antes do REANP [Regime Especial de Atividades Não Presenciais], as notas eram distribuídas da seguinte forma: um simulado geral com todas as disciplinas no valor de 7 pontos; uma avaliação bimestral no valor de 10 pontos; um trabalho no valor de 5 pontos e 3 pontos de conceito. Essa era a determinação da escola. O trabalho no valor de 5 pontos era de livre escolha do professor, cada professor pode trabalhar da forma que achar necessário. Hoje, durante o REANP, temos algumas alterações.

P5: Antes da pandemia, nós tínhamos autonomia para avaliar. Com a pandemia, a secretaria de educação estadual determina todo o processo pedagógico. A escola compreende que não possui a competência de elaborar seu projeto. Avaliação escolar, neste contexto, perde o sentido.

P6: Os professores escolhem a forma de avaliar.

P7: Nos anos iniciais é mais fácil trabalhar com outras formas de avaliação, porém, no EF II é complicado, nem todos professores aceitam avaliar de outro forma que não seja classificatória.

Dois professores responderam que são os docentes que escolhem a forma de avaliar. Outros dois responderam que essa escolha é feita em acordo com a equipe pedagógica da escola. Um mencionou que a escola determina a distribuição das avaliações em valores de nota, apenas um trabalho no valor de cinco pontos era determinado pelo docente e contou que, depois do ensino remoto, a situação se alterou. Um professor relatou que, antes da pandemia, os professores tinham autonomia para escolher as formas de avaliar, mas que, com a situação pandêmica, as formas já vinham definidas, sendo empregado o Plano de Estudo Tutorado (PET), uma das ferramentas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Esses PET eram enviados às escolas. Cada ano escolar do Ensino Fundamental ao Médio tinha um PET. Os alunos assistiam às aulas remotas resolviam as atividades dos PET e as entregavam, em versão digital ou impressa, na escola para que o professor avaliasse e desse as notas. Um participante não respondeu claramente quem escolhia a forma de avaliar, se os

professores, a escola ou outra instância, ele se restringiu a dizer que, nos anos iniciais, é mais fácil trabalhar formas diferenciadas de avaliação.

Percebemos que realmente muitos relacionam formas de avaliar com distribuição de notas e que a maioria negociava com a escola a forma de avaliar antes do Ensino Remoto. Com o ensino remoto implantado pela SEE, durante a Pandemia de Covid-19, a distribuição ficou restrita aos PET e as escolas e professores perderam nesse período a possibilidade de optar pelas formas de avaliar ou aplicar seus instrumentos de avaliação, que já vinham prontos da SEE/MG.

Perguntamos também aos docentes se a maneira como são definidas essas formas de avaliação, antes da pandemia, atendiam às expectativas deles ou se eles sugeriam outras maneiras de avaliar. As respostas foram as seguintes:

P1: Acredito na avaliação constante. Discordo que “uma” avaliação com 10 questões seja definitiva para verificar se houve aprendizado do aluno.

P2: Sim, atende.

P3: Não. Não atende minhas expectativas e acho ultrapassado. Sugiro menos avaliação formal (Avaliação somativa) e mais avaliação informal. Temos um número excessivo de avaliação formal que visam apenas saber se o aluno memorizou determinado conteúdo e por fim sobrecarregam os alunos e o professor. No caso da disciplina que leciono (Química), temos um número pequeno de aulas por semana (duas aulas), em alguns bimestres, temos pouco tempo de trabalho e já somos obrigados a aplicar avaliação, simulado, recuperação bimestral e etc. Além de trabalharmos com um modelo de avaliação ultrapassado que visa memorização, ele consome uma boa parte das aulas no bimestre e sobrecarrega os alunos e professores.

P4: Sim atende as minhas expectativas, mais novas técnicas de avaliação são sempre bem-vindas.

P5: Minha sugestão é simplesmente que se desenvolva um Plano Político e Pedagógico e se promova avaliação escolar. Mas isso não é simples. Não é culpa (só) da escola, nem dos professores, muito menos de alunos e familiares. Existe uma estrutura educacional — que está sendo cada vez mais sucateada, com menos recursos — além da desvalorização do professor que carrega alta carga de trabalho e baixo salário, e também do empobrecimento das famílias e estudantes, que dificultam o processo de gestão eficaz.”

P6: Outras maneiras.

P7: Procuo sugerir outras maneiras.

Apesar de a maioria ter respondido, na pergunta anterior, que as formas de avaliar são escolhidas em comum acordo entre escola e professores ou que os professores escolhiam, nesta questão, apenas dois destacaram que as formas de avaliação atendiam suas expectativas. Os

demais professores ou simplesmente pontuaram que preferem outras maneiras sem dizer quais, ou informaram que não concordavam e listaram alguns problemas, como número de questões reduzidas e insuficientes, avaliações com tempo determinado para terminar os bimestres e avaliações que privilegiam só a memorização.

Nas respostas anteriores, observamos que alguns professores mencionaram a questão da avaliação formal e informal. Eles têm uma compreensão bem clara da avaliação na perspectiva formal, que é aquela avaliação que utiliza instrumentos avaliativos organizados e normalmente pré-agendados, de modo que a comunidade escolar (pais, alunos, professores e equipe escolar) sabe onde e quando vão ocorrer. Normalmente, fazem uso de provas escritas, relatórios, trabalhos individuais ou em grupos e demais instrumentos. Não ficou muito claro pelas palavras dos professores se eles possuem um conhecimento mais aprofundado da avaliação na perspectiva informal. Segundo Villas Boas (2008, p. 44),

[...] a avaliação informal é uma modalidade crucial no processo avaliativo porque costuma ocupar mais tempo do trabalho escolar do que a formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produções de textos etc.). Isso é compreensível. Quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores. Tudo isso compõe a avaliação informal, que se articula com a formal.

O cuidado e atenção que o professor precisa ter com a avaliação na perspectiva informal são os aspectos sentimentais e os de julgamentos pessoais, como valores pessoais que podem influenciar no processo pedagógico. O que pode ser não só positivo, mas também negativo. Sobre essa questão, Freitas (2002, p. 313) destaca:

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno — nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor — durante o próprio processo.

É preciso, portanto, uma “maturidade avaliativa” por parte do professor. Deve haver uma capacidade de refletir e analisar de forma empática e racional, de modo que os pré-julgamentos não “aprovem” ou “reprovem”, de modo que o trabalho pedagógico diário seja sempre voltado para a aprendizagem de todos.

Outra análise que fizemos é que, apesar de os professores não demonstrarem saber claramente ou não destacarem qual é o problema com as atuais formas de avaliar, eles percebem que as formas que hoje estão “impostas” não são as maneiras que eles consideram ideais. Se, realmente, os professores tiverem que avaliar de uma forma imposta, a avaliação não cumprirá seu papel, que é ser um “instrumento” a favor da aprendizagem, pois não será condizente com o ideal de educação do professor e não seguirá os caminhos teóricos e metodológicos em que ele acredita. O ato de avaliar não é algo isolado das concepções de educação de cada professor; ao contrário, ele reflete as ideias e os ideais deste. Segundo Luckesi (2011, p. 265), existem duas condições prévias para o ato de avaliar:

Duas condições prévias são necessárias a todo pesquisador assim como a todo avaliador: disposição psicológica de acolher a realidade como ela é e escolha da teoria com a qual fará sua aventura de investigar. Sem a primeira condição, recusamos a realidade que se nos apresenta e da forma que se nos apresenta, o que implica na impossibilidade de agir eficazmente sobre essa realidade; sem a segunda, não teremos um guia adequado na sua abordagem.

Com esse entendimento, podemos afirmar que a escolha das formas de avaliar tem que vir primeiramente do professor. É ele quem vai investigar, que vai ou deve intervir quando necessário. É o professor quem conhece seus alunos e traça objetivos a serem alcançados. A realidade vivida em sala de aula é algo de seu conhecimento; e ele deve, considerando as avaliações, saber onde e como deve agir. É lógico que nada impede que a equipe pedagógica da escola se reúna, discuta e procure caminhos junto com o docente, mas o professor deve ter certa autonomia no ato de avaliar seus alunos.

Com tudo que foi apresentado pelos professores até aqui, podemos concluir que eles entendem a existência da avaliação como relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Mas sinalizam que as formas de avaliar nem sempre estão condizentes com o que eles consideram que caberia para uma sintonia com seu trabalho.

Os resultados das avaliações da aprendizagem e a prática pedagógica de cada professor

Perguntamos aos professores quais usos eles faziam dos resultados das avaliações da aprendizagem e pedimos para descreverem sucintamente esses usos. As respostas foram as que seguem:

P1: Com os resultados procuro prestar atenção se a dificuldade do aluno é em fazer a avaliação ou se realmente não houve aprendizado. Quando os resultados são abaixo da média esperada.

P2: Trabalho com diferentes práticas de exercícios, dando oportunidades para aumentar a cultura corporal de movimentos dos nossos alunos de acordo com nosso espaço físico e materiais disponíveis.

P3: Utilizamos os resultados para medir a aprendizagem dos alunos e também para verificar a necessidade de realizar alguma intervenção pedagógica.

P4: Na avaliação formal eu utilizo os resultados para aplicar intervenção pedagógica, revisando os conceitos que os alunos apresentaram maior dificuldade. Com a avaliação informal, ajudo os alunos nos pontos que apresentam maiores dificuldades e têm mais dúvidas.

P5: Estive pouco tempo em aulas presenciais e não realizei avaliações tradicionais. Na pandemia, reproduzo os conteúdos do PET e busco comentar com eles sobre as questões e dou feedback a respeito dos erros e acertos. Mas nada de muito interessante.

P6: A avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino.

Nas respostas acima, observamos que dois professores responderam que utilizam os resultados para constatar as dificuldades e intervir, mas não falaram dos alunos que não apresentam dificuldades, não indicaram se poderiam utilizar esses resultados para melhorar o desempenho deles. Um professor informou que teve pouco tempo em sala de aula antes da pandemia e, portanto, não avaliou os alunos. Um relatou utilizar os resultados para reorientar a aprendizagem e para melhorar o sistema de ensino. Outro declarou utilizar os resultados para medir a aprendizagem e para realizar intervenções. P2 descreveu sua prática avaliativa, mas não pontuou como utilizava os resultados das avaliações. E P7 não respondeu a essa questão. Percebemos pelas respostas obtidas que os professores, em sua maioria, não fazem uso das avaliações para intervir efetivamente e para reorientar as práticas pedagógicas quando necessário.

Apesar de nossa percepção, citada no parágrafo anterior, ao questionarmos os

professores se suas práticas pedagógicas eram reorientadas tendo como base as análises dos resultados das avaliações escolares e, se sim, como isso ocorria, a maioria dos professores responderam que sim:

P1: Algumas vezes, verifico o que melhor ajuda a aprendizagem do aluno.

P2: Sim, procuramos sempre dar ênfase às dificuldades apresentadas pelos alunos durante as intervenções pedagógicas.

P3: Se muitos alunos apresentarem dificuldades, modifico a forma de avaliar e atendo as dúvidas das atividades práticas e teóricas individualmente.

P4: Sim. Analisando os resultados das avaliações, tento explicar o conteúdo utilizando mais contextualizações, tento utilizar outros recursos, como o PHET, simulador de Química. E como mencionado na questão anterior, utilizo os resultados para intervenção pedagógica, para sanar dúvidas, e para direcionar os alunos nos pontos mais importantes.

P5: Não reoriento.

P6: Sim. Ocorre na tomada de consciência, na apropriação dos resultados, elas contribuem para definir qual o direito de aprendizagem básico que todo aluno deve ter assegurado.

P7: Tentamos sim reorientar os professores, porém, há uma resistência, pois, eles têm um planejamento a cumprir e seguir o livro didático.

Apenas um docente respondeu que não reorienta sua prática tendo como base os resultados da avaliação da aprendizagem. Em geral, os professores responderam que reorientam suas práticas observando os resultados das avaliações da aprendizagem, mas a maioria parece estar focada nas dificuldades dos alunos, pois apenas um respondeu que muda as formas de apresentar o conteúdo e utiliza práticas diferentes para alcançar a aprendizagem efetiva. Isso nos faz considerar que a prática pedagógica, na maioria das vezes, não é orientada ou reorientada, tendo como base os resultados das avaliações escolares e/ou da aprendizagem.

Quando os resultados das avaliações são utilizados para orientar ou reorientar a prática pedagógica, a avaliação da aprendizagem não perde sua dimensão, que é principalmente a pedagógica. A avaliação da aprendizagem é um ato pedagógico e, portanto, tem o objetivo principal de promover a aprendizagem efetiva; e seus resultados devem oferecer subsídios para intervenções pedagógicas eficazes, eficientes e tempestivas. Segundo Luckesi (2011, p. 148),

[...] a avaliação da aprendizagem não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames. Estes têm como objetivo classificar e selecionar candidatos, ao

passo que o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico. Trata-se de atos cujos objetivos são diferentes, ainda que, em nossa prática escolar cotidiana, usualmente esses atos sejam confundidos como se fossem equivalentes.

Assim, se os resultados das avaliações da aprendizagem não orientam nem reorientam a prática pedagógica, a avaliação se torna um mero fator burocrático para classificar os alunos. A avaliação formativa só é possível quando os resultados das avaliações são norteadores das práticas pedagógicas dos professores.

Considerações finais

Este artigo buscou saber como os resultados da avaliação da aprendizagem são apropriados ou não pelos docentes para a reorientação de suas práticas pedagógicas. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, na qual os dados foram coletados a partir de um questionário que procurou informações sobre as práticas avaliativas adotadas pelos professores, os resultados dessas avaliações e as estratégias adotadas pelos professores participantes da pesquisa.

Os resultados nos mostraram afirmações de pesquisas que nos levaram ao entendimento que os professores são bem-intencionados quando da avaliação da aprendizagem de seus alunos. Notamos que os professores querem e procuram alcançar uma aprendizagem efetiva, porém esbarram em vários dificultadores que podem ir desde o desconhecimento das diferentes abordagens de avaliação até um sistema educacional burocrático e engessado. Assim, poucas são as vezes em que a avaliação praticada no dia a dia é aquela que se direciona para uma função formativa.

Com os estudos e coletas de dados, percebemos que os professores têm iniciativas e intenções muito boas quando se trata de avaliação da aprendizagem. Ao avaliar, eles procuram ser “justos” segundo seus critérios, mas o problema é que esses critérios não parecem estar bem claros e definidos. A maioria ainda vê as avaliações como um final de processo, uma medida, uma maneira de dizer quem é “bom” ou “ruim”. O que notamos é que, apesar de os professores saberem que há necessidade de uma avaliação formativa, eles ainda não sabem realmente como

implantar tal forma de avaliar.

Poucos foram os participantes que afirmaram que utilizam os resultados das avaliações da aprendizagem para analisar a prática pedagógica e orientá-la ou reorientá-la, se preciso for. Ou seja, parece não haver, por grande parte dos docentes, uma revisão do ensino de forma a fazer adaptações pedagógicas que promovam a aprendizagem baseada nos resultados das avaliações da aprendizagem. Observamos que isso ocorre não porque o professor não quer revisar sua prática e usar os resultados das avaliações para promover a aprendizagem de seus alunos, mas sim por conta da maneira como o Sistema de Ensino está implantado; as legislações e as deficiências e carências na formação inicial e continuada dos professores dificultam, e muito, que seja determinada uma avaliação realmente formativa e que seus resultados sirvam como base para orientação/reorientação da prática pedagógica.

Sabemos que os desafios na reorientação da prática pedagógica passam pela mudança de concepções dos professores (Gomes, 2014). Trata-se de uma investigação de sua própria prática pedagógica, que nos leva a uma reflexão sobre o contexto, o processo de aprendizagem, a atuação docente e a construção de conhecimento (Esteban, 2006). Os resultados nos mostram que há possibilidades de o professor orientar ou reorientar sua prática utilizando os resultados das avaliações da aprendizagem, mas, para que isso ocorra, é preciso investir em formação continuada, assim como romper com algumas situações impostas pelos Sistemas de Ensino e definir um compromisso profissional com a aprendizagem dos alunos.

Referências

- ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP, 2009.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015>
- FREITAS, L. C. *et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae02720032179>

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, S. dos S. *Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *Série Idéias*, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

SILVA, J. F. da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F. da.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 9-20.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

Recebido em novembro 2023

Aprovado em março 2024