



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

PAULA DA SILVA RISSI

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: DIFERENTES OLHARES ACERCA
DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS**

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2018

PAULA DA SILVA RISSI

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: DIFERENTES OLHARES ACERCA
DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Simone Luccas

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2018

Ra Rissi, Paula da Silva
Avaliação escolar: diferentes olhares acerca das
práticas avaliativas / Paula da Silva Rissi;
orientador Simone Luccas - Cornélio Procópio, 2018.
121 p.

Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Ensino, 2018.

1. Avaliação. 2. Avaliação em fases. 3. Avaliação
por pares. 4. Autoavaliação. 5. Formação de
professores. I. Luccas, Simone , orient. II. Título.

PAULA DA SILVA RISSI

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: DIFERENTES OLHARES ACERCA DAS
PRÁTICAS AVALIATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Simone Luccas
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Profa. Dra. Samira Fayez Kfourri da Silva
Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, ____ de _____ de ____.

Dedico este trabalho ao amor da minha
vida, Geraldino Canedo da Silva.

AGRADECIMENTO

À minha orientadora, Profa. Dra. Simone Luccas, que me acolheu como filha desde o princípio e cuidou de mim como somente uma mãe faria, direcionando-me em minhas pesquisas, ao dedicar seu tempo e atenção as nossas conversas tão produtivas, me conduzindo a constantes reflexões.

À minha mãe, Sandra Regina da Silva, a quem serei eternamente grata e jamais poderei retribuir por tudo que fez e faz por mim, ao se privar de muitas coisas para que nós pudéssemos ter o que almejávamos. Ainda que diante de tantas dificuldades, sempre priorizou pelos meus estudos, propiciando tudo o que fosse necessário para que eu conseguisse chegar onde cheguei.

À minha irmã, Debora Regina da Silva Rissi, por ser minha companheira e a fortaleza da família, estando sempre ao meu lado em todos os momentos que precisei, sobretudo no pior momento de nossas vidas, me incentivando a continuar, quando nada mais fazia sentido.

À minha avó, Olívia Maria Jesus da Silva, por cuidar de mim desde o meu nascimento, se preocupando sempre com o meu bem estar.

Ao meu pai e avô, Geraldino Canedo da Silva, meu exemplo de vida! Por sempre me receber com um sorriso, que fazia com que eu me esquecesse de todos os problemas e do resto do mundo. Que dividiu o pouco tempo que lhe restava comigo com os tantos compromissos acadêmicos.

Ao meu marido, Edimar Fernando de Lima, que esteve ao meu lado durante essa caminhada, me auxiliando no que fosse preciso para que eu conseguisse concluí-la. Obrigada por fazer parte da minha vida, me ouvir ainda que não compreenda o que eu digo, apoiando minhas decisões e me incentivando a buscar pela conquista dos meus objetivos.

Ao Miguel Heitor Braga Vieira, meu orientador da graduação à especialização, que me inspirou e foi responsável por despertar em mim o interesse pela pesquisa, ao confiar em meu potencial quando eu mesmo não o fazia.

À diretora e à pedagoga do C.M.E.I. Criança Esperança, Andressa Cristina Sertório Moreira e Alessandra Cristina Balbino, por não medirem esforços

para que eu pudesse cursar as disciplinas e participar dos eventos acadêmicos. Obrigada por reconhecerem a importância que o mestrado tem para mim, bem como a relevância do aperfeiçoamento profissional para a minha prática docente .

Aos professores, Lucken Bueno Lucas e Samira Favez Kfoury da Silva, por aceitarem prontamente participar da banca de avaliadores do trabalho em questão, apontando fragilidades e contribuindo com comentários que viabilizaram a execução satisfatória dessa pesquisa.

Aos meus colegas e familiares, que colaboraram direta ou indiretamente para a conclusão de mais essa etapa.

Aos participantes do curso, sem os quais esta pesquisa não poderia se concretizar. Agradeço, imensamente, por terem se dedicado por completo, participando ativamente de todas as atividades propostas.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Ensino, que colaboraram significativamente para o meu aperfeiçoamento profissional.

Aos funcionários da Universidade Estadual do Norte do Paraná, sobretudo aos seguranças e as responsáveis pelos serviços gerais, que sempre mostraram-se atenciosos e dispostos a me ajudar no que fosse preciso.

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.

Carl Jung

RISSI, Paula da Silva. **Avaliação escolar**: diferentes olhares acerca das práticas avaliativas. 2018. Número total de folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

RESUMO

A pesquisa em questão teve o intuito de investigar a avaliação escolar, contemplando o modo como ela ocorre, bem como os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e procedimentos avaliativos (por pares, em fases e autoavaliação) utilizados nesse processo. A relevância desta pesquisa esteve no fato de explicitar de que maneira o conhecimento e a reflexão a respeito das teorias existentes acerca da avaliação, influenciam diretamente no planejamento, na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado. Esses fatores também interferem na elaboração das diferentes ferramentas e recursos avaliativos, na aplicação e análise dos resultados decorrentes deles, bem como na habilidade de readequação do planejamento das atividades práticas frente aos dados coletados. À vista disso, teve-se como objetivo geral, elaborar um curso de formação para professores, acerca da avaliação escolar, a fim de que eles conhecessem diferentes perspectivas, tipos e procedimentos avaliativos, propostos pela literatura e por estudiosos da área. O curso foi implementado com professores que atuam na Educação Básica e/ou no Ensino Superior e, posteriormente, foi utilizado para elaboração de um roteiro instrucional, que subsidia a aplicação dele. A análise dos dados foi realizada mediante os princípios da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galliazzi (2007). A partir dos resultados dessa pesquisa, observou-se que a avaliação formativa é vista pelos professores como um recurso que auxilia tanto o professor na adequação e/ou readequação de sua prática, quanto o aluno em sua aprendizagem, sendo portanto, indispensável em todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação em fases. Avaliação por pares. Autoavaliação. Formação de professores.

RISSI, Paula da Silva. **Avaliação escolar**: diferentes olhares acerca das práticas avaliativas. 2018. Número total de folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

ABSTRACT

This research aims to investigate school assessments in regards to how they occur, the types of evaluation used (diagnostic, formative and summative assessment) and evaluation procedures (evaluation in phases, self, and peer evaluation) adopted in the evaluation process. The relevance of this research lies in the fact that the knowledge and reflection about the existing theories on assessment directly influence class planning, teaching practices and, consequently, the learning process. These factors also affect the elaboration of different assessment tools and resources, the application and analysis of the results derived from them, as well as the ability to readjust the planning of practical activities in face of the collected data. The main objective of this study is to elaborate a course for teachers about school assessments so that they know different perspectives, assessment types, and procedures proposed by the literature and by scholars in the area. The course was implemented with teachers who work in both Basic and Higher Education and was later used to elaborate an instructional description, which contributes to its uses in other contexts. Data analysis was performed according to the principles of Discursive Textual Analysis, by Moraes and Galliazzi (2007). From the results of this research, we observed that formative assessment is seen by the teachers as a resource that assists both the teacher in the adequacy and/or readjustment of his / her practice, as well as the student in his / her learning, being therefore indispensable in all levels of teaching.

Keywords: Assessment. Phased evaluation. Peer evaluation. Self-evaluation. Teacher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Categorias selecionadas para a análise	79
Figura 02 – Categorização da avaliação	80
Figura 03 – Categorização da formação continuada e saberes docentes	96
Figura 04 – Categorização da estrutura do curso.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dissertações/Teses selecionadas referente à prova em fases	18
Quadro 02 – Dissertações/Teses selecionadas referente à avaliação por pares.....	20
Quadro 03 – Dissertações/Teses selecionadas referente à autoavaliação.....	20
Quadro 04 – Dissertações/Teses selecionadas referente à auto-avaliação e à auto avaliação.....	22
Quadro 05 – Roteiro explicativo das atividades realizadas no primeiro encontro	62
Quadro 06 – Roteiro explicativo das atividades realizadas no segundo encontro ...	65
Quadro 07 – Roteiro explicativo das atividades realizadas no terceiro encontro	67
Quadro 08 – Roteiro explicativo das atividades realizadas no quarto encontro	68
Quadro 09 – Processo de categorização	74
Quadro 10 – Município onde residem	76
Quadro 11 – Instituição na qual lecionam	76
Quadro 12 – Cargo desempenhado atualmente.....	77
Quadro 13 – Há quantos anos atua no magistério	77
Quadro 14 – Área principal de formação.....	78
Quadro 15 – Noções prévias da avaliação.....	81
Quadro 16 – Conceito	84
Quadro 17 – Procedimentos avaliativos – Avaliação em fases	86
Quadro 18 – Quadro 18: Procedimentos avaliativos – Avaliação por pares	88
Quadro 19 – Autoavaliação.....	90
Quadro 20 – Tipos – Avaliação diagnóstica	91
Quadro 21 – Tipos – Avaliação formativa.....	94
Quadro 22 – Formação continuada.....	96
Quadro 23 – Saberes docentes	98
Quadro 24 – Estrutura do curso.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APCN	Avaliação de Propostas de Cursos Novos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 BREVE HITÓRICO: DO EXAMINAR AO AVALIAR.....	24
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES DOCENTES E AVALIAÇÃO	31
1.3 AVALIAÇÃO: CONCEITO, FUNÇÕES E TIPOLOGIA	38
1.3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	42
1.3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	43
1.3.2.1 AVALIAÇÃO EM FASES	47
1.3.2.2 AVALIAÇÃO POR PARES	51
1.3.2.3 AUTOAVALIAÇÃO	54
1.3.3 AVALIAÇÃO SOMATIVA.....	57
2 DELINEAMENTO ESTRUTURAL DO ROTEIRO DO CURSO	58
2.1 ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA.....	58
2.2 OBJETIVOS DO CURSO.....	61
2.3 ROTEIRO INSTRUCIONAL DE UM CURSO REFERENTE À AVALIAÇÃO, INTITULADO <i>AVALIAÇÃO ESCOLAR: DIFERENTES OLHARES ACERCA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS</i>	62
3 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL	72
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	72
3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	74
3.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	108

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	109
APÊNDICE B – Avaliação diagnóstica.....	110
APÊNDICE C – Autoavaliação acerca do aproveitamento da aula.....	111
APÊNDICE D – Avaliação em fases.....	112
APÊNDICE E – Avaliação em fases com gabarito.....	113
APÊNDICE F – Avaliação por pares.....	114
APÊNDICE G – Autoavaliação acerca do aproveitamento do curso.....	115
APÊNDICE H – Síntese avaliativa do curso.....	116

INTRODUÇÃO

A avaliação consiste em uma ação pela qual se analisa algo tendo em vista um padrão como referência, em que se compara o real com o ideal, atribuindo um juízo de valor a esses resultados. A sua execução é imprescindível quando há a necessidade de obter indícios a respeito do que está ocorrendo, tendo como condição o cumprimento dos critérios tidos como parâmetros do que está sendo realizado.

Diante disso, percebemos o quão necessário é a avaliação para a análise de situações de diferentes naturezas. Essa relevância é ainda mais substancial quando nos referimos a realizada no âmbito escolar, tendo em vista que ela é responsável por garantir que os processos de ensino e de aprendizagem se efetivem de maneira satisfatória.

A prática avaliativa é elemento intrínseco desses processos, sendo atribuída a ela a função de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, por meio das inúmeras ferramentas que dispõe, a fim de evidenciar as dificuldades apresentadas por eles, viabilizando ações corretivas para saná-las, bem como apontar as fragilidades nas estratégias avaliativas e metodológicas, observadas a partir da análise dos resultados obtidos. Para que o professor consiga realizar a avaliação, analisar os dados, refletir a respeito dos resultados e posicionar-se diante deles, promovendo intervenções coerentes e capazes de suprir as necessidades apresentadas, faz-se necessário que ele seja capacitado para isso.

A formação profissional é responsável por subsidiar a prática docente, sendo necessário aperfeiçoá-la com frequência para que o professor possa manter-se atualizado, contemplando o avanço das pesquisas e estudos referente à área do ensino, sobretudo no que tange especificamente acerca da que ele atua. Por meio dessa capacitação o professor poderá executar seu trabalho de maneira satisfatória, propiciando dinamismo nas aulas e em suas práticas avaliativas, ao diversificar as atividades realizadas e os instrumentos utilizados para obter indícios de como estão se desenvolvendo os processos de ensino e de aprendizagem.

Embora geralmente as instituições escolares disponibilizem momentos de formação, eles são insuficientes para que ela ocorra adequadamente e supra as necessidades existentes, tendo em vista que na maioria das vezes eles acontecem em apenas dois momentos anuais e de curta duração.

No que tange à avaliação e às práticas avaliativas, é ainda mais necessário essa formação, pois o professor precisa ser capacitado, para que domine conhecimentos e técnicas que o tornem capaz de mediar e orientar os alunos, no decorrer das atividades avaliativas, para que eles consigam assimilar o que está sendo ensinado.

À vista disso, podemos observar o quanto é complexo o ato de avaliar, sendo necessário ao professor uma formação sólida e aprofundada, sobretudo no que tange a avaliação de cunho formativo, que lhes ofereçam subsídios para elaborar e aplicá-la de maneira satisfatória. No entanto, percebemos que na maioria das vezes muitas são as lacunas deixadas na formação inicial, que desencadeiam necessidades formativas e inviabilizam uma prática pedagógica e avaliativa eficientes, que qualifique o profissional integralmente, tornando-o competente para desempenhar as funções a ele atribuídas e transpor as dificuldades vivenciadas cotidianamente.

Em função de todos esses aspectos apresentados, concomitante a realidade escolar presente nos diferentes níveis de ensino, percebemos a dificuldade vivenciada pelos professores em elaborar, praticar e intervir a partir dos indícios resultantes da avaliação, sobretudo quando nos referimos as de cunho formativo. Essa dificuldade perpassa todos os níveis de ensino, sendo ainda mais expressiva nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio, devido aos inúmeros fatores que influenciam e corroboram para que avaliação seja mantida de maneira estritamente tradicional, sendo executada e restrita a quantificação, sem que haja reflexões ou mudanças a partir do resultados evidenciados por ela.

Como visto, em todos os níveis de ensino estão presentes fatores externos que dificultam a prática avaliativa de cunho formativo, que são acentuados por ela ser pouco difundida nas instituições escolares e os professores não possuírem formação suficiente para executá-la. Há também outro elemento que corrobora para a não adesão dessa prática, que se refere à resistência ao implementá-la, seja por não conhecerem os benefícios que ela pode propiciar, ao dinamizar o processo de ensino e favorecer a aprendizagem, ou por não compreenderem a função norteadora e enriquecedora que ela desempenha na prática docente.

Considerando isso, observamos que inúmeras são as situações adversas que ocorrem cotidianamente, que dificultam essas ações e geralmente são vistas como responsáveis pelas práticas avaliativas manterem-se estagnadas, destacando-se entre elas: aulas fragmentadas e de curta duração; grande quantidade de professores lecionando em uma única turma, devido as suas respectivas áreas de formação; troca constante de professores para outras salas, que ocasionam tumulto e desestabilizam o equilíbrio da turma; salas com número excessivo de alunos; dentre muitas outras situações.

Em questão de todos esses fatores e também da carência de conhecimentos acerca da avaliação, sobretudo quando se refere a de cunho formativo, percebemos a necessidade em disponibilizar aos professores, um curso de extensão a respeito de avaliações não tradicionais, que incluísse os tipos¹ de avaliação e procedimentos avaliativos, a fim de fomentar discussões favorecendo e subsidiando a execução deles no ambiente escolar.

Para tanto, elaboramos e implementamos o curso *Avaliação escolar: diferentes olhares acerca das práticas avaliativas*, no qual foram discutidos os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), explicitando conceitos, características e exemplos delas, sendo vivenciados apenas os dois primeiros (a diagnóstica e a formativa). Essa escolha ocorreu por consideramos que a avaliação somativa já é conhecida pela maioria e utilizada habitualmente nas instituições escolares. Também abordamos alguns procedimentos avaliativos (avaliação em fases, avaliação por pares e autoavaliação), que consideramos passíveis de serem aplicados em todos os níveis de ensino, suprimindo as necessidades e minimizando as situações adversas apresentadas.

Tendo isso em vista, buscamos responder a seguinte questão: de que maneira a avaliação formativa pode potencializar o processo de ensino e viabilizar a aprendizagem? Para responder a tal questionamento nos dedicamos, sobretudo, ao estudo e execução dos três procedimentos avaliativos mencionados, os quais consideramos desempenhar a função de um tripé, quando empregados de maneira combinada, que subsidiam as práticas formativas, oportunizando ao aluno desempenhar o papel de protagonista no processo avaliativo, enquanto sujeito ativo e corresponsável, capaz de produzir e gerir seus próprios conhecimentos.

¹ Terminologia empregada por Hadji para se referir às avaliações diagnóstica, formativa e somativa. (p. 65, 1994)

À vista disso, temos como objetivo geral, oferecer formação aos professores acerca da avaliação escolar, a fim de conhecerem diferentes perspectivas, tipos e procedimentos avaliativos, propostos pela literatura e por estudiosos da área. E como objetivos específicos: evidenciar a distinção que há entre exame e avaliação; ressaltar a necessidade da formação profissional para implementação da avaliação formativa e mobilização dos saberes necessários a prática docente; ratificar os benefícios da avaliação formativa para os processos de ensino e de aprendizagem; ampliar a noção de avaliação tida pelos professores; desenvolver material didático e instrucional para a elaboração de um curso referente à avaliação, intitulado *Avaliação escolar: diferentes olhares acerca das práticas avaliativas*, que poderá ser utilizado como subsídio para aplicação dele em outros contextos; dentre outros.

Para tanto, iremos evidenciar de que maneira ocorre a elaboração e implementação desse curso referente à avaliação, direcionado a professores, explicitando os resultados decorrentes dele, bem como a análise dos dados evidenciados durante e posteriormente a sua aplicação.

A pesquisa em questão evidenciou a necessidade em investigar e coletar trabalhos se referissem aos três procedimentos avaliativos, de cunho formativo, ainda incipientes no Brasil (avaliação por pares, avaliação em fases e autoavaliação), a fim de analisar qual a incidência de estudos relacionados a eles.

Para coletar os dados e selecionar os trabalhos pertinentes aos tipos e procedimentos avaliativos acima citados, foi utilizado como subsídio teórico para a Revisão Sistemática o método defendido por Kitchenham (2004). De acordo com a autora a revisão sistemática inicia-se com a definição de um protocolo, a fim de elucidar a questão que norteia a pesquisa e os métodos que serão utilizados para realizá-la, com o intuito de que a busca consiga abranger o máximo possível de literatura relevante. Essas estratégias, por sua vez, serão documentadas com o propósito de evidenciar a maneira íntegra e o rigor com que a investigação foi praticada, incluindo explicitamente os critérios preliminares para inclusão e exclusão dos resultados encontrados.

A presente pesquisa teve o intuito de realizar uma Revisão Sistemática, definida por Kitchenham (2004), referente às três ramificações da avaliação formativa, nomeadas por nós como procedimentos avaliativos: avaliação em fases, avaliação por pares e autoavaliação.

A pesquisa em questão foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a qual integra teses e dissertações presentes nas instituições de ensino e pesquisa no Brasil, com o intuito de estimular a publicação e registro desses trabalhos em meio eletrônico, a fim de viabilizar maior visibilidade à produção científica nacional.

Foi realizada uma busca avançada, durante o mês fevereiro do ano de 2018, pesquisando pelas palavras-chave: avaliação em fases; avaliação por pares; autoavaliação. Esses termos deveriam estar expressos no título, em teses e dissertações, sem limitação à idiomas ou ilustrações.

A partir das palavras-chave definidas, selecionamos trabalhos defendidos no período de 1998 à 2018 (últimos vinte anos), que tivessem presente no título as palavras-chave “avaliação em fases”, “avaliação por pares” ou “autoavaliação”. As pesquisas inclusas deveriam se referir à avaliações escolares, ou seja, as realizadas cotidianamente no âmbito interno das instituições escolares. Essas também teriam de estar relacionadas à educação em escolas regulares, em qualquer nível de ensino, na modalidade presencial.

Sendo assim, diante dos resultados encontrados, houve maior incidência de exclusão nos trabalhos que se referiam: à educação a distância; à avaliação realizada em massa ou no âmbito institucional; à outras áreas, sobretudo da saúde.

Inicialmente buscamos por “avaliação em fases”, na qual encontramos um resultado, mas que não condizia com a pesquisa em questão. Sendo assim, considerando as leituras realizadas que apontaram outra nomenclatura, substituímos o termo “avaliação” por “prova”, buscando então por “prova em fases”, a qual resultou em seis trabalhos condizentes com a nossa pesquisa, sendo três teses e três dissertações, defendidos no período de 2013 à 2016.

No Quadro 01, estão expressos os trabalhos selecionados, de acordo com os critérios mencionados anteriormente, ao realizar a busca pela palavra-chave “prova em fases”:

Quadro 01: Dissertações/Teses selecionadas referente à prova em fases

	AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO
T1	Magna Natalia Marin Pires	2013	Oportunidade para aprender: uma prática da reinvenção guiada na prova em fases.
T2	André Luis Trevisan	2013	Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em matemática.
T3	Marcele Tavares Mendes	2014	Utilização da prova em fases como recurso para regulação da aprendizagem.
T4	Anie Caroline Gonçalves Paixão	2016	Uma prova em fases de matemática: da análise da produção escrita ao princípio de orientação.
T5	Diego Barboza Prestes	2015	Prova em fases de matemática: uma experiência no 5º ano do ensino fundamental.
T6	Elias Angelo Bonfim	2016	Avaliação da aprendizagem em fases: uma proposta para o ensino de logaritmos.

Fonte: as autoras

T1: Pires (2013) desenvolveu sua pesquisa em uma escola municipal de Apucarana, no estado do Paraná, na qual proporcionou a capacitação dos professores da área de Matemática, em que observou e analisou uma avaliação em fases resolvida por nove professoras dos anos iniciais, do ensino fundamental, em uma perspectiva da Educação Matemática Realística, a fim de acompanhar o desenvolvimento e aprendizado desses professores participantes. Foi possível, a partir desse trabalho, investigar a capacidade que os professores tinham ao expressar o raciocínio deles acerca de pensamentos matemáticos, bem como em enfrentar as suas dificuldades frente as suas próprias limitações na aprendizagem da matemática.

T2: Trevisan (2013), em sua tese, apresenta reflexões acerca da utilização da prova em fases, enquanto instrumento de avaliação nas aulas de Matemática, em uma turma de Educação Profissional de Nível Médio. A prova aplicada tinha vinte e oito questões, extraídas do livro didático, que poderiam ser resolvidas em seis encontros. Ao realizar os comentários nas provas já resolvidas, para redirecionamento das respostas, o pesquisador observou que não havia reflexão e readequação das respostas comentadas, que inviabilizou o cumprimento

do principal objetivo da prova em fases, que é o de (re)direcionar o aluno a refletir sobre o que ele aprendeu ou teve dificuldade, adequando as respostas, se necessário, de maneira que promova a assimilação do conteúdo satisfatoriamente.

T3: Mendes (2014) aplicou, descreveu e analisou uma prova em fases, realizada por quarenta e oito alunos matriculados na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, no curso de engenharia de uma universidade pública, com o intuito de regular os conhecimentos básicos a serem aprendidos nessa disciplina. A partir da aplicação dessas provas, os alunos apresentaram-se como protagonistas no próprio processo de aprendizagem, tendo o professor como guia, sendo, portanto, capazes de assimilar os conteúdos indispensáveis a serem aprendidos.

T4: Paixão (2016) relatou o desenvolvimento e dados coletados em uma oficina, na qual dezesseis professores realizaram uma prova em fases, com tempo limitado, a qual poderia ser desenvolvida de acordo com a ordem preferencial de cada professor, justificando-as e mantendo qualquer registro do que os levou à aquela resposta. Ao final das seis fases aplicadas, os professores puderam expressar suas impressões ao trabalhar com esse tipo de prova, permitindo a eles repensar alguns conceitos matemáticos e refletir a respeito da sua prática docente.

T5: Prestes (2015) realizou a pesquisa com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Paraná, na qual utilizou como instrumento avaliativo a prova em fases. A partir da resolução das questões e intervenções do professor, evidenciou-se esse tipo de prova como eficiente e capaz de estabelecer diálogo constante entre professor e aluno, direcionando os processos de ensino e viabilizando a aprendizagem.

T6: Bonfim (2016) expôs em seu trabalho as abordagens diferenciadas que se têm acerca da avaliação, documentos oficiais que se referem a ela, bem como uma nova proposta a respeito de conceitos logaritmos, por meio de uma prova em fases. O autor propõe a aplicação de uma prova realizada em três fases, em uma turma do ensino médio, de acordo com Taxonomia dos Objetivos Educacionais, tendo como parâmetro de correção a Escala para Avaliação em Matemática. Em função das situações que houveram na aplicação da pesquisa, a prova em fases não pode ser aplicada integralmente. Ainda assim, foi possível concluir que o instrumento utilizado pelo pesquisador viabilizou um repensar sobre as práticas avaliativas, para os professores e alunos, permitindo a abordagem satisfatória das avaliações diagnóstica, formativa e somativa.

Posteriormente buscamos “avaliação por pares”, na qual foram encontrados setenta e oito resultados, sendo um condizente com a pesquisa, ainda que não se refira exclusivamente ao assunto em questão, conforme Quadro 02.

Quadro 02: Dissertações/Teses selecionadas referente à avaliação por pares

	AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO
T6	Rosângela Curvo Leite Domingues	2008	Conceito global para alunos de medicina em estágio clínico: comparação entre auto-avaliação, avaliação de docentes e pares.

Fonte: as autoras

T6: Domingues (2008) desenvolveu sua pesquisa na área da medicina e teve como intuito evidenciar uma comparação entre os resultados das avaliações realizadas de acordo com perspectivas diferentes (do docente, dos próprios alunos e dos colegas) e outros métodos de avaliação, acerca das competências no atendimento à uma unidade de atenção primária.

Por fim, buscamos por “autoavaliação”, sendo encontrados cento e sessenta resultados, dos quais quatro são consoantes à pesquisa, conforme Quadro 03.

Quadro 03: Dissertações/Teses selecionadas referente à autoavaliação

	AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO
T7	Camila Fernandes de Lima	2014	Os mapas conceituais na autoavaliação da aprendizagem.
T8	Giovana Chimentão Punhagui	2012	Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: limites e possibilidades para a autorregulação.
T9	Vitória Maria Avelino da Silva Paiva	2017	Autoavaliação: uma proposta para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio.
T10	Maria Amélia da Silva	2016	Autoavaliação: uma aliada no processo de construção do conhecimento entre alunos e professores.

Fonte: as autoras

T7: Lima (2014) fundamenta-se na teoria da aprendizagem significava para investigar os resultados obtidos por meio da autoavaliação, utilizando mapas conceituais. A pesquisa foi realizada com dezoito estudantes do primeiro ano, do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Norte do Paraná, na disciplina de Introdução à Tecnologia e Informática na Educação. O uso dos mapas permitiu aos estudantes que refletissem a respeito do aprendizado deles, bem como suas dificuldades, viabilizando a assimilação da temática proposta.

T8: Punhagui (2012) desenvolveu sua pesquisa na área de Língua Inglesa, utilizando a autoavaliação e a autoregulação, como instrumento avaliativo, para direcionar o aprendizado e gerir os erros cometidos pelos alunos. Esse trabalho foi realizado com vinte e cinco alunos da oitava série de uma escola pública, situada no norte do Paraná. Ao término da investigação observou-se que a autoavaliação, por si só, não permitiu que o aluno autoregulasse seu aprendizado, sendo necessário a intervenção do professor, para o desenvolvimento satisfatório das atividades propostas.

T9: Paiva (2017) desenvolveu uma investigação com vinte e seis estudantes do Ensino Médio, de uma escola pública na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, com o intuito de desenvolver estratégias de autoavaliação e autorregulação, para favorecer o aprendizado da Língua Inglesa. Ao término da pesquisa, foi possível observar a eficácia dos procedimentos avaliativos utilizados, que viabilizaram o exercício da autonomia dos alunos ao refletirem sobre seu desempenho, evidenciando as dificuldades e progressos obtidos.

T10: Silva (2016) pesquisou acerca do rendimento escolar na área de Ciências e Ciências Naturais, a qual evidenciou que ele não ocorre satisfatoriamente. Para sanar essas dificuldades, a pesquisadora optou por ministrar um minicurso configurado como formação continuada, para viabilizar aos professores o conhecimento de diferentes estratégias, permitindo que eles atingissem a aprendizagem de maneira efetiva, de acordo com a perspectiva da avaliação formativa, bem como propiciar a eles o conhecimento de uma sequência didática que poderá ser utilizada por eles e adaptada a inúmeros contextos. Ao concluir o minicurso, pode-se observar por meio da coleta de dados, as contradições expressadas pelos professores quanto a concepção e características que norteavam a avaliação formativa.

Em função das variações na escrita da autoavaliação, devido a reforma ortográfica, buscamos também pelos termos “auto-avaliação” e “auto avaliação”, que resultaram em dois trabalhos relevantes, , conforme Quadro 04, pois os demais referiam-se à área da saúde e à avaliações institucionais/em massa.

Quadro 04: Dissertações/Teses selecionadas referente à auto-avaliação e auto avaliação

	AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO
T11	Raissa Rodrigues Murad	2005	Auto-avaliação e avaliação do parceiro: estratégias para o desenvolvimento da metacognição e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.
T12	Rosângela Curvo Leite Domingues	2008	Conceito global para alunos de medicina em estágio clínico: comparação entre auto-avaliação, avaliação de docentes e pares.

Fonte: as autoras

T11: Murad (2005) desenvolveu sua pesquisa em uma escola particular, em São Luís do Maranhão, com 24 alunos da sexta série do ensino fundamental, auxiliado pela professora regente na disciplina de Matemática. Foi solicitado aos alunos que fizessem a auto-avaliação e também avaliassem seus colegas. Ao final, esses procedimentos avaliativos mostraram-se como eficazes para redirecionar o trabalho da professora e foram considerados pelos alunos como estratégias positivas que os conduziram ao aprendizado.

T12: Domingues (2008) desenvolveu sua pesquisa na área da medicina e teve como intuito evidenciar uma comparação entre os resultados das avaliações realizadas de acordo com perspectivas diferentes (do docente, dos próprios alunos e dos colegas) e outros métodos de avaliação, acerca das competências no atendimento à uma unidade de atenção primária.

A Revisão Sistemática realizada permitiu que evidenciássemos a escassez das pesquisas acerca da teoria e prática dos procedimentos avaliativos, ratificando a relevância do trabalho em questão. Sendo assim, torna-se indubitavelmente necessário investigações referente à avaliação formativa e aos

procedimentos oriundos dela, abrangendo a maneira como eles são implementados nas instituições escolares.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 BREVE HISTÓRICO: DO EXAMINAR AO AVALIAR

A maneira como a avaliação é realizada nas escolas atualmente é reflexo de sua proveniência, a qual procede da pedagogia do exame. Para compreendermos o porquê do modo como ela é elaborada e praticada dessa maneira, há que se considerar os preceitos e as características da prática que antecedeu esse padrão de avaliação. Considerando isso, discorreremos acerca da prática do exame em detrimento a da avaliação, evidenciando a incompatibilidade que há entre ambas.

O exame surgiu na sociedade sem vínculo algum com o âmbito da educação, sendo utilizado com a finalidade de selecionar indivíduos para atuarem no exército, permitindo identificar os que eram aptos ou não para as funções a serem exercidas. Sendo assim, é relevante considerarmos que:

Os exames escolares, da forma como foram sistematizados nesse período, têm aproximadamente quinhentos anos de vigência. Eles são conhecidos e utilizados a milênios (eram utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o exército), mas, da forma como eles são praticados ainda hoje na escola, têm suas configurações situadas no período acima indicado. (LUCKESI, 2011a, p. 28)

Anteriormente ao século XVI um professor ensinava apenas um ou dois alunos, nomeados na época como mestre e aprendizes. A partir da emergência da modernidade, nos séculos XVI e XVII, um professor tornou-se responsável pelo aprendizado de uma turma heterogênea, composta por vários alunos, fazendo com que o ensino deixasse de ser destinado somente a um indivíduo e passasse a ser direcionado a vários, ao mesmo tempo.

Essa quantidade maior de sujeitos a serem ensinados e, conseqüentemente avaliados, desencadeou a necessidade em se ter instrumentos avaliativos que permitissem aferir o que eles estariam assimilando dos conteúdos ministrados. Tendo isso em vista, foram levados a transpor o exame da sociedade para o âmbito educacional e sistematizá-lo. Porém, ao fazer isso, manteve-se ainda seu teor de autoritarismo, tendo o intuito de classificar os alunos segundo o

desempenho apresentado por eles em um momento privilegiado, sem que houvesse a pretensão de intervenção ou redirecionamento no ensino, posteriormente à avaliação realizada e aos dados coletados. Isso se dá em decorrência de que:

O ato de examinar tem como função a classificação do educando minimamente, em “aprovado ou reprovado”; no máximo, em uma escala mais ampla de graus, tais como as notas, que variam de 0 (zero) a 10 (dez) ou como é uma escala de conceitos, que pode conter cinco ou mais graus. Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse. (LUCKESI, 2011a, p. 62)

Posto isso, fica claro que embora nos últimos séculos o termo exame tenha assumido um novo nome, sendo então intitulado avaliação, os princípios que o norteavam mantiveram-se os mesmos, permanecendo seu caráter sentencioso e classificatório. “As práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no individualismo, no poder e na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores.” (HOFFMANN, 2014, p. 19)

No caso do Brasil, iniciamos a falar em avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX, portanto temos em torno de quarenta anos tratando desse tema e dessa prática escolar. Antes, somente falávamos em exames escolares. A LDB, de 1961, ainda contém um capítulo sobre os exames escolares e a Lei n. 5.692/71, que redefiniu o sistema de ensino no país, deixou de utilizar a expressão ‘exames escolares’ e passou a usar a expressão ‘aferição do aproveitamento escolar’, mas ainda não se serviu dos termos ‘avaliação da aprendizagem’. Somente a LDB, de 1996, se serviu dessa expressão no corpo legislativo. No caso, nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la. Em nossas escolas, públicas e particulares, assim como nos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem. (LUCKESI, 2011a, p. 29 - grifos do autor)

Tendo isso em vista, fica evidente que o exame não está a serviço da aprendizagem, auxiliando para o êxito do aluno, pois ainda que não haja assimilação do que foi ensinado, nenhuma ação é realizada a fim de redefinir novas

estratégias para que o aprendizado se efetive. Pelo contrário, ele tem caráter seletivo e excludente, restringindo-se a verificar o sucesso ou o fracasso do aluno, a título de promoção ou de rebaixamento. Sendo assim, é necessário ressaltarmos que a avaliação possui características opostas ao exame, pois:

Diversamente, o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. O que já aprendeu está bem; mas, o que não aprendeu (e necessita de aprender, porque é essencial) indica a necessidade da intervenção de reorientação..., até que aprenda. Alguma coisa que necessita de ser aprendida, como essencial, não pode permanecer não aprendida. (LUCKESI, 2011a, p. 62-63)

Observando tais particularidades, é fundamental que consigamos analisar e distinguir a natureza e funções antagônicas desempenhadas pelo examinar e avaliar, percebendo as direções distintas as quais eles conduzem, que conseqüentemente irão influenciar no desempenho e aprendizado dos nossos alunos. Dessa forma,

Para distinguir essas duas condutas – examinar ou avaliar na escola –, basta lembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*. (LUCKESI, 2011a, p. 29 - grifos do autor)

Diante disso, podemos reafirmar o quão contraditórias são essas práticas - exame e avaliação - sendo incoerente considerá-las com igualdade e como palavras sinônimas, como geralmente acontece.

É válido ressaltar, que o equívoco em utilizar o termo avaliação para nos referirmos ao exercício do exame, não são de exclusiva responsabilidade de nós professores, pois além de todo o histórico que a precede, também temos que ponderar as experiências que tivemos enquanto alunos, que refletem em nossa prática docente, pois fomos educados e avaliados dessa forma, submetidos ao

sistema de exames, sendo natural reproduzirmos, ainda que inconscientemente, o modo como fomos avaliados em nossa trajetória escolar.

Se nos atentarmos, perceberemos que a avaliação está presente na maioria das ações em que desenvolvemos em nosso cotidiano, pois a todo momento, ainda que intuitivamente, estamos avaliando e sendo avaliados a partir de nossas escolhas, palavras e ações. O ato de avaliar é praticado desde uma decisão simples, como a escolha de um alimento que consideramos mais saudável, de acordo com os seus nutrientes, até uma mais complexa, como a de decidir por qual curso optar na universidade, avaliando ser mais condizente com o que se pretende futuramente.

À vista disso, diariamente realizamos avaliações de maneira natural, primando pelo que consideramos mais adequado de acordo com os critérios por nós estabelecidos e mediante os nossos objetivos almejados. Porém essa prática não é realizada da mesma forma e com igual naturalidade quando a transpomos para o âmbito das instituições escolares, pois o que se observa constantemente é que os alunos têm aversão a avaliação e, até mesmo, medo do que ela pode ocasionar, em função do autoritarismo embutido nela. É interessante salientar que:

O autoritarismo em avaliação não está na exigência do cumprimento de tarefas ou da realização de leituras, mas está em se exigir respostas corretas todo o tempo, em delimitar-se o tempo previsto para as construções individuais, em não valorizar as respostas que estão em construção, por exemplo. (HOFFMANN, 2014, p. 106)

Em face disso, temos que nos atentar ao fato de cada um aprender ao seu tempo, construindo o conhecimento por meio de diferentes percursos, podendo uns percorrer um trajeto mais curto e outros mais extensos. No entanto, se essa individualidade for respeitada e houver as devidas orientações, todos poderão chegar ao seu destino, que é o domínio e a assimilação do conhecimento ensinado.

Quando esse respeito, aos tempos distintos de aprendizagem, não ocorre e os alunos são pressionados a atingirem os mesmos resultados ao mesmo tempo, acabam por serem amedrontados, não sendo capazes de expressar o que conseguiram assimilar até o presente momento. Esse temor, apresentado pela maioria dos alunos, também se dá em função da maneira como a avaliação é vista e utilizada por muitos professores que, frequentemente, fazem uso dela como instrumento disciplinador, de controle, de punição e não de aprendizado.

Essas ações fazem com que haja uma restrição do avaliar, reduzindo-a ao examinar e a classificação dos alunos, em um momento pontual, a fim de obter resultados predominantemente quantitativos, bem como cumprir com as atividades burocráticas exigidas pelo sistema educacional. Isso ocorre em função de que:

Os exames escolares, da forma como existem hoje, desde que foram sistematizados no século XVI, carregam uma carga de ameaça e castigo sobre os educandos, cujo objetivo é pressioná-los, para que disciplinadamente estudem, aprendam e assumam condutas, muitas vezes, além de externas a eles mesmos, também aversivas. (LUCKESI, 2011a, p. 68)

Ao agir dessa forma, o professor tende a limitar as potencialidades que poderiam ser evidenciadas pelos alunos, caso fossem disponibilizadas a eles a realização de atividades diferenciadas e em momentos diferentes. Ao restringir essas ações, acaba por desconsiderar a heterogeneidade e as necessidades apresentadas por eles no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Esse posicionamento, além de inviabilizar a construção do aprendizado significativo, também ignora as características singulares, presentes em cada um, privando os alunos de enriquecerem a construção de seus conhecimentos, a partir dessas diferenças.

Posto isso, faz-se necessário que nos empenhemos em exercer as tantas funções conferidas a nós professores e, para que possamos executá-las com excelência, torna-se indispensável a nossa participação em cursos de atualização e de formação continuada, a fim de favorecer e tornar a nossa prática cada vez mais sólida, bem como para que possamos viabilizar diversas estratégias de ensino e propiciar o aprendizado dos nossos alunos.

Para que isso ocorra, é substancial que a avaliação seja aplicada da maneira como se configura nessa pesquisa e como os referenciais de avaliação a compreendem atualmente. Os quais a consideram enquanto um recurso que ocorre nos processos de ensino e de aprendizagem, que permite evidenciar o desempenho do alunos, seu desenvolvimento e fragilidades, bem como analisar a eficiência ou não das estratégias de ensino utilizadas, propiciando ao professor e ao aluno um retorno de suas ações, permitindo intervenções posteriores, se necessário.

Assim sendo, é indispensável que haja uma reflexão acerca dessas considerações, atentando-nos ainda mais para a nossa atividade docente, tendo em vista que:

Em nossa prática escolar, hoje, usamos a denominação de avaliação e praticamos provas e exames, uma vez que esta é mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade burguesa e, por isso, mais fácil e costumeira de ser executada. Provas e exames implicam julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames. Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação a questionam; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade do seu conceito, no exercício de atividades educacionais, sejam individuais ou coletivas. (LUCKESI, 2011a, p. 204)

Além de todos os fatores acima descritos, a ocorrência dessa desorientação ao realizar a avaliação, aplicando-a como exame, dá-se também em função do quão incipiente são as discussões acerca da avaliação em nosso país. Isso pode ser evidenciado inclusive no que tange ao legislativo, o qual apresentou algumas modificações em seu texto no decorrer dos anos quanto à nomenclatura utilizada e, apesar disso, não promoveu mudanças significativas no sistema educacional e na prática docente, no que se refere ao avaliar, uma vez que:

Como visto, também por conseqüência dessa abordagem legislativa, a avaliação vem sendo realizada de maneira equivocada, desencadeando uma série de problemas, que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem, visto que ela verifica o que foi assimilado, classificando como “certo” ou “errado”, desconsiderando as dificuldades apresentadas pelo aluno e sem se preocupar-se com as lacunas que foram deixadas pela não assimilação dos conteúdos necessários de ser aprendidos.

Outra questão refere-se ao teor estático que a avaliação vem desempenhando, pois não há uma readequação no planejamento e retomada do conteúdo não compreendido, para que o aluno seja redirecionado e possa ocorrer a aprendizagem, pelo contrário, a avaliação é aplicada, os resultados são obtidos e quantificados. Em oposição à essa prática, temos a avaliação, que está a serviço da

aprendizagem e prima sempre pelo êxito do aluno. Posto isso, podemos observar a divergência dessas ações, pois enquanto:

A pedagogia que sustenta o exame se contenta com a classificação, seja ela qual for; a pedagogia que sustenta o ato de avaliar não se contenta com qualquer resultado, mas somente com o resultado satisfatório. Mais que isso: não atribui somente ao educando a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios; investiga suas causas, assim como busca e realiza ações curativas. O ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções. (LUCKESI, 2011a, p. 64)

Em função da oposição dessas práticas, é imprescindível que nos atentemos também para alguns fatores externos que corroboram para que a avaliação permaneça sendo aplicada dessa forma, dentre os quais podemos destacar o de teor sociocultural, pois a sociedade e a escola encontram-se interligadas, sendo uma reflexo da outra e vice versa.

A sociedade está imersa em um círculo vicioso, no qual é persuadida e condicionada ao exame, à medida que é permeada pela competição e seletividade, preocupando-se sobretudo com índices de aprovação, independente da maneira como foram obtidos, sem atentar-se para o que foi efetivamente assimilado e aprendido. Por consequência,

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções 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 da 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. (LUCKESI, 2011a, p. 36)

Diante do exposto, é plausível observarmos que a avaliação praticada com o formato de exame está arraigada a sociedade e, conseqüentemente, ao sistema educacional que a permeia. Sendo assim, torna-se imprescindível o estudo entorno das práticas avaliativas de cunho formativo, de modo que possamos conhecer procedimentos diferenciados para aplicá-los de maneira satisfatória e obter resultados positivos, a fim de direcionar nosso aluno para a aprendizagem escolar.

Assim, em continuidade à essa discussão geral a respeito da avaliação, faz-se necessário articulá-la à formação continuada dos professores, determinante para o exercício da profissão, bem como evidenciar os saberes docentes que embasam e são indispensáveis à prática docente. Considerando isso, no próximo capítulo discorreremos acerca da formação continuada e dos saberes docentes, tendo em vista a relevância de ambos para a reflexão e aplicação da avaliação de maneira adequada, para que ela exerça sua função formativa.

1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES DOCENTES E AVALIAÇÃO

A formação do professor tem caráter subjetivo, é construída de maneira gradativa e permanente, podendo ser dividida em dois processos: formação inicial e formação continuada. Iniciaremos pela formação inicial, a qual ocorre dentro da universidade, enquanto o sujeito está frequentando o curso, em que realiza as disciplinas e, no caso da licenciatura, também cumpre com os estágios obrigatórios.

Sabemos que a carga horária dedicada à essas atividades é insuficiente para formar um profissional capaz de exercer com excelência as funções a ele destinadas, considerando que não há tempo hábil para estudar profundamente os conteúdos que serão ministrados no exercício da profissão. Porém, ainda assim, é necessário que essa formação seja capaz de instruir e viabilizar desenvolvimento do sujeito enquanto professor, responsável por exercer as responsabilidades incumbidas a ele, a fim de favorecer o desenvolvimento integral do seu aluno. Tendo isso em vista,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos

conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2012, p. 18-19)

A partir dessa formação inicial, o profissional será iniciado a formação continuada, que ocorrerá durante toda a carreira do professor e, se realizada adequadamente, poderá suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, corroborando significativamente para a construção da identidade do professor. Essa identidade, segundo Pimenta (2012, p. 19), “não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” Tanto essa identidade como a formação continuada, são construídas a partir de experiências, cursos e momentos dedicados a isso, nos quais é possível articular a teoria estudada à prática cotidiana vivenciada por eles, permitindo o aperfeiçoamento da atividade docente e, como resultado, favorecendo a qualidade do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, no que tange ao professor:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2012, p. 19)

A formação dos professores, sobretudo a continuada, é uma questão que está constantemente em discussão no âmbito educacional, pois tem-se consciência da importância da sua realização e das influências positivas que ela pode exercer nos processos de ensino e de aprendizagem. Porém, contrário à essa preocupação, o que se observa nas escolas é a disponibilização de apenas dois momentos no ano dedicados a realização de cursos, que ocorrem no início dos semestres, com duração máxima de dezesseis horas, a fim de “capacitar” os professores. Sendo assim,

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 2012, p. 17)

Isso ocorre em função de que, na maioria das vezes, os assuntos abordados nos momentos de formação não são significativos para os professores, pois não condizem com a realidade vivenciada e necessidades apresentadas por eles. Outra questão, refere-se à divisão desse tempo entre planejamento e aperfeiçoamento, não havendo portanto, tempo hábil para reflexões acerca da prática docente, oferecendo apenas noções superficiais dos temas abordados.

No que tange às práticas avaliativas isso é ainda mais preocupante, pois o que se percebe é que não há tempo direcionado ao estudo delas que inclua as teorias que a norteiam e, quando há, refere-se à instruções em como distribuir as notas ou conceitos e não como produzi-las e executá-las de maneira satisfatória.

É comum que a avaliação, geralmente, traga consigo inúmeros questionamentos quanto a sua adequada elaboração e aplicação. No entanto, na maioria das vezes, pouco se dedica ao estudo dela e das ferramentas que ela disponibiliza para facilitar essas ações e, quando há uma proposição para isso seja feito, ocorre de maneira sucinta e superficial.

Exemplo disso, ocorre quando os professores são questionados a respeito do que é avaliação. Se feito por sujeitos externos, a resposta tida é que se refere a um processo que ocorre de maneira contínua, acompanhando o desenvolvimento do aluno, a fim de primar por resultados qualitativos. Porém, o que se observa é que ao responderem essa mesma pergunta para integrantes da equipe e ao praticá-la não é isso que se vê na maior parte dos casos. Isso ocorre em consequência de que:

As discussões dos educadores e educandos em relação à avaliação demonstram uma visão reducionista dessa prática. Parecem conceber a ação avaliativa como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente. Ou seja, reduzem a avaliação a uma prática de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo. (HOFFMANN, 2014, p. 25)

Isto posto, torna-se indiscutível o quão indispensável é o interesse e a busca dos professores por cursos de formação, além dos oferecidos nos inícios dos semestres pelas escolas, para que possam manterem-se atualizados e agregar a sua prática novos conhecimentos e estratégias, que apresentem-se como facilitadores da aprendizagem.

Tendo isso em vista, retomamos a noção de que a prática docente implica no exercício de inúmeras funções, executadas simultaneamente, a qual exige do professor conhecimentos específicos da profissão para que possa desempenhá-las satisfatoriamente. Tardif (2010, p. 36) os nomeia como saberes docentes, definindo-os “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Para que possamos compreender o quão importantes são esses saberes para o exercício da docência, é necessário que tenhamos conhecimento de onde eles são oriundos e como são constituídos. Para tanto, explicitaremos sucintamente, como cada grupo desses é formado, de acordo com as pesquisas realizadas por Tardif (2010).

Iniciemos pelo primeiro conjunto de saberes, de formação profissional, os quais são adquiridos durante a formação docente, seja ela inicial ou continuada, tendo o intuito de instruir e orientar as ações do sujeito enquanto professor. “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).” (TARDIF, 2010, p. 36)

Esses saberes, de cunho pedagógico, são compostos por teorias e conhecimentos decorrentes das reflexões acerca da docência, transmitidos pelas instituições de ensino, que “[...] podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior.” (PIMENTA, 2012, p. 30) Dessa forma,

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2010, p. 37)

O segundo conjunto, dos saberes disciplinares, são responsáveis por viabilizar o conhecimento das disciplinas, de maneira específica, que são consoantes na maioria das instituições. Segundo Tardif (2010, p. 38), “os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos

cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.” Portanto,

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.” (TARDIF, 2010, p. 38)

O terceiro conjunto, dos saberes curriculares, referem-se aos componentes constituintes do currículo, responsáveis por nortear o planejamento e os processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Tardif (2010, p. 38), eles “[...] apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.” Por meio deles, o professor é capaz de organizar coerentemente o que deve ser ensinado, traçando estratégias e tendo-os como parâmetros que irão direcionar à uma prática satisfatória.

Assim sendo, os saberes curriculares “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2010, p. 38)

Por fim, temos os saberes experienciais, que são construídos paulatinamente ao longo da trajetória de cada professor, por meio da prática e de experiências subjetivas, vivenciadas por cada indivíduo. Conforme Pimenta (2012, p. 22), “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.” Dessa maneira,

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ele validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de sabe-ser. (TARDIF, 2010, p. 38-39 - grifo do autor)

Como visto, esses saberes são construídos a partir das ações cotidianas que podem ser realizadas: em conjunto, visto que esses saberes são de cunho social, podendo ser construídos e compartilhados entre a categoria dos professores; individualmente, pois são também formulados a partir de estudos e experiências individuais, vivenciadas por cada um no exercício da profissão. À vista disso,

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p. 11 - grifos do autor)

Sendo assim, é de suma importância que os professores incorporem esses saberes e os compartilhem, formando um repertório, ao qual poderão acionar e mobilizar sempre que necessário. A construção desses saberes é tão relevante quanto a capacidade que o professor deve desenvolver para poder colocá-los em uso habilmente, em situações distintas. Portanto,

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2010, p. 39)

Como visto, inúmeras são as incumbências exigidas pela profissão, as quais podem ser desempenhadas habilmente, pelo conhecimento e fusão dos saberes mencionados. A seguir, evidenciaremos alguns dos benefícios da assimilação desses saberes e quais as implicações favoráveis eles podem desempenhar no processo avaliativo.

A partir dos saberes pedagógicos e dos decorrentes das ciências da educação, o professor será capaz de elaborar instrumentos avaliativos e diferenciar os múltiplos recursos que eles podem oferecer, em cada situação específica.

Embora esses saberes devam ser promovidos pelos cursos de licenciatura, sabe-se que muitas são as lacunas deixadas na formação, em função de inúmeros fatores, sendo necessário portanto, uma busca individual para supri-los com pesquisa, estudos e participação em cursos.

Por meio dos saberes disciplinares, o professor torna-se apto a identificar qual o tipo de avaliação é mais adequada de ser aplicada para determinado conteúdo. Pois embora haja várias maneiras de se avaliar um mesmo conteúdo, sabemos que cada um deles necessita de estratégias avaliativas diferenciadas, tendo em vista que há especificidades dependendo da abordagem realizada e, que se não forem avaliados adequadamente e de maneira coerente, os resultados obtidos poderão não representar o que realmente foi assimilado.

Com base nos saberes curriculares, o professor pode orientar-se a respeito do que deve ser incluído no planejamento e, conseqüentemente, solicitado na avaliação. Para tanto, ele deverá ter conhecimento também dos programas curriculares nacionais, estaduais e municipais, que contemplam informações e diretrizes que norteiam a prática avaliativa.

Por fim, alicerçado nos saberes experienciais, o professor desenvolverá a sensibilidade e habilidade em saber qual avaliação utilizar para avaliar cada conteúdo (escrita, oral, por meio de experimentos ou observação deles, etc.). Esses saberes também favorecem a resolução de problemas que ocorrem no cotidiano, facilitando a gestão de diferentes situações decorrentes da prática.

Considerando esses apontamentos, fica evidente o quão complexa é a atividade docente, por incumbir ao professor inúmeros ofícios, que deverão ser desempenhados de maneira satisfatória, para que possam viabilizar o aprendizado. Dessa forma, reforçamos que é imprescindível que o professor se atualize constantemente, mantendo-se capacitado, não somente para adquirir os saberes acima mencionados, mas também para serem capazes de mobilizá-los quando necessário, a favor de sua prática.

Na sequência, discorreremos acerca da avaliação, contemplando seu conceito, funções desempenhadas e tipologia empregada. Por meio disso, esperamos que se compreenda a avaliação em sua completude, considerando todos os elementos que a constitui.

1.3 AVALIAÇÃO: CONCEITO, FUNÇÕES E TIPOLOGIA

A avaliação ocorre de maneira natural em nosso cotidiano, sendo constantemente praticada de modo espontâneo, que na maioria das vezes nos é quase imperceptível. Grande parte das escolhas que fazemos implicam em uma avaliação, que é realizada com o intuito de refletir a respeito da situação em questão e nos direcionar a decidir qual a melhor alternativa se adequa ao que pretendemos. Em função disso, podemos considerar que:

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada. (HOFFMANN, 2014, p. 10)

Diante disso, é possível constatarmos que a avaliação por si só não é responsável por promover resultados satisfatórios, se nenhum posicionamento for assumido ou ações realizadas a partir dos resultados apresentados por ela. Haja vista que:

A avaliação subsidia, em qualquer atividade humana, o resultado bem sucedido. Ela oferece os recursos para *diagnosticar (investigar)* uma ação qualquer e, a partir do conhecimento que obtém sobre a qualidade dos resultados dessa ação, *intervir* nela para que se encaminhe na direção dos resultados desejados. (LUCKESI, 2011a, p. 72 - grifos do autor)

Sendo assim, podemos afirmar que avaliação e reflexão são ações indissociáveis, tendo em vista que não há sentido em se avaliar se não há pretensão em refletir a respeito dos resultados obtidos e, se necessário, promover mudanças que propiciem a melhoria da situação em que se encontra.

Dessa maneira, para que a avaliação possa exercer as funções as quais destina-se, faz-se necessário que ela seja elaborada de maneira coerente, tendo claramente definidos os objetivos almejados, qual tipo de avaliação será capaz de viabilizar o alcance desses objetivos e quais os critérios tidos como parâmetro para avaliar essa atividade. Essa percepção, do que deve ser realizado, torna-se ainda mais relevante ao considerarmos que:

A investigação do que há, de essencial, no acto de avaliar levou-nos a considerar esse acto como um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade. O avaliador não é assim nem um simples observador que diz como são as coisas, nem um simples prescriptor que diz como elas deveriam ser, mas um mediador que estabelece a ligação entre um e outro. (HADJI, 1993, p. 178)

À vista disso, o professor novamente assume papel fundamental no processo avaliativo, sendo responsável por mediá-lo e realizar intervenções quando necessário, para que os resultados possam ser obtidos satisfatoriamente. Em função disso, é de extrema importância que haja certo rigor ao elaborar a avaliação, excluindo ao máximo juízos de teor subjetivo. Pois ao analisar os resultados é necessário ter consciência do que se considera ideal, do desempenho apresentado que refere-se ao real e de quais intervenções serão necessárias para tornar essa distância a menor possível, já que:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 2011a, p. 52-53)

Para que essa coleta de dados revele resultados condizentes com a realidade, oferecendo indícios dos quais mostraram-se como satisfatório ou não, faz-se necessário que os instrumentos avaliativos sejam elaborados de maneira consciente e planejada, para que por meio deles possam ser obtidos indícios autênticos, que orientem a tomada de decisões. Dessa forma,

Os melhores instrumentos de avaliação são tarefas avaliativas condizentes com o contexto de aprendizagem, somadas a registros descritivos sobre o “momento” em que o aluno se encontra. Esses dois fatores favorecem a constituição de uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno e o apoio pedagógico adequado a cada um. (HOFFMANN, 2014, p. 137)

Considerando a importância do contexto, ressaltamos também a relevância do planejamento no processo avaliativo, pois ambos devem ser concebidos juntos, como práticas intrínsecas, sendo coerente que um seja reflexo da outra, com direcionamentos consonantes. Sendo assim, os conteúdos que compõem o planejamento devem ser contemplados na avaliação e vice versa. Luckesi (2011a, p. 240) destaca que “um instrumento de coleta de dados para a avaliação do desempenho do educando deve respeitá-lo em seus esforços de estudar e aprender, sem enganá-lo (o que se ocorrer, o conduzirá ao desânimo).”

Dessa forma, a avaliação deve englobar tudo o que foi trabalhado em sala de aula, pois se foi incluído no planejamento, logo, refere-se a um conteúdo que deve ser aprendido e, portanto, para analisar se isso ocorreu, é necessário que a avaliação seja aplicada para coletar esses resultados. Em questão disso, fica evidente a necessidade da avaliação ser concebida como um recurso, que ocorre em diferentes momentos no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem, abrangendo em cada situação um conteúdo específico, para que todos possam ser incluídos e retomados, quando necessário.

Outro fator importante refere-se à elaboração das questões, que deve ocorrer de modo claro e objetivo, a fim de expressar da maneira mais detalhada possível o que está sendo requisitado. Sendo assim, “[...] deverá conter questões precisas (sem ambiguidades; nada de propor questões que possam induzir o educando à dúvidas sobre o que estamos solicitando que ele manifeste ter aprendido)” (LUCKESI, 2011a, p. 240). Caso contrário, as questões podem conduzir erroneamente o pensamento do aluno, fazendo com que ele responda de maneira equivocada, ainda que tenha assimilado o conteúdo em questão.

Como já mencionado anteriormente, é imprescindível que a avaliação seja elaborada tendo em vista que é por meio dela que se obterá indicativos do desenvolvimento da aprendizagem, bem como da eficiência das estratégias de ensino. Para tanto, “cada questão deverá conter um único conteúdo (se, numa questão, estiverem presentes dois ou mais conteúdos, caso o estudante acerte ou erre, nunca poderemos saber o que efetivamente ele acertou ou errou)” (LUCKESI, 2011a, p. 240). Isto é, se dois ou mais conteúdos forem contemplados, essa imprecisão em aferir qual dos conteúdos não foram assimilados, dificultará na análise dos resultados e, conseqüentemente, nas intervenções que poderiam ser realizadas no processo de ensino para sanar as lacunas apresentadas.

Outra questão que inviabiliza o entendimento do que se é proposto diz respeito à linguagem utilizada, pois o nível vocabular apresentado na avaliação deve ser condizente com o que os alunos possuem e cotidianamente utilizam em sala de aula. Diante disso, há de se considerar que “as questões deverão ser apresentadas em linguagem clara (o estudante necessita de ter, clara e objetivamente, ciência do que está sendo solicitado que faça; caso não compreenda o que se pede, como poderá responder com adequação?)” (LUCKESI, 2011a, p. 240). Nesse caso, não poderemos aferir se o aluno não assimilou o conteúdo ou se não compreendeu a solicitação realizada, impossibilitando intervenções coerentes e eficazes.

Esse equívoco de comunicação pode ser observado com frequência, na elaboração e execução do instrumento avaliativo. Isso se dá, geralmente, em função do professor ter claro para ele o que está sendo solicitado, não havendo portanto a necessidade de maiores explicações. Dessa forma, ele presume que o aluno terá a mesma compreensão e interpretação tida por ele, subentendendo que não há motivo para detalhamento do que está sendo requerido, tendo em vista que o aluno já saberia o que o avaliador está propondo. Portanto,

Questões dúbias e confusas deverão ser suprimidas de todo e qualquer instrumento, pois que, do lado do estudante, não deixará claro que se deseja que ele faça, e, do lado do educador, elas não permitem saber se o estudante, de fato não aprendeu o que foi ensinado ou se não compreendeu o que lhe foi solicitado e, por isso, respondeu inadequadamente. (LUCKESI, 2011a, p. 240-241)

Considerando isso, é plausível presumirmos que é por meio da avaliação que podemos executar os processos de ensino e de aprendizagem de maneira satisfatória, pois ela permite direcioná-los ao propiciar um feedback tanto ao aluno quanto ao professor. Esse feedback é uma ação da avaliação, de retorno (quase) instantâneo, que tem por finalidade intervir no desenvolvimento da construção de conhecimento do aluno, caso ele não esteja ocorrendo de maneira adequada, viabilizando assim o seu progresso e, conseqüentemente, o seu aprendizado. Dessa forma, “o feedback geralmente é entendido como informação dada ao aluno sobre o desenvolvimento do seu trabalho: se atende aos objetivos, se houve avanços, que aspectos precisam ser melhorados, etc.” (BOAS, 2001, p. 10)

Por intermédio desses resultados obtidos na avaliação, é possível analisar e refletirmos a respeito da eficiência das estratégias de ensino utilizadas por nós e do que realmente foi assimilado pelo aluno, mediante as evidências do desempenho e das dificuldades apresentadas por ele nas atividades avaliativas propostas.

Considerando que a avaliação pode ocorrer em diferentes momentos e assumir funções distintas, iremos expor na sequência, uma divisão feita com o intuito de organizar esses aspectos coerentemente e de maneira clara. Para tanto, a dividimos em tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e, para evitar confusões terminológicas, intitulamos as ramificações da avaliação formativa como procedimentos avaliativos (em fases, por pares e autoavaliação).

1.3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica ocorre no início de cada ciclo de estudos (conteúdo, bimestre, semestre, ano letivo ou curso), quando há a necessidade de analisar em qual estágio o aluno se encontra, em relação a determinado conteúdo, evidenciando quais os conhecimentos que ele já assimilou, bem como as lacunas deixadas no processo de aprendizagem.

Dessa forma, ela “visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem.” (SANT’ANNA, 2014, p. 32) A partir da obtenção desses indícios, o professor poderá analisar e decidir qual será o ponto de partida ao abordar determinado conteúdo, bem como a maneira como o fará. Portanto,

O diagnóstico é a ocasião, por um lado, de situar o nível actual das aptidões, das necessidades ou dos interesses de um indivíduo, de verificar a presença de pré-requisitos; mas, por outro lado, é sobretudo, a ocasião de situar e de compreender as dificuldades sentidas pelo aprendente, tendo em vista a concepção das estratégias de remediação possíveis. (HADJI, 1993, p. 62)

Por meio dos resultados decorrentes da avaliação diagnóstica, o professor poderá traçar um perfil do aluno e da turma de maneira geral, tornando possível dimensionar o nível de conhecimento e dificuldades manifestadas por eles,

a fim de elaborar um planejamento coerente com a realidade na qual irá atuar. Desse modo,

A partir de uma avaliação diagnóstica segura, providências para estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço (feedback), levantamento de situações alternativas em termos de tempo e espaço poderão e deverão ser providenciados para que a maioria, ou quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes. (SANT'ANNA, 2014, p. 32-33)

Sendo assim, a avaliação diagnóstica, como o próprio nome já sugere, tem o intuito de diagnosticar e coletar o máximo de dados possíveis para orientar o professor em suas práticas e nas atividades propostas por ele. Quando nos referimos à avaliação formativa, primamos pelo qualitativo e não pelo quantitativo.

Na avaliação diagnóstica isso é ainda mais pertinente, pois não há sentido em realizar correções com a finalidade de quantificação e atribuição de notas, considerando que ela além de ter um teor qualitativo, ainda se refere à uma sondagem e, pelo fato dos conteúdos não terem sido ministrados ainda por quem a solicita, é incoerente estabelecer que eles já tenham sido assimilados. Dessa forma,

[...] a avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento. Os resultados da avaliação deverão ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento das funções de autocompreensão acima estabelecidas. (LUCKESI, 2011a, p. 118)

Portanto, por meio da avaliação diagnóstica, o professor poderá atender satisfatoriamente aos interesses expressos pelos alunos e sanar as dificuldades evidenciadas por eles, bem como fazer uso de conteúdos e metodologias significativas, condizentes ao contexto no qual estão inseridos.

Na próxima seção iremos apresentar a avaliação formativa, evidenciando os princípios que a norteiam, bem como os benefícios que a sua implementação pode promover.

1.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa permeia os processos de ensino e de aprendizagem, ocorrendo entre a avaliação diagnóstica e a avaliação somativa. Mostra-se como um recurso que evidencia, por meio de seus instrumentos, o desempenho do aluno, a medida que o acompanha em seu desenvolvimento na execução das atividades realizadas. Por ocorrer de maneira processual, viabiliza também a identificação das habilidades e das dificuldades manifestadas pelo aluno, durante o aprendizado. À vista disso,

A avaliação dita formativa tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica, o que distingue da avaliação administrativa, cuja finalidade é probatória ou certificativa. A sua característica essencial é a de ser integrada na acção de 'formação', de ser incorporada no próprio acto de ensino. Tem por objectivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades. (HADJI, 1993, p. 64)

Considerando isso, é possível observarmos o vínculo inerente desse tipo de avaliação com o planejamento e a prática docente, atuando a favor da aprendizagem, por priorizar resultados qualitativos decorrentes do processo e, não somente de um momento privilegiado, que ocorre somente ao final desse processo.

A avaliação de cunho formativo fornece, em diferentes momentos, um feedback a respeito do que está ocorrendo, informando tanto ao professor quanto ao aluno de como estão se desenvolvendo os processos de ensino e de aprendizagem. Propicia também, por meio do feedback, uma relação de diálogo e de confiança entre eles, por favorecer a comunicação e auxiliar no aprendizado. Dessa forma,

O feedback atende ao professor e ao aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados ao sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados. (BOAS, 2001, p. 08)

Para tanto, é de suma importância que o professor mostre-se atento aos resultados obtidos e suscetível à mudanças, caso seja necessário, tanto no planejamento quanto em suas ações. Posicionando-se dessa forma, desenvolverá progressivamente a sensibilidade em perceber as dificuldades dos alunos e quais intervenções serão necessárias para que elas possam ser sanadas. Essa disposição é imprescindível, tendo em vista que:

Em avaliação mediadora, o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos não se destina a explicar o seu grau de aprendizagem, mas, essencialmente, a subsidiar o professor e a escola no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações subsequentes para favorecer o seu desenvolvimento: uma avaliação, em síntese, que se projeta e vislumbra o futuro, que tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos. (HOFFMANN, 2014, p. 22)

Como visto, a avaliação é uma via de mão dupla que beneficia ao professor e ao aluno. Ao professor, por orientá-lo em suas ações, direcionando-o em sua prática, a fim de indicar quais as estratégias mais adequadas a serem utilizadas mediante as informações coletadas, conduzindo à ações que possam suprir as necessidades dos alunos e promover o aprendizado. Ao aluno, por apontar o trajeto a ser percorrido, ao indicar o que está ocorrendo de maneira satisfatória e o que ainda precisa ser melhorado, instigando-o a desenvolver a sua autonomia e o seu senso crítico-reflexivo. Essa assistência é requerida e se dá em função de que:

Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. (HOFFMANN, 2014, p. 20)

Sendo assim, é vital que o professor tenha uma formação consistente, que lhe permita desenvolver habilidades para agir de maneira dinâmica, instigando os alunos a realizarem atividades que exijam deles competências

distintas, com um grau de dificuldade coerente, de modo que possam evidenciar e ampliar suas capacidades.

Consoante a esse princípio, de realizar atividades diversificadas e em diferentes momentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vem a ratificar a necessidade dessas estratégias, ao assegurar em seu artigo 24, que a garantia do rendimento escolar seja verificado por meio de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (BRASIL, 1996) Em função disso, é coerente considerarmos que:

As atividades só podem ser analisadas, no que se refere ao conhecimento construído pelo aluno, no conjunto de atitudes e respostas que se sucedem por períodos mais longos de aprendizagem. O que cada aluno aprende, vivendo diferentes experiências e ao interagir com os outros, não pode ser imediatamente percebido, muito menos por respostas elaboradas coletivamente, nas quais predominam a expressão de alguns. Assim, é essencial que se conceba o processo avaliativo como processo e não como etapas finais que se somam ao longo de um percurso. (HOFFMANN, 2014, p. 110)

Dessa forma, temos que considerar não ser possível compreendermos exatamente tudo que o aluno aprendeu, tendo em vista que o aprendizado é algo muito complexo e difícil de ser expressado em sua totalidade no momento solicitado. Porém, por meio de avaliações elaboradas e aplicadas no decorrer de um longo período, que contemplem habilidades distintas, nos são expressos indícios que permitem que analisemos o que possivelmente foi ou não assimilado, traçando um panorama desse aprendizado. Posto isso, fica evidente a necessidade que há em aplicarmos avaliações em momentos distintos, que ofereçam diversas oportunidades de se expressar o que aprendeu, contemplem habilidades e níveis de dificuldade variados.

Em contraposição a esses princípios, evidenciados pelos subsídios teóricos apresentados, incluindo o legislativo, observamos que a prática formativa não é a majoritária nas instituições escolares na atualidade, pois o sistema de ensino vigente prima por avaliações de cunho predominantemente quantitativo, realizadas ao final dos processos de ensino e de aprendizagem. Pois, ainda que muitas

transformações tenham ocorrido na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições escolares, no que tange à avaliação essas mudanças revelam-se como insuficientes, mantendo a reprodução de práticas avaliativas que estão arraigadas ao exame.

Em função disso, torna-se cada vez mais necessário que os professores busquem por formação, que oportunizam não somente o conhecimento das avaliações de cunho formativo, mas também que os habilitem à praticá-las satisfatoriamente. Também é vital que conscientizem-se da eficiência e dos resultados positivos decorrentes desse tipo de avaliação, de maneira que possam também disseminar esse pensamento. Por meio disso, seus alunos e outros colegas de trabalho também poderão refletir a respeito desses benefícios ao considerarem os resultados decorrentes dela, passando a vê-la e aplicá-la com a mesma naturalidade com que realizam as avaliações de cunho classificatório e somativo.

Nas seções que seguem, apresentaremos três procedimentos avaliativos, provenientes da avaliação formativa, os quais permitem que o aluno atue como protagonista, assumindo uma posição de responsabilidade pela construção do seu próprio conhecimento, ao participar ativamente dos processos avaliativos.

1.3.2.1 AVALIAÇÃO EM FASES

A avaliação em fases foi desenvolvida e explorada por De Lange, na Holanda, ao aplicá-la no ensino secundário em projetos de desenvolvimento. De Lange (1987), destaca cinco princípios que evidenciam algumas funções dessa avaliação, podendo ser utilizados como preceitos norteadores que orientam a sua prática, sendo eles:

1º Princípio: O objetivo principal de uma avaliação é oportunizar aprendizagem.

2º Princípio: Em uma avaliação, os estudantes devem ter a oportunidade de mostrar mais o que sabem e não aquilo que não sabem.

3º Princípio: As tarefas componentes devem operacionalizar os objetivos tanto quanto possível.

4º Princípio: O que mostra a qualidade de uma prova não é a acessibilidade a uma pontuação objetiva.

5º Princípio: Os instrumentos de avaliação devem ser possíveis de serem utilizados na prática escolar. (apud MENDES, 2017, p. 12)

Partindo desses princípios, o autor propõe que uma mesma avaliação, nomeada por ele como prova, seja realizada em diferentes momentos a fim de viabilizar a aprendizagem. A sugestão é que ela seja aplicada em duas etapas, como explica Passos (2009, p. 10-11):

Na primeira, a prova deve ser resolvida em um tempo limitado, individualmente e sem consulta. Depois, o professor corrige as resoluções e, com base nelas, faz questionamentos para o estudante, e tece considerações a respeito das respostas dadas. Com isso, encerra a primeira fase. A segunda fase é iniciada quando o professor devolve a prova comentada para os estudantes, combina com eles o prazo de entrega da segunda versão da prova, que deve ser feita em outra folha.

Como observado, a avaliação é realizada em dois momentos, nos quais o aluno expressa inicialmente o que foi assimilado do conteúdo ministrado até então. Em seguida, o professor faz a “correção”, não considerando as questões como “certas” ou “erradas”, mas sim apontando o que foi apresentado nas respostas de insatisfatório e que possa ser readequado. Para tanto, o professor se utiliza de comentários, colocados em forma de questionamentos, de maneira que o aluno seja instigado a refletir a respeito da resposta inicial expressa por ele e orientado para um trajeto que o conduza a respostas satisfatórias.

Posteriormente a essa reflexão, em uma segunda fase, o aluno analisa as respostas que foram inadequadas e faz as adequações necessárias, de acordo com as intervenções escritas realizadas pelo professor. Nessa segunda etapa, o aluno irá dispor de um tempo mais longo para resolvê-las, podendo consultar à materiais que possam conduzi-lo a uma melhor compreensão do conteúdo em questão, a fim de sanar as lacunas deixadas anteriormente.

Essa proposta inicial de De Lange (1987), pode ser tida como referência, tendo em vista que ela consiste em um procedimento flexível, passível de ser modificado e adaptado de acordo com os objetivos previstos pelo professor, levando também em consideração o contexto no qual será aplicado. Dessa forma, o professor tem autonomia para utilizá-lo da maneira que considerar mais condizente a realidade que está inserido e as necessidades evidenciadas pelo público ao qual se direciona, podendo estabelecer: quais critérios serão utilizados como parâmetro; se a avaliação será executada com consulta a algum material; em quantas fases irá ocorrer; etc.

Considerando que inúmeros são os procedimentos avaliativos que podem ser utilizados para aferir o desempenho dos alunos, é necessário nos atentarmos para que esse em questão, demanda que seja realizado em no mínimo duas fases. Em função disso, sugerimos que ele seja aplicado para avaliar conteúdos principais da disciplina e seja composto por poucas questões, tendo em vista o tempo que deve-se dispor para executá-lo, bem como para “corrigi-lo” e fazer as devidas intervenções e adequações necessárias.

A avaliação em fases corrobora com a realidade escolar na qual nos encontramos, em que as turmas são formadas por indivíduos heterogêneos, oriundos de diferentes realidades e que constroem seus conhecimentos de maneira singular, decorrentes da vivência de cada um. Considerando essas particularidades, é incoerente que utilizemos um único instrumento avaliativo e que determinemos qual o momento exato em que todos devem assimilar um conteúdo específico. Pois, “não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem, porque é um processo permanente, de natureza individual, experiência singular de cada um.” (HOFFMANN, 2014, p. 46) Em função disso, é essencial que estejamos cientes, no que se refere ao conhecimento escolar, de que:

O avanço do conhecimento não segue por um caminho linear, mas por um caminho tortuoso que encerra descobertas, dúvidas, retomadas, paradas, saltos qualitativos. Diferentes alunos de uma mesma classe não prosseguem em seus estudos de forma homogênea, compreendendo as noções do mesmo jeito, ao mesmo tempo ou utilizando-se das mesmas estratégias cognitivas. A grande aventura do avaliador consiste em prosseguir com eles na diversidade, valorizando a multiplicidade de caminhos percorridos, investindo na heterogeneidade em vez de buscar a homogeneidade. (HOFFMANN, 2014, p. 28)

Considerando isso, é plausível afirmarmos que a avaliação em fases contempla essa diversidade, pois ela mostra-se como um procedimento flexível e dinâmico, que pode ocorrer em diferentes momentos, propiciando ao aluno mais de uma oportunidade para compreender o que está sendo ensinado e expressar o que assimilou dos conteúdos ministrados. À vista disso, ressaltamos que:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os

aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre. (HOFFMANN, 2014, p. 47-48)

O fato dos alunos resolverem as questões propostas em duas ou mais fases, permite que eles sejam orientados pelos comentários do professor, fazendo com que eles repensem a respeito do modo como desenvolvem o seu próprio raciocínio, tornando-se cada vez mais conscientes da maneira como aprendem e manifestam esse conhecimento.

Outra característica favorável da avaliação em fases, quanto à aprendizagem, é a devolução dessas avaliações com os comentários do professor, que fornece ao aluno um feedback dos resultados obtidos por ele. Tendo em vista que na avaliação tradicional, geralmente elas são devolvidas aos alunos para que eles tenham conhecimento da nota que lhes foi atribuída, sem que haja uma reflexão a respeito das questões que foram respondidas equivocadamente, sendo elas corrigidas como “certo” ou “errado”. Já no caso da avaliação em fases, por meio dos questionamentos feitos pelo professor, os alunos são incitados e direcionados à uma resposta mais adequada. É relevante lembrarmos que:

Os questionamentos e considerações do professor não são correções, mas, intervenções escritas, não há menção a certo ou errado. O aluno interpreta e decide o caminho que deve seguir tanto na produção escrita nessa prova, como em seus estudos.” (MENDES, 2014, p. 46)

Dessa forma, os comentários e questionamentos ratificam as respostas satisfatórias e intervêm nas que foram insatisfatórias, com o intuito de suscitar no aluno a reflexão acerca do que foi pontuado, redirecionando-o a um resultado favorável. Pois no que diz respeito à construção do conhecimento,

Tanto o ‘sucesso/insucesso’ como o ‘acerto/erro’ podem ser utilizados como fonte de virtude em geral e como fonte de “virtude” na aprendizagem escolar. No caso da solução bem ou malsucedida de uma busca, seja ela de investigação científica ou de solução prática de alguma necessidade, o ‘não sucesso’ é, em primeiro lugar, um indicador de que ainda não se chegou à solução necessária, e, em segundo lugar, a indicação de um modo de ‘como não resolver’ essa determinada necessidade. O fato de não se chegar à solução bem-sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto. (LUCKESI, 2011a, p. 197 - grifos do autor)

Ao analisar uma resposta e classificá-la como certa ou errada, o professor elimina qualquer oportunidade que o aluno teria de ler e repensar a respeito dela, identificando em quais pontos se equivocou e o que o direcionou a considerar essa resposta. Já quando o professor posiciona-se de maneira diferente, considerando o que foi respondido pelo aluno e averiguando a lógica do pensamento apresentado por ele, poderá estabelecer uma relação dialógica, na qual propiciará ao aluno a oportunidade em trilhar outros caminhos e compreender o que não havia sido assimilado até então.

Portanto, é vital “oferecer aos alunos muitas e diversificadas oportunidades de pensar, buscar conhecimentos, engajar-se na resolução de problemas, reformular suas hipóteses, comprometendo-se com seus avanços e dificuldades. (HOFFMANN, 2014, p. 82)

Dessa forma, confirmamos que “avaliar é, então, questionar, formular perguntas, propor tarefas desafiadoras, disponibilizando tempo, recursos e condições aos alunos para a construção das respostas.” (HOFFMANN, 2014, p. 82) Pois ao considerarmos tudo o que esse aluno faz, oferecendo diferentes oportunidades para que ele possa expressar o seu potencial, as respostas insatisfatórias são tomadas como ponto de partida para redirecionar o caminho a ser seguido, que encaminhará a obtenção de resultados satisfatórios.

Na seção subsequente, explicitaremos mais um procedimento avaliativo, contemplando suas funções e o modo como ele ocorre.

1.3.2.2 AVALIAÇÃO POR PARES

A avaliação por pares consiste em um procedimento avaliativo pelo qual o aluno avalia o desempenho de um par ou grupo ao realizar uma determinada atividade. A maneira como essa avaliação é elaborada e aplicada, faz com que o aluno assuma papel de protagonista no processo avaliativo, tornando-se responsável por avaliar os seus colegas, refletindo a respeito dos critérios estabelecidos em detrimento aos que foram atendidos, atribuindo-lhes um valor, de cunho qualitativo. Dessa forma,

A organização dos pares em grupo conduz a integração da avaliação com o trabalho cooperativo, visando possibilitar o desenvolvimento de competências de comunicação, liderança, gestão de tempo, resolução de problemas, tomada de decisão e aumentar a responsabilidade do aluno frente aos resultados que devem ser gerados pelo seu grupo. (ROSA *et al*, 2016, p. 04)

Uma das vantagens desse instrumento avaliativo é que ele pode ser elaborado somente pelo professor ou em conjunto com os alunos, ocorrendo de maneira colaborativa. Quando construído em consonância com os pareceres emitidos pela turma, tornando-a operante, geralmente acaba por instigar o interesse e a participação de todos, considerando que as decisões tomadas foram discutidas e decididas conjuntamente. Desse modo, consideramos que:

A avaliação por colegas (da mesma disciplina ou da mesma turma, por estarem desenvolvendo as mesmas atividades) é um componente importante do processo avaliativo e pode ser o primeiro passo para a auto-avaliação. Enquanto analisam e corrigem suas próprias produções, os alunos podem fazer o mesmo com as dos colegas. [...] Essa ajuda mútua tem a vantagem de ser conduzida por meio da linguagem que os alunos naturalmente usam. Além disso, os alunos costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que os de seus professores. (BOAS, 2001, p. 14)

Como mencionado anteriormente, na avaliação por pares os avaliados recebem um feedback tanto do professor quanto dos colegas que os avaliam. Esses pareceres, emitidos de acordo com diferentes perspectivas, podem favorecer o entendimento do aluno quanto aos apontamentos realizados, sobretudo se considerarmos que os colegas possuem basicamente a mesma linguagem e, em função disso, conseguirão expor o que deve ser aprimorado de maneira mais simples e compreensível.

A avaliação por pares, assim como os demais procedimentos avaliativos, possui uma sequência norteadora que pode ser modificada e adaptada pelo professor de acordo com as necessidades observadas, porém a utilizada habitualmente é desenvolvida coletivamente e norteadora pela seguinte ordem: definição de qual atividade será realizada; estabelecimento de critérios por meio de rubricas que atinentes os objetivos almejados na atividade; elaboração da ficha avaliativa; divisão dos pares; realização da atividade proposta pelos pares; avaliação pelos pares; por fim, o professor emite um feedback aos grupos com os resultados

das avaliações realizadas pelos pares, com conceitos e comentários atribuídos a eles, podendo acrescentar também observações e comentários considerados pertinentes.

Essa sequência de atividades favorece um trabalho colaborativo, que lhes permitem socializar os conhecimentos e aprimorá-los. É importante destacar, que a avaliação por pares não tem a pretensão em fazer um julgamento de teor negativo. Pelo contrário, tem o intuito de pontuar os aspectos positivos e as fragilidades que foram evidenciadas na realização da atividade proposta, a fim de que o avaliado possa percebê-las e adequá-las. Como visto, as funções positivas que permeiam a avaliação por pares são favoráveis tanto a quem avalia, quanto a quem é avaliado. Assim sendo,

Esse tipo de avaliação permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor, sobre sua aprendizagem. Ao possibilitar aos alunos reconhecerem suas próprias necessidades, comunicando-as ao professor, este tem o seu trabalho facilitado e tempo maior para auxiliar os alunos que precisam de sua atenção. (BOAS, 2001, p. 15)

O avaliador, para desempenhar seu papel satisfatoriamente, deverá apropriar-se do conteúdo que será abordado na atividade a ser realizada, para que possa dispor de condições que lhe permitam “julgar” adequadamente essa execução. Também terá de posicionar-se criticamente, refletindo a respeito do desempenho apresentado tendo em vista o resultado desejado, a fim de emitir um parecer com sugestões que direcionem o avaliado a melhorar o que foi pontuado como insatisfatório.

O avaliado, posteriormente a execução da atividade realizada, terá um feedback de seu desempenho com o parecer do avaliador e do professor. A partir disso, poderá refletir acerca dos pontos satisfatórios e insatisfatórios destacados e, por meio dos comentários realizados, poderá corrigir as fragilidades evidenciadas.

Dessa forma, a avaliação por pares, assim como as demais de teor formativo, tem a finalidade de instigar o aluno a construir o seu próprio conhecimento, tornando-se cada vez mais independente e autônomo. Diante disso, o professor tem uma função ainda mais relevante, pois “este passa sobretudo a assumir a responsabilidade de construir e propor contextos favoráveis e adequados

de aprendizagem e de gerir e orientar o aluno no desenvolvimento de tais contextos.” (SANTOS, 2003, p. 04)

Diante do exposto, demonstramos a função formadora desempenhada pela avaliação por pares, que evidenciou a participação efetiva dos alunos na tomada de decisões, desde o estabelecimento da atividade a ser realizada até a avaliação delas, direcionando-os a realizá-la com mais responsabilidade e compromisso, compreendendo e obedecendo os termos estabelecidos previamente, bem como oportunizando a aprendizagem.

Na seção posterior, serão explicitadas as funções e principais características que norteiam a autoavaliação.

1.3.2.3 AUTOAVALIAÇÃO

A autoavaliação é um procedimento avaliativo no qual o aluno avalia o próprio desempenho, tendo em vista os critérios estabelecidos pelo professor ou coletivamente. Embora entre os três procedimentos citados, ele seja o mais conhecido e aplicado, geralmente ocorre a nível institucional e, quando é realizada internamente, dá-se somente ao final do semestre ou ano letivo, privilegiando questões que não referem-se ao ensino e à aprendizagem. Pois, “centram-se tais processos em questões atitudinais, desvinculando-se do ato de aprender, da sua finalidade de autoregulação e abstração reflexionante, pertinentes à construção do conhecimento. (HOFFMANN, 2014, p. 59)

Esse equívoco em sua realização talvez ocorra pelo fato dos que a praticam não terem conhecimento suficiente a respeito das funções as quais ela destina-se e de como deveria ser realizada. Pois quando praticada adequadamente, podemos obter resultados condizentes com o panorama real do aluno e da turma, como um todo, indicando qual o posicionamento a ser assumido e estratégias utilizadas a partir daquele resultado evidenciado.

Ao se autoavaliar o aluno deve fazer isso de maneira consciente, que o direcione a refletir acerca do seu desenvolvimento escolar, pontuando habilidades e fragilidades evidenciadas durante o aprendizado, incluindo também a eficiência ou não das estratégias de ensino, bem como das outras práticas avaliativas utilizadas, tendo em vista o melhoramento dos resultados apresentados. O professor, ao ter conhecimento do funcionamento desse procedimento, fará uso

dele quando necessário e pertinente, podendo ser implementado em diversos momentos durante o ano letivo. Dessa forma,

O professor poderá desencadear tais processos [da autoavaliação] contando histórias, fazendo perguntas, por meio de conselhos ou críticas verbais, corrigindo ou fazendo anotações em tarefas e exercícios, conversando com alunos individualmente ou reunindo o grupo para conversar. Há questões que podem ser feitas a qualquer momento do processo: O que se está aprendendo? O que aprendi nesse tempo? Como se aprende/se convive melhor? Como poderia agir/participar para aprender mais? Que tarefas e atividades foram realizadas? O que aprendi com elas? O que mais poderia aprender? O que aprendi com meus colegas e professores a ser e a fazer? De que forma contribuí para que todos aprendessem mais? (HOFFMANN, 2014, p. 61)

Embora essas questões possam não apresentar complexidade aparentemente, respondê-las requer do aluno habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas ao longo do tempo, que façam com que ele proceda como sujeito que é capaz de refletir e tomar posição diante do que observa a respeito de si próprio. Posto isso, fica evidente quais são as implicações e o quão complexo é a implementação desse procedimento na rede de ensino, pois:

[...] falar de auto-avaliação implica considerarem-se duas fases. Em primeiro lugar, o aluno deve ser capaz de confrontar o que fez com aquilo que se esperava que fizesse. Em particular, se for caso disso, ter a percepção de que existe uma diferença entre estas duas situações. Em segundo lugar, o aluno deve ser capaz de agir de forma a reduzir ou eliminar essa diferença. (SANTOS, 2003, p. 19)

Assim como em toda avaliação, mais importante que os resultados obtidos são as ações que serão executadas a partir deles. Esse processo de se autoavaliar deve instigar o aluno a cultivar o hábito de analisar suas ações, o modo como está raciocinando e construindo seus conhecimentos, bem como as dificuldades que apresenta em diferentes situações, a fim de que por meio dessas reflexões possa favorecer o seu próprio aprendizado. Dessa forma, a partir da prática constante desse procedimento avaliativo, o aluno conseguirá pensar e agir de maneira consciente e autônoma, tornando-se responsável pelo desenvolvimento e construção do seu próprio conhecimento.

A autoavaliação também auxilia na implementação de outras práticas avaliativas, de cunho formativo, por ser requerida para realizá-las de

maneira eficaz. O aluno precisa devolver essa capacidade de se autoavaliar, para que possa refletir e avançar no aprendizado. Assim,

A auto-avaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. (BOAS, 2001, p. 159)

Como observado, a autoavaliação deve ocorrer em diferentes momentos e não somente ao final dos processos, para que se utilize de estratégias que favoreçam a aprendizagem. “Práticas de autoavaliação, na perspectiva mediadora, têm por finalidade a evolução do alunos em termos de uma postura reflexiva sobre o que aprende, sobre as estratégias de que se utiliza e sobre sua interação com os outros.” (HOFFMANN, 2014, p. 128)

Sendo assim, por meio da autoavaliação, o aluno é encorajado a refletir sobre o processo que permeia sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades e sanando suas dificuldades, por meio de ações de intervenção implementadas por ele mesmo, visto que:

Um processo de autoavaliação só tem significado como reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. (HOFFMANN, 2014, p. 60)

Embora possa haver mediação do professor, é o aluno quem irá identificar o que está ocorrendo de maneira satisfatória ou não em sua aprendizagem e, por meio do feedback da autoavaliação, o professor também poderá coletar evidências que permitam analisar também a eficiência das metodologias utilizadas e do seu trabalho de maneira geral. Dessa forma,

Para o aluno autoavaliar-se, é altamente favorável o desafio do professor, provocando-o a refletir sobre o que está fazendo, retomar passo a passo seus processos, tomar consciência das estratégias de pensamento utilizadas. Mas não é tarefa simples. Para tal, o professor precisará ajustar suas perguntas e desafios às possibilidades de cada um, às etapas do processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o quê,

como e quando falar, refletindo sobre o seu papel frente à possível vulnerabilidade do aprendiz. (HOFFMANN, 2014, p. 60)

Diante disso, podemos perceber que o aluno atua como protagonista na prática avaliativa e ainda assim, a função do professor enquanto orientador é determinante para que essa atuação se dê de maneira adequada. Para tanto, novamente, ressaltamos a importância de uma formação que o influencie a conduzir a realização de todas essas atividades, maximizando as potencialidades de cada uma delas ao considerar as singularidades dos alunos.

Na próxima seção, discorreremos sucintamente a respeito da avaliação somativa, tendo em vista que ela é mais difundida e aplicada nas instituições escolares.

1.3.3 AVALIAÇÃO SOMATIVA

A avaliação somativa ocorre geralmente ao final de um ciclo (semestre, ano letivo ou curso) e implica em resultados de teor quantitativo. Esse tipo de avaliação é o mais conhecido, pois é também o mais utilizado nas instituições escolares.

[...] a avaliação é dita sumativa quando se propõe fazer um balanço (uma soma), depois de uma ou várias sequências ou, de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação. É por isso que muitas vezes ela é pontual, efectuada num momento determinado (ainda que também se possa realizar num processo cumulativo, quando o balanço final toma em consideração uma série de balanços parciais) e pública. (HADJI, 1993, p. 64)

Esse tipo de avaliação mostra-se como classificatório e seletivo, pois atribui notas aos resultados por ele obtidos. Suas funções são semelhantes a pedagogia do exame, sendo realizada em um momento privilegiado e somente ao final dos processos de ensino e de aprendizagem, sem que haja a possibilidade de retomadas ou intervenções. A avaliação somativa quando exclusivamente empregada, possui as mesmas funções do exame. A preocupação quanto ao seu uso, se dá em função dela ser o único tipo de avaliação a qual a maioria dos professores recorrem. Percebemos isso, ao observar que:

A prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela constitui-se muito mais de provas/exames do que de avaliação. Provas/exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (entendendo por conteúdo o conjunto de informações, habilidades motoras, habilidades mentais, convicções, criatividade, etc.) e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação (para tanto, podendo utilizar-se de níveis variados, tais como: superior, médio-superior, médio, médio-inferior, inferior, sem rendimento; ou notas que variam de 0 a 10, ou coisa semelhante). Desse modo, provas/exames separam os 'eleitos' dos 'não eleitos'. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como "aceitos", uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva. (LUCKESI, 2011a, p. 202)

Considerando essas características, é importante destacarmos que a avaliação somativa não se configura como um instrumento que irá viabilizar a aprendizagem. Pelo contrário, ela irá verificar o que foi aprendido até o momento e classificar esses resultados de acordo com o que se tinha como parâmetro. Diferente do exame, ela pode e deve ser utilizada nas instituições escolares, considerando que o sistema de educação exige que se atribua um conceito ou uma nota ao desempenho do aluno.

A questão problemática está no fato de utilizá-la como único recurso para avaliar o aluno. Sendo assim, faz-se necessário realizar inicialmente uma avaliação diagnóstica, que será utilizada para realização das avaliações formativas posteriores e, somente a partir das intervenções necessárias, o professor, ao considerar que todos ou a maioria assimilaram os conteúdos ministrados, é que se aplicará uma avaliação somativa, convertendo os resultados qualitativos em quantitativos.

A seguir, apresentaremos a sequência estrutural do curso bem como os objetivos almejados com ele, incluindo as atividades realizadas e resultados obtidos no decorrer e ao final de sua implementação.

2 DELINEAMENTO ESTRUTURAL DO ROTEIRO DO CURSO

2.1 ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA

O desenvolvimento do roteiro instrucional enquadra-se em uma das categorias descritas na Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN), no que tange aos produtos educacionais produzidos. A qual esclarece que:

O Mestrado Profissional destaca a produção técnica/tecnológica na área de Ensino, entendida como produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores, especialmente da Educação Básica e do Ensino em Saúde, e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não-formais. Produtos educacionais podem ser categorizados segundo os campos da plataforma Sucupira como: (1) Desenvolvimento de material didático e instrucional (Propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas [...]). (BRASIL, 2016, p. 18)

À vista disso, com o intuito de oferecer formação aos professores, acerca da avaliação escolar, abrangendo as diferentes perspectivas, tipos e procedimentos avaliativos, elaboramos um roteiro instrucional que subsidiará a implementação do curso intitulado “Avaliação escolar: diferentes olhares acerca das práticas avaliativas”. O curso em questão foi aplicado por nós e surtiu resultados positivos, cumprindo com os objetivos previamente estabelecidos. Em função disso, ele foi utilizado como modelo para elaboração desse roteiro, podendo ser aplicado em outros contextos. Considerando isso, apresentaremos a seguir os motivos que nos levaram a desenvolver o material em questão.

Para tanto, é necessário que tenhamos a noção de que a avaliação é uma ação pedagógica de suma importância que permeia a prática docente, sendo elemento intrínseco e, portanto, indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem. Considerando isso, faz-se necessário que se dedique maior atenção aos elementos que compõem a prática avaliativa, sua elaboração e aplicação para que ela possa cumprir as funções as quais destina-se, que é acompanhar o desenvolvimento dos alunos e, por meio das inúmeras ferramentas que ela dispõe, viabilizar o aprendizado, ao passo que evidencia também as dificuldades apresentadas por eles e permite saná-las.

À vista disso, podemos observar o quão complexo revela-se o ato de avaliar, sendo necessário ao professor uma formação sólida e aprofundada, sobretudo no que tange a avaliação de cunho formativo, que lhe ofereça subsídios para elaborar e aplicá-la de maneira satisfatória. No entanto, percebemos que na

maioria das vezes muitas são as lacunas deixadas na formação inicial, que desencadeiam necessidades formativas e inviabilizam uma prática pedagógica e avaliativa eficientes, que sejam capazes de formar o profissional integralmente, habilitado a desempenhar as funções a eles atribuídas e transpor as dificuldades vivenciadas cotidianamente.

Em função disso, ao observarmos a realidade escolar presente nos diferentes níveis de ensino, percebemos a dificuldade vivenciada pelos professores em elaborar, praticar e intervir a partir dos indícios resultantes da avaliação, sobretudo quando nos referimos as de cunho formativo. Essa dificuldade perpassa todos os níveis de ensino, sendo ainda mais expressiva nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio, devido aos inúmeros fatores que influenciam e corroboram para que avaliação seja mantida de maneira estritamente tradicional, sendo executada e restrita a quantificação, sem que haja reflexões ou mudanças a partir do que foi evidenciado.

Como visto, em todos os níveis de ensino estão presentes fatores externos que dificultam a prática avaliativa de cunho formativo, pois além dela ser pouco difundida nas instituições escolares, os professores também não possuem formação suficiente para executá-la. Há também a resistência em sua implementação, por não conhecerem os benefícios que ela pode propiciar, ao dinamizar o processo de ensino e favorecer a aprendizagem.

Observamos que inúmeras são as situações adversas que ocorrem cotidianamente, que dificultam essas ações e que geralmente são vistas como responsáveis pelas práticas avaliativas manterem-se estagnadas, destacando-se entre elas: aulas fragmentadas e de curta duração; grande quantidade de professores lecionando em uma única turma, devido as suas respectivas áreas de formação; troca constante de professores para outras salas, que ocasionam tumulto e desestabilizam o equilíbrio da turma; salas com número excessivo de alunos; dentre muitas outras situações.

Em questão de todos esses fatores e também da carência de conhecimentos acerca da avaliação, mencionada anteriormente, percebemos a necessidade em disponibilizar aos professores, um curso de extensão a respeito de avaliações não tradicionais, que incluísse os tipos de avaliação e procedimentos avaliativos, a fim de fomentar discussões, que favoreçam e subsidiem a execução deles no ambiente escolar e a prática avaliativa de caráter formativo.

Para tanto, elaboramos e implementamos o curso *Avaliação escolar: diferentes olhares acerca das práticas avaliativas*, no qual foram discutidos os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), explicitando conceitos, características e exemplos delas, sendo vivenciados apenas os dois primeiros (a diagnóstica e a formativa). Essa escolha ocorreu por consideramos que a avaliação somativa já é conhecida pela maioria e utilizada habitualmente nas instituições escolares. Também abordamos alguns procedimentos avaliativos (avaliação em fases, avaliação por pares e autoavaliação), que consideramos passíveis de serem aplicados em todos os níveis de ensino, suprimindo as necessidades e minimizando as situações adversas apresentadas.

Na sequência apresentaremos os objetivos que nortearam a realização das atividades e a implementação do curso.

2.2 OBJETIVOS DO CURSO

Para tanto, temos como objetivo geral disponibilizar um roteiro instrucional, que subsidie a implementação de um curso referente à avaliação. À vista disso, discorreremos a seguir, o modo como ocorreu a elaboração e aplicação desse curso, evidenciando todos os elementos que o constituíram e por quais motivos eles foram selecionados.

Em função disso, apresentamos a seguir os objetivos específicos que nortearam a execução do curso, sendo eles:

- Propiciar momentos que permitam aos participantes (re)conhecer diferentes estratégias para que possam adaptá-las a realidade na qual atuam, diversificando as práticas avaliativas empregadas, a fim de melhor adequá-las ao seu planejamento e suprir as necessidades distintas apresentadas pelos alunos.
- Realizar leituras e análise de textos teóricos, relacionados aos tipos e procedimentos avaliativos, que farão com que os participantes sejam instigados a posicionarem-se de maneira crítica e reflexiva acerca das ideias neles expressas, relacionando-os com a prática por eles vivenciadas.
- Ampliar a visão dos participantes acerca das práticas avaliativas, por meio das atividades propostas, bem como direcioná-los a compreenderem de que maneira e em quais momentos são mais propícios de se aplicar cada

tipo ou procedimento avaliativo, com o intuito de potencializar o processo de ensino e favorecer a aprendizagem.

- Viabilizar a participação dos integrantes enquanto colaboradores na elaboração e práticas diferenciadas de avaliação - por pares e autoavaliação - a fim de compreendê-las, analisá-las e refletir a respeito das características que as constituem.

A partir das informações apresentadas, explicitaremos a seguir, de que maneira o conhecimento e a reflexão a respeito das teorias existentes referentes à avaliação, influenciam diretamente no planejamento, na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado. Evidenciaremos também a intervenção que exercem na elaboração das diferentes ferramentas e recursos avaliativos, na aplicação e análise dos resultados decorrentes deles, bem como na habilidade de intervir frente aos dados coletados.

2.3 ROTEIRO INSTRUCIONAL DE UM CURSO REFERENTE À AVALIAÇÃO, INTITULADO *AVALIAÇÃO ESCOLAR: DIFERENTES OLHARES ACERCA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS*

No primeiro encontro realizamos, inicialmente, uma avaliação diagnóstica para coletar informações quanto a noção já tida pelos participantes acerca da avaliação. Na sequência expomos um breve histórico da avaliação, para que se compreendesse o motivo pelo qual ela ainda é praticada como exame. Explicitamos também o conceito de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, com o intuito de que eles refletissem a respeito das distinções dessas práticas e, em quais momentos e contextos seriam mais adequados aplicá-las. Por fim, foi feita uma autoavaliação, na modalidade online, a respeito do aproveitamento que se teve da aula, conforme evidenciado no Quadro 05.

Quadro 05: Roteiro explicativo das atividades realizadas no primeiro encontro

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBJETIVOS/OBSERVAÇÕES
Avaliação diagnóstica.	Coletar informações quanto a noção já tida pelos participantes acerca da avaliação, bem como viabilizar uma reflexão acerca da contradição que

	há entre o que se pensa (a teoria) e o que realmente se faz (a prática).
Exposição dos objetivos do curso.	Esclarecer aos participantes o que se almejava com a realização do curso, bem como os conteúdos e atividades que seriam desenvolvidos durante aquele período.
Apresentação dos objetivos da aula e das atividades.	Esclarecer aos participantes qual o intuito da aula, bem como os conteúdos e atividades que seriam desenvolvidas durante aquele período, evidenciando para eles que foi a partir dos objetivos almejados que elaboramos as atividades a serem realizadas e não o contrário.
Dinâmica do fósforo.	Realizar a dinâmica com o intuito dos participantes se apresentarem, respondendo às perguntas propostas e acrescentando com informações que considerassem necessárias. Ela permitiu um momento de descontração e viabilizou uma interação entre a turma.
Elaboração coletiva de um quadro comparativo, evidenciando as impressões positivas e negativas expressas pelos participantes acerca da avaliação.	Compartilhar as impressões pontuadas pelos diferentes grupos, bem como direcionar à uma reflexão das impressões relatadas que eram convergentes ou antagônicas, ressaltando o que os levaram a construí-las dessa forma.
Exposição de um breve histórico legislativo da avaliação no Brasil.	Expor os aspectos legais acerca da avaliação no âmbito da legislação brasileira, sobretudo ressaltando aspectos das avaliações de cunho formativo, garantido pela lei vigente.
Histórico do desenvolvimento da avaliação: Linha do tempo.	Traçar um percurso da maneira como a avaliação vem sendo realizada ao longo dos séculos, praticada com caráter de exame (seleção/classificação), bem como ressaltar a sua origem, confirmando que, inicialmente, ele não tinha relação alguma com o âmbito da educação.
Exame X Avaliação.	Evidenciar que o sistema, os pais e alunos são

	habituaados às práticas avaliativas vigentes, pois a sociedade encontra-se em um círculo vicioso, estando condicionada ao exame.
Conceito de Avaliação.	Evidenciar definições de avaliação segundo diversos autores.
Quadro comparativo entre o exame e a avaliação, incluindo as funções e características que os constituem.	Fazer um paralelo entre os elementos que norteiam o examinar e o avaliar, apresentando as características que os distinguem, com base nas pesquisas do autor Luckesi (2011a).
<p>Avaliação (sub)divisões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica; • Formativa; <ul style="list-style-type: none"> - Em fases; - Por pares; - Autoavaliação. • Somativa. 	Apresentar as divisões da avaliação em tipos (diagnóstica, formativa e somativa) e da avaliação formativa em procedimentos (em fases, por pares e autoavaliação).
Avaliação diagnóstica: definição, o que é, quando ocorre e qual nota atribuir a ela.	Apresentar quando ocorre a avaliação diagnóstica e quais as suas funções, evidenciando as decisões que são tomadas a partir dos resultados dela. Dessa forma, não deveria quantificar os resultados, sendo incoerente fazê-lo, tendo em vista que o conteúdo ainda não foi ensinado pelo professor que está aplicando a avaliação.
Avaliação formativa: definição, o que é e quando ocorre.	Expressar os momentos em que dá-se a avaliação formativa, as característica principais e funções desempenhadas por ela, bem como seus benefícios e ações realizadas a partir dos resultados obtidos.
Avaliação somativa: definição, o que é e quando ocorre.	Expor quando ocorre a avaliação somativa e quais as funções dela, ressaltando seu teor quantitativo e classificatório, por correr em um momento pontual e não prever intervenções posteriores aos resultados apresentados.
Autoavaliação acerca do	Receber um <i>feedback</i> da eficiência ou não das

aproveitamento da aula (modalidade online).	estratégias utilizadas e atividades desenvolvidas durante a aula. Por meio desse questionário, foi possível analisar o que os participantes assimilaram, as estratégias que facilitaram esse processo e as dificuldades que tiveram.
---	--

Fonte: as autoras

No segundo encontro foram pontuadas, sucintamente, as características da autoavaliação com o propósito de estabelecer, coletivamente, os critérios que seriam utilizados como parâmetros para realizá-la ao final do curso. Posteriormente, explicitamos o conceito de avaliação em fases, por pares e autoavaliação, enquanto ramificações da avaliação formativa. Houve também a distribuição dos textos e divisão da turma em grupos, que iriam realizar apresentações de seminários no encontro posterior. Por fim, foi aplicada a avaliação em fases (primeira fase), acerca dos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e realizada, na modalidade online, uma autoavaliação referente ao aproveitamento da aula.

Quadro 06: Roteiro das atividades desenvolvidas no segundo encontro

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBJETIVOS/OBSERVAÇÕES
Apresentação dos objetivos da aula e das atividades que seriam desenvolvidas.	Esclarecer aos participantes qual o intuito da aula, bem como os conteúdos e atividades que seriam desenvolvidas durante aquele período.
Comentário sucinto do que seria uma autoavaliação, para que pudessem estabelecer os critérios que utilizariam para realizá-la, ao final do curso.	Estabelecer coletivamente os critérios que serão parâmetros para a realização da autoavaliação ao final do curso.
Avaliação em fases: funções e procedimentos a serem considerados ao realizá-la.	Evidenciar alguns procedimentos, que podem ser seguidos ao realizar uma avaliação em fases, incluindo algumas considerações acerca do modo como os comentários e intervenções devem ser realizados, de maneira que conduzam o alunos a reflexão e o direcionem à uma resposta satisfatória.
Avaliação e feedback.	Ressaltar a relevância que o <i>feedback</i> tem na

	avaliação, pois é por meio dele que o professor analisa sua prática docente e o aluno o seu desenvolvimento, viabilizando intervenções necessárias.
Avaliação em fases: escrita avaliativa.	Descrever o modo como a escrita, realizada nos comentários e questionamentos, deve ser elaborada para que seja compreendida por quem a recebe, viabilizando um processo de comunicação satisfatório, que irá influenciar positivamente na assimilação dos conteúdos.
Tempos distintos de aprendizagem.	Enfatizar que o aprendizado se dá de maneira subjetiva, sendo assim, há tempos distintos de aprendizagem, não ocorrendo de maneira homogênea e simultânea.
Avaliação por pares: funções e procedimentos a serem considerados ao realizá-la.	Apontar o modo como a avaliação por pares pode ser realizada, destacando os benefícios em utilizá-la, ressaltando a posição central que o aluno assume no processo avaliativo, que favorece o desenvolvimento de inúmeras competências, direcionando-o a agir de maneira consciente e responsável.
Aplicação da avaliação por pares.	Expor as questões gerais que devem ser consideradas na aplicação da avaliação por pares, bem como os procedimentos que podem ser utilizados para realizá-la.
Autoavaliação: funções e procedimentos a serem considerados ao realizá-la.	Explicitar as características e funções da autoavaliação, ressaltando suas vantagens para o desenvolvimento da autonomia e criticidade no aluno.
Dinâmica do desafio.	Propiciar um momento de descontração, na qual os integrantes pudessem interagir e, a partir da dinâmica, perceberem que ao encararmos um desafio, podemos ter prazerosas experiências e agradáveis surpresas. Sendo assim, ao optarem por praticar os procedimentos, apresentados por nós na

	aula (avaliação em fases, por pares e autoavaliação), poderia parecer a princípio ser um desafio aplicá-los, mas posteriormente, certamente iriam surtir resultados e experiências positivas.
Definição dos critérios, de maneira coletiva, que serão utilizados para realizar a avaliação por pares.	Esclarecer aos pares a maneira como seriam avaliados.
Realização da avaliação em fases (primeira fase).	Viabilizar aos participantes a vivência desse procedimento avaliativo, de maneira que eles respondessem sucintamente as perguntas, acerca dos tipos de avaliação, de acordo com o que haviam assimilado do primeiro encontro.
Autoavaliação acerca do aproveitamento da aula (modalidade online).	Receber um <i>feedback</i> da eficiência ou não das estratégias utilizadas e atividades desenvolvidas durante a aula. Por meio desse questionário, foi possível analisar o que os participantes assimilaram, as estratégias que facilitaram esse processo e as dificuldades que tiveram.

Fonte: as autoras

No terceiro encontro ocorreu a apresentação dos seminários, de acordo com os materiais distribuídos na aula anterior, na qual as duplas expuseram a turma os textos propostos. Foi realizada a avaliação em fases (segunda fase), para os que não tivessem obtido resultados satisfatórios. Na modalidade online, foram realizadas as avaliações dos pares que apresentaram os seminários, bem como a autoavaliação acerca do aproveitamento da aula.

Quadro 07: Roteiro das atividades desenvolvidas no terceiro encontro

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBJETIVOS/OBSERVAÇÕES
Apresentação dos objetivos da aula e das atividades que seriam desenvolvidas.	Esclarecer aos participantes qual o intuito da aula, bem como os conteúdos e atividades que seriam desenvolvidas durante aquele período.
Realização da avaliação em fases (segunda fase), pelos que ainda	Devolver as avaliações, realizadas no encontro anterior, com os comentários que irão direcionar o

não tinham respondido satisfatoriamente às questões propostas.	participante a refletir sobre a sua resposta inicial, adequando-a se necessário.
Apresentação dos seminários.	Expor os pontos mais relevantes dos textos propostos, que contemplavam os tipos e procedimentos avaliativos apresentados nos encontros anteriores, podendo ser complementados com situações e experiências vivenciadas pelos participantes.
Realização da avaliação por pares (modalidade online), de acordo com os critérios definidos pela turma.	Propiciar aos participante a vivência da avaliação por pares, refletindo sobre as dificuldades que se têm em definir critérios, avaliar o outro e, sobretudo, em ser avaliado.
Autoavaliação acerca do aproveitamento da aula (modalidade online).	Receber um <i>feedback</i> da eficiência ou não das estratégias utilizadas e atividades desenvolvidas durante a aula. Por meio desse questionário, foi possível analisar o que os participantes assimilaram, as estratégias que facilitaram esse processo e as dificuldades que tiveram.

Fonte: as autoras

No quarto e último foram apresentados alguns documentos oficiais e as considerações que eles possuem acerca da avaliação, sendo eles: Parâmetros curriculares Nacionais; a Lei 9394/96; a Deliberação Nº 007/99; as Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Seguidamente, expomos alguns cuidados na elaboração de instrumentos avaliativos. Por fim, foram realizadas três avaliações na modalidade online: autoavaliação acerca do aproveitamento da aula; autoavaliação acerca do aproveitamento do curso; síntese avaliativa do curso.

Quadro 08: Roteiro das atividades desenvolvidas no quarto encontro

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBJETIVOS/OBSERVAÇÕES
Apresentação dos objetivos da aula e das atividades que seriam desenvolvidas.	Esclarecer aos participantes qual o intuito da aula, bem como os conteúdos e atividades que seriam desenvolvidas durante aquele período.

Apresentação de alguns documentos oficiais.	Conhecer os documentos que norteiam a maneira como serão aferidos os resultados da aprendizagem, bem como as noções que eles têm acerca da avaliação.
Parâmetros Curriculares Nacionais.	Ressaltar a função da avaliação como instrumento norteador da prática docente, sendo portanto, elemento indissociável dos processos de ensino e aprendizagem.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9494/96).	Ratificar por meio do legislativo o amparo legal que dispomos para exercer a avaliação de cunho formativo.
Deliberação N.º 007/99.	Apresentar a deliberação que refere-se exclusivamente à avaliação, assegurando que a sua realização possa ocorrer de maneira satisfatória, incluindo os estudos paralelos de recuperação.
Diretrizes Curriculares da Educação Básica.	Evidenciar o conteúdo exposto pelas diretrizes, que rege a educação básica, no que tange à avaliação.
Dinâmica: indução do pensamento.	Ressaltar como somos influenciados, sendo induzidos e também induzindo pensamentos, bem como as ações. Ressaltando que o mesmo ocorre na elaboração de uma avaliação, na qual podemos induzir o aluno à respostas inadequadas.
Apresentação de alguns cuidados na elaboração de instrumentos avaliativos, de acordo com Luckesi (2011a).	Pontuar alguns cuidados que devem ser tomados na elaboração dos instrumentos avaliativos. Expondo alguns exemplos de avaliações formuladas de maneira inadequada, que conduziram a resultados insatisfatórios.
Devolutiva da avaliação em fases e apresentação das estatísticas quanto à resolução de suas questões.	Expor os critérios que foram estabelecidos para a “correção” das questões, bem como os procedimentos que foram utilizados para realizá-la. Apresentando, por meio das estatísticas, a quantidade de fases necessárias para a resolução das questões, mostrando qual questão teve maior

	porcentagem de respostas satisfatórias.
Fechamento do curso por meio de uma roda de conversa, para discussão e reflexão acerca das práticas avaliativas e experiências vivenciadas no decorrer do curso.	Compartilhar as experiências, positivas ou negativas, vivenciadas ao longo do curso, bem como expressar as contribuições dele para a expansão da noção tida anteriormente referente à avaliação. Instigando os participantes a socializarem e refletirem sobre como foi vivenciar as práticas avaliativas, ressaltando suas observações quanto a elas.
Autoavaliação acerca do aproveitamento da aula (modalidade online).	Receber um <i>feedback</i> da eficiência ou não das estratégias utilizadas e atividades desenvolvidas durante a aula. Por meio desse questionário, foi possível analisar o que os participantes assimilaram, as estratégias que facilitaram esse processo e as dificuldades que tiveram.
Autoavaliação acerca do desempenho do participante durante o curso.	Coletar dados quanto ao desempenho do participante no decorrer do curso, com o intuito de analisar o interesse e participação nas atividades desenvolvidas.
Síntese avaliativa do curso.	Analisar a eficiência do curso e das estratégias de ensino utilizadas, bem como refletir a respeito dos comentários expressos pelos participantes.

Fonte: as autoras

Conforme observado nas atividades apresentadas, podemos perceber que elas têm início nas categorias mais abrangentes, que se referem aos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), tendo em vista que alguns dos participantes poderiam não conhecer essa divisão.

A partir disso, seguimos para as categorias mais específicas, que se referem aos procedimentos avaliativos (em fases, por pares e autoavaliação), os quais seriam compreendidos com mais facilidade se conhecessem de onde são oriundos - da avaliação formativa.

As dinâmicas foram realizadas como complemento dos assuntos abordados, que além de promover momentos de descontração em que a turma

interagia, também direcionava os participantes a refletirem a respeito da mensagem transmitida por cada uma.

O momento em que as atividades avaliativas foram realizadas, também obedeceram a uma ordem coerente. A avaliação diagnóstica foi aplicada antes de qualquer explicação, logo no início do encontro, para enfatizar em que momento ela deve ser realizada. A autoavaliação foi praticada em todos os encontros, com o intuito de ressaltarmos que a sua execução não deve ocorrer somente ao final dos processos de ensino e de aprendizagem, mas sempre que se considerar necessário. A avaliação em fases foi aplicada no segundo encontro, pois alguns conteúdos deveriam ser ministrados para que ela pudesse aferir se eles foram ou não assimilados. Optamos por realizá-la em duas fases, para que pudéssemos realizar as intervenções e apresentar no último encontro os resultados obtidos por meio dela, ratificando que a cada fase a quantidade de respostas satisfatórias aumenta significativamente.

Posto isso, seguiremos na próxima seção, para a análise dos dados obtidos por meio das atividades avaliativas realizadas.

3 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

O Produto Técnico Educacional apresentado neste documento é parte integrante da Dissertação de Mestrado Instituída: Avaliação escolar: diferentes olhares acerca das práticas avaliativas, disponível em <<http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>>. Para maiores informações, entre em contato com a autora: Paula da Silva Rissi e-mail: paulla.rissi@gmail.com.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Para que possamos organizar e analisar os dados coletados, obtidos por meio das atividades avaliativas realizadas no decorrer do curso, utilizaremos como subsídio teórico a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007). De acordo com os autores, “a *análise textual discursiva* corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11 - grifos dos autores)

Para tanto, os autores defende que:

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do ‘corpus’², a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11)

² A análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado ‘corpus’. Este representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e delimitação rigorosa. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 16 - grifos dos autores)

Sendo assim, a análise textual discursiva é norteada por procedimentos que seguem uma ordem linear, dividido em momentos, que irão constituir o ciclo de análise em sua totalidade. Em um primeiro momento é realizada a desmontagem dos textos, que ao ser explorado deve-se fazer a princípio:

[...] uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que ela permite construir a partir de um mesmo texto. Daí nos movemos para tratar do ‘corpus’ da análise textual, atingindo, a partir disso, o cerne desse primeiro elemento da análise, que é a desconstrução e unitarização dos textos do corpus. (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 13)

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 18) ao realizar uma análise são requeridas “a desconstrução e a unitarização do ‘corpus’ [que] consistem num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos [...]”.

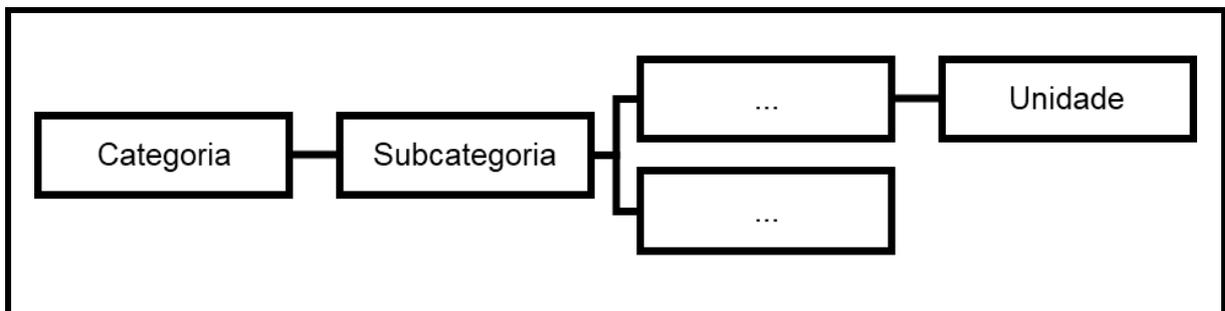
A fragmentação dos textos poderão dividir-se em partes com diferentes dimensões e ocorrerá de acordo com o propósito tido por quem os analisa. Dessa “[...] desconstrução dos textos surgem as *unidades de análise*, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 18 - grifos dos autores). Essas unidades de análise podem ser construídas “[...] em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos. Num outro sentido, sua definição pode partir tanto de categorias definidas ‘a priori’, como de categorias emergentes.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 19).

Posteriormente a isso, partimos para um “segundo momento do ciclo de análise [que] consiste na categorização das unidades anteriormente construídas, aspecto central de uma análise textual discursiva.” (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 22). Essa categorização consiste em “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem a categoria.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 22 – grifos do autor) Dessa forma, podemos considerar que:

Se no primeiro momento da análise textual se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. O primeiro é um movimento de desorganização e desmontagem, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma síntese. A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 31)

Tendo em vista essas considerações e consoante as pesquisas desenvolvidas pelos autores em questão, intitulamos as divisões do texto em categorias de análise, que podem subdividir-se em subcategorias de análise e, se necessário, em mais divisões que resultarão em unidades de análise. Ficando organizados estruturalmente da seguinte maneira, conforme Quadro 09.

Quadro 09: Processo de categorização



Fonte: as autoras

Na sequência, em um terceiro momento “uma vez que as categorias estejam definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 30)

Com base nesses princípios, analisaremos os dados obtidos a partir da aplicação do curso. Para tanto, faz-se necessário que apresentemos anteriormente o perfil dos participantes envolvidos na pesquisa, para que compreendamos a diversidade do público atendido, que permitiu traçar um panorama a respeito de como a avaliação é vista e aplicada em diferentes áreas e níveis de ensino.

3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Inicialmente, definimos que o curso seria oferecido somente para professores que estivessem lecionando no ensino fundamental (6º ao 9º ano), segundo segmento, e no ensino médio. Porém, ao analisarmos cuidadosamente essa proposta inicial, percebemos que essa restrição limitaria o público participante, ao considerarmos que os instrumentos a serem abordados poderiam ser utilizados em qualquer nível de ensino e, que muitos professores são contratados temporariamente, portanto, poderiam não estar exercendo essa função no momento.

Como o intuito do curso era disseminar práticas avaliativas ainda incipientes em nosso país, quanto maior a quantidade de participantes maior seria o nosso público e a influência que poderíamos exercer. Sendo assim, disponibilizamos a inscrição do curso para todos os interessados em realizá-lo, independente da formação ou cargo desempenhado. Essa não restrição dos participantes fez com que houvesse sessenta inscritos, superando a quantidade prevista por nós, que permitiria no máximo trinta participantes.

Ao analisarmos as informações expressas nas inscrições, observamos que muitas delas eram de alunos do Programa de Pós-Graduação em Ensino, oferecido pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, no *campus* de Cornélio Procópio. Sendo assim, todos já haviam realizado a disciplina obrigatória de “Avaliação e Prática Docente”, ministrada pela Professora Doutora Simone Luccas e, portanto, teriam participado de discussões, efetuado leituras de textos teóricos e vivenciado algumas das práticas avaliativas, que seriam apresentadas e propostas por nós no decorrer do curso. Isso, resultaria em dados diferentes dos apresentados pelos participantes que ainda não tinham tido essa influência. Sendo assim, houve a necessidade em distribuir os participantes em duas turmas: a primeira turma, composta por professores da rede e licenciados; a segunda turma constituída por alunos do mestrado, que participaram da disciplina referente à avaliação.

Em função do considerável número de inscrições, optamos por analisar somente os dados da primeira turma, composta por professores e licenciados. Pois ela representa o panorama dos professores presentes nas instituições escolares atualmente, os quais têm pouco ou nenhum conhecimento de teorias e informações consistentes acerca da avaliação, sobretudo a de cunho

formativo.

Ao elaborar a inscrição primamos por informações que permitissem traçar um perfil dos participantes, a fim de atender satisfatoriamente as necessidades e interesses deles. Ao analisar os dados coletados, observamos que o público era muito diferenciado, pois advinham de cinco municípios, tinham formações variadas e atuavam em cargos distintos.

O Quadro 10 permite evidenciar essa diversidade, ainda que a quantidade de integrantes do município de Cornélio Procópio se sobressaia, em função do curso ter sido realizado nessa mesma localidade.

Quadro 10: Município onde residem

MUNICÍPIO	ESTADO	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Bandeirantes	Paraná	02
Congonhinhas	Paraná	01
Cornélio Procópio	Paraná	12
Itambaracá	Paraná	02
Palmital	São Paulo	02

Fonte: as autoras

Embora os participantes fossem oriundos de cidades distintas, pudemos observar, por meio das atividades e discussões realizadas, que a noção tida por eles a respeito da avaliação, a maneira como ela é elaborada e aplicada, bem como as dúvidas e aflições que a circundam, são comuns à maioria, independente do local onde atuam.

O Quadro 11, evidencia que a maioria dos participantes lecionam em instituições escolares ou trabalham em locais relacionados a elas, tornando possível obter um panorama de como o processo avaliativo ocorre em instituições e níveis distintos.

Quadro 11: Instituição na qual lecionam

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Colégio ou escola pública	08
Colégio ou escola privada	04
Universidade ou faculdade pública	03

Universidade ou faculdade privada	01
Secretaria de Estado da Educação	01
Nenhuma	02

Fonte: as autoras

A seguir, o quadro demonstra que a maioria dos participantes desempenhavam o cargo de professor e, quem os não fazia, ainda sim eram licenciados e tinham contato com o âmbito escolar, o que permitiu que refletissemos a respeito dos anseios e dificuldades expressas por eles, quanto ao processo avaliativo.

Quadro 12: Cargo desempenhado atualmente

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Professor	15
Pedagogo	02
Assistente administrativo	01
Nenhum	01

Fonte: as autoras

No que se refere ao tempo de atuação dos integrantes na docência, o Quadro 13 expressa que haviam participantes que atuavam há períodos muito distintos, variando de nenhum à mais de vinte e cinco anos de carreira. Essa heterogeneidade enriqueceu muito o curso, sobretudo nas discussões, que permitiram relatar experiências e noções que tinham acerca das práticas avaliativas, sob diferentes perspectivas.

Quadro 13: Há quantos anos atua no magistério

HÁ QUANTOS ANOS ATUA NO MAGISTÉRIO	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Nunca atuou	02
De 01 à 05 anos	04
De 06 à 10 anos	06
De 11 à 15 anos	03
De 16 à 20 anos	01
De 21 à 25 anos	01
Acima de 25 anos	02

Fonte: as autoras

Por fim, apresentamos no Quadro 14, as áreas de formação dos participantes, porém contemplamos somente a área principal na qual eram formados, pois a maioria possuía mais que uma. A pluralidade da formação deles, viabilizou a observação e análise de como se dá a avaliação em diferentes áreas e perspectivas.

Quadro 14: Área principal de formação

ÁREA PRINCIPAL DE FORMAÇÃO	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura	01
Graduação em Matemática - Licenciatura	03
Pedagogia	07
Letras	02
Enfermagem	02
Graduação em Medicina Veterinária - Bacharelado	01
Educação Física	01
Geografia	01
Administração	01

Fonte: as autoras

Na próxima seção, utilizaremos a Análise Textual Discursiva para analisar os resultados obtidos das atividades avaliativas realizadas pelos participantes.

3.3 Análise Dos Dados

Neste subcapítulo efetuaremos a análise dos resultados obtidos por meio da aplicação de atividades avaliativas, desenvolvidas pelos participantes no transcorrer e ao final do curso. Para tanto, temos como procedimentos norteadores, os desenvolvidos pela Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2007).

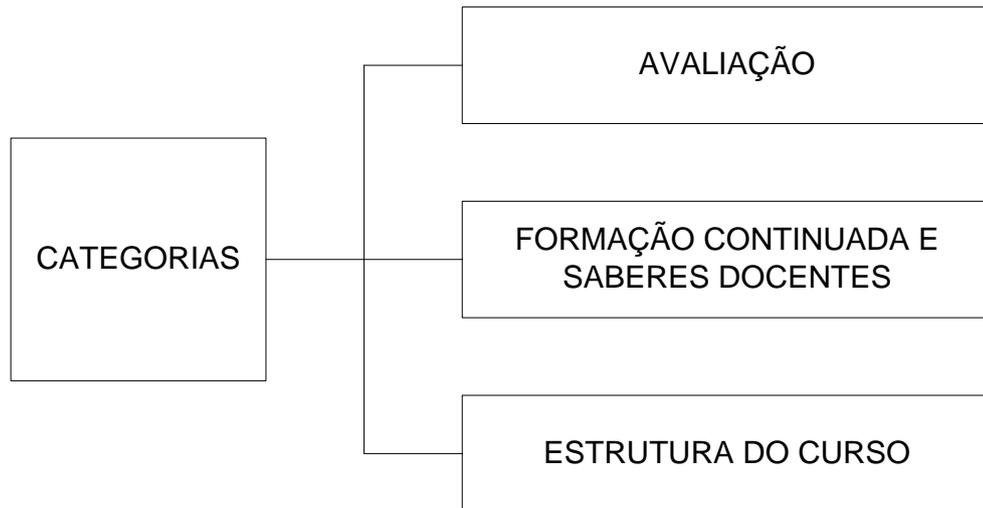
A fim de facilitar a organização e o entendimento da análise dos resultados obtidos, optamos por elaborar uma codificação intitulando-a do seguinte modo:

- P1, P2, P3, ..., P19: referem-se aos participantes que integraram o curso;
- E1, E2, E3 e E4: correspondem aos encontros em que as atividades foram realizadas;
- AD: representa a avaliação diagnóstica;
- AF: diz respeito a avaliação em fases;
- AP: equivale a avaliação por pares;
- AE: condizente à autoavaliação do participante acerca do aproveitamento do encontro;
- AC: remete-se a autoavaliação do integrante a respeito do desempenho tido por ele no decorrer do curso;
- SAC: refere-se a síntese avaliativa do curso, realizada ao final;
- Q1, Q2, Q3, ..., Q6: especificam qual a questão que está sendo mencionada.

Em função da quantidade expressiva de excertos coletados, optamos por evidenciar apenas três deles em cada subcategoria e unidade. A seleção desses excertos foi estabelecida a partir da coerência e completude evidenciada pelas respostas.

Ao analisarmos os dados coletados, resultantes das atividades avaliativas realizadas no decorrer do curso, definimos previamente três categorias, conforme a Figura 01.

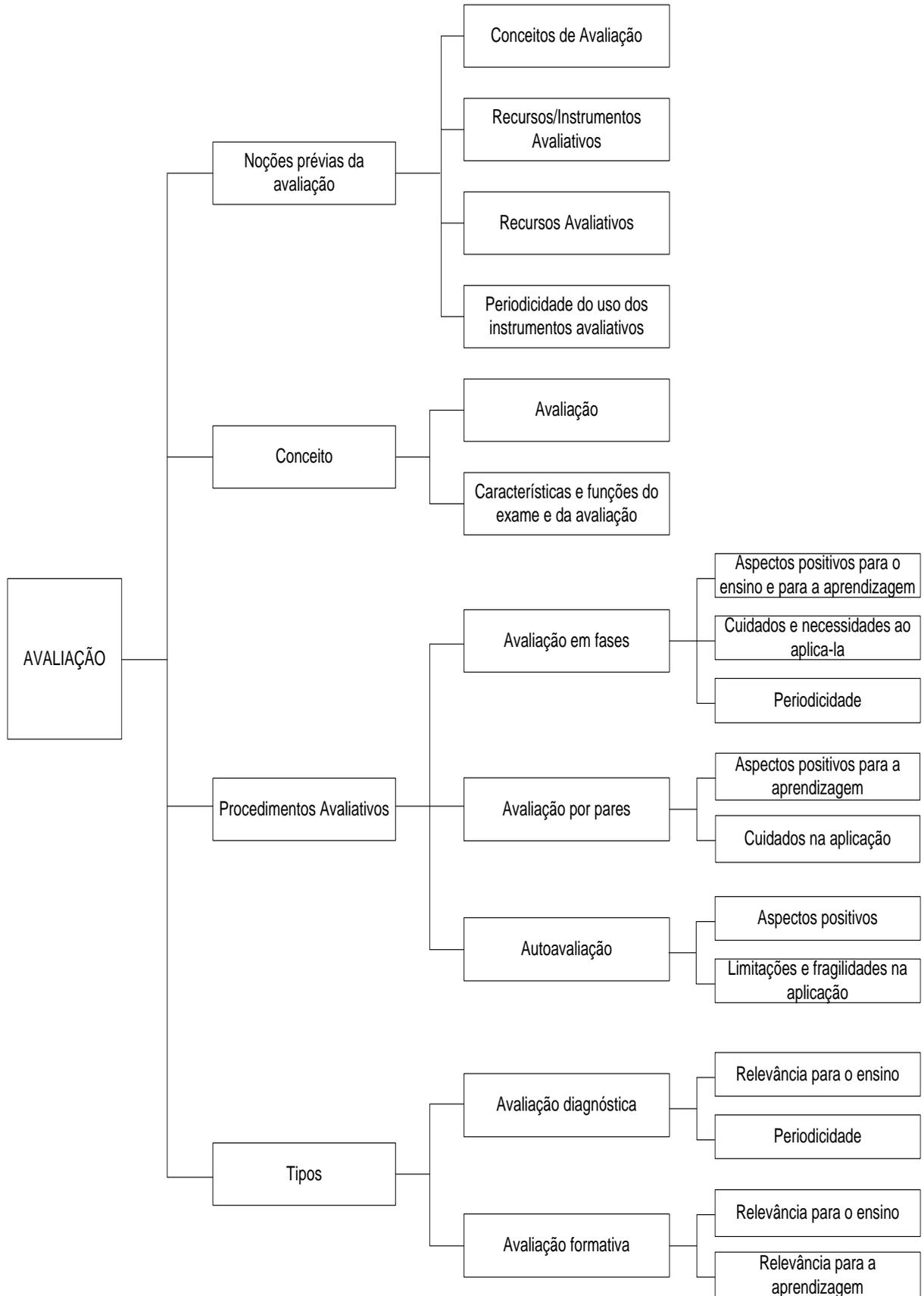
Figura 01: Categorias selecionadas para a análise



Fonte: as autoras

As categorias prévias foram mantidas e não houve a incidência de categorias emergentes. Sendo assim, a seguir, apresentaremos a análise da categoria “Avaliação”, a qual estruturou-se da seguinte maneira, como evidenciado na Figura 02.

Figura 02: Categorização da avaliação



Fonte: as autoras

Norteados por essa categorização, detalharemos os elementos constituintes de cada uma dessas divisões. À vista disso, No Quadro 15, apresentaremos as noções prévias tidas pelos participantes, acerca da avaliação, evidenciadas pela avaliação diagnóstica.

Quadro 15: Noções prévias da avaliação

<p>Categoria: AVALIAÇÃO</p> <p>Nesta categoria são apresentados os excertos pertinentes às noções prévias que os participantes possuem acerca da avaliação, bem como qual o conceito de avaliação, procedimentos avaliativos e tipologia de avaliação construídos no decorrer e posteriormente ao curso</p>
<p>Subcategoria: Noções prévias da avaliação</p> <p>Nesta subcategoria são explicitados excertos que evidenciam as noções prévias que os participantes possuem do conceito de avaliação, dos recursos e instrumentos avaliativos que são utilizados por eles, bem como a periodicidade com que as atividades avaliativas são realizadas em suas aulas. Esta subcategoria contém três unidades apresentadas a seguir.</p>
<p>Unidade: Conceitos de avaliação</p> <p><i>“Avaliar é utilizar metodologia para a verificação da aprendizagem e para avaliar ainda, se os objetivos propostos pelo docente foram alcançados, durante ou no decorrer do ensino.” (P2/E1/AD/Q1)</i></p> <p><i>“Avaliar é verificar o desempenho do aluno face ao conhecimento apresentado, acompanhar seu desenvolvimento e ao mesmo tempo, avaliar seu trabalho de professor para tomar decisões sobre o que precisa ser mudado ou melhorado.” (P3/E1/AD/Q1)</i></p> <p><i>“Sob uma perspectiva pessoal, a avaliação poderia ser definida como um processo sistematizado de verificar o aprendizado do aluno e professor, acerca de um determinado conteúdo. Esse processo pode ocorrer em diversos momentos, podendo ser pontual ou formativo (contínuo).” (P19/E1/AD/Q1)</i></p>
<p>Unidade: Recursos/instrumentos avaliativos</p> <p><i>“Eu avalio em todos os momentos, vendo a participação dos alunos ao longo das aulas, mas sobretudo é avaliado nos momentos de apresentação de</i></p>

trabalhos, entrega de trabalhos em dia e também nas avaliações previstas dos conteúdos trabalhados.” (P18/E1/AD/Q3)

“Avalio no início de uma aula, quando possível, para saber o que os alunos entendem sobre determinado assunto e, por meio dessa ação desenvolver a aula. Avalio também durante as aulas com atividade de fixação e por exigência do sistema com provas no fim de um ciclo de conteúdos.” (P6/E1/AD/Q3)

“Normalmente avalio durante as explicações, questionando para ver se os alunos estão compreendendo e assimilando. Durante a realização de atividades em sala e tarefas de casa. Durante apresentações de trabalhos e também com as avaliações bimestrais obrigatórias.” (P10/E1/AD/Q3)

Unidade: Periodicidade do uso dos instrumentos avaliativos

“A avaliação deveria ser contínua e acontecer em todos os momentos dedicados ao ensino e a aprendizagem. Porém, em muitas áreas ela ocorre de forma pontual, ou seja, a avaliação é bimestral ou trimestral. Vale ressaltar que o próprio regimento institucional preconiza, por exemplo, que se faça duas avaliações semestrais, nos cursos anuais.” (P2/E1/AD/Q2)

“A todo momento estamos avaliando nossos alunos, mas existem momentos específicos em que a avaliação é realizada de maneira formal, até mesmo por exigências burocráticas, para aferição de nota ou conceito.” (P3/E1/AD/Q1)

“A avaliação deve ser contínua, pois dessa forma é possível acompanhar mais de perto o desenvolvimento do aluno e, se necessário criar novas estratégias caso o mesmo não esteja indo bem, assim oportuniza ao aluno aprender dentro de um processo como também ser avaliado.” (P6/E1/AD/Q3)

Fonte: as autoras

A categoria ‘avaliação’ contempla excertos que expõe as noções manifestadas pelos participantes, ao realizarem as atividades avaliativas propostas. Essas informações foram coletadas anteriormente, no decorrer e posteriormente a implementação do curso, a fim de analisarmos qual a influência que ele desempenhou e em que medida essas noções foram ampliadas.

A subcategoria ‘noções prévias da avaliação’ é composta por três unidades: conceitos de avaliação, recursos/instrumentos avaliativos e periodicidade do uso dos instrumentos avaliativos. Esses resultados são oriundos da avaliação diagnóstica, realizada no início do curso, antes que qualquer comentário fosse feito.

Na unidade ‘conceitos de avaliação’, foi evidenciado pelos participantes, que a avaliação beneficia ao aluno a medida que viabiliza a identificação do desempenho e aprendizagem apresentados por ele, bem como também favorece ao professor, por permitir a reflexão acerca dos resultados obtidos,

a fim de identificar se os objetivos foram ou não atingidos e, se as estratégias de ensino estão sendo satisfatórias ou necessitam de intervenções.

Na unidade 'recursos/instrumentos avaliativos' os participantes indicaram alguns dos instrumentos avaliativos utilizados por eles no decorrer das aulas, destacando entre eles: trabalhos orais e escritos, atividades de fixação, avaliações escritas, dentre outros.

No que tange à unidade 'periodicidade do uso dos instrumentos avaliativos', os participantes apontaram a necessidade de se realizar a avaliação de maneira contínua, fazendo uso dela para acompanhar o desempenho do aluno, assim como a eficácia das estratégias metodológicas utilizadas no ensino. Contudo, também ressaltaram que as atividades avaliativas geralmente ocorrem em momentos privilegiados e pontuais, sendo realizadas em função do cumprimento de questões predominantemente burocráticas, para suprir exigências do sistema que prima por índices quantitativos.

Mediante os excertos apresentados, a noção tida pelos participantes a respeito da avaliação e as funções desempenhadas por ela, enquanto recurso que beneficia tanto ao professor quanto ao aluno, são corroboradas por Hoffmann (2014, p. 126), ao considerar que:

As tarefas avaliativas são instrumentos de dupla função para professores e alunos:
- para o professor são elementos indispensáveis de reflexão sobre os conhecimentos expressos pelos alunos bem como elementos de reflexão sobre o direcionamento de sua ação pedagógica;
- para o alunos representam a oportunidade de reorganização do pensamento ao ter de expressarem os conhecimentos adquiridos para outras pessoas, suscitam a sua evolução em múltiplas linguagens, bem como oportunizam a metacognição sobre os próprios conhecimentos e procedimentos de aprendizagem.
(HOFFMANN, 2014, p. 126)

No que tange aos instrumentos avaliativos utilizados, foi citado pelos participantes alguns que são mais recorrentes na prática deles. Quando isso, Hoffmann (2014, p. 121) ressalta que esses instrumentos "[...] devem se constituir em tarefas menores, frequentes e gradativas, que entrem em sintonia com um cenário educativo diversificado e diferenciado, tal como o processo dinâmico vivido junto aos alunos em termos da sua construção do conhecimento."

Ao discorrerem acerca da periodicidade com que geralmente avaliam, eles ressaltam que a fazem de maneira contínua, porém também em momentos pontuais para suprir as necessidades burocráticas. A frequência com que as avaliações devem ser executadas, são asseguradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual prima pela “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (BRASIL, 1996) Sendo assim, concomitante as funções expostas ainda há uma garantia legal, que contempla e subsidia a implementação da avaliação formativa.

Na sequência, apresentaremos algumas das noções construídas pelos participantes a partir da implementação do curso, conforme Quadro 16.

Quadro 16: Conceito

Subcategoria: Conceito

Nesta subcategoria são descritos excertos quanto aos conceitos construídos pelos participantes no decorrer do curso com relação à avaliação, bem como da diferenciação entre exame e avaliação.

Unidade: Avaliação

“Avaliar é analisar a aprendizagem do aluno sobre determinado conteúdo. E poder traçar caminhos para avanços ou retomada de conteúdo caso por meio da avaliação tenha sido detectada alguma dificuldade. A avaliação também serve para o professor analisar sua prática docente.” (P6/E4/SAC/Q2)

“Devemos desmistificar que avaliação é um instrumento de punição utilizado pelo educador, pois ela mostra para ele a construção ou não do conhecimento dos educandos. Dessa maneira, em caso de baixo aprendizado permite evidenciar que o educador precisa refletir e mudar suas estratégias de ensino. Portanto, devemos utilizar diversas ferramentas avaliativas para contemplar todos os educandos, dialogando com eles por meio do feedback, intervindo e direcionando-os para melhorarem a qualidade de seus aprendizados.” (P13/E4/SAC/Q2)

“Avaliação (somativa/formativa) não deve ser um processo isolado e punitivo, mas seu sentido deve estar relacionado à obtenção de feedback acerca do aprendizado do aluno para que as devidas adequações possam ser empreendidas e a aprendizagem possa efetivamente ocorrer.” (P19/E4/SAC/Q2)

Unidade: Características e funções do exame e da avaliação

“O ato de examinar é pontual, ocorre ao final de uma unidade e tem por objetivo verificar o que o aluno aprendeu para aferição de notas. É classificatório e não leva em conta as variáveis que podem interferir no desempenho do aluno. A avaliação, por sua vez, é processual e tem caráter diagnóstico. Objetiva ver o que o aluno já aprendeu e o que ainda precisa aprender. Os resultados obtidos na avaliação servem para reorientar a prática docente e buscar soluções para que o aluno tenha uma aprendizagem efetiva.” (P3/E4/SAC/Q1)

“A avaliação tem como principal característica ser diagnóstica e não classificatória. Ela tem como objetivo verificar a qualidade do aprendizado do educando. Essa avaliação é feita durante todo o aprendizado do educando, por meio de intervenções (feedback), das quais o educador direciona o educando para resultados mais satisfatórios. Já os exames são classificatórios e pontuais, são realizados sempre ao final de cada ciclo de estudo, objetivando somente a classificação do educando e por isso não há intervenção do educador e troca de diálogo entre os dois.” (P13/E4/SAC/Q1)

“Avaliar é diagnosticar a aprendizagem, e verificar se os instrumentos de ensino estão contribuindo para a aprendizagem e se os resultados estão sendo satisfatórios, levando o professor a uma nova tomada de decisão em relação ao seu trabalho. Exame é classificatório, pontual, verifica o que está acontecendo agora, sem analisar o antes e o depois.” (P15/E4/SAC/Q1)

Fonte: as autoras

Na subcategoria ‘conceito’, são evidenciados excertos que expressam as noções construídas pelos participantes no decorrer da implementação do curso, bem como os conhecimentos assimilados nesse período.

Na unidade ‘avaliação’, foi possível tornar evidente a concordância dos professores em considerar a avaliação como um instrumento pelo qual é possível analisar e refletir acerca do desempenho do aluno, demonstrando por meio dela, os conteúdos que foram assimilados e quais as dificuldades apresentadas por esse aluno, permitindo intervenções posteriores e melhoramento dos resultados. Destacaram também a relevância do feedback, para o ensino e para a aprendizagem, pois o consideram como um meio de dialogar e orientar o aluno, direcionando-o ao aprendizado, bem como também é responsável por direcionar a prática docente.

Na unidade ‘caraterísticas e funções do exame e da avaliação’, os excertos expressam a diferenciação entre exame e avaliação observada pelos

participantes, ao final do curso, tendo em vista as características e funções que as tornam práticas opostas. Eles ainda ressaltam o teor processual da avaliação formativa, que permite o feedback e intervenções posteriores aos resultados obtidos, que favorecem a reorientação da prática docente, se necessário, com o intuito de viabilizar a aprendizagem.

Mediante as descrições acima, foi possível observarmos que os participantes consideram a avaliação como um instrumento que possibilita a obtenção de indícios no que diz respeito ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, salientaram a função determinante desempenhada pelo feedback, ao viabilizar o diálogo entre professor e aluno e a tomada de decisões frente aos resultados obtidos. Em consonância a essas considerações, Boas (2001, p. 08) enfatiza que:

O feedback atende ao professor e ao aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados ao sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados os melhorados.

Dessa forma, o feedback se configura como uma ação da avaliação, de retorno (quase) instantâneo, que tem por finalidade intervir nas estratégias pedagógicas que não estão sendo favoráveis, bem como no progresso do aluno, viabilizando o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o seu aprendizado.

A seguir, faremos a análise da subcategoria Procedimentos avaliativos – avaliação em fases, conforme Quadro 17.

Quadro 17: Procedimentos avaliativos - Avaliação em fases

Subcategoria: Procedimentos avaliativos

Esta subcategoria expõe excertos a respeito dos procedimentos avaliativos, de cunho formativo, sendo eles: avaliação em fases, por pares e autoavaliação.

Subcategoria: Avaliação em fases

Nesta subcategoria, serão evidenciadas algumas considerações feitas pelos participantes quanto aos aspectos positivos desse procedimento avaliativo para os processos de ensino e de aprendizagem, bem como algumas dificuldades e cuidados a serem observados ao aplicá-la, incluindo a periodicidade com a qual é executada.

Unidade: Aspectos positivos para o ensino e para a aprendizagem

“Uma forma de avaliação que permite ao aluno ser avaliado sobre um certo conteúdo em etapas. É fundamental a aplicação dessa avaliação pois, o aluno é instigado a estudar mais e consequentemente ele aprenderá. Pois se ele não foi bem em uma etapa ele poderá depois arrumar, acrescentar ideias, ou seja, em toda etapa é verificado se o aluno aprendeu ou não. E por meio disso o professor saberá como prosseguir nas aulas e nas etapas da avaliação em fases.” (P6/E4/SAC/Q4)

“Eu acho a aplicação dela muito importante, pois por ser em fases ela possibilita que o estudante possa refletir sobre o seu desenvolvimento e em segundas ou terceiras oportunidades melhorar o seu desempenho. E também por possibilitar a troca de diálogo entre educador e educando, criando assim um laço entre os dois e melhorando a aprendizagem do estudante.” (P13/E4/SAC/Q4)

“A legislação referente ao Ensino Básico estabelece diversos pontos sobre a avaliação, a qual deve ser qualitativa, contínua e cumulativa, em que os alunos têm direito a recuperação. Nesse contexto, a avaliação em fases, quando elaborada de forma adequada vem atender tais direcionamentos, visto que é contínua, qualitativa e oferece a oportunidade de recuperação.” (P19/E4/SAC/Q4)

Unidade: Cuidados e necessidades ao aplicá-la

“Acho viável, porém os professores precisam se capacitar para adotá-la, respeitando inclusive, a necessidade de adequações, pois há diferenças de realidades que precisam ser levadas em consideração.” (P5/E4/SAC/Q4)

Unidade: Periodicidade

“Pouco conhecida ou difundida na rede básica de ensino, seria um ótimo instrumento, principalmente para o professor.” (P14/E4/SAC/Q4)

Fonte: as autoras

Na unidade ‘aspectos positivos para o ensino e aprendizagem’ expõe a avaliação em fases como um procedimento que direciona o aluno a reflexão acerca do desenvolvimento do seu aprendizado, viabilizando o diálogo entre professor e aluno, estabelecendo uma relação entre ambos, que pode vir a favorecer

o aprendizado. Houve também a ressalva de que esse procedimento avaliativo, mostra-se como consonante às proposições contempladas nos documentos oficiais.

Na unidade ‘cuidados e necessidades ao aplicá-la’, há a descrição de algumas considerações emitidas pelo participante, que ressalta a necessidade dos professores se capacitarem para que consigam aplicá-la e obter resultados satisfatórios. Como observado, apenas um excerto mostrou-se condizente com essa unidade.

Na unidade ‘periodicidade”, o participante ressaltou que a avaliação em fases ainda não é pouco disseminada e implementada na rede básica de ensino.

Diante do exposto, foi possível refletir acerca da aplicação da avaliação em fases e das necessidades formativas, para que isso possa ser feito de maneira satisfatória. Os participantes também destacaram os benefícios em se realizar uma mesma avaliação em diferentes momentos, propiciando ao aluno a oportunidade de refletir e adequar suas respostas, ampliando e construindo seus próprios conhecimentos. Essas considerações são ratificadas por Hoffmann (2014, p. 53), ao afirmar que:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre.

Para tanto, faz-se necessário que o professor seja formado para utilizar-se de estratégias avaliativas diferenciadas, de maneira que possa orientar os alunos, intervindo sempre que necessário, contemplando as diversidades e, sobretudo, instigando-os a buscar a cada dia por mais conhecimento.

Na sequência apresentaremos a análise da subcategoria ‘avaliação por pares’, disposta no Quadro 18.

Quadro 18: Procedimentos avaliativos – Avaliação por pares

Subcategoria: Avaliação por pares
Unidade: Aspectos positivos para a aprendizagem

“Pode ser uma experiência interessante, possibilitar que a avaliação dos alunos seja realizada por seus colegas. Permite desenvolver o senso de compromisso e responsabilidade entre os alunos.” (P2/E4/SAC/Q5)

“Muito válida a aplicação da avaliação por pares. Acredito que é uma maneira de possibilitar os alunos o " poder de correção", não com finalidades de punição, mas sim de saber como avaliar, pois para isso é preciso ter aprendido. Acredito que há uma melhor socialização do conteúdo pelos alunos, pois o mesmo vai conhecer o que o outro fez.” (P6/E4/SAC/Q5)

“No mesmo sentido do amparo legal relacionado à avaliação utilizado nas questões anteriores, o aluno tem direito a técnicas e instrumentos diferentes de avaliação. Isto porque nem todos aprendem ou conseguem se expressar da mesma maneira. Nesse sentido, o dinamismo proporcionado pela avaliação em pares pode trazer contribuições muito relevantes para a aprendizagem dos estudantes.” (P19/E4/SAC/Q5)

Unidade: Cuidados na aplicação

“Interessante também essa proposta de avaliação por pares, ter um feedback dos colegas e não só a opinião do professor. Na área de exatas eu acredito que seja um pouco mais complicada a aplicação pois os alunos poderiam considerar apenas o resultado final e não as etapas de resolução do exercício. Para eu aplicar eu teria que amadurecer mais a ideia e colocar os critérios de avaliação muito bem estruturado.” (P10/E4/SAC/Q5)

“Acho essa avaliação muito legal, pois possibilita que os educandos avaliem seus colegas e a si mesmos, dando a oportunidade de se colocarem no lugar do educador. Porém, acredito que na rede básica ela precisa ter atenção redobrada do docente ao definir os critérios avaliativos, e esclarecer aos educandos que devem avaliar os colegas de forma justa, a fim de ter os objetivos desta avaliação alcançadas.” (P13/E4/SAC/Q5)

“Muito interessante, porém os professores precisam se capacitar para adotá-la, entendendo de fato que a avaliação não deve ser única, ter caráter classificatório e quantitativo, mas sobretudo se inclusiva, que valoriza o aluno em suas potencialidades criativas e participativas.” (P5/E4/SAC/Q5)

Fonte: as autoras

Na unidade ‘aspectos positivos para o ensino e aprendizagem’, apresenta-se argumentos dos participantes, quanto a avaliação por pares, que a colocam como procedimento viabilizador da socialização do conteúdo estudado, que permite a troca de conhecimentos e informações entre os alunos, desenvolvendo neles o senso de compromisso e responsabilidade para com os estudos. Esse

procedimento avaliativo também proporciona dinamismo nas atividades avaliativas e faz uso de técnicas diferenciadas para promover o aprendizado.

Na unidade ‘cuidados na aplicação’, os excertos evidenciaram ser requerido a capacitação dos professores, para que desenvolvam a habilidade de aplicar a avaliação por pares, sobretudo na mediação desse processo.

As considerações realizadas, levam-nos a refletir novamente a respeito da necessidade de formação dos professores, que oportunizará o conhecimento de como a avaliação por pares se estrutura e de que maneira ocorre o seu funcionamento. A partir disso, o professor será capaz de instruir os alunos na elaboração de critérios e no modo como a avaliação deve ser realizada, para que os objetivos sejam alcançados e ela se dê de maneira satisfatória. Como demonstrado,

A organização dos pares em grupo conduz a integração da avaliação com o trabalho cooperativo, visando possibilitar o desenvolvimento de competências de comunicação, liderança, gestão de tempo, resolução de problemas, tomada de decisão e aumentar a responsabilidade do aluno frente aos resultados que devem ser gerados pelo seu grupo. (ROSA *et al*, 2016, p. 04)

Os excertos evidenciaram que a avaliação por pares pode desenvolver no aluno capacidades e habilidades, que permitam avaliar o colega e também se autoavaliar, ao receber o feedback. Esse dinamismo faz com que o aluno se interesse mais pelos estudos, compreendendo os conteúdos e socializando com os colegas.

Na próxima seção, apresentaremos a análise da subcategoria ‘autoavaliação’, conforme Quadro 19.

Quadro 19: Autoavaliação

Subcategoria: Autoavaliação
<p>Unidade: Aspectos positivos</p> <p><i>“Penso que a autoavaliação possa ser aplicada em todos os níveis da educação básica. O ideal é que se crie uma cultura onde os alunos compreendam o real objetivo dessa prática avaliativa.” (P2/E4/SAC/Q6)</i></p> <p><i>“Deve partir de um senso ético. Pois deve-se avaliar e também verificar o que pode melhorar. É uma forma de ajudar os alunos a entender que sempre podem melhorar e que pra isso é preciso reconhecer onde e o que. Pois</i></p>

aprender é uma ação para a humanização. Ao se autoavaliar o indivíduo perceberá onde tem maior domínio e onde estão as falhas.” (P6/E4/SAC/Q6)

“Por conseguinte das respostas anteriores, a autoavaliação pode ser uma opção muito relevante para constatar o quanto o aluno está aprendendo, além de que este instrumento pode proporcionar aos estudantes a autorreflexão acerca do seu desempenho, potencialidades e dificuldades de aprendizagem.” (P19/E4/SAC/Q6)

Unidade: Limitações e fragilidades na aplicação

“Não creio que seja adequada a todas as idades, mas acho interessante se bem trabalhada pelo professor, tendo o aluno como protagonista do processo.” (P5/E4/SAC/Q6)

“A autoavaliação é algo de suma importância pra você se avaliar e pensar no que precisa melhorar. Porém penso que será melhor aplicada à partir do fundamental II.” (P7/E4/SAC/Q6)

“Com relação a autoavaliação acho muito importante esta forma de avaliação, pois possibilita que o educando reflita sobre as suas ações, desenvolvimento e aprendizagem. Porém, na rede básica caso seja atribuída notas a esse tipo de avaliação, acho que os educandos por serem ainda imaturos, não o fariam de forma justa como sem atribuição de nota, assim este tipo de avaliação não atingiria o seu objetivo. Acredito que sem atribuição de notas, eles iriam verdadeiramente se autoavaliar.” (P13/E4/SAC/Q6)

Fonte: as autoras

Na unidade ‘aspectos positivos’, os excertos indicam que para se realizar a autoavaliação é necessário que a pratique com frequência, a fim de que os alunos habituem-se a realizá-la com naturalidade. Permitindo que seja identificado onde e o que deve ser melhorado, para que possam ser direcionados à uma autorreflexão acerca do próprio aprendizado, considerando as dificuldades e potencialidades apresentadas por cada um.

Na unidade ‘limitações e fragilidades na aplicação’, foram pontuados pelos participantes que a autoavaliação seria realizada com mais eficácia a partir do ensino fundamental II, tendo em vista que os alunos têm mais maturidade e, conseqüentemente realizarão a avaliação com mais autonomia e criticidade. Ressaltam também a necessidade em não haver atribuição de notas, considerando que quando há a quantificação, pode haver influência na alteração dos resultados da autoavaliação, não condizendo com a realidade.

Essas considerações nos levam a julgar esse procedimento como o mais complexo de se aplicar, tendo em vista que ele requer competências do aluno para autoavaliar-se e refletir a respeito do próprio desempenho, bem como do professor, por ter que mediar a avaliação e orientar esse aluno para que ele a execute de maneira satisfatória. Isso pode ser corroborado, a partir do que diz Santos (2003, p. 22) ao afirmar que “é inquestionável a complexidade e exigência inerente ao desenvolvimento da auto-avaliação, não só para os alunos, como também para o professor, enquanto construtor de contextos facilitadores para o desenvolvimento de tal competência.”

Isso nos direciona, novamente, as habilidades e competências que o professor deve dispor para executar as práticas avaliativas, sobretudo as de cunho formativo, que somente será capaz de executá-las satisfatoriamente se tiver formação para tanto.

Apresentaremos na sequência, os dados evidenciados referente aos tipos de avaliação. Iniciaremos pela avaliação diagnóstica, conforme Quadro 20.

Quadro 20: Tipos – Avaliação diagnóstica

<p>Subcategoria: Tipos</p> <p>A subcategoria em questão compreende excertos quanto aos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e a relevância que eles possuem para o ensino e a aprendizagem, bem como a periodicidade com a qual são aplicados em sala de aula.</p>
<p>Subcategoria: Avaliação diagnóstica</p> <p>Nesta subcategoria serão apresentados excertos que se referem à relevância para o ensino da implementação da avaliação diagnóstica, bem com a periodicidade com ela é realizada.</p>
<p>Unidade: Relevância para o ensino</p> <p><i>“A avaliação diagnóstica serve para saber as dificuldades, habilidades e competências que os alunos tem e, por meio dessa prática observar o que será feito posteriormente como: revisão de conteúdo, se percebeu-se dificuldades, ou avanço no conteúdo, caso os alunos estiverem aptos. Em suma, essa avaliação cria um ponto de partida em relação ao que e ao como</i></p>

ensinar, pois o objetivo é que os discentes aprendam e o docente deve saber o que eles sabem, o que está defasado e o que precisa ser retomado para poder trabalhar com os alunos.” (P6/E4/SAC/Q3)

“Acho muito importante a aplicação deste tipo de avaliação na rede básica, pois a partir dela o educador irá diagnosticar os conhecimentos prévios que os educandos possuem acerca do conteúdo abordado. Sabendo-se disso o educador irá direcionar e preparar as suas aulas com base nos resultados verificados.” (P13/E4/SAC/Q3)

“Acredito que, além de estar estabelecida na legislação (Diretrizes Curriculares da Educação básica), a avaliação diagnóstica é extremamente importante para o direcionamento dos objetivos de aprendizagem, visto que por meio dela o docente pode identificar "o que o aluno já sabe" sobre determinado conteúdo, e a diante dessa constatação, estabelecer estratégias de ensino-aprendizagem pertinentes.” (P19/E4/SAC/Q3)

Unidade: Periodicidade

“Já estava acostumada a aplicar a avaliação diagnóstica para verificação do nível em que o aluno se encontra no início do ano letivo para e assim explicar os novos conteúdos ou retomar conteúdos que sejam pertinentes. Acho muito válido e proveitoso, acaba por "facilitar" o ensino e a aprendizagem pois você já tem noção do conhecimento prévio de seus alunos.” (P10/E4/SAC/Q3)

“Creio, honestamente, que esse tipo de avaliação não é aplicado na grande maioria das escolas, não me recordo de ter vivenciado esse tipo de avaliação, e tampouco estar vivenciando com minhas filhas. Aliás, a retomada de assuntos de um ano para outro, é dificilmente realizada por parte dos professores.” (P14/E4/SAC/Q3)

Fonte: as autoras

Na unidade ‘relevância para o ensino e aprendizagem’, os excertos mostram que a avaliação diagnóstica pode ser considerada como um ponto de partida, que tem o intuito de diagnosticar os conhecimentos prévios apresentados pelos alunos e direcionar o planejamento do professor. Por meio dela, podem ser traçadas estratégias de ensino condizentes com os resultados evidenciados, tendo em vista as habilidades e dificuldades dos alunos, de maneira a atender as necessidades deles e favorecer a aprendizagem.

Na unidade ‘periodicidade’, os participantes mencionaram que a avaliação diagnóstica é aplicada geralmente no início do ano e, ainda assim, são poucas as escolas que a fazem.

Diante do exposto, ficou evidente que embora a avaliação diagnóstica atue em favor da aprendizagem, foram evidenciados pelos participantes

a relevância que ela possui para o ensino, tendo em vista que é por meio dela que o professor orienta seu planejamento e suas práticas pedagógicas. Dessa forma, ela “visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem.” (SANT’ANNA, 2014, p. 32)

Sendo assim, a partir dos resultados obtidos a partir dela, o professor irá analisar e viabilizar experiências de aprendizagem significativas e que supram as necessidades apresentadas pelos alunos.

A seguir, iremos expor os excertos apresentados a respeito da avaliação formativa, bem como a análise realizada a partir deles, conforme Quadro 21.

Quadro 21: Tipos – Avaliação formativa

<p>Subcategoria: Avaliação formativa</p>
<p>Unidade: Relevância para o ensino</p> <p><i>“É um tipo de avaliação contínua, que tem como proposta avaliar o processo de aprendizagem do aluno, bem como indicar a necessidade de ponderações metodológicas de ensino. Ela pode ocorrer em fases, por pares ou autoavaliação, por exemplo, dependendo dos objetivos que o professor deseja alcançar.” (P19/E3/AF/Q2)</i></p> <p><i>“A avaliação formativa é aquela que claramente se opõe a avaliação somativa, ou seja, o seu objetivo é verificar dia a dia o progresso e desenvolvimento dos alunos, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um deles, e sempre que necessário reorganizando o seu trabalho para chegar ao melhor resultado do ensino e aprendizagem.” (P14/E3/AF/Q2)</i></p>
<p>Unidade: Relevância para a aprendizagem</p> <p><i>“A avaliação formativa é para informar tanto os alunos e professores durante o desenvolvimento das atividades escolares. Ocorre durante o semestre, de maneira contínua, sempre informando se o aluno atingiu o conhecimento necessário para a disciplina, oferecendo assistência, segurança e feedback aos alunos.” (P9/E2/AF/Q2)</i></p> <p><i>“A avaliação formativa busca informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem. É utilizada durante o ensino para fornecer feedback priorizando o processo de ensino e aprendizagem propiciando situações de segurança, diálogo e possibilitando reformulações na prática pedagógica.” (P4/E2/AF/Q2)</i></p> <p><i>“A avaliação formativa é uma proposta direcionada a formação/avaliação para</i></p>

o aprendizado dos alunos, utilizada durante os processos de ensino e aprendizagem, a qual possibilita devolutiva pelo professor para possíveis ajustes nesse processo. Assim, o professor consegue verificar se os alunos estão aprendendo satisfatoriamente e em que medida e, tomar atitudes para fazer reajustes constantes do processo de ensino. Trata-se de uma modalidade fundamentada no diálogo e ocorre no dia a dia da formação do aluno.” (P5/E2/AF/Q2)

Fonte: as autoras

Na unidade 'relevância para o ensino', os excertos consideraram a avaliação formativa como contínua, que se opõe a avaliação somativa e respeita o tempo de aprendizagem de cada aluno, sendo também responsável por indicar a necessidade de ponderações metodológicas.

Na unidade 'relevância para o aprendizado', os excertos discorrem acerca da avaliação formativa, que consideram ocorrer de maneira contínua, beneficiando tanto ao professor quanto ao aluno. Ao professor, favorece o direcionamento e possibilita reformulações na prática pedagógica, se necessário. Ao aluno, oferece feedback, assistência e segurança, por ser uma prática fundamentada no diálogo e na formação do aluno.

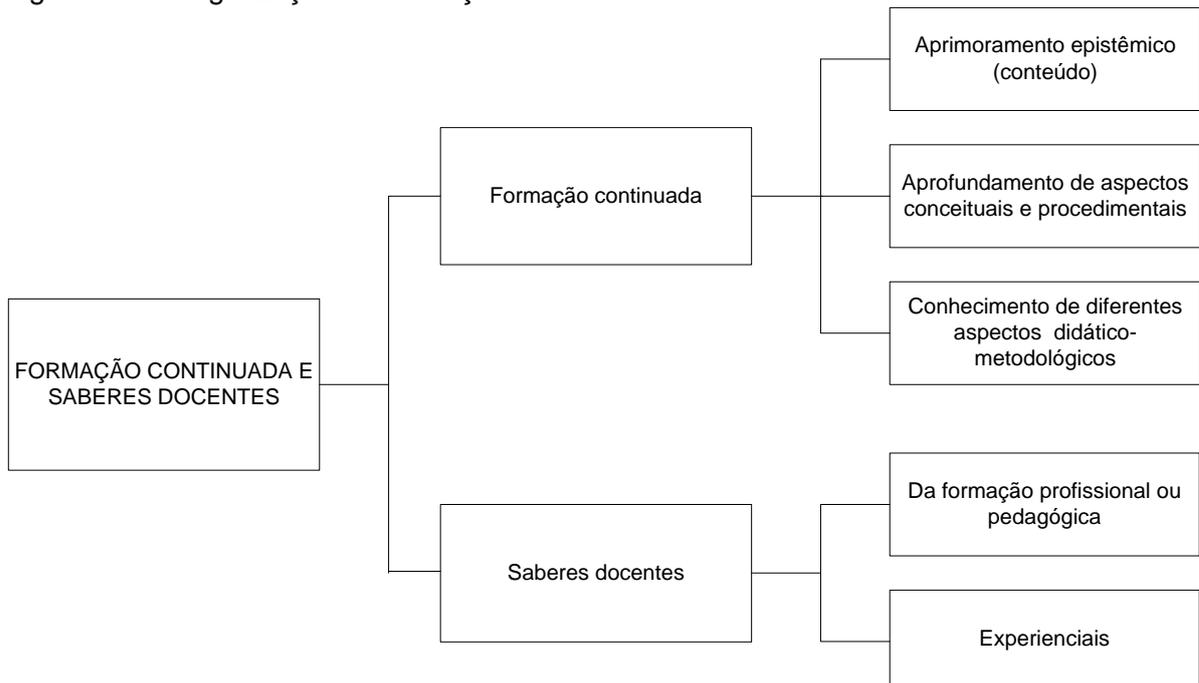
Mediante a descrição acima apresentada, pudemos considerar que a avaliação formativa se configura como um recurso, que oferece informações ao professor e ao aluno, de como estão ocorrendo os processos de ensino e de aprendizagem. A função formadora desempenhada por ela ocorre em um processo contínuo, pois ela:

É realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos. (SANT'ANNA, 2014, p. 34)

Sendo assim, ela é responsável por orientar o plano de ensino, redirecionando-o sempre que necessário, a fim de que seja promovida a aprendizagem.

A seguir, analisaremos a categoria 'formação continuada e saberes docentes', a qual se dividiu da seguinte maneira, conforme a Figura 03.

Figura 03: Categorização da formação continuada e saberes docentes



Fonte: as autoras

Quadro 22: Formação continuada

CATEGORIA: Formação continuada e saberes docentes

Nesta categoria iremos expor alguns excertos quanto a formação continuada e aos saberes docentes.

Subcategoria: Formação continuada

Nesta subcategoria serão evidenciados excertos referente ao que foi assimilado pelos participantes, durante a implementação do curso, incluindo as unidades: aprimoramento epistêmico (conteúdo); aprofundamento de aspectos conceituais e procedimentais; conhecimento de diferentes aspectos didático-metodológicos.

Unidade: Aprimoramento epistêmico (conteúdo)

“O curso me conduziu a compreensão da diferença entre as características do exame e da avaliação. Ao fazer minha autoavaliação percebi que muitas vezes faço exame e não avaliação. Saber a diferença entre ambos foi de grande valia ao meu ver. Agradeço pelo curso maravilhoso.” (P1/E4/SAC/Q1)

“Após o curso consegui compreender que a avaliação serve também como aliada do professor. Por meio dela e de seus resultados e possível conduzir os processos de ensino e aprendizado para um maior sucesso.” (P16/E4/SAC/Q2)

“O curso foi excelente. Proporcionou a quem não é da área pedagógica, mas que atua nela, a compreensão de como e quando avaliar ou examinar, de como é importante realmente o professor se importar pelo aprendizado dos seus alunos e inclusive, da importância de se resgatar deficiências que surjam ao longo do processo das aulas, para que a aprendizagem aconteça.” (P2/E4/SAC/Q2)

Unidade: Aprofundamento de aspectos conceituais e procedimentais

“O curso mostrou explicitamente as divergências entre exame e avaliação e ainda nos forneceu embasamento para tomada de decisões em nossa prática educativa.” (P4/E4/SAC/Q1)

“Minha concepção tem mudado gradativamente a cada novo conhecimento sobre outros instrumentos e formas de avaliar. Muito embora reproduzimos o que por anos aprendemos, existe a possibilidade de modificar esse processo, que aterroriza estudantes.” (P14/E4/SAC/Q2)

“Compreendi que a avaliação acompanha o desenvolvimento do aluno, seu processo de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento do aluno e tomada de decisões que produzam resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.” (P15/E4/SAC/Q2)

Unidade: Conhecimento de diferentes aspectos didático-metodológicos

“Compreendi que devemos diagnosticar, verificar e utilizar a avaliação como ferramenta de feedback para o aluno e para nós mesmos. Conheci que existem várias formas de avaliar, que podem ser aplicadas de acordo com as necessidades que envolvem determinados momentos da escola, conteúdos e alunos.” (P12/E4/SAC/Q2)

Fonte: as autoras

Na unidade ‘aprimoramento epistêmico (conteúdo)’, foi evidenciado a compreensão dos participantes quanto a distinção entre exame e avaliação, ressaltando que a avaliação atua como uma aliada do professor, ao conduzir os processos de ensino e de aprendizagem de maneira adequada.

Na unidade ‘aprofundamento de aspectos conceituais e procedimentais’, pode ser observado o aperfeiçoamento das compreensões tidas

inicialmente pelos participantes, no que tange aos instrumentos, procedimentos e forma de avaliar.

Na unidade ‘conhecimento de diferentes aspectos didático-metodológicos mostrou a avaliação como responsável por oferecer feedback ao aluno e ao professor. Foi também destacado as diversas formas de se avaliar, considerando as particularidades da realidade escolar em que ela está sendo aplicada.

Na sequência iremos expor os excertos que fizeram referência aos saberes docentes. Incluindo a análise a respeito deles, conforme Quadro 23.

Quadro 23: Saberes docentes

<p>Subcategoria: Saberes docentes</p> <p>Nesta subcategoria são apresentados os saberes docentes como constituintes da prática pedagógica e avaliativa. Vale ressaltar que foram definidas previamente quatro unidades de análise, porém somente a ‘da formação profissional ou pedagógica’ e dos ‘saberes experienciais’ obtiveram correspondência com os resultados evidenciados.</p>
<p>Unidade: Da formação profissional ou pedagógica</p> <p><i>“Muito interessante, porém os professores precisam se capacitar para adotá-la, entendendo de fato que, a avaliação não deve ser única, ter caráter classificatório ou quantitativo, mas, sobretudo ser inclusiva, que valoriza o aluno em suas potencialidades criativas e participativas.” (P5/E4/SAC/Q5)</i></p> <p><i>“O mais interessante na aula de hoje foi ouvir os depoimentos dos colegas de classe e perceber os diferentes olhares acerca da avaliação e da formação dos profissionais de educação em relação ao tema.” (P3/E1/AA/Q3)</i></p>
<p>Unidade: Saberes experienciais</p> <p><i>“O mais interessante na aula foi o levantamento dos pontos positivos e negativos levando ao debate com ponto de vista e experiência de cada profissional. Essa troca de experiência muito rica para a formação do professor.” (P11/E1/AA/Q3)</i></p> <p><i>“Para mim o mais interessante na aula foi a elaboração da atividade em grupo e a discussão sobre a mesma, pois pude ouvir o relato das experiências de cada um e assim refletir sobre elas. Percebi que mesmo não sendo experiente</i></p>

em sala de aula, muito do que contribui para a elaboração das respostas da atividade foram as mesmas citadas em outros grupos. Acredito que essa coincidência seja fruto da minha vivência como aluna e pela experiência adquirida no Pibid e durante a minha formação.” (P13/E1/AA/Q3)

“Acredito que o diálogo entre as partes sobre suas experiências contribuiu para o enriquecimento da aula, principalmente devido ao fato de cada profissional estar inserido em realidades distintas e ao mesmo tempo repletas de desafios em comum.” (P19/E2/AA/Q3)

Fonte: as autoras

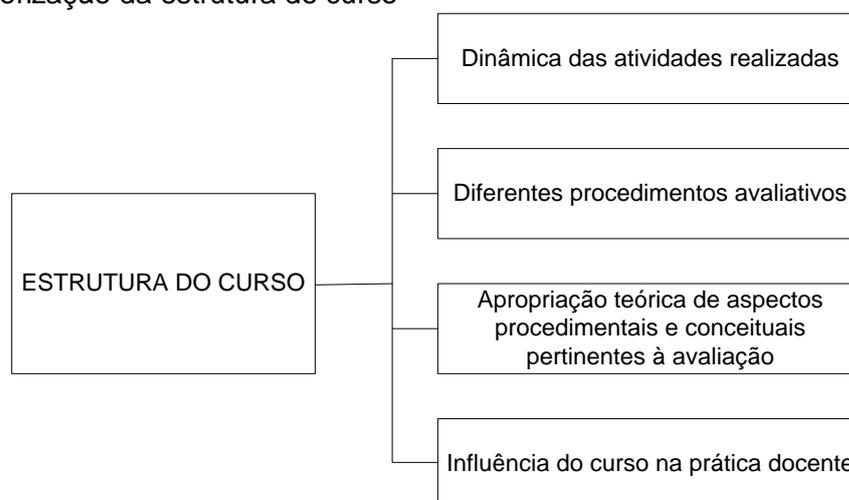
Na unidade ‘da formação profissional e pedagógica’, foi ressaltado a necessidade da formação profissional para que o professor consiga fazer uso de procedimentos e instrumentos avaliativos diferenciados.

Na unidade ‘saberes experienciais’, foi apontado o quão fundamental é a promoção de discussões que permitam compartilhar experiências vivenciadas pelos participantes, sobretudo por referir-se a professores com formações distintas.

Mediante o exposto, há a reincidência do tema formação, acrescentado agora, por saberes construídos de maneira subjetivo, ao longo da prática docente, os quais “[...] podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior.” (PIMENTA, 2012, p. 30) À vista disso, podemos considerar a necessidade de fundir essa teoria à prática, de modo que atuem conjuntamente, como interdependentes.

Na sequência, analisaremos a categoria ‘estrutura do curso’, a qual corresponde as estratégias utilizadas ao aplicá-lo, ficando dividida da seguinte maneira, conforme a Figura 04.

Figura 04: Categorização da estrutura do curso



Fonte: as autoras

Quadro 24: Estrutura do curso

CATEGORIA: Estrutura do curso

Nesta categoria serão evidenciados excertos que dizem respeito ao modo como o curso foi estruturado, bem como a influência que exerceu nas práticas avaliativas. Essa categoria é composta por quatro unidade, sendo elas: dinâmica das atividades realizadas; diferentes procedimentos avaliativos; apropriação teórica de aspectos procedimentais e conceituais pertinentes à avaliação; influência do curso na prática docente.

Unidade: Dinâmica das atividades realizadas

“As dinâmicas realizadas foram divertidas e bastante interessantes. Ajudaram a “quebrar o gelo”, principalmente entre as pessoas que não se conheciam. Ouvir relatos com diferentes pontos de vista, também foi interessante.” (P2/E1/AA/Q3)

“Embora o tema avaliação ainda seja um tabu a ser quebrado, me chamou a atenção a forma como a aula foi conduzida prazerosamente. Além disso, as contribuições e apontamentos apresentados por todos os participantes, inclusive a mestranda, em suas diversidades profissionais, dinamizaram e tornaram a aprendizagem significativa.” (P4/E1/AA/Q3)

“A forma divertida de se apresentar, as discussões em torno do tema, as participações (da maioria?) decorrentes do interesse na temática e da abertura dada aos participantes para exporem suas ideias, experiências pessoais sobre/com avaliação, o que motivou bastante.” (P5/E1/AA/Q3)

Unidade: Diferentes procedimentos avaliativos

“Imagino que seja importante a aplicação da avaliação em fases não somente na educação básica, pois possibilita analisar o aprendizado em diferentes momentos, minimizando assim variáveis que possam afetar o aluno e prejudicar o desempenho do mesmo de forma pontual.” (P2/E4/SAC/Q4)

“Considero interessante a aplicação da avaliação por pares, e um momento de crescimento e aprendizado para ambos quem avalia e quem está sendo avaliado, além da troca de informações e conhecimentos que os dois podem obter.” (P8/E4/SAC/Q5)

“A autoavaliação é importante para conhecer a si mesmo, seus erros, acertos, fundamental para o crescimento de qualquer pessoa, bem como planejar metas e tentar formas de sempre melhorar. Conseguir isso requer muitas reflexões sobre o que fazer para superar os erros existentes e tentar superá-los a cada dificuldade existente.” (P15/E4/SAC/Q6)

Unidade: Apropriação teórica de aspectos procedimentais e conceituais pertinentes à avaliação

“A partir do curso ampliei minha visão de avaliação. Aprendi outros tipos de se avaliar e principalmente a fazer avaliação e não exame.” (P1/E4/SAC/Q2)

“Compreendi que a avaliação é mais do que a classificação em notas dos alunos como é muito cobrado no ambiente de ensino, principalmente no setor privado. Conheci novos tipos de avaliações que quero colocar em prática.” (P10/E4/SAC/Q2)

“Certamente o curso me trouxe a compreensão acerca da diferença entre exame e avaliação, assim como os tipos de avaliação.” (P19/E4/SAC/Q1)

Unidade: Influência do curso na prática docente

“Certamente o curso me trouxe a compreensão acerca da diferença entre exame e avaliação, assim como os tipos de avaliação. Tal compreensão remeteu a inovações em meu cotidiano, tanto que estou aplicando avaliação em fases com os meus alunos.” (P19/E4/SAC/Q1)

“Não conhecia a avaliação em fases e achei super interessante e tenho intenção de aplicar. Através dessa avaliação conseguimos perceber realmente a evolução do aluno e ter um feedback sobre a metodologia que está sendo utilizada também.” (P10/E4/SAC/Q4)

“Achei uma forma de avaliar interessante, contudo ainda estou analisando uma forma de aplicar em meus alunos no fundamental I.” (P8/E4/SAC/Q4)

Na unidade 'dinâmica das atividades realizadas', são evidenciados por meio dos excertos, a eficiência das estratégias utilizadas, que vai desde o modo como as discussões são conduzidas até a realização de dinâmicas consonantes ao tema em pauta.

Na unidade 'diferentes procedimentos avaliativos', são expressos excertos que fazem referência as funções e benefícios propiciados a partir da aplicação dos procedimentos avaliativos, de cunho formativo.

Na unidade 'apropriação teórica de aspectos procedimentais e conceituais pertinentes à avaliação', são apresentadas informações quanto a ampliação de visões acerca da avaliação, incluindo o conhecimento de novos tipos de avaliação.

Na unidade 'influência do curso na prática docente', são revelados excertos que mostram em que medida o curso promoveu mudanças na prática avaliativa, exercida pelos participantes.

A partir dos excertos, percebemos que a maneira como o curso foi estruturado, a sequência das atividades realizadas, bem como a inclusão de dinâmicas, fez com que os professores se interessassem e, conseqüentemente, participassem de tudo o que foi proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral que norteou a pesquisa em questão foi investigar como se dá a elaboração de um Roteiro Instrucional a partir da implementação de um curso referente à avaliação, direcionado a professores, o qual tinha como intuito fazer com que eles (re)conhecessem os tipos de avaliação e procedimentos avaliativos, bem como oferecer formação para que sejam aplicados de maneira adequada e desencadeiem resultados satisfatórios.

O Roteiro Instrucional elaborado subsidiou a aplicação do curso “Avaliação escolar: diferentes olhares acerca das práticas avaliativas”, o qual primou por evidenciar o quanto a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa podem auxiliar ao professor e ao aluno, favorecendo o processo de ensino e promovendo a aprendizagem, por meio dos resultados obtidos por meio delas.

A implementação desse curso propiciou aos participantes o conhecimento dos tipos e procedimentos avaliativos, contemplando as suas respectivas funções, bem como enfatizando em que momento e contexto é mais adequado para que cada um deles seja aplicado.

Observamos, na implementação do curso, o interesse manifestado pelos participantes em aprofundarem seus conhecimentos referente à avaliação e aos instrumentos que ela dispõe, para potencializar o processo de ensino e propiciar a aprendizagem.

Por meio das discussões e das atividades realizadas, pudemos perceber que houve a ampliação das noções tidas pelos participantes acerca da avaliação. Ao final do curso, eles expressaram as compreensões construídas a partir dele, ressaltando a necessidade da implementação da avaliação diagnóstica e formativa na rede de ensino, tendo em vista que elas se configuram como um recurso que atua a favor dos processos de ensino e de aprendizagem.

A maneira como as atividades foram propostas, fez com que a turma participasse ativamente nas aulas, realizando comentários, expondo dúvidas e narrando experiências significativas vivenciadas por eles, a respeito da avaliação.

Em resumo, os resultados obtidos a partir da pesquisa em questão, evidenciaram que o roteiro instrucional mostrou-se como eficiente, ao se configurar como um material capaz de subsidiar a implementação do curso. Tendo em vista, que por meio dele conseguimos atingir os objetivos esperados, superando as

expectativas, tanto no que diz respeito ao interesse manifestado pelos professores em realizar o curso, quanto por meio do retorno que tivemos acerca do aproveitamento dele, a partir do feedback das atividades realizadas.

Sendo assim, consideramos que por meio dessa pesquisa e dos conteúdos oriundos dela, instigaremos os participantes e demais professores a buscarem por formação continuada, a fim de conhecerem outros recursos avaliativos, bem como para incluí-los em sua prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 07 dez 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html>> Acesso em 07 dez 2017.

COUTINHO, Clara Pereira; FLORES, Maria Assunção; ROSA, Selma dos Santos. **Online Peer Assessment no ensino superior**: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 55-83, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00055.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2018.

DOMINGUES, Rosângela Curvo Leite. **Conceito global para alunos de medicina em estágio clínico**: comparação entre auto-avaliação, avaliação de docentes e pares. Campinas, SP: [s.n.], 2008. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem**: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. Revista Brasileira de Educação – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: 2002.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto Editora, LDA. Portugal: 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 35 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005 (104 p.).

HOFFMANN, Jussara. Outra concepção de tempo em avaliação. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014. 160 p. ; 25 cm.

KITCHENHAM, B. (2004). **Procedures for performing systematic reviews**. Technical Report TR/SE-0401, Keele University and NICTA.

LIMA, C. F. **Os mapas conceituais na autoavaliação da aprendizagem**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Marcele Tavares. **Utilização da prova em fases como recurso para regulação da aprendizagem em aulas de cálculo**. Londrina, 2014. 274 f. Trabalho Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MORAES, Roque; Galiazzi, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Editora Ijuí: Ijuí. 2007. - 224 p.

MURAD, Raíssa Rodrigues. **Auto-avaliação e avaliação do parceiro: estratégias para o desenvolvimento da metacognição e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem**. 123f. São Paulo, 2015.

PAIVA, Vitória Maria Avelino da Silva. **Autoavaliação: uma proposta para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio**. 2017. 174 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

PAIXÃO, Anier Caroline Gonçalves. **Uma prova em fases de matemática: da análise da produção escrita ao princípio de orientação**. Londrina, 2016. 102f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PARANÁ. CEE. Deliberação número 007, de abril de 1999. Curitiba: CEE, 1999. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/arquivo/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf> Acesso em: 22 fev. 2018.

PASSOS, Adriana Quimentão Passos; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. **A prova em duas fases: uma experiência na 1ª série do Ensino Médio**. Londrina, 2009. Disponível em :< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1505-8.pdf>> Acesso em 18 jul 2018

PIRES, Magna Natalia Marin. **Oportunidade para aprender: uma prática da reinvenção guiada na prova em fases**. 2013. 123 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: < <http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/Teses/2013%20-%20Tese%20-%20Magna%20-Final%20final.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2017.

PRESTES, Diego Barboza. **Prova em fases de Matemática**: uma experiência no 5º ano do Ensino Fundamental. 2015. 122 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PUNHAGUI, G. C. **Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa**: limites e possibilidades para a autorregulação. 2012. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ROSA, S.S.; Coutinho, M.C.; Flores, M.A. (2017). **Online Peer Assessment no ensino superior**: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 55 - 83.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Leonor. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. 2003. Disponível em: < <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf>> Acesso em: 18 out 2017

SILVA, Maria Amélia. **Autoavaliação**: uma aliada no processo de construção do conhecimento entre alunos e professores. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TREVISAN, André Luis. **Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em Matemática**. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e formação de professores**: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1684/1308>>. Acesso em: 17 out. 2017.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
 n° 15.300 – D.O.E. n° 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
Mestrado Profissional em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos _____ para participar do curso de extensão, intitulado *Avaliação escolar: novos olhares acerca das práticas avaliativas*, conduzido pela pesquisadora *Paula da Silva Rissi*, sob orientação da professora Dr^a. *Simone Luccas*, desenvolvido no Programa *Stricto Sensu* de Pós-graduação em Ensino (PPGEN), Mestrado Profissional em Ensino. Tem por objetivo oferecer formação aos professores acerca da avaliação escolar, a fim de que eles conheçam diferentes perspectivas, tipos e procedimentos avaliativos, propostos pela literatura e por estudiosos da área.

Sua participação será voluntária e se dará por meio de avaliações, questionários, entrevistas, textos, seminários, entre outros e não implicará em riscos de qualquer natureza. Caso aceite participar, estará contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa e concordando com a utilização dos dados nela coletados, para futuras publicações. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, sua identidade será preservada e mantida em sigilo.

Se depois de consentir em participar da pesquisa opte por desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Em caso de dúvidas ou informações, entre em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico paulla.rissi@hotmail.com ou pelo telefone (43) 984821102.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto e de como será minha participação, ao decorrer deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora, ficando uma via com cada uma das partes.

Cornélio Procópio, 02 de maio de 2018.

Assinatura do(a) participante: _____.

RG: _____.

Assinatura da Pesquisadora e da Orientadora Responsável:

Profa. Paula da Silva Rissi
 Pesquisadora

Profa. Dr^a. Simone Luccas
 Orientadora

APÊNDICE B – Avaliação diagnóstica

Quadro 25: Avaliação diagnóstica

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ Campus Cornélio Procópio PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
Mestranda: Paula da Silva Rissi Data: ____/____/____	
Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Simone Luccas	
Participante: _____	
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	
1. De acordo com as suas experiências, o que é avaliar?	
_____ _____ _____ _____	
2. Para você, a avaliação deve ser contínua ou somente em um momento privilegiado? Comente.	
_____ _____ _____ _____	
3. Em que momento das aulas, você geralmente avalia?	
_____ _____ _____ _____	

Fonte: as autoras

APÊNDICE C – Autoavaliação acerca do aproveitamento da aula

Quadro 26: Autoavaliação acerca do aproveitamento da aula

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ Campus Cornélio Procópio
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO	
Mestranda: Paula da Silva Rissi Data: ____/____/____	
Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Simone Luccas	
Participante: _____	
AUTOAVALIAÇÃO ACERCA DO APROVEITAMENTO DA AULA (MODALIDADE ONLINE)	
1. O que consegui assimilar da aula de hoje?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
2. Quais as dificuldades que tive durante a aula?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
3. O que foi mais interessante na aula de hoje?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

APÊNDICE D – Avaliação em fases

Quadro 27: Avaliação em fases

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ Campus Cornélio Procópio
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO	
Mestranda: Paula da Silva Rissi	Data: ____/____/____
Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Simone Luccas	
Participante: _____	
AVALIAÇÃO EM FASES	
1. O que é e quando ocorre a avaliação diagnóstica?	
_____ _____ _____ _____	
2. O que é e quando ocorre a avaliação formativa?	
_____ _____ _____ _____	
3. O que é e quando ocorre a avaliação somativa?	
_____ _____ _____ _____	

Fonte: as autoras

APÊNDICE E – Avaliação em fases com gabarito

Quadro 28: Avaliação em fases com gabarito

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ Campus Cornélio Procópio	
	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO	
<hr style="border: 2px solid blue;"/>		
Mestranda: Paula da Silva Rissi		Data: ____/____/____
Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Simone Luccas		
Participante: _____		
AVALIAÇÃO EM FASES		
1. O que é e quando ocorre a avaliação diagnóstica?		
<p>A avaliação diagnóstica evidencia dificuldades, conhecimentos e dados que possam subsidiar a prática docente e ações posteriores. Ocorre no início de cada ciclo de estudos (conteúdo, semestre, ano letivo ou curso).</p>		
2. O que é e quando ocorre a avaliação formativa?		
<p>A avaliação formativa informa ao professor a respeito de seu planejamento de ensino e ao aluno da sua aprendizagem. Fornece o feedback tanto ao professor quanto ao aluno. Ocorre durante os processos de ensino e de aprendizagem.</p>		
3. O que é e quando ocorre a avaliação somativa?		
<p>A avaliação somativa tem caráter quantitativo e classificatório. Ocorre ao término dos ciclos de estudos (conteúdo, semestre, ano letivo ou curso).</p>		

Fonte: as autoras

APÊNDICE F – Avaliação por pares

Quadro 29: Avaliação por pares

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ Campus Cornélio Procópio</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO</p>
<p>Mestranda: Paula da Silva Rissi Data: ____/____/____</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Luccas</p> <p>Avaliador: _____</p> <p>Par avaliado: _____</p>	
<p>AVALIAÇÃO POR PARES (MODALIDADE ONLINE)</p>	
<p>1. Conhecimento acerca do tema abordado.</p> <p>() Satisfatório () Parcialmente satisfatório () Insatisfatório</p> <p>Justificativa:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	
<p>2. Clareza na exposição de ideias.</p> <p>() Satisfatório () Parcialmente satisfatório () Insatisfatório</p> <p>Justificativa:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	
<p>3. Objetividade ao expor o texto.</p> <p>() Satisfatório () Parcialmente satisfatório () Insatisfatório</p> <p>Justificativa:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	
<p>4. Coerência na apresentação.</p> <p>() Satisfatório () Parcialmente satisfatório () Insatisfatório</p> <p>Justificativa:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	
<p>Muito obrigada pela sua colaboração!</p>	

APÊNDICE G – Autoavaliação acerca do aproveitamento do curso

Quadro 30: Autoavaliação acerca do aproveitamento do curso

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ Campus Cornélio Procópio	
	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO	
<hr/>		
Mestranda: Paula da Silva Rissi		Data: ____/____/____
Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Simone Luccas		
Participante: _____		
AUTOAVALIAÇÃO ACERCA DO APROVEITAMENTO DO CURSO (MODALIDADE ONLINE)		
1. Frequentei assiduamente as aulas?		
<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório <input type="checkbox"/> Insatisfatório		
Justificativa: <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>		
2. Compareci pontualmente as aulas?		
<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório <input type="checkbox"/> Insatisfatório		
Justificativa: <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>		
3. Contribui para as discussões em aula, com informações relevantes?		
<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório <input type="checkbox"/> Insatisfatório		
Justificativa: <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>		
4. Realizei as atividades propostas (presenciais e online)?		
<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório <input type="checkbox"/> Insatisfatório		
Justificativa: <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>		
5. Fiz a leitura de todos os textos solicitados?		
<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório <input type="checkbox"/> Insatisfatório		
Justificativa: <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>		
Muito obrigada pela sua colaboração!		

APÊNDICE H – Síntese avaliativa do curso

Quadro 31: Síntese avaliativa do curso

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ Campus Cornélio Procópio PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO	
	Mestranda: Paula da Silva Rissi	Data: ____/____/____
Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Simone Luccas		
Participante: _____		
SÍNTESE AVALIATIVA DO CURSO (MODALIDADE ONLINE)		
<p>1. O curso me conduziu a compreensão da diferença entre as características do exame e da avaliação, bem como de suas concepções distintas? Comente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>2. Qual a compreensão que tive, a partir do curso, acerca da avaliação? Comente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>3. Qual a sua opinião no que tange à avaliação diagnóstica e a aplicação dela na rede básica de ensino? Comente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>4. Qual a sua opinião acerca da avaliação em fases e a aplicação dela na rede básica de</p>		

ensino? Comente.

5. Qual a sua opinião em relação à avaliação por pares e a aplicação dela na rede básica de ensino? Comente.

6. Qual a sua opinião referente à autoavaliação e a aplicação dela na rede básica de ensino? Comente.

Muito obrigada pela sua participação no curso e pela colaboração ao responder as atividades avaliativas! Forte abraço!

Fonte: as autoras