



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JOZELMA BEZERRA DE SOUZA

APRENDIZAGEM ESCOLAR E AVALIAÇÃO FORMATIVA

CAMPINA GRANDE - PB

2013

JOZELMA BEZERRA DE SOUZA

APRENDIZAGEM ESCOLAR E AVALIAÇÃO FORMATIVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Ms. Teresa Cristina Vasconcelos

Campina Grande - PB

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB.

S729a Souza, Jozelma Bezerra de.
Aprendizagem escolar e avaliação formativa
[manuscrito]. / Jozelma Bezerra de Souza 2013.
61 f. il.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba,
Centro de Educação, 2012.
“Orientação: Profa. Ms. Teresa Cristina Vasconcelos,
Departamento de Pedagogia”.

1. Aprendizagem 2. Avaliação Educacional 3.
Avaliação Formativa I. Título.

21. ed. CDD 371.27

JOZELMA BEZERRA DE SOUZA

APRENDIZAGEM ESCOLAR E AVALIAÇÃO FORMATIVA

Aprovado em 29 de novembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Teresa Cristina Vasconcelos

Profª. Ms. Teresa Cristina Vasconcelos
(ORIENTADORA – UEPB)

Paula Almeida de Castro

Profª. Drª. Paula Almeida de Castro
(EXAMINADORA – UEPB)

Maria de Lourdes Cirne Diniz

Profª. Ms. Maria de Lourdes Cirne Diniz
(EXAMINADORA – UEPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por iluminar e abençoar a minha trajetória.

Aos meus pais e aos meus irmãos. Em especial, ao meu querido pai Cosmo Francisco de Souza, por todo apoio e incentivo à minha formação acadêmica.

À minha tia Adiles Francisca, pelo incentivo e pela dedicação a mim e aos meus irmãos.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação acadêmica.

À minha turma (2009.2), pelo companheirismo e pelas trocas de aprendizagem.

À minha professora e orientadora Teresa Cristina Vasconcelos, pela dedicação e compromisso com o meu trabalho e pelos ensinamentos, os quais levarei para minha carreira docente.

RESUMO

A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a avaliação da aprendizagem deve ser de caráter contínuo, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos. A avaliação formativa é antes de tudo contínua, caracterizada pela intervenção pedagógica ao longo do processo educativo, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, realizou-se uma pesquisa de campo com abordagem de cunho qualitativo, cujo objetivo foi analisar como ocorre o processo de avaliação numa turma do 5º ano. O *locus* da pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino, localizada no município de Aroeiras-PB. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e observações para registros em diário de campo. Para a fundamentação e análise dos dados contamos com os autores Hoffmann (2009, 2005, 2003 e 2001), Luckesi (1996), Vasconcellos (2007 e 2003), Libâneo (1994), Demo (1999), Fernandes e Freitas (2008), Esteban (2008 e 2003), dentre outros. Os sujeitos da pesquisa foram a professora e os 13 alunos do 5º ano. A análise dos dados levou a considerar que a prática da professora não consta de variações didáticas, de possíveis reajustamentos das práticas pedagógicas para a melhoria das aprendizagens dos alunos, distanciando-se da avaliação da aprendizagem com características de uma avaliação formativa e, conseqüentemente, não proporcionando a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Avaliação formativa.

ABSTRACT

The Directives and Bases of National Education Law determines that the learning evaluation must to be of continuous character, prevailing the qualitative aspects on the quantitative aspects. The formative evaluation is primarily continuous, characterized by pedagogical intervention along the educational process, in order to improve students' learning. On this perspective, a field research has been carried out with a qualitative approach, which goal was to analyze how the evaluation process occurs in a 5th grade class. The locus of the research was a municipal school of the municipal teaching institution, located in Aroeiras City (PB). The techniques used for data collection included semi-structured interviews and observations for field diary records. For the substantiation and analysis of the data, we counted on the authors Hoffmann (2009 , 2005, 2003 and 2001), Luckesi (1996), Vasconcellos (2007 and 2003), Libâneo (1994) Demo (1999), Fernandes and Freitas (2008), Esteban (2008 and 2003), among others. The subjects of the research were the teacher and 13 students of the 5th grade. The data analysis has led to consider that the practice of the teacher didactic variations are not in, of possible readjustments of pedagogical practices to improve students' learning, moving away from the learning evaluation with characteristics of a formative assessment and, consequently, not providing the overcoming of students' learning difficulties.

Keywords: Evaluation. Learning. Formative assessment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	10
1.1 A ABORDAGEM.....	10
1.2 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	10
1.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	12
CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM	14
2.1 TEORIA TRADICIONAL	14
2.2 TEORIA COMPORTAMENTALISTA.....	15
2.3 TEORIA HUMANISTA.....	16
2.4 TEORIA COGNITIVISTA	18
2.5 TEORIA SOCIOINTERACIONISTA	21
CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	23
3.1 CONCEPÇÕES	23
3.2 MODALIDADES	25
3.2.1 Avaliação classificatória.....	25
3.2.2 Avaliação diagnóstica.....	28
3.2.3 Avaliação formativa	29
3.2.4 Os instrumentos	32
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	34
4.1 FALA A PROFESSORA.....	34
4.2 FALAM OS ALUNOS.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICES	56
ANEXO	59

INTRODUÇÃO

Na escola a avaliação é uma prática necessária e deve estar a serviço da aprendizagem dos estudantes, ou seja, sua finalidade é acompanhar e, ao mesmo tempo, contribuir com essa aprendizagem. Entretanto, os processos seletivos e classificatórios da avaliação que permearam durante muito tempo (e ainda permeiam) uma pedagogia tradicional e excludente têm dado à avaliação da aprendizagem uma concepção errônea de como prosseguir os processos de ensino e de aprendizagem. A LDB 9394/96 determina que os aspectos qualitativos da aprendizagem prevaleçam sobre os aspectos quantitativos e que a avaliação deve ser realizada através de um acompanhamento contínuo. É por meio desse acompanhamento contínuo, determinado legalmente, que a avaliação assume um caráter formativo, caracterizado pela mediação e pela intervenção pedagógica para a melhoria da aprendizagem.

Nosso interesse pela temática da avaliação da aprendizagem teve início ao cursarmos o componente curricular Planejamento e Avaliação Educacional I, mais precisamente a partir das discussões do texto “Currículo e avaliação” de Fernandes e Freitas (2008), em que esses autores fazem sérios questionamentos acerca do papel e da importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Tais discussões despertaram nossa vontade de aprofundar os estudos e nos instigaram à realização de uma investigação sobre o tema.

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa por meio da qual buscamos responder a seguinte questão: Até que ponto a avaliação formativa está sendo considerada como modalidade avaliativa nos processos de ensino e de aprendizagem na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública do município de Aroeiras-PB? Dessa forma, o objetivo geral foi analisar como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem na referida turma. Para tanto, tomamos como objetivos específicos: apresentar concepções de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem de diferentes teóricos; identificar a concepção de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem da professora e dos alunos; verificar estratégias e intervenções pedagógicas utilizadas pela professora para melhorar a aprendizagem dos alunos. Os sujeitos da pesquisa foram 13 alunos e a sua professora.

O aporte teórico para subsidiar o nosso trabalho contou com Hoffmann (2009, 2005, 2003 e 2001), Luckesi (1996), Libâneo (1994), Vasconcellos (2007 e 2003), Demo (1999), Fernandes e Freitas (2008), Esteban (2008 e 2003) entre outros.

A investigação e a discussão sobre a modalidade formativa da avaliação da aprendizagem é um tema de suma importância da prática educativa. A relevância desse estudo justifica-se por ser uma problemática que envolve a aprendizagem dos alunos e a prática do professor nos processos de ensino e de aprendizagem. Os resultados dessa pesquisa poderão vir a preencher lacunas, contribuir para novas possibilidades de estratégias e de intervenções pedagógicas do professor em sala de aula.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos o processo metodológico, definindo a abordagem, o campo e os sujeitos da pesquisa, além dos instrumentos de coleta dos dados.

No segundo capítulo, discutimos as concepções de aprendizagem abordando sucintamente as seguintes teorias: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sociointeracionista.

No terceiro capítulo, tratamos da avaliação da aprendizagem, apresentando algumas concepções de estudiosos da temática, bem como as seguintes modalidades de avaliação: classificatória, diagnóstica e formativa.

O quarto capítulo constitui-se pela apresentação e discussão dos dados com base no referencial teórico que trata da aprendizagem e da avaliação escolar.

CAPÍTULO 1: PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 A ABORDAGEM

Realizamos uma pesquisa de campo com abordagem de cunho qualitativo. Os dados foram obtidos por meio de observações e de entrevista com a professora e com os alunos, proporcionando, assim, a possibilidade de obtenção de maior número de informações acerca do tema em estudo.

Assim como a observação, a entrevista é uma das técnicas muito presentes na etapa da coleta de dados da pesquisa qualitativa, em especial, no trabalho de campo. Ela tem como objetivo buscar informações na “fala” dos sujeitos a serem ouvidos, os entrevistados (TOZONI-REIS, s/d, p.26).

A escolha da abordagem qualitativa está pautada como sendo a que permite melhor detalhe e apropriação dos dados, uma vez que possibilita a interpretação minuciosa dos fatos encontrados com a pesquisa de campo. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa qualitativa é

(...) encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele (...) que, usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2008, p. 28).

Sendo assim, optamos por esta modalidade para que a análise dos dados do objeto de estudo fosse descrita e analisada de modo interpretativo e detalhado, possibilitando assim, maiores informações e uma compreensão aprofundada da prática avaliativa nos processos de ensino e de aprendizagem, objeto de estudo dessa pesquisa.

1.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Assim como o pesquisador é um elemento no processo, também as configurações do campo de pesquisa se destacam como determinantes do conhecimento a ser produzido (TOZONI-REIS, s/d, p.17). Com esse entendimento apresentamos dados do campo que consideramos importantes para a compreensão do nosso trabalho.

A pesquisa teve como campo uma escola da rede municipal de ensino, localizada na Avenida Manoel Marcolino, município de Aroeiras-PB. Fundada em 1999, funciona nos

turnos manhã e tarde, atendendo atualmente, 105 alunos regularmente matriculados, distribuídos nas seguintes turmas: Pré-escolar II, 1º, 2º e 3º anos, pela manhã; 3º, 4º e 5º anos, à tarde.

A instituição apresenta em sua estrutura física: quatro salas de aulas com janelões que proporcionam arejamento e iluminação adequados; uma secretaria que funciona também como diretoria, e onde são guardados alguns brinquedos e alguns materiais didáticos; uma cozinha; uma biblioteca, que habitualmente encontra-se fechada por uma porta e uma grade; uma sala de computação que atualmente não funciona como laboratório de informática apenas como sala de vídeo; duas baterias de banheiros, uma feminina e uma masculina, com dois sanitários cada, sem pias; um pátio coberto e uma área bastante ampla ao redor da instituição, onde as crianças ficam no horário de recreação.

Apesar de não haver, atualmente, alunos deficientes frequentando a escola, observamos que esta não apresenta adaptação prevendo essa possibilidade.

A sala de aula, *locus* da pesquisa, é ampla, arejada e iluminada por quatro janelões e duas lâmpadas fluorescentes. Composta por carteiras organizadas usualmente em fileiras, um birô com cadeira, um quadro verde de escrever com giz, um filtro de água e um ventilador. Na porta tem uma placa indicando 2º ano-manhã e 5º ano-tarde. Nas paredes encontram-se três cartazes: o primeiro, posicionado ao lado do quadro, com o cabeçalho para o aluno consultar e copiar ao iniciar cada atividade; o segundo, com exemplos de três das quatro operações matemáticas - adição, subtração e multiplicação – com setas indicativas de suas respectivas parcelas; e o terceiro, com as “Palavras mágicas” - obrigado, por favor, e com licença (esta última grafada de modo errado).

Os sujeitos da pesquisa são a professora do 5º ano e seus treze alunos. Ela concluiu o Pedagógico em 1990, em escola da rede particular de ensino, em Campina Grande-PB. Tem formação superior em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), com conclusão no ano de 2002, e Especialização em Educação Básica, com o término em 2006 pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Leciona há vinte e cinco anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto aos alunos, são seis meninas e sete meninos, na faixa etária de dez a treze anos, dos quais um é repetente. Destes, onze estudam na escola campo de pesquisa desde a alfabetização, um desde o segundo ano e uma menina desde o quarto ano. Todos moram na comunidade ou numa localidade próxima à escola, são oriundos de famílias consideradas de baixa renda e beneficiários do programa governamental Bolsa Família.

1.3 OS INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados na realização da pesquisa para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada com a professora e com os alunos (a quem nos referimos pela letra inicial de seus nomes), além dos registros escritos (diário de campo) e da observação participante. Optamos por este último instrumento por oferecer ao pesquisador um contato direto e uma interação maior com o objeto de investigação, uma vez que “Na observação participante cria-se uma situação de proximidade e mesmo de envolvimento com o pesquisado ou um grupo, de maneira a vivenciar as mesmas situações e problemas, para posterior avaliação” (PÁDUA, 2008, p. 157).

As observações foram feitas no período de maio a julho de 2013, em três dias da semana, com o objetivo de conhecer a dinâmica da sala de aula, destacando a prática avaliativa da professora nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessas observações produzimos os registros escritos, os quais possibilitaram percepções das vivências da sala de aula, colaborando, assim, para melhor apropriação dos dados desta pesquisa e reflexões.

As entrevistas foram realizadas nos dias 12 e 15 de julho de 2013, individualmente. No dia 12, com a professora e com cinco alunos, na secretaria da escola, e no dia 15, com os demais alunos, dessa vez na biblioteca da instituição. Para o registro das respostas, utilizamos a escrita.

Em relação à escolha da entrevista semiestruturada com a professora e com os alunos, teve o intuito de obter algumas informações pessoais, identificar sua concepção de avaliação, bem como as estratégias de intervenções pedagógicas. Ainda de acordo com Pádua (2008, p. 154-155), o uso da entrevista

(...) requer que se organize um roteiro de questões cujas respostas atendam ao objetivo específico de coletar dados para determinado assunto da pesquisa; no geral as respostas serão analisadas qualitativamente, mas se requer um mínimo de padronização para que se possa comparar as respostas dos entrevistados e daí extrair os subsídios para a pesquisa.

Desse modo, as perguntas da entrevista devem estar de acordo com o tema e com os objetivos da pesquisa, ou seja, do que se pretende investigar e verificar com a utilização desse instrumento, adquirindo assim, as respostas para a análise qualitativa dos dados.

Além da entrevista semiestruturada aplicada à professora e aos alunos, utilizamos o registro escrito durante a observação, denominado de diário de campo, ele "serve como

agenda cronológica do trabalho de pesquisa. Além dessa ajuda, deverão ser registradas com exatidão e muito cuidado as observações, percepções, vivências e experiências obtidas na pesquisa” (BARROS e LEHFELD, 2007, p. 105-106). Sendo assim, o diário de campo é um importante instrumento que auxilia na análise dos dados.

CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo de mudança que, de uma maneira geral, está relacionada tanto a aspectos sociais quanto a aspectos psicológicos, visando sempre à busca de novos conhecimentos e de novas experiências. É algo inerente ao ser humano, visto que ao longo da história da humanidade fomos modificando continuamente o nosso comportamento, a fim de atender as nossas necessidades físicas, biológicas, intelectuais, sociais e econômicas. Para se constituir, a aprendizagem envolve fatores emocionais, neurológicos, físicos, psicológicos, sociais etc. O aprender tanto pode acontecer em instituições sociais (a família, a escola, a igreja, o trabalho, o clube) como fora delas (a rua).

No âmbito escolar, a aprendizagem é a principal função e meta da educação, por isso, vários estudiosos, ao longo dos anos foram elaborando teorias para explicar o que é aprender e como o ser humano aprende. Essas teorias serviram e até hoje servem para fundamentar, subsidiar e orientar a prática do professor em sala de aula. Nessa perspectiva, apresentaremos sucintamente as seguintes teorias: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sociointeracionista.

2.1 TEORIA TRADICIONAL

A escola tradicional surgiu no século XVI, época em que era restrita a uma minoria, e caracterizada pelo autoritarismo e uma rígida disciplina. A educação tradicional é centrada no professor e na transmissão sistemática de conhecimentos. Nessa tendência, o professor é o detentor do saber e o aluno mero receptor passivo, uma espécie de tábula rasa (ARANHA, 1996).

A metodologia do ensino tradicional é baseada em exercícios de memorização e de repetição. Dá-se ênfase às leituras repetidas, cópias e aos modelos, como definições, fórmulas, obras-primas etc., um ensino conteudista em que o que prevalece é o aspecto cognitivo do aluno. Esse visto sem diferenças individuais, ou seja, tem que aprender no mesmo ritmo dos outros alunos, estudar e adquirir os mesmos conhecimentos.

Na abordagem tradicional, a aprendizagem é considerada como um produto "pronto" e acabado, visto que as informações e o conhecimento já estão preestabelecidos. Ou seja, o

aluno não é capaz de produzir seu próprio conhecimento, apenas memoriza, retém o que lhe é transmitido.

(...) A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino. (LIBÂNEO, 1992, p. 57).

Vale destacar que a concepção de aprendizagem tradicional ainda permeia em muitas escolas, nas quais os alunos são submetidos a apenas reproduzir conteúdos e conhecimentos perpassados pelos professores, por meio de cópias e exercícios repetitivos, os quais são exigidos considerando a memorização, sem que haja a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como suas reflexões e suas convicções.

2.2 TEORIA COMPORTAMENTALISTA

O principal expoente da teoria comportamentalista ou behaviorista é o psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), o qual nos levou a crer que o comportamento humano pode ser modelado e controlado através de técnicas específicas. Dessa forma, os behavioristas se restringem a estudar o comportamento, conceituado como um conjunto de reações do organismo perante estímulos externos. Eles explicam que o meio e as experiências vividas pelo indivíduo serão fatores responsáveis pela sua aprendizagem, e ela ocorre a partir da sequência "estímulo, resposta e reforço".

O conceito chave da teoria de Skinner é o de comportamento operante, um mecanismo de aprendizagem que estimula o aprendiz a dar uma determinada resposta. Com isso, surge a teoria do reforço. Os reforços seriam "(...) eventos que tornam uma reação mais frequente, que aumentam a probabilidade de sua ocorrência" (BARROS, 1989, p. 64). Ou seja, o reforço seria um meio, uma condição de aumentar a frequência de uma resposta desejada.

Para os behavioristas, os reforços podem ser classificados em reforço positivo e reforço negativo. O reforço positivo seria uma determinada recompensa. Na sala de aula, por exemplo, seria um elogio do professor ao aluno perante a correção de uma atividade, e o reforço negativo seria um estímulo aversivo, por exemplo, o emprego de uma punição pelo professor ao aluno a fim de controlar o seu comportamento.

Nessa perspectiva, para os behavioristas, a aprendizagem pode ser definida como "uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida

mental do indivíduo, resultante de uma prática reforçada" (ROCHA, 1980, p. 28 apud MIZUKAMI, 1986, p. 30). Nesse sentido, aprender seria uma mudança no comportamento do indivíduo através do controle, da modelagem a fim de modificar o seu desempenho, aplicando a técnica estímulo, resposta e reforço.

A teoria de aprendizagem comportamentalista, conhecida também como pedagogia tecnicista, influenciou e até hoje influencia significativamente as escolas técnicas e o ensino profissionalizante, devido a sua concepção de aprendizagem em que o comportamento do estudante pode ser modificado por meio de técnicas e de condições ambientais envolvendo determinados estímulos do meio a fim de melhorar o seu desempenho. O ensino tecnicista, adotado pelas escolas técnicas, tem por objetivo a educação para o mercado de trabalho.

No Brasil, a influência comportamentalista no ensino tecnicista surge na década de 1970, época em que predominava o período da ditadura militar no cenário político brasileiro. Essa influência tecnicista teve grande significância nessa época, visto que a educação para o trabalho foi citada na LDB 5692/71, determinando, no art. 5º, parágrafo 2º, que

A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>).

A LDB 9394/96 também vem tratar da educação profissional técnica que objetiva a preparação para o trabalho. Com o passar dos anos e do desenvolvimento acelerado da indústria e de outros setores produtivos, o ensino técnico tem cada vez mais se destacado, a fim de atender à demanda da atual sociedade tecnológica.

2.3 TEORIA HUMANISTA

A concepção de aprendizagem humanista tem como principal teórico o psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987). Para esse teórico, o ensino deve ser centrado no aluno e o método é o não diretivo, em que o papel do professor é o de apenas facilitar a aprendizagem, criar condições que a favoreçam. O aluno é quem se autodirige, se autorregula e escolhe o conteúdo que quer aprender, ou seja, o aluno aprende a partir do seu interesse por um determinado conteúdo, sendo assim o centro do processo educativo.

A teoria da aprendizagem de Rogers é influenciada pela hipótese do inatismo, pela qual se acredita que todo ser humano nasce com uma herança biológica ou genética para aprender, nasce com um dispositivo inato de aprendizagem, e o meio terá a função de apenas acionar esse dispositivo, fazendo com que adquiramos determinado conhecimento ou comportamento. Ou seja, Rogers como um humanista e pertencente à corrente do pensamento inatista, acredita que os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender, porém isso não quer dizer que, de certa forma, as interações interpessoais (professor/aluno), na abordagem de Rogers, não contribuam na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

Além disso, é uma concepção de aprendizagem otimista, em que o aluno precisa apenas ter a confiança em si mesmo, sendo capaz de promover seu próprio desenvolvimento. E um dos conceitos chaves na teoria de Rogers é o de aprendizagem significativa, esta sendo

(...) um *envolvimento pessoal* - a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se de fato na aprendizagem. Ela é *auto-iniciada*. Mesmo quando o primeiro impulso ou o estímulo vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro (ROGERS, 1972, p. 5, apud MIZUKAMI, 1986, p. 50).

Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa é aquela em que o aprendiz se sente motivado para aprender e essa aprendizagem tem uma relevância especial em suas necessidades, ou seja, o envolvimento pela aprendizagem parte de si mesmo, de seus interesses, sendo assim, o aluno assume uma total autonomia no seu processo de aprendizagem ou de autoaprendizagem.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, Rogers afirma que a aprendizagem significativa é

(...) mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe, ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante que não se limita a um aumento de conhecimentos (ROGERS, 1978, apud MOREIRA, 1999, p. 140).

Com isso, percebemos que a aprendizagem significativa de Rogers não se restringe apenas ao acúmulo de conhecimento ou a uma mudança no aspecto cognitivo, ela é mais do que isso, é uma aprendizagem pela qual ocorre uma transformação no comportamento da pessoa, oriunda de uma instigação para aprender.

O conceito de aprendizagem significativa para os educandos, nos dias de hoje, é aquele contrário a uma aprendizagem mecânica, ou seja, é a aprendizagem de alguma

habilidade ou de algum conhecimento pelo aluno, no qual ele encontra um sentido, podendo ser possível fazer uma relação do que foi aprendido ou do que está aprendendo com sua vida cotidiana.

2.4 TEORIA COGNITIVISTA

A teoria cognitivista de aprendizagem tem como um dos principais estudos as abordagens do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), célebre teórico do desenvolvimento humano, com grandes contribuições para a educação. Formou-se em Biologia e estudou o raciocínio da criança sob a ótica da psicologia experimental, ou seja, observou o comportamento da criança a partir da gênese do conhecimento, da aprendizagem. Os cognitivistas estudam a aprendizagem humana a partir, principalmente, do fator cognitivo.

O significado do termo cognitivo está relacionado com o processo de aquisição de conhecimento (cognição). A cognição envolve fatores diversos como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, o raciocínio etc., que fazem parte do desenvolvimento intelectual (Disponível em: <http://www.significados.com.br>).

Piaget preocupou-se em estudar o desenvolvimento intelectual e/ou mental do indivíduo, ligado à cognição. Na sua teoria considerou que um determinado comportamento do organismo adquirido em qualquer fase do desenvolvimento humano está eminentemente ligado ao fator cognitivo do ser humano. Desta forma, a capacidade de falar, abstrair, memorizar, perceber etc. dependerá da maturação orgânica e mental do indivíduo.

Jean Piaget dividiu o desenvolvimento humano em quatro períodos, sendo cada um caracterizado ou marcado por aquilo mais significativo que a criança ou adolescente consegue fazer nessas faixas etárias. E o aparecimento ou término de cada fase dependerá de fatores biológicos e de fatores sociais e/ou educacionais, isto é, a herança biológica e o meio social ("o mundo") em que a criança vive serão aspectos que influenciarão no seu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, na sua aprendizagem. Esses quatro períodos de desenvolvimento humano são definidos como sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 11/12 anos) e operações formais (11/12 anos em diante).

No período *sensório-motor* (0 a 2 anos) a habilidade que mais se destaca na criança começa por volta de 1 ano. É a noção de permanência de um objeto, ou seja, nessa fase a criança percebe que um determinado objeto, um brinquedo, por exemplo, continua a existir mesmo longe do seu campo visual, mesmo não o podendo ver.

No período *pré-operatório* (2 a 7 anos) o que mais acontece de importante é o aparecimento da linguagem propriamente dita e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento do pensamento da criança. É chamado de pré-operatório porque a criança ainda não desenvolveu a função semiótica, ou seja, ainda não é capaz de desenvolver conceitos e significados propriamente ditos.

No período das *operações concretas* (7 a 11 ou 12 anos), a criança começa a exercer a reflexão a partir de situações concretas, sendo capaz de estabelecer raciocínios lógicos e de desenvolver conceitos e significados. É a fase também em que a criança sai do egocentrismo infantil, tornando possível a atividade em grupos.

E, por fim, no período das *operações formais* (11 ou 12 anos em diante), fase em que ocorrerá um grande avanço no desenvolvimento mental, já adolescente, o indivíduo sairá do pensamento concreto para o pensamento abstrato, formal, sendo capaz de formular conceitos e tirar conclusões de determinadas hipóteses.

Desta forma, a aprendizagem ou o aparecimento de uma habilidade, para Piaget dependerá do nível de desenvolvimento biológico e do período de maturação do indivíduo, juntamente com a ação sobre o meio, sobre o mundo experienciado por ele. Assim, na concepção cognitivista,

(...) a aprendizagem é um elemento que provém de uma comunicação com o mundo e se acumula sob a forma de uma riqueza de conteúdos cognitivos. É o processo de organização de informações e integração do material pela estrutura cognitiva (BOCK et. al., 1999, p. 115).

Com isso, percebemos que, para os cognitivistas, o indivíduo vai adquirir um determinado conhecimento a partir de sua inserção no meio e na sua relação com o objeto, porém o processamento das informações só chegará à estrutura cognitiva, caso o organismo desse indivíduo esteja desenvolvido neurologicamente, ou seja, apto para receber tais informações. Nesse sentido, a aprendizagem deve sempre acompanhar o desenvolvimento.

Outro importante expoente do cognitivismo é o psicólogo norte americano Jerome Bruner (1915). Este estudioso desenvolveu uma teoria de ensino, dando ênfase ao desenvolvimento cognitivo do ser humano e, assim como Piaget, dividiu-o em fases, sendo essas apresentadas em três: denominadas de representação ativa, icônica e simbólica. Grosso modo, temos:

Na *fase ativa* a criança representa o mundo e sua inteligência através da ação. Por exemplo, a criança quando é muito pequena ainda não é capaz de explicar ou entender algo

através da fala, sua comunicação com o mundo é realizada por meio da ação. Na *fase icônica*, a criança já é capaz de representar o mundo através da imagem, da figura. Já na *fase simbólica*, a criança é capaz de representar o mundo por meio de símbolos, da abstração.

Um dos conceitos chaves da teoria de Bruner é o de aprendizagem por descoberta que através de uma abordagem hipotética "(...) o professor traz o assunto sob a forma de problema ou questão a ser resolvida, e ajuda o aluno a resolvê-lo, discutindo com ele as alternativas apresentadas" (GIACAGLIA, 1986, p. 53, apud BARROS, 1989, p. 87). Nesse sentido, a aprendizagem por descoberta visa instigar e desafiar o aluno a encontrar a solução de um problema e/ou construir suas próprias hipóteses. Assim o conhecimento não está posto, não é dado, o aluno irá buscá-lo através das alternativas apresentadas pelo professor.

Bruner discute a importância de os alunos saberem como estão indo no seu processo de aprendizagem, o fornecimento dessas informações servirá como um reforço para uma nova aprendizagem. Neste sentido,

(...) a aprendizagem depende do conhecimento de resultados, no momento e no local em que ele pode ser utilizado para correção. A instrução aumenta a oportunidade do conhecimento corretivo. O conhecimento dos resultados terá utilidade ou não, conforme receba o estudante, em tempo e local apropriados, a informação corretiva, explicadas as condições em que poderá usá-la, e da forma em que a recebe (BRUNER, 1969, p. 67 apud MOREIRA, 1999, p. 90).

Nessa perspectiva, o professor deve informar no momento certo aos alunos sobre seus desempenhos numa determinada atividade a fim de instruí-los e incentivá-los para outras aprendizagens, ou seja, ir mais além do que foi estudado, ou esclarecer alguma dúvida e, assim aplicar o que aprendeu na sua forma correta.

A concepção de aprendizagem cognitivista tem grandes contribuições no campo da educação apesar de sua visão reducionista de aprendizagem, visto que nessa abordagem espera-se que a estrutura cognitiva do ser humano esteja madura para que aconteça a aprendizagem. Sendo assim, a aprendizagem será sempre subordinada ao processo do desenvolvimento cognitivo, isto é, a criança precisará desenvolver-se para depois aprender, limitando a aprendizagem da criança ao seu desenvolvimento. Numa perspectiva mais contemporânea, a aprendizagem e o desenvolvimento devem sempre caminhar juntos, ou seja, subordinados entre si.

2.5 TEORIA SOCIOINTERACIONISTA

Os estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) tiveram e têm até hoje grandes contribuições para a área da educação, e tem sido uma das obras mais estudadas pela pedagogia contemporânea. Na sua orientação histórico-social e cultural, as relações sociais que a criança estabelece com os adultos ou com um companheiro mais velho ou mais experiente serão preponderantes para o seu aprendizado. Assim, nessa concepção

(...) a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, mas a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais. A atividade do sujeito supõe a ação entre sujeitos, no sentido de uma relação do sujeito com o outro, com seus parceiros (LIBÂNEO, 2004, p. 177).

Nesse sentido, diferentemente da concepção piagetiana na qual a cultura e as interações sociais não têm tanta influência na aprendizagem humana, na abordagem vygotskyana dá-se ênfase primordial ao papel das interações sociais e da mediação de um parceiro mais experiente para que se concretize a aprendizagem.

Na concepção vygotskyana, a aprendizagem vem antes do desenvolvimento, é ela quem promove o desenvolvimento, ou seja, o ser humano aprende para depois se desenvolver. Assim o desenvolvimento acontece de fora (meio) para dentro (psíquico). Desta forma, nas relações sociais o sujeito irá aprender com o outro mais próximo ou com o mais experiente e internalizando os conhecimentos do seu contexto social.

Um dos conceitos chaves da teoria de Vygotsky é o de funções psicológicas superiores, que são representadas pela aquisição da linguagem, a atenção, a memória, a abstração, a percepção, a capacidade de planejar, comparar, diferenciar, etc., sendo que, as interações sociais e a mediação teriam a finalidade de ajudar a desenvolver e a internalizar essas funções, resultando assim, na aprendizagem do indivíduo. E, é nesse sentido que Vygotsky chama a atenção para o que ele denominou de zona de desenvolvimento proximal.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, (...) desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente (VYGOTSKY, 1994, p. 101 apud PIMENTEL, 2007, p. 225).

Apresentadas as teorias que fundamentam as concepções de aprendizagem, no capítulo a seguir iremos abordar a avaliação da aprendizagem, referindo-nos a algumas concepções

que dão subsídio teórico para orientar os processos de ensino e de aprendizagem e às modalidades de avaliação classificatória, diagnóstica e formativa.

CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem escolar é uma atividade fundamental e necessária nos processos de ensino e aprendizagem. A avaliação é algo inerente aos processos cotidianos escolares nos quais estão envolvidos professores e alunos. Mas nela o professor tem papel central que vai desde a elaboração dos procedimentos e dos instrumentos até as estratégias e intervenções pedagógicas diante dos resultados dos seus alunos.

A concepção de avaliação adotada na prática cotidiana da sala de aula irá depender da concepção de educação e de seu papel na sociedade contemporânea. Ou seja, como professores teremos que nos interrogar: Qual o papel da educação e da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem? E qual sua relação com o tipo de homem/mulher que desejamos formar? Assim, poderemos refletir conscientemente para que, em seguida, possamos adotar uma concepção de avaliação na nossa prática educativa.

3.1 CONCEPÇÕES

Como prática pedagógica necessária e permanente dos processos de ensino e aprendizagem, a avaliação está inerentemente ligada à ação do professor no decorrer dos processos educativos do cotidiano escolar. Assim, para Hoffmann (2009, p. 17)

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no próprio ato da avaliação.

Nesta perspectiva, a avaliação é uma atividade do cotidiano escolar que provém e se inicia fundamentalmente de uma reflexão e essa reflexão impulsiona o professor a tomar novas direções e novas ações em relação ao desenvolvimento do aluno, tornando a avaliação um processo constante de acompanhamento que auxilia tanto o professor quanto o aluno a conhecer sua realidade.

A avaliação da aprendizagem é um processo natural de toda prática educativa. E um dos aspectos fundamentais que um professor deverá ter esclarecido é o papel da avaliação no processo de construção do conhecimento do aluno, ou seja, para que avaliar ou qual a

finalidade de toda avaliação no processo pedagógico. Nas palavras de Vasconcellos (2007, p. 53),

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Para Luckesi (1996, p. 69) a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. Sendo assim, para avaliar é preciso, antes de mais nada, definir os critérios que deverão ser analisados qualitativamente, considerando sempre o que será relevante na aprendizagem do aluno. Além disso, a avaliação permitirá ao professor uma orientação do processo didático em relação às atividades seguintes.

A atividade educativa tem em vista a aprendizagem do aluno, ou seja, toda prática educativa gira em torno de sua aprendizagem. Desta forma, na prática avaliativa, essa concepção não é diferente, avalia-se para garantir a aprendizagem. Nesta perspectiva,

(...) é fundamental conjugar avaliação com aprendizagem, porque esse é seu significado essencial. Se não contribuir para a aprendizagem, é trabalho perdido, acima de tudo, trabalho perverso. A seguir, faz-se imprescindível avaliar de tal modo que o avaliado possa reagir e aprender (DEMO, 1999, p. 36).

A concepção de avaliação defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) opõe-se a uma concepção tradicional que remete a avaliação ao medir, ao julgar e ao caráter terminal. Sendo assim, a avaliação

(...) é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 83-84).

Desta forma, a concepção de avaliação trazida pelos PCNs resume as características que deverão apresentar a avaliação da aprendizagem, favorecendo assim, uma prática avaliativa mais consciente e reflexiva ligada tanto ao interesse dos alunos como também do professor, interesse esse, que para os alunos é o de aprender e para o professor é o de fazer com que esses alunos aprendam.

Numa concepção dialógica e libertadora, baseada nos estudos do educador Paulo Freire, a avaliação da aprendizagem é compreendida como

(...) um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a "cultura primeira" do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo (ROMÃO, 2003, p. 101).

Assim, nessa concepção de avaliação, dá-se grande importância à realidade do educando, denominada de "cultura primeira", respeitando sempre as especificidades desses sujeitos aprendentes. Além disso, por ser dialógica, os aspectos que contemplam a avaliação da aprendizagem deverão ser elaborados e analisados em conjunto.

De acordo com Condemarín e Medina (2005, p. 6), a avaliação é uma atividade pedagógica que

(...) contribui para regular o processo de aprendizagem; ou seja, permite compreendê-lo, retroalimentá-lo e melhorá-lo em suas diversas dimensões e, conseqüentemente, oferece ao professor a oportunidade de visualizar e refletir sobre o impacto que causam nos alunos suas práticas educativas.

Com isso, percebemos que os conceitos de avaliação apresentados acima estão sempre relacionados, entre tantos outros fatores, com a ação do professor diante dos resultados da avaliação, ou seja, a avaliação da aprendizagem implica continuamente a reflexão e o reajustamento da prática pedagógica, com a finalidade de que esta venha contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Explicitados os conceitos, passamos a apresentar as modalidades de avaliação recorrentes na teoria e na prática escolar, nos últimos tempos.

3.2 MODALIDADES

3.2.1 Avaliação classificatória

A modalidade de avaliação que permeou durante muito tempo nas escolas (e ainda permeia) está voltada para uma concepção tradicional que visa à classificação, a seleção e ao controle por meio de provas ou testes, em que a maior preocupação é a nota e não necessariamente a compreensão do conteúdo. Para Vasconcellos (2007, p. 37),

(...) a avaliação escolar não é só avaliação! De instrumento de análise do processo educacional, a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter passional de vingança, de "acerto de contas".

O uso da avaliação com o intuito de controlar o comportamento dos alunos e o de selecionar os que têm capacidade ou não de prosseguir para os anos seguintes, não tem dado à avaliação uma visão de como acompanhar o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Ou seja, o caráter terminal e cumulativo que a caracteriza é excludente, isto é, avalia-se para comparar resultados e reter aquele não atingiu a nota necessária.

A avaliação classificatória, cujo objetivo é o de excluir mais do que incluir o aluno no processo de aprendizagem

(...) silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como ausência de conhecimento. (...) A avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola (ESTEBAN, 2003, p. 14).

Contrapondo-se à avaliação classificatória, Esteban (2008. p. 32) analisa que,

Para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir.

Outra característica de uma avaliação baseada nos moldes tradicionais e behavioristas e que tende à classificação, é a sua forma de encaminhar a prática pedagógica, acompanhada pelo estímulo da competição, do castigo e da premiação, dificultando assim, o diálogo e uma interação positiva no processo de ensino e aprendizagem. Como explica Esteban (2008, p. 15), "a avaliação classificatória configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas".

A avaliação como um processo de classificação, de seleção tem em sua raiz a padronização, a uniformidade, ou seja, um modelo legítimo (hegemônico) a ser seguido, visto que não se valoriza a heterogeneidade, as diferenças individuais, ou seja, todos aprendem as mesmas coisas e no mesmo ritmo. Nesse sentido, "avaliar é controlar para que todos façam ao mesmo tempo, idealmente, chegando às mesmas respostas" (HOFFMANN, 2001, p. 94).

Para Luckesi (1996, p. 77) "a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento". Nessa perspectiva de avaliação, o avaliador não tem em vista uma intervenção pedagógica diante das dificuldades dos alunos, fazendo com que não progridam no processo de aprendizagem e, em muitos casos, até se afastando dele. A avaliação, no seu sentido

mediador, tem a função de orientar o aluno no seu percurso, a fim de que ele possa avançar continuamente.

Uma das práticas decorrentes da avaliação classificatória é o uso predominante de enxergar apenas o erro do aluno, ou seja, dá-se ênfase ao julgar, ao corrigir, ao certo e ao errado, gerando nos alunos a angústia e o medo de não atingirem os objetivos, de ficarem reprovados, uma vez que a preocupação é a nota. Assim, para Hoffmann (2005, p. 29), "a avaliação classificatória pratica uma leitura negativa mais para reprovar do que para aprovar, por dar destaque ao não-feito, ao não-alcancado, ao não-sido."

Escolas e professores têm utilizado a avaliação como uma prática autoritária, de controle e de vigilância, como um recurso para a aprovação ou reprovação do aluno. Assim, é pertinente considerar que

(...) as condições concretas da prática avaliativa atual, autoritária e coercitiva, determinam continuamente situações de sucesso e fracasso escolar com base em exigências de memorização e reprodução de dados pelo aluno. (...) A avaliação assume a função comparativa e classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento e solidificando lacunas de aprendizagem (HOFFMANN, 2009, p. 62).

Nesse sentido, a avaliação classificatória e autoritária tem dado à aprendizagem uma concepção tradicional, marcada pela reprodução do conhecimento, pelo exercício de memorização, deixando de lado as reais necessidades do aluno, que é a de avançar, progredir. Ou seja, avalia-se para medir, para comparar resultados e para comprovar o sucesso ou fracasso escolar do aluno. É a chamada reprovação *versus* aprovação.

O uso autoritário e arbitrário da avaliação tem distorcido o seu verdadeiro papel nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, tem dado ênfase à avaliação como forma de controle, de dominação e de pressão para que os alunos possam atingir sempre os altos índices de aprovação, sem que seja necessária uma compreensão do conteúdo, visto que valoriza-se a memorização.

A avaliação, portanto, acaba desempenhando na prática, um papel mais político que pedagógico, ou seja, não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo ensino-aprendizagem, mas sim como instrumento de poder, de controle, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor, quanto pelos próprios pais (VASCONCELLOS, 2007, p. 49).

A avaliação classificatória como uma prática terminal, tem um fim em si mesma e, é essencialmente quantitativa, sendo assim, reduz a aprendizagem a mera reprodução do conhecimento idealmente preestabelecido, não leva em conta as condições e o contexto do

aluno, este visto sem diferenças individuais, uma vez que não valoriza-se a diversidade do quadro de alunos.

3.2.2 Avaliação diagnóstica

Contrapondo-se à avaliação classificatória temos a avaliação diagnóstica que tem por objetivo viabilizar um maior entendimento da situação de aprendizagem do aluno. Ela permite um encaminhamento, uma tomada de decisão sobre o que deverá ser realizado nas atividades seguintes, sendo assim, possibilitará ao professor e ao aluno uma autocompreensão e uma compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. Na prática escolar cotidiana, a função de diagnóstico é mais importante porque é a que possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática (LIBÂNEO, 1994, p. 197).

A avaliação diagnóstica deverá ser sempre realizada no início de um ano letivo e/ou de uma unidade de ensino, tendo em vista a preocupação com o crescimento do aluno. Ou seja, diante dos resultados da avaliação diagnóstica, o professor tomará conhecimento das dificuldades e das habilidades dos alunos e, assim, poderá elaborar estratégias de ensino para que saiam dessas dificuldades e/ou avancem nas atividades seguintes. Nessa perspectiva,

(...) a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimentos necessários (LUCKESI, 1996, p. 81).

Diferentemente da avaliação classificatória, que é vista como antidemocrática por tender à exclusão mais do que à inclusão do aluno no processo educativo, a avaliação diagnóstica trabalha numa perspectiva democrática de ensino, visto que possibilita ao professor e ao aluno encaminhar procedimentos para a melhoria da aprendizagem do aluno. Para tanto,

(...) 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 (LUCKESI, 1996, p. 84).

A avaliação diagnóstica servirá como uma atividade investigativa, permitindo ao professor fazer um levantamento dos conhecimentos prévios do aluno, acompanhar suas experiências de aprendizagem e, assim, dar andamento ao processo didático-pedagógico. Neste sentido, os PCNs explicitam que

A avaliação inicial serve para o professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conteúdos (BRASIL, 1997, p. 82).

Segundo Demo (1999, p. 74), para garantir a aprendizagem, deve-se, desde logo, diagnosticar bem, e, a seguir, ir atrás dos problemas e encontrar soluções. Nesse sentido, o diagnóstico, desde já, deverá fazer parte dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que verifica a situação e as necessidades dos alunos, encaminhando possíveis estratégias para solucionar os problemas.

Vale salientar que a avaliação diagnóstica não deve ser usada no início ou no final de um ano letivo, como muitas escolas têm feito, com o objetivo de agrupar alunos em salas específicas, divididas em categorias como: alunos considerados "fracos", "regulares" e com "bom desempenho". Essa divisão desconsidera a heterogeneidade e a necessária interação de alunos que apresentam características de aprendizagem diferenciadas, as quais possibilitam trocas positivas durante as relações sociais do dia a dia em sala de aula, ou seja, numa perspectiva vygotskiana, permitem que uns aprendam com os outros.

Tomando a avaliação diagnóstica na prática avaliativa como um pontapé inicial para uma prática pedagógica que vise à democracia no ensino, o professor deverá prosseguir o processo educativo com uma avaliação do tipo contínua, realizada ao longo do processo. Ou seja, numa perspectiva formativa, o orientador do processo pedagógico poderá melhor planejar e replanejar o processo de ensino, bem como acompanhar os processos de aprendizagem dos alunos, considerando que sempre deverá apresentar-lhes seus avanços e suas necessidades.

3.2.3 Avaliação formativa

A expressão "avaliação formativa" advém da teoria do professor australiano Michael Scriven (1928), produzida na década de 1960. No Brasil, foi introduzida já na década de 1970, com o significado de avaliação através do acompanhamento do aluno ao longo do processo

educativo, contrapondo-se à avaliativa classificatória que ocorre apenas ao final do referido processo.

A avaliação formativa permite ao aluno uma maior autonomia no seu processo de aprendizagem, através da interação e do diálogo. Nesta concepção de avaliação não só o professor será responsável pelos avanços e aprendizagens dos alunos, mas também o próprio aluno. Ou seja, a avaliação formativa possibilita ao aluno conhecer os conteúdos que irá aprender, os objetivos que deverá alcançar, assim como os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços no decorrer do processo de aprendizagem, partindo do princípio de que sempre o professor deve reorientá-lo em seus percursos.

Nesse sentido, "avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos" (FERNANDES e FREITAS, 2008, p. 22).

Uma característica relevante da avaliação formativa diz respeito ao papel da intervenção pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, diante dos resultados dos alunos, em cada atividade proposta, o professor deverá fazer a mediação a fim de acompanhar o seu desempenho, e ajudá-los a melhorar sempre que necessário. Nessa perspectiva,

(...) a intervenção pedagógica deve adaptar-se ao processo de construção do aluno, com situações de ensino e aprendizagem concebidas para superar desafios, que possam ser enfrentados pelos alunos e que possam fazê-los avançar sempre (HOFFMANN, 2001, p. 72).

Compreendemos que nesta modalidade de avaliação, o professor deve observar e registrar os percursos dos alunos, o que o auxiliará a considerar de forma mais ampla o processo de aprendizagem de cada aluno e da turma. Para Perrenoud (1999, p. 101),

A avaliação formativa apresenta-se então, antes de mais nada, sob a forma de uma regulação interativa, isto é, de uma observação e de uma intervenção em tempo real, praticamente indissociáveis das interações didáticas propriamente ditas.

Para Loch (2003, p. 136), a avaliação formativa investiga, diagnostica, se dá no cotidiano. É nesta modalidade que se investigam os processos de conhecimento e neles se intervém. Nessa direção, a avaliação formativa se caracteriza como contínua, e a mediação assume um papel muito importante durante todo esse processo.

Desse modo, a intervenção pedagógica faz da avaliação formativa "uma auxiliar da aprendizagem da criança: é uma contínua busca de novas conquistas em termos de seu desenvolvimento" (LEÃO e NADAL, 2002, p. 123). Sendo assim, a avaliação formativa busca um constante reencaminhamento das práticas didáticas ocorridas na sala de aula com a garantia de que as dificuldades dos alunos sejam superadas, favorecendo assim, seu crescimento.

Um dos aspectos fundamentais da avaliação formativa é que o aluno cumpre um papel ativo no seu processo de aprendizagem, "(...) numa perspectiva de diálogo, coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades" (FERNANDES e FREITAS, 2008, p. 22). Sendo assim, o aluno caminhará no processo de avaliação de sua aprendizagem de forma participativa e integradora, fazendo com que fique a par do processo.

E esse papel ativo na avaliação formativa completa-se com o estímulo à autoavaliação, a fim de propiciar ao aluno uma maior responsabilidade acerca do seu processo de aprendizagem, dando importância também ao papel da autonomia na sua formação. Como analisa Hoffmann (1998, p. 121) "Auto-avaliar-se significa, justamente tomar consciência de suas dificuldades, assumindo um padrão reflexivo de estudo e traçando metas individuais para o alcance dos seus objetivos." Nesse sentido, o professor deverá intervir para que o aluno possa tornar a autoavaliação uma prática que o conduza a uma tomada de consciência de suas reais necessidades e progressos.

Ainda com relação a esse papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, a avaliação pode ter sentido positivo, na medida em que ele tem a oportunidade de ver seu crescimento e assim se animar a continuar (VASCONCELLOS, 2007, p. 45). Nesse sentido, um dos aspectos da avaliação formativa é que o professor, numa perspectiva dialógica e mediadora, deverá sempre apresentar aos alunos como eles estão caminhando no seu processo de aprendizagem, favorecendo assim, uma instigação para prosseguir com seus avanços.

Além disso, se os professores desejam uma prática avaliativa dialógica, democrática e que lhes proporcione um maior conhecimento sobre o andamento dos processos de aprendizagens dos alunos,

(...) é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano e que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas (AFONSO, p. 92, 2003).

Quanto às teorias que fundamentam a avaliação formativa têm-se contribuições tanto de Piaget quanto de Vygotsky, devido aos seus estudos darem importância às interferências mediadoras do meio para o desenvolvimento do aprendiz. Na teoria de Piaget, dá-se ênfase a interação sujeito e objeto, ou seja, na sua abordagem a aprendizagem ocorrerá na medida em que o indivíduo age sobre o objeto de conhecimento (conteúdo), da ação da criança sobre o meio. Já na teoria de Vygotsky, a mediação do adulto (professor) aparece com mais vigor, como uma condição fundamental e determinante para a construção do conhecimento, ou seja, a interação adulto/criança é desencadeadora dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Este ponto de vista é defendido pela avaliação formativa que julga ser fundamental a orientação e a intervenção do professor no auxílio à aprendizagem do aluno.

Diante do exposto, compreendemos que a prática de avaliação que o professor realiza na sala de aula é decisiva para que ele enxergue a diferença, seja social, cultural, intelectual etc., incluindo, desde já, o aluno no processo.

3.2.4 Os instrumentos

Os instrumentos de avaliação são componentes fundamentais da prática avaliativa pedagógica e devem ser planejados e formulados com o propósito de orientar e subsidiar o professor na coleta de dados sobre o andamento do processo de aprendizagem dos alunos. Os instrumentos de avaliação são tarefas do cotidiano escolar como, por exemplo, trabalhos, provas, testes, relatórios, memoriais, portfólios, questionários e interpretações. As formas de registros em avaliação são denominadas notas, conceitos, menções, anotações, relatórios.

Numa avaliação formativa o aluno deverá ser avaliado continuamente. Neste sentido, a avaliação não deverá ter exclusivamente um momento terminal, por isso, o professor deverá utilizar-se de vários instrumentos no decorrer do processo e, "Seja qual for o instrumento utilizado, é imprescindível a clareza em relação aos critérios a serem utilizados, garantindo que os alunos sejam avaliados em relação a estes e não em comparação aos demais alunos" (LEÃO e NADAL, 2002, p. 123-124).

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem são de suma importância e, no processo de escolha destes, o professor deve optar por tipos que auxiliem a aprendizagem dos alunos e que correspondam ao que foi efetivamente realizado durante as aulas. Sendo assim, ele precisa ser capaz de

articular o instrumento com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos educandos, no decorrer do período escolar que se toma para avaliar. Não se pode querer que o educando manifeste uma aprendizagem que não foi proposta nem realizada (LUCKESI, 1996, p. 178).

Os instrumentos de avaliação são tarefas que permitem o acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao longo do processo educativo. Nessa perspectiva,

Os melhores instrumentos de avaliação são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno (HOFFMANN, 2001, p. 181-182).

Desta forma, o professor deverá optar por instrumentos que sejam capazes de lhe auxiliar no processo de ensino, garantindo-lhe ficar a par dos avanços dos alunos, bem como de suas necessidades e dificuldades, para que, em seguida, possa tomar decisões e agir em relação a essas necessidades e dificuldades.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados com base no referencial teórico que trata da aprendizagem e da avaliação escolar. Esses dados foram obtidos com a entrevista semiestruturada com a professora (APÊNDICE A) e com os alunos (APÊNDICE B), além dos registros no diário de campo.

Para uma melhor compreensão por parte do leitor as respostas da professora e dos alunos foram transcritas em *itálico*, e dados do diário de campo em caixa de texto.

4.1 FALA A PROFESSORA

A professora que contribuiu para a realização desse estudo concluiu o Pedagógico em 1990, em escola da rede particular de ensino, em Campina Grande-PB. Tem formação superior em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), com conclusão no ano de 2002, e Especialização em Educação Básica, com o término em 2006 pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Ela exerce a profissão há 25 anos e atua na escola campo de pesquisa há 10 anos. Quanto aos cursos de capacitação profissional, a professora disse que não participou e nem participa de nenhum curso de formação continuada, apenas de semanas pedagógicas realizadas no início do ano letivo pela Secretaria Municipal de Educação.

Compreendemos que a formação permanente é compromisso de todo educador consciente de sua função social, pois, uma vez engajado na carreira docente deverá sempre buscar aperfeiçoamento e atualização para que possa desenvolver seu trabalho de forma crítica e criativa. Nosso comentário vai ao encontro do pensamento de Silva (2011, p. 210) quando afirma que

(...) a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida, [...] a formação docente é processual, que não finaliza com a formação inicial, pelo contrário, precisa ser interpretada como início de uma caminhada contínua, que se impõe como indispensável através da formação continuada, em que as práticas profissionais sejam terreno precípuo de formação.

Sabemos que toda atividade educativa no processo de ensino gira em torno da aprendizagem do aluno, que essa é o objetivo central da educação escolar, e para se compreender a avaliação formativa, julgamos ser fundamental conceber o aprender como algo

processual e dinâmico. Então, consideramos importante perguntar à professora o que é aprender. Ao que ela respondeu:

Aprender é ... a pessoa ler e saber ... é interpretar o que está lendo.

A resposta acima mostra que a professora remete o aprender apenas ao ato de ler e interpretar, ou seja, não vincula a aprendizagem a outras habilidades e a outros conhecimentos que o indivíduo pode adquirir ao longo da vida. Além disso, desconsidera tudo aquilo que a pessoa desenvolve e conquista antes de chegar à escola e os conhecimentos que já possui antes de aprender a ler e a escrever. Ao restringir a aprendizagem aos atos de ler e de interpretar torna o aprender e o conhecimento como algo pronto e acabado, o que podemos associar à teoria tradicional de aprendizagem. Referindo-se ao processo de aprendizagem, Paulo Freire (1996, p. 24-25) assim se expressa:

(...) é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando "curiosidade epistemológica", sem qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Nessa perspectiva, o aprender é uma busca, é o que Paulo Freire (1996) chamou de curiosidade epistemológica. Para ele, o conhecimento é algo inacabado, processual que torna o aprendiz um eterno construtor e reconstrutor do saber.

Nessa mesma direção Hoffmann (2005, p. 37) articula aprendizagem à avaliação formativa ou mediadora que, para ela, é "(...) observação, análise e mediação acerca do conjunto das aprendizagens do educando, privilegiando-se o aprender/processo e não o aprender/produto". Como a avaliação está inerentemente ligada à aprendizagem fica evidente que tanto a aprendizagem quanto a avaliação devem ser compreendidas como um processo e não como um produto.

Como o nosso objeto de estudo é a avaliação da aprendizagem, julgamos de suma importância interrogar sobre a concepção de avaliação da docente. A esse respeito, ela respondeu:

Avaliação é ... avaliar o aluno de acordo com o que ele aprendeu, o que ele tem condição de aprender. É avaliá-lo como um todo. Tudo que ele faz ... a escrita, a leitura, o comportamento e o que ele traz de casa também.

Tal afirmação nos mostra que a professora não emite um conceito de avaliação, exprime o que leva em conta ao avaliar o aluno. Ao se referir a “avaliar o aluno de acordo

com o que ele aprendeu, o que ele tem condição de aprender” poderíamos levantar a hipótese de que ela considera medir o que o aluno já aprendeu (passado) mas não descartaria a possibilidade do vir a ser (futuro).

Trazendo a avaliação para uma visão didático-pedagógica que tenha como objetivo o reajustamento dos processos de ensino e de aprendizagem, Fernandes e Freitas (2008, p. 19), analisam que

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação.

Nessa mesma linha de pensamento, Hoffmann (2003, p. 102) diz que "(...) o sentido da avaliação é de encaminhamento e não de constatação. Anula-se o significado que esses pareceres deveriam apresentar ao se ter como objetivo simplesmente apontar o que o aluno foi capaz de demonstrar". Sendo assim, o sentido da avaliação na prática educativa vai além dos levantamentos do que o aluno adquiriu num determinado conteúdo ou numa determinada unidade de ensino, essa característica limita a avaliação da aprendizagem ao caráter terminal e quantitativo.

Tendo em vista que a avaliação da aprendizagem deve ser um processo de acompanhamento contínuo e que ela se dá no cotidiano, acreditamos ser pertinente perguntar a professora quando ela avalia os alunos. A sua resposta foi:

Sempre. Não é só quando eles fazem uma prova, mas quando ele se expressa, quando está lendo. A todo momento estou anotando o que eles estão fazendo e... o que eles aprenderam.

As palavras da professora coincidem com um dos registros no diário de campo dos nossos primeiros dias de observação.

Aula de Geografia

Conteúdo: Os pontos cardeais e colaterais da Terra

A professora solicitou que os alunos abrissem o livro de Geografia intitulado "A escola é nossa", 5º ano, p. 14 e, selecionou as questões de 1 a 4 para transcrever no caderno, delimitando o número de linhas de uma questão para outra. Algum tempo depois, percebeu que o aluno W1 ainda não tinha começado a copiar e, reclamando com a atitude desse aluno,

falou para a turma: "*Todas as atividades valem nota, não é somente a prova. Vou anotar quem não fez e não terá a nota e ainda ficará com falta*". Isso em tom de ameaça.

Diário de Campo, 29/05/2013

A partir desse registro verificamos que o seu entendimento de avaliação contínua é equivocado e que a anotação que ela faz não se refere às necessidades ou progressos do aluno, refere-se a atos de punição. Além disso, dá a entender que todas as tarefas são consideradas instrumentos de avaliação, aplicando muitas atividades no decorrer de uma unidade ou de um bimestre para avaliar os alunos. Essa atitude se opõe ao que Hoffmann (2001, p. 45) defende, quando afirma que

A avaliação mediadora é uma ação sistemática e intuitiva. Ela se constitui no cotidiano da sala de aula, intuitivamente sem deixar de ser planejada, sistematizada. Nem todas as atividades de sala de aula ou tarefas realizadas pelo aluno têm por objetivo a verificação de suas aprendizagens, podendo absorver diferentes dimensões avaliativas. O que define tal dimensão são as intenções do educador ao propor a tarefa, bem como a forma de proceder frente ao que nela observa.

Nesse sentido, para a autora o aluno tem que ser avaliado em situações de aprendizagem significativas observadas pelo professor, a partir de objetivos definidos e considerados relevantes para avaliar num determinado conjunto de conteúdos, seguidos de uma postura interventora durante e após as atividades propostas. Esse é o sentido de uma avaliação contínua, formativa.

Os instrumentos de avaliação são atividades que devem ser planejadas e elaboradas com propósito de orientar e subsidiar o professor na coleta de dados sobre o andamento do processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, consideramos relevante perguntar à professora que instrumentos ela costuma utilizar para avaliar os alunos. Sobre tal questão, ela respondeu:

Atividades escritas, leitura e oralidade.

Verificamos que nesta resposta a docente mistura instrumentos com conteúdos ou habilidades. O que pudemos observar em relação às atividades escritas a que professora se refere são trabalhos, testes e provas e que podem ser consideradas como instrumentos. Quanto à leitura e à oralidade são conteúdos ou habilidades ensinadas e manifestadas pelos educandos no decorrer do processo educativo.

Com relação aos instrumentos de avaliação, Luckesi (1996, p. 178), diz que o professor deve "(...) construir instrumentos que auxiliem a aprendizagem dos educandos, seja

pela demonstração da essencialidade dos conteúdos, seja pelos exercícios inteligentes, ou pelos aprofundamentos cognitivos propostos". Sendo assim, a construção e a aplicação dos instrumentos são etapas significativas do processo avaliativo que devem ser bem planejadas e elaboradas, uma vez que os resultados oferecem ao professor dados sobre os avanços e as necessidades dos alunos, possibilitando a orientação para o que deverá ser feito nas atividades seguintes.

Numa avaliação formativa, o professor deve utilizar-se de vários instrumentos para verificar o desenvolvimento dos alunos, sendo assim, precisa ir além da aplicação de provas ou testes escritos.

Partindo da principal característica da avaliação formativa, a intervenção pedagógica, acreditamos ser de fundamental importância questionar a docente sobre o que ela faz diante dos resultados da avaliação. Sobre essa questão, assim ela se expressou:

Aplico uma nota. E quando os resultados não são os que esperava arrango uma metodologia que eles tenham mais facilidade de aprender. Faço revisão... revisão.

A resposta acima não nos oferece dados suficientes com relação à postura da professora para as intervenções na sala de aula, uma vez que mudar o método de ensino não quer dizer que possa superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, se esse não vier acompanhado de encaminhamentos pedagógicos diferenciados de acordo com a necessidade de cada um, sem deixar de desenvolver um trabalho coletivo. Nas palavras de Vasconcellos (2003, p. 44)

Pode haver mudança no *conteúdo* e na *forma* de avaliar, pode haver mudança na *metodologia de trabalho* em sala de aula e até na *estrutura* da escola e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: **intervir na realidade a fim de transformar**. Se não houver um re-enfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará.

É importante ressaltar que sua primeira resposta foi simplesmente: "*Aplico uma nota*". Sem nos satisfazermos com o teor dessa resposta, interrogamos: E se os alunos não atingirem os objetivos? Então, veio a explicação sobre o arranjo de outra metodologia para facilitar a aprendizagem. Esse simples "*Aplico uma nota*" dá à avaliação uma característica exclusivamente terminal, desconsiderando a avaliação como um processo de acompanhamento contínuo e gradual e de reorientação da prática pedagógica. Os PCNs apontam que o "(...) uso da avaliação, numa perspectiva democrática, só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos - tão arraigados nas práticas escolares" (BRASIL, 1997, p. 83).

Consideramos imprescindível na avaliação formativa os encaminhamentos e as intervenções do professor com o propósito de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Nessa direção, indagamos à docente sobre o modo dela intervir para auxiliar os alunos que ainda não aprenderam. A esse respeito, ela respondeu:

Faço atividades que contemplem a dificuldade que eles apresentam.

O depoimento acima não nos mostra dados suficientes que nos levem a compreender como a professora intervém perante as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Essas intervenções se resumem à realização de mais atividades sobre o conteúdo que ainda não foi assimilado, o que consideramos também de suma importância caso sejam bem elaboradas e orientadas no momento da ação, o que não verificamos naquela sala de aula. Podemos ilustrar a inadequação quanto ao modo de condução de uma dessas atividades no registro seguinte:

Conteúdo: leitura e escrita

No dia 11/07 comemorou-se a Dia da Cidadania. A professora trouxe um texto deste assunto e leu para os alunos. Em seguida, falou um pouco sobre o que é cidadania e anunciou que iria fazer um ditado de cinco frases com o tema. Ela ditou as frases e foi orientando no quadro quanto a algumas letras que alunos têm dúvidas em algumas palavras, como o uso de *os* e não de *us* no plural. Na terceira frase foi até o aluno J e, observando que este escreveu algumas palavras sem segmentação e com erros de ortografia, mandou apagar e falou em um tom alto de voz: *"Não é assim... não se escreve assim. Vamos corrigir no quadro. Vamos ver se não erra outra vez!"* Na quarta frase, sem muita paciência, reclamou mais uma vez da escrita e da posição das palavras do mesmo aluno. Então, muito zangado e sem querer continuar a fazer, ele disse: *"Não tô pedindo esmolas"*. A professora respondeu gritando: *"Não faça isso de graça, tô ganhando para isso"*. Observamos também que a aluna M, sendo a que tem mais dificuldade de leitura e de escrita, durante a realização dessa atividade ficou no final da sala, afastada da maioria e, quando a professora ditou a frase ela não escreveu, ficou esperando que a professora escrevesse no quadro para depois transcrever no caderno.

Diário de Campo, 12/07/2013.

Na expressão *"Vamos ver se não erra outra vez!"* a professora mostra que entende a aprendizagem como algo imediato e não gradual. Essa atitude desperta na criança o medo de

errar, o que posteriormente provoca o desestímulo para continuar a tarefa porque, ao se deparar com a sua dificuldade, descredita na sua própria capacidade de alcançar a aprendizagem almejada. A postura da professora diante dos erros dos alunos deveria ser a de problematizar junto com eles suas hipóteses iniciais até avançar no processo de construção do conhecimento. Numa visão mediadora acerca do modo de tratar o erro, Hoffmann (2009, p. 66) aponta que é preciso que

(...) o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando. O erro lido em sua lógica, as hipóteses preliminarmente construídas pelo aluno (o ainda não, mas pode ser) são elementos dinamizadores da ação avaliativa como mediação, elementos significativos na discussão, na contra-argumentação e na elaboração de sínteses superadoras.

Nesse sentido, as manifestações dos alunos no decorrer das atividades deverão servir para discutir e analisar junto com eles, de forma mediadora, suas hipóteses em relação a um determinado conteúdo. Ou seja, o caráter mediador da avaliação tem como marca central o questionamento e a problematização das possibilidades de respostas dadas pelos alunos para posterior correção. O erro, nessa perspectiva, aparece como uma etapa até chegar à compreensão do conhecimento.

Percebemos também o não atendimento individualizado à aluna M, que tem muita dificuldade de leitura e de escrita. Como afirma Demo (1999, p. 45), "(...) o problema crucial é saber fazer o aluno aprender. Faz parte central deste posicionamento, avaliar para saber dos problemas, e sabendo dos problemas, saber intervir em favor da recuperação do aluno". Sendo assim, trabalhar as dificuldades da referida aluna significaria intervir para que ela pudesse avançar no seu processo de aprendizagem, pois, se essas dificuldades não forem superadas poderá gerar a exclusão da aluna, demonstrando, assim, o fracasso da escola no processo de ensino.

4.2 FALAM OS ALUNOS

Analisando como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem não poderíamos deixar de ouvir, também, os alunos envolvidos nesse processo. Sendo assim, apresentamos a seguir a fala dos alunos com relação ao nosso objeto de investigação. As perguntas da entrevista com os alunos estão em conformidade com as que foram feitas à professora.

Inicialmente, consideramos importante interrogá-los sobre o que é aprender. E assim, os alunos se expressaram:

W1: Coisa boa.

M. F.: A ler.

J. A.: Aprender as coisas ... a ler e a escrever.

J: Estudar.

G1: Aprender a ler, escrever, respeitar os mais velhos, a professora, a pai, a mãe e os tios.

V: Estudar.

G2: Aprender a ler.

W2: Ler.

G3: Aprender a escrever, a ler e a pintar.

C: A ler.

A: É uma coisa boa.

M: A ler e a escrever.

N: Ler.

Com esses depoimentos verificamos que o ato de ler e de escrever aparece como significado de aprender nas respostas de quase todos os alunos. Logo, suas respostas se coadunam com a resposta da professora a essa mesma questão.

Sabemos que ler e escrever são as principais habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de serem aperfeiçoados os conhecimentos referentes à língua materna e permitir o acesso ao saber elaborado nas diversas áreas de conhecimento. A consciência a respeito da necessidade de desenvolver essas habilidades leva os professores dos anos iniciais a incentivarem e cobrarem dos alunos atenção a esses aspectos. A influência dessa atitude se reflete nas respostas dos alunos quando associam *aprender a aprender a ler e escrever*. Essa associação parece remeter o aprender exclusivamente às experiências escolares, concepção marcadamente tradicional.

Em seguida, consideramos ser fundamental questioná-los acerca do que é avaliação da aprendizagem. E assim foram as respostas:

W1: A prova.

M. F: Bom.

J. A: É bom.

J: Ler mais.

G1: Estudar.

V: A prova

G2: Escrever.

W2: Estudar mais.

G3: Aprender.

C: Não gosto não.

A: Ela faz a gente aprender. Às vezes eu não gosto porque tem umas que é difícil de aprender... tirei 4 e 2 porque eu não soube, daí não fiz.

M: É bom, se eu tirar 1 pra mim é normal.

N: Estudar mais.

Nesses depoimentos vemos que quatro alunos M.F, J.A, G3 e M disseram que a avaliação é algo bom e dois alunos (W1 e V) remetem a avaliação ao instrumento - prova. Como diz Libâneo (1994, p. 198), "O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos". Assim, como esses alunos, muitos professores reduzem a avaliação à prova aplicada ao final do processo com o único objetivo de quantificar e classificar, atitude demonstrada pela professora na sua concepção de avaliação a qual limita a avaliação da aprendizagem ao caráter terminal e quantitativo.

Os alunos J, W2, C, A e N veem a avaliação como um momento de esforço intelectual no qual precisa dedicar-se mais para mostrar que aprendeu. Sendo assim, "O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar" (LUCKESI, 1996, p. 19). Nessa perspectiva, a avaliação torna-se um momento crucial de "provar o que sabe", restringindo-a a atribuição de notas e a classificação.

A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo e, numa perspectiva democrática de ensino o aluno deve cumprir um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, consideramos fundamental interrogar aos alunos quando é que a professora faz a avaliação. E assim eles se expressaram:

W1: Sei não.

M. F: Sei não.

J. A: Sei não.

J: Sei não.

G1: Demora a fazer.

V: Não lembro.

G2: Sei não.

W2: Não sei.

G3: Na semana.

C: Sei não.

A: Sei não.

M: Todo dia... ler e escrever.

N: Sei não.

Nesses depoimentos verificamos que a maioria dos alunos desconhece em que momento estão sendo avaliados. No processo pedagógico, o aluno deve cumprir um papel ativo, permitindo-lhe que fique a par desse processo. Nessa perspectiva democrática de ensino, o professor deverá sempre comunicar aos alunos como estão indo no seu processo de aprendizagem, bem como permitir que conheçam os objetivos e os critérios que serão analisados no que se toma para avaliar. Sendo assim, uma avaliação que se diz formativa caracteriza-se por ser dialógica e interativa, "(...) é aquela que orienta os estudantes para realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos (FERNANDES e FREITAS, 2008, p. 30).

Na resposta dada pela professora, ela diz sempre fazer a avaliação, porém os alunos demonstram não ter clareza a respeito de quando estão sendo avaliados. Além disso, nas nossas observações percebemos que o conceito de avaliação contínua da professora é equivocado, uma vez que as anotações que ela faz não se referem às necessidades ou

progressos do aluno, referem-se a atos de punição, como por exemplo, colocar falta no aluno que, mesmo estando em sala, não realize as atividades propostas.

Compreendemos que para avaliar os alunos, o professor necessita de procedimentos que lhe auxiliem nos processos de ensino e de aprendizagem, devendo utilizar-se de instrumentos que permitam identificar como os alunos se manifestaram diante de um determinado conjunto de conteúdos considerados relevantes para o seu desenvolvimento intelectual e moral. Sendo assim, perguntamos aos alunos o que a professora faz para avaliá-los. E assim responderam:

W1: Dá um teste.

M. F: Corrige as provas.

J. A: Faz prova, tarefas e às vezes arte.

J: Ensina a se comportar.

G1: Atividade.

V: Ensina, incentiva a estudar e faz tarefas.

G2: Tarefas.

W2: Tarefas.

G3: Ensina... dá o visto.

C: Manda fazer desenho no caderno, ditado, manda fazer tarefas, chama para ler.

A: Ensina, lê para a gente, faz prova, manda fazer pintura.

M: Ensina a gente a ler no birô.

N: Bota a gente para ler no livro. Quando a gente escreve direito e quando a gente responde, ela dá nota. Ela ensina a gente, e o que a gente não sabe ela responde.

Nas respostas dos alunos W1, M. F, J.A e A aparecem os instrumentos testes e provas escritas e já os demais vinculam o momento da avaliação as tarefas ou atividades do seu dia a dia escolar como desenho, pintura, ditado, leitura, além do visto no caderno, que é uma forma de acompanhar o aluno. Sendo assim, nestas respostas, diferentemente da dada anteriormente sobre quando a professora faz a avaliação, os alunos compreendem que a avaliação está relacionada às atividades cotidianas, nas quais provavelmente manifestam suas aprendizagens. A maioria das respostas coincide com a dada pela professora quando, interrogada sobre os

instrumentos de avaliação, ela mencionou que utiliza as atividades escritas e a leitura para avaliar os alunos.

Dando prosseguimento ao caráter contínuo da avaliação, consideramos pertinente questionar aos alunos o que eles fazem quando recebem o resultado da avaliação: E assim, eles se expressaram:

W1: Levo para casa. Se for nota ruim eu rasgo.

M. F: Eu acho ruim, ... só tiro sete e, às vezes ,tiro dois.

J. A: Se for nota baixa eu estudo mais.

J: Fico alegre porque a nota é boa.

G1: A nota é boa ... não precisa estudar!

V: Tento estudar mais e presto mais atenção quando não é uma nota boa.

G2: Faço nada.

W2: Estudo mais se não fui bem. Se fui bem, aí tá certo.

G3: Recebo e guardo, deixo lá, se passar, passou.

C: Guardo para não rasgar, porque minha irmã brinca de escolinha com as provas. Acho ruim porque a professora diz um negócio da prova aí na hora eu esqueço.

A: Fico olhando a nota,... às vezes eu penso que não vou passar.

M: Guardo e não me importo.

N: Fico feliz,... e meio triste quando não aprendi.

Nos depoimentos dos alunos W1, M. F, J.A, J, G1, V, C, A e N verificamos a preocupação com a nota. Essa só terá sentido positivo quando servir para subsidiar a aprendizagem dos alunos, permitindo acompanhá-los, bem como compreender suas necessidades e intervir. Sendo assim, a nota nunca deverá ser usada para classificar os alunos, muito menos como instrumento de controle e de autoridade do professor. Para Demo (1999, p. 24)

(...) fora de ambiente reconstrutivo, a nota facilmente humilha, prejudica a auto-estima do aluno, porquanto seu impacto se reduz a mostrar a incapacidade, não oportunidade circunstanciada para voltar, continuar a aprender; torna-se instrumento a mais de exclusão; ao mesmo tempo, dificilmente está ligada ao direito de refazer ou recomeçar, valendo como veredicto inamovível.

Destacando o depoimento do aluno C, identificamos que a avaliação para ele exige a memorização, a “decoreba” do conteúdo quando diz “Acho ruim porque a professora diz um negócio da prova aí na hora eu esqueço”. Nas nossas observações registramos no diário de campo do dia 14/06/2013 um momento muito conturbado na aplicação da prova de Ciências (ANEXO) que coincide com o que o aluno relatou no seu depoimento. Vejamos na transcrição abaixo como isso aconteceu:

Avaliação de Ciências

Quando cheguei à sala de aula, após uma hora e quinze minutos do início da prova, um aluno havia entregue a prova. Momentos depois a professora percebe que o aluno C está respondendo a prova pelo caderno. Ela vai até a sua carteira e, gritando muito próximo do rosto do aluno apaga o que ele está *colando*. Irritado, ele joga a prova no chão. A professora a apanha e guarda. C permanece no seu lugar, desocupado e resmungando. Algum tempo depois, como todos estavam agoniados com a prova, a professora manda consultarem o caderno que continha as mesmas questões da prova. Muito irritada fala em alto tom de voz: *"Abram os cadernos, podem fazer uma cópia"*. Uns, ainda com medo, demoram a abrir. A aluna N diz: *"Vou olhar nada! Pra ela me dá zero!"*. Minutos depois todos abrem os cadernos para responder a prova e a professora a devolve para os que já tinham entregue. A aluna G1 diz que não quer mais fazer, mas acaba pegando a prova de volta. Já a aluna M, mesmo com o caderno aberto, entrega a prova em branco. Vale ressaltar que esta tem grandes dificuldades de leitura e de escrita, e tem que fazer a mesma prova/atividade avaliativa.

Diário de Campo, 14/06/2013

Diante do exposto, percebemos que a prova para esses alunos, principalmente para o aluno C é um momento crucial, uma vez que a forma como é elaborada exige consideravelmente a memorização do conteúdo, resultando no que Vasconcellos (2003, p. 126) chamou de "Interferência na coleta de dados: como este momento passa praticamente a valer 'tudo ou nada', o aluno fica preocupado, o que gera um forte estado de tensão emocional. Uma outra variável é que, em função desta vinculação com a classificação, muitos alunos buscam *estratégias de sobrevivência* ('cola')". Além disso, nessa perspectiva, a aprendizagem fica reduzida ao ato mecânico, o qual exige fortemente a memorização do conteúdo, caracterizada assim, por uma abordagem tradicional.

Percebemos também no depoimento da aluna N o medo inicial de receber um zero ao olhar para o caderno que a professora mesmo autorizou, ou seja, vemos mais uma vez a preocupação com a nota que, numa perspectiva negativa e de exclusividade classificatória, tende a ser usada como arma para reprimir o comportamento do aluno. No entanto, "(...) o professor não pode dar a nota para mostrar sua autoridade, mas para declarar seu compromisso com a aprendizagem do aluno e permitir a este que seja cobrado nessa direção" (DEMO, 1999, p. 27). Esse é o sentido de uma avaliação formativa, que usa a nota como um dado para o diagnóstico e, em seguida, intervém para que o aluno progrida no seu desenvolvimento.

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem deverá ser sempre acompanhada pela intervenção pedagógica a fim de melhorar o desempenho dos alunos nas suas aprendizagens. Nesse sentido, interrogamos aos alunos o que a professora faz depois de dizer o resultado da avaliação. E, as respostas foram:

W1: Não sei. Os outros ficam "mangando" se for nota baixa.

M. F: Diz que tem que aprender.

J. A: Ensina mais e diz que é para estudar mais.

J: Diz que tem que estudar mais.

G1: Mandar tentar de novo. Tem uns que não quer responder de novo.

V: Ensina de novo ... aí a gente consegue.

G2: Diz que é para ler e aprender mais.

W2: Ensina.

G3: Entrega, e se não for bem, bota uma nota baixa.

C: Faz tarefas.

A: Diz para a gente aprender mais, para ver se a gente passa.

M: Manda estudar mais. Tem uns que tiram nota boa.

N: Sai de carteira em carteira para dizer quem foi bom ou ruim. Diz que a gente precisa melhorar nas letras, nas tarefas e nas notas.

Nesses depoimentos percebemos que a maioria relata que a professora manda estudar mais para melhorar o desempenho. Com isso, percebemos que esses resultados nem sempre

são bons, uma vez que nas falas dos alunos M. F, J.A, J. G2, G3, A, M e N notamos que nem todos conseguem bom desempenho no processo de aprendizagem.

Com relação a esses depoimentos, nas nossas observações do dia 19/06/2013 registramos no diário de campo momentos e falas da professora e dos alunos na avaliação de Geografia e na atividade seguinte. Assim, transcrevemos abaixo:

Prova de Geografia

Nesse dia fizeram a prova de Geografia pesquisando pelo livro "A escola é nossa: Geografia", 5º ano, da p. 21 a 23. Enquanto faziam a prova, a professora pintava um desenho para expor num mural. Com uma dúvida, a aluna G1 perguntou à professora sobre uma questão, e ela respondeu: "*Eu não já falei! Leia e depois responda*". Ao voltarem do recreio uns continuaram a responder a prova. Quando a maioria entregou, a professora pediu para fazer a atividade de Português do dia anterior, que a maioria já tinha copiado mas não tinha respondido. Como de costume, estavam esperando a resposta da professora, pois observamos que nas atividades copiadas do livro, como por exemplo, a aluna G3 ao terminar, guarda os cadernos na mochila e muitos ficam esperando os outros terminarem para que assim, a professora responda no quadro. A professora não incentiva, não orienta e não diz que eles devem tentar responder, apenas solicita que as copie e, enquanto estão copiando fica sentada no birô, corrigindo provas ou olhando seu caderno. Voltando à atividade do dia 19/06/2013, apenas dois estavam copiando e os outros conversando, e duas meninas (G1 e N) correm atrás uma da outra. A professora reclama, mas as duas não querem sentar. Ela ameaça colocar falta e, por isso, G1 sentou, mas a outra (N) não quis sentar e disse: "*Faço de conta que não tem ninguém aqui. Pode colocar 1000 faltas*". Daí a professora diz que colocou a falta. Olhando para a pesquisadora, a professora diz: "*Tem que fazer de conta que não tá nem aí. Agora a aprendizagem é zero*".

Diário de campo, 19/06/2013

Diante do exposto, percebemos várias interrupções, ao começar pela falta de mediação da professora tanto no momento da avaliação quanto nas atividades de sala de aula, uma vez que essas atividades são retiradas do livro didático não consumível e raramente os alunos são incentivados ou orientados para respondê-las ao terminar a cópia, como também alguns não

demonstram muito interesse de copiá-las, uma vez que a professora usa de ameaças (a falta) para fazer com que isso aconteça. Isso nos mostra que a prática da professora em sala de aula resume-se em dar a atividade pela atividade, uma preocupação maior em seguir o programa, desviando a atenção da concretização das aprendizagens dos alunos.

E essa falta de mediação e de intervenção da professora, tanto no que diz respeito ao incentivo para copiar quanto para responder as atividades propostas, acarreta o que ela mesma enfocou no seu depoimento acima, quando disse: "Tem que fazer de conta que não tá nem aí. Agora a aprendizagem é zero". Uma avaliação que não contribua e que não auxilie a aprendizagem dos alunos não se caracteriza como formativa, isto é, uma aprendizagem mecânica, que desconsidera todo o processo para fixar-se na memorização do conteúdo num dado momento que se toma para avaliar, não corresponde a uma aprendizagem reflexiva e processual.

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! Por outro lado, compreende-se por que se diz frequentemente que avaliação formativa é, antes, contínua (HADJI, 2001, p. 21).

Destacando mais uma vez a importância da intervenção pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem, julgamos de suma importância questionar aos alunos de que modo a professora ajuda os que ainda não aprenderam. E, assim, se expressaram:

W1: Ensinando... dando a resposta.

M. F: Ensina a gente.

J. A: Olha o caderno algumas vezes e explica o assunto.

J: Ensina a ajeitar as letras para ver se tá certo ou errado. Ensina como é que faz.

G1: Se o menino não entender o texto... manda ele ler de novo e o que ele não entende no texto ela responde.

V: Fica no canto ensinando, prestando atenção ao aluno que não está conseguindo fazer a tarefa direito.

G2: Ensinando... ela, e o aluno lendo. Faz recuperação e mais tarefas.

W2: Ela faz tarefa. Quando a gente não está conseguindo fazer ela bota a resposta no quadro pra corrigir se tá certo.

G3: Ensina, faz outras tarefas, ensina a ler e a escrever e diz que M tem que ler muito em casa.

C: Ela chama para ensinar, vai dizendo e a pessoa vai fazendo. Às vezes eu entendo e às vezes não.

A: Ensinando a fazer a tarefa. Fala para eles prestar atenção. Ela fica nervosa, briga com eles, mas depois ajuda. Manda eles ler em casa. Agora ela tá fazendo ditado para ver se eles aprende mais.

M: Ela chama a gente para ir no birô e manda a gente ler lá. Manda estudar para aprender. Ela vai no lugar ver se tá certo. Se não souber ela diz a resposta.

N: Ela chama a gente no birô e ensina a gente. Às vezes a gente não sabe, aí ela diz: “venha cá que eu ensino”. Manda a gente ler e depois a gente responde... ela ensina.

Quanto à forma de intervenção pedagógica da professora nas atividades de sala de aula, há clareza apenas na resposta do aluno V, quando diz "*Fica no canto ensinando, prestando atenção ao aluno que não está conseguindo fazer a tarefa direito*". Já nas demais respostas não vimos com exatidão as formas de intervir em relação às dificuldades dos alunos perante as atividades de sala de aula.

Entretanto, nas respostas dos alunos W1, J, G1, C e M, verificamos que a ajuda, a intervenção da professora se reduz a dar a resposta. Diante de situações como essa, Hoffmann (2003, p. 66) analisa que

A intervenção do professor, então, deve ser verdadeiramente desafiadora, nunca coercitiva (Não é assim!) ou retificadora (dando a resposta certa), mas devolvendo suas hipóteses sobre a forma de perguntas ou realizando novas tarefas no sentido de confrontar o aluno com outras respostas, diferentes e contraditórias, para levá-lo a defender o seu ponto de vista ou reformulá-lo.

Tal afirmação nos indica que intervir é desafiar, questionar o aluno numa determinada situação de aprendizagem, fazendo as possíveis mediações a fim de confrontá-los junto ao conhecimento que está lhe sendo apresentado. Mesmo sendo um processo lento, o professor deverá num determinado momento conduzi-lo até a resposta correta, mas antes disso, precisa criar condições ou possibilidades para a construção do conhecimento (FREIRE, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tratamos da aprendizagem escolar e da avaliação formativa. A pesquisa foi realizada a partir do embasamento teórico, por meio de observações do cotidiano da sala de aula, das entrevistas com os alunos e com a professora. Os dados coletados forneceram subsídios necessários para fazermos algumas considerações acerca da problemática da pesquisa: até que ponto a avaliação formativa está sendo considerada numa turma do 5º ano.

Nos resultados e análises dos dados, constatamos que a professora não conseguiu expressar uma concepção de avaliação e apresentou uma visão equivocada de avaliação contínua ao dar ênfase ao não feito, em vez de considerar os progressos e/ou as dificuldades dos alunos em suas anotações. Já alguns alunos remeteram a avaliação da aprendizagem ao instrumento prova, como também a um momento de maior esforço intelectual por ter que estudar mais para serem aprovados. Além disso, demonstraram uma preocupação maior com a nota.

Esta forma de entender o processo avaliativo dá à avaliação da aprendizagem uma marca negativa e não de encaminhamentos das práticas pedagógicas para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Sendo assim, a avaliação caracteriza-se exclusivamente pela modalidade classificatória.

Quanto aos instrumentos de avaliação, em sua fala a professora os confundiu com conteúdos ou habilidades quando mencionou como tal atividades escritas, leitura e oralidade. Nas nossas observações a prova foi o instrumento utilizado pela professora para avaliar os alunos. Entendemos que, numa avaliação formativa, o professor deve utilizar-se de vários instrumentos, não se restringindo à aplicação de provas nesse processo.

Quanto às intervenções pedagógicas, característica fundamental da avaliação formativa, a resposta dada pela professora não nos oferece dados suficientes com relação à sua postura a esse respeito. Ela afirmou que arranja outra metodologia, mas mudar o método de ensino não quer dizer que possa superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, se este não vier acompanhado de encaminhamentos pedagógicos diferenciados de acordo com a necessidade de cada um, sem deixar de desenvolver um trabalho que vise à melhoria do coletivo.

Sobre o modo de intervir para auxiliar os alunos que ainda não aprenderam, constatamos que não poderá fazer com que eles progridam no seu processo de aprendizagem, uma vez que a forma da professora agir é imediatista, ou seja, o erro não é visto como uma

etapa inicial de um processo gradual até chegar a um determinado conhecimento. Vimos que a intervenção pedagógica da docente se reduz em dar a resposta ao aluno de imediato, não problematizando e nem deixando que eles elaborem suas próprias hipóteses.

Essas constatações nos levam a considerar que a professora não usava de variações didáticas, de possíveis reajustamentos das práticas pedagógicas para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Além disso, as atividades de sala de aula não eram devidamente mediadas, distanciando-se, portanto, das características da avaliação formativa. Averiguamos que, na prática de ensino da professora, a atividade é dada pela atividade, com uma preocupação maior em seguir o programa, fixando-se exclusivamente na transmissão dos conteúdos sem que haja uma vontade de fazer com que os alunos superem suas dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BARROS, Célia S. G. **Pontos de psicologia escolar**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BOCK. A. M. B et. al. Teorias da aprendizagem. In: **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**, 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em: 03/11/2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CONDEMARÍN, Mabel e MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. **Escola, currículo e avaliação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira e FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

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

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 40 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEÃO, Terezinha de Jesus Evangelho e NADAL, Beatriz Gomes. Avaliação do ensino e da aprendizagem. In: **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. O planejamento escolar e o projeto político pedagógico-curricular. In: **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, Maria Teresa **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

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

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o saber- Metodologia científica**: Fundamentos e técnicas. 19 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PERRONOU, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas. (trad.): Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: **Pedagogia (s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 5 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

Significado de Cognitivo. Disponível em: <http://www.significados.com.br>. Acesso em: 03/11/2012.

SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo. Por uma pedagogia da inclusão: conceitos são re-significados na formação do professor. In: ANDRADE, Francisco Ari de e SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Formação de Professores e Pesquisas em Educação.** Edições UFC: Fortaleza, 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos.** Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf> Acesso em: 08/ago/2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17 ed. São Paulo: Libertad, 2007.

_____. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Pesquisa: Aprendizagem escolar e avaliação formativa

Pesquisadora: Jozelma Bezerra de Souza

Instrumento para coleta de dados: entrevista semiestruturada

Local: estabelecimento escolar

- 1- Qual a sua formação para a docência? Onde cursou e quando concluiu?
- 2- Há quanto tempo exerce a profissão? E nesta escola?
- 3- Você já participou ou participa de algum curso de aperfeiçoamento, capacitação? Quais? Quando?
- 4 - Para você, o que é aprender?
- 5 - E o que é avaliação da aprendizagem?
- 6 - Quando é que você avalia seus alunos?
- 7 - Que instrumentos você costuma utilizar para avaliar os alunos?
- 8 - O que você faz diante dos resultados da avaliação?
- 9 – De que modo você intervém para auxiliar os alunos que ainda não aprenderam?

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Pesquisa: Aprendizagem escolar e avaliação formativa

Pesquisadora: Jozelma Bezerra de Souza

Instrumento para coleta de dados: entrevista semiestruturada

Local: estabelecimento escolar

- 1- Como é o seu nome?
- 2- Qual a sua idade?
- 3- Estuda nesta escola desde qual ano (série)?
- 4- É a primeira vez que faz o 5º ano?
- 5- Para você, o que é aprender?
- 6- E o que é avaliação da aprendizagem?
- 7- Quando é que a sua professora faz avaliação?
- 8- O que é que ela faz para avaliar os alunos?
- 9- O que você faz quando recebe o resultado da avaliação?
- 10- E a professora, o que ela faz depois de dizer aos alunos o resultado da avaliação?
- 11- De que modo ela ajuda aos alunos que ainda não aprenderam?

ANEXO

Escola: _____

Aluno (a): _____

Turno: _____

Avaliação de Ciências

1- Responda sobre o movimento de rotação:

a) O que é o movimento de rotação?

b) A que dá origem o movimento de rotação?

c) Quanto tempo dura o movimento de rotação?

2) Responda sobre o movimento de translação:

a) O que é o movimento de translação?

b) A que dá origem o movimento de translação?

c) Quanto tempo dura o movimento de translação?

3) Coloque (V) para verdade e (F) para falso:

() Os movimentos da Terra são rotação e translação.

() A linha imaginária que divide o planeta em dois hemisférios, o Norte e o Sul é o Trópico de Câncer.

() A região do Equador é a região onde os raios solares chegam com mais intensidade.

() O movimento de rotação dura um dia e o movimento de translação dura um ano.