



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATALIA JUSTINO BATISTA

**A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E ENSINO:
experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental**

UBERLÂNDIA-MG

2018

NATALIA JUSTINO BATISTA

A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E ENSINO:
experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como quesito parcial de avaliação para a obtenção do título de Mestre, na linha de saberes e práticas educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olenir Maria Mendes.

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B333d
2018 Batista, Natalia Justino, 1985-
A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino [recurso eletrônico] : experiências de professoras no terceiro ano do ensino fundamental / Natalia Justino Batista. - 2018.

Orientadora: Olenir Maria Mendes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1345>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Avaliação. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. I. Mendes, Olenir Maria. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

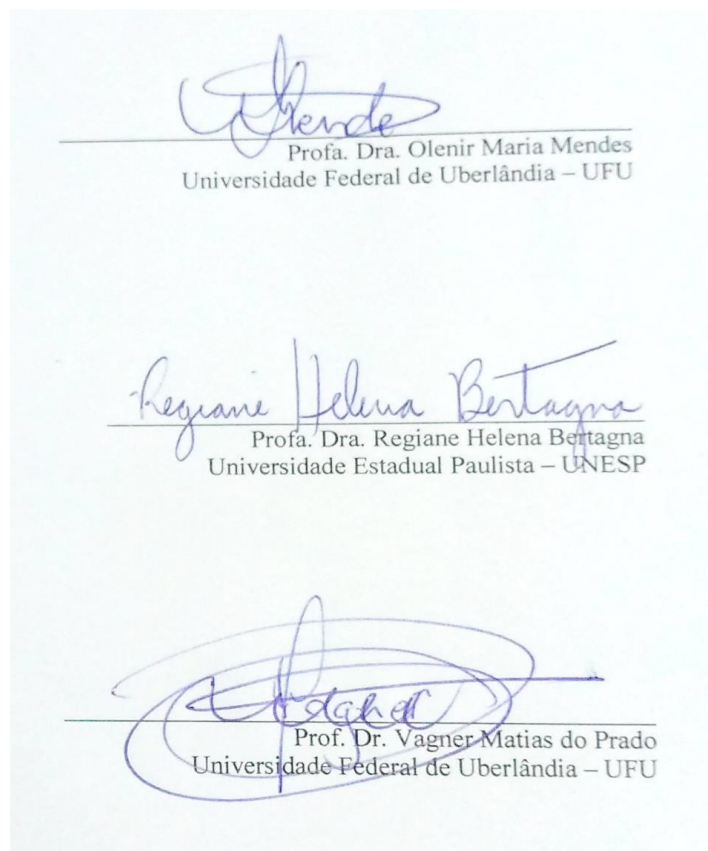
NATALIA JUSTINO BATISTA

A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E ENSINO:
experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como quesito parcial de avaliação para a obtenção do título de Mestre, na linha de saberes e práticas educativas.

Defendida em: 24/08/2018

Banca Examinadora:



Dedico essa dissertação todas as pessoas cujas aprendizagens poderão ser impactadas pelas contribuições deste estudo e de estudos dele decorrentes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas oportunidades de estudar e de conhecer.

A minha família, amigos/as e ao Bruno, pelo incentivo, pelo apoio irrestrito e pela paciência, compreendendo minhas ausências.

Aos professores e às professoras que se dispuseram a contribuir para a realização deste estudo.

À Prof.^a Dr.^a Olenir Maria Mendes, minha orientadora, pelo carinho, pela confiança e pela paciência com que trilhou comigo este caminho.

Às professoras Dr.^a Marina Ferreira de Souza Antunes, Dr.^a Lúcia de Fatima Valente e Dr.^a Camila Lima Coimbra, pela disponibilidade e pela dedicação com que contribuíram com essa investigação no exame de qualificação.

Aos/Às professores/as, colegas e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos/às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae).

A Gislene Amaral, Marina Antunes, Sara Caixeta e Larissa Duarte, pelo apoio, pela amizade e pela parceria carinhosa nesse e em outros tantos momentos que compartilhamos.

Enfim, a todas as pessoas que, a seu modo, contribuíram para que este projeto de formação se concretizasse.

Muito obrigada!

RESUMO

Essa investigação teve como tema a avaliação das e para as aprendizagens, mais especificamente a relação entre aprendizagens, avaliação e ensino, tendo a avaliação formativa e perspectivas críticas de avaliação em Educação Física escolar como referencial teórico. Nesse sentido, objetivou identificar e analisar experiências de aprendizagem, avaliação e ensino em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, buscando contribuir para a ampliação e aprofundamento das discussões sobre essa temática. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases: bibliográfica e de campo; de forma predominantemente qualitativa, tendo em conta a natureza social do nosso objeto. Na fase bibliográfica, realizamos uma revisão de discussões já realizadas em torno da relação entre aprendizagem, avaliação e ensino, levantando antecedentes de pesquisa sobre o tema, bem como estudos que abordam concepções de aprendizagem, avaliação e ensino em Educação e Educação Física. A fase de campo contou com a aplicação de um questionário e com a realização de observações e entrevistas. Após uma seleção realizada a partir das respostas dadas ao questionário, chegamos a duas professoras da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia — uma professora de Educação Física e uma professora unidocente —, que lecionavam para uma mesma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. O tratamento, a organização e a interpretação dos dados seguiram pressupostos da análise de conteúdo. Os dados construídos apontaram limitações nas práticas de ambas as professoras, no que diz respeito à articulação entre aprendizagens, avaliação e ensino. Entre elas, citamos a escassez de registros sistemáticos sobre o desempenho dos/as estudantes e a natureza espontânea e não planejada das devolutivas oferecidas aos/as estudantes, em detrimento de *feedbacks* formativos inteligentes e de qualidade. A prática da professora unidocente tendeu a se aproximar de perspectivas tradicionais de ensino e de avaliação o que, para nós, distanciou-a da concretização de uma avaliação que vise, deliberada e sistematicamente, à melhoria das aprendizagens. Em se tratando da professora de Educação Física, ainda que se encontrem fragilidades e dissonâncias quanto à consolidação de uma “avaliação formativa em Educação Física escolar” — se é que assim podemos denominá-la, percebemos que sua prática valorizava o processo de apropriação do conhecimento e esteve aberta a modificações apontadas pela avaliação, mesmo que informal. Compreendemos, assim, que a prática avaliativa dessa professora afasta-se das perspectivas tradicionais e aproxima-se da avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação formativa. Relação aprendizagens-avaliação-ensino.

ABSTRACT

The theme of this investigation was the assessment of (and to) the learning process, specifically the relationship between learning, assessment and teaching. Its theoretical system of references were the formative assessment and the critical perspectives of assessment in physical education at schools. In this sense, its objective was to identify and analyze learning experiences, assessment and teaching in a 3rd year class of Elementary School, seeking to contribute to the expansion and deepening of the discussions on this theme. The research was developed in two phases: bibliographical and field research; in a predominantly qualitative way, taking into account the social nature of our object. In the bibliographic phase, the discussions about the relationship between the learning process, the assessment and the teaching process were reviewed. The research's theme backgrounds were raised, as well as the studies that approach the concepts of learning, assessment and teaching in education and physical education. The field research phase involved the application of a questionnaire, observations and interviews. After a selection made starting from the answers given to the questionnaire, two teachers of the Teaching System of the City of Uberlândia were chosen - a physical education teacher and a primary school teacher - who taught the same 3rd year class of Elementary School. The treatment, organization and interpretation of the data were guided by the content analysis' conjectures. The data found pointed out limitations in the practices of both teachers regarding the articulation between learning, assessment and teaching. Among them are the dearth of systematic records on the students' performance, and the spontaneous and unplanned nature of the feedback offered to the students, to the detriment of a good, formative and intelligent feedback. The practice of the primary school teacher tended towards the traditional perspectives of teaching and assessment which, for us, moved her away from an assessment that deliberately and systematically aims to improve the learning processes. In the case of the physical education teacher, although there are weaknesses and dissonances regarding the consolidation of a 'formative assessment in physical education at school' - if it is possible to call it that way - it can be noticed that its practice valued the process of knowledge appropriation and it was opened to changes pointed out by the assessment, even if informal. Thus, it can be understood that the evaluative practice of this teacher moves away from traditional perspectives and approaches formative assessment.

Keywords: Assessment. Formative assessment. Relationship between learning processes-assessment-teaching process.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Atividades avaliativas materializadas pela via da oralidade	34
Quadro 2 Atividades avaliativas materializadas por meio da escrita	34
Quadro 3 Atividades avaliativas relacionadas a experimentações de movimentos	35
Quadro 4 Avaliação por meio de observações	35
Quadro 5 Antecedentes de pesquisa sobre o tema	43
Quadro 6 Procedimentos de construção de dados, participantes e níveis de ensino	45

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFA	Avaliação Formativa Alternativa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Eseba	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
Faefi	Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia
FAO	Francisca Aguiar de Oliveira
Gepae	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
Lecef	Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia
MAC	Manual do aluno crítico

MG	Minas Gerais
Nepecc	Núcleo de Estudos em Metodologia e Planejamento do Ensino da Cultura Corporal
Nuteses	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial
P	Professor respondente do questionário
Pa	Professora respondente do questionário
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibeg	Programa Institucional de Bolsas de Graduação
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
PPP	Projeto político-pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino de Uberlândia
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.
SME	Secretaria Municipal de Educação.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A lógica da avaliação	18
CAPÍTULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO	26
2.1 Pressupostos teórico-metodológicos	26
2.2 Procedimentos de construção dos dados: a preparação para entrada no campo ..	27
2.3 Construção de dados por meio do questionário: primeiros movimentos na fase de campo	30
2.4 Fase de campo na escola Francisca Aguiar de Oliveira: a observação e a entrevista como procedimentos de construção dos dados	37
2.5 Procedimentos de interpretação dos dados	40
CAPÍTULO 3 APRENDER, AVALIAR E ENSINAR: REFERÊNCIAS PARA DISCUSSÃO DO OBJETO DE ESTUDO	42
3.1 A relação entre aprendizagem, avaliação e ensino como tema de investigação ..	42
3.1.1 O QUE DISCUTEM AS PRODUÇÕES SELECIONADAS	46
3.2 Educação, ensino e aprendizagem	62
3.3 Avaliação formativa e avaliação formativa alternativa	67
3.4 A cultura da avaliação em Educação Física escolar	75
3.5 Proposições para avaliação das/para as aprendizagens em Educação Física escolar	79
CAPÍTULO 4 PRÁTICAS AVALIATIVAS NO TERCEIRO ANO A: A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E ENSINO	83
4.1 Questionamento e observação como meios de avaliação	85
4.2 As provas como procedimento avaliativo	94
4.3 A prática da notação	107
4.4 Avaliação e (re)planejamento do ensino	113
4.5 Participação dos/as estudantes nas atividades desenvolvidas	117
4.6 Nos caminhos da avaliação informal	119
4.7 Como dialogam as devolutivas das professoras e a concepção de feedback formativo	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133

REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	142
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142
APÊNDICE B – Questionário	144
APÊNDICE C - Roteiro da entrevista (Professora Giva Maria)	146
APÊNDICE D - Roteiro da entrevista (Professora Adriana)	148
APÊNDICE E - Quadro-panorama de procedimentos avaliativos e devolutivos (Professora Giva Maria)	149
APÊNDICE F - Quadro-panorama de procedimentos avaliativos e devolutivos (Professora Adriana)	150
APÊNDICE G - Quadros de caracterização das provas (Professora Giva Maria)... Quadro-síntese da caracterização disponibilizadas pela professora Giva Maria (unidocente)	151 153
ANEXOS	154
ANEXO A - Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia	154

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A avaliação está presente nos diversos domínios da atividade humana, como “[...] uma prática que interpela as práticas” (ROZENGARDT, 2008, p. 42). Segundo Fernandes (2009), é uma prática social dotada de complexidade que influencia e é influenciada pela Pedagogia, pela Didática, pela Psicologia, pela Ética, pela Sociologia, entre outras ciências.

No domínio da Educação, a avaliação das aprendizagens e/ou para as aprendizagens, bem como a avaliação em larga escala, constitui preocupação de estudantes, de professores/as, de gestores/as, de pais, de mães, de sistemas escolares e da comunidade acadêmica de maneiras diferentes, de acordo com seus respectivos interesses. Entendida como uma prática social permeada de historicidade, concretiza-se por estruturas de poder que respondem à lógica da escola e, juntamente com essa, às demandas da sociedade ao longo do tempo.

A fim de contextualizar a escolha da avaliação como tema e, mais especificamente, de nosso problema e objetivos de pesquisa, buscarei¹, aqui, relatar como me aproximei da temática, rememorando como a avaliação esteve e está presente em minhas trajetórias como discente e como docente.

No decorrer de minha trajetória escolar, toda percorrida em escolas públicas, a avaliação esteve, frequentemente, associada a tensão. Pesavam-me as expectativas de professores/as e de meus/minhas familiares com relação ao meu desempenho, já que fui criada em uma atmosfera em que o estudo sempre foi (e ainda é!) muito valorizado. Lembro-me, saudosa, dos momentos dedicados ao estudo em casa, realizados à mesa —previamente limpa —, com as mãos bem lavadas e materiais escolares bem organizados; tudo conforme me haviam ensinado.

Nascida e criada em Araxá -Minas Gerais (MG), cursei o Ensino Fundamental na Escola Estadual Delfim Moreira (entre os anos de 1993 e 1996) e na Escola Estadual Professor Luiz Antônio Corrêa de Oliveira (entre 1997 e 2000), instituições tradicionais na cidade e largamente conhecidas por oferecerem ensino público de qualidade à comunidade araxaense.

Desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, as avaliações estavam presentes e eram realizadas individual e/ou coletivamente, oralmente e/ou por escrito. Marcaram-me, além das provas, os trabalhos escritos a serem entregues em datas previamente agendadas e as

¹ Nessa obra, sempre que me referir a minha história de vida, utilizarei verbos flexionados na primeira pessoa do singular. A flexão na primeira pessoa do plural será utilizada nas demais ocasiões, conforme comumente adotado em trabalhos acadêmicos.

apresentações orais de trabalhos feitos em grupo, nas casas de colegas de turma, atividade raramente solicitada pelos/as docentes nas escolas nas quais trabalho atualmente.

Mesmo estudando frequentemente, nem sempre me sentia preparada para os momentos em que seria avaliada. Quando devia “provar que sabia”, o que eu tanto havia lido, escrito e repetido parecia “sumir”. As provas realizadas oralmente eram o tipo de avaliação que mais me causava ansiedade, considerando a pequena possibilidade de reelaboração das respostas ante a pressão de estar frente a frente com o/a professor/a.

Apesar da tensão, eu geralmente obtinha boas notas. No entanto, sem demora, grande parte do que eu havia estudado era esquecido, diante da necessidade de memorizar o que possivelmente seria cobrado nas avaliações posteriores.

Minhas primeiras experiências com notas mais baixas (para mim, inaceitáveis e dignas de vergonha) foram durante o Ensino Médio, cursado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet) - Araxá, entre os anos 2001 e 2003. Nesse período, fomos avaliados/as quase que estritamente por meio de provas escritas, que, em sua maioria, continham “questões de vestibular”, o que, à época, mais me preocupava que ajudava a me familiarizar com elas.

Nesse contexto, para alguns/algumas professores/as e para muitos/as de nós, as avaliações e as notas tinham mais relevância que ensinar e aprender. Mesmo com os/as ótimos/as professores/as que tive por lá — dos quais lembro com respeito e gratidão — por vezes, senti-me envergonhada em questioná-los/las sobre as dúvidas que surgiam durante as aulas e deixei de compreender melhor algum tópico por causa disso. A cultura de que a dúvida e o erro atestam incompetência limitava e ainda limita oportunidades de aprender, quando deveríamos ver o erro como um acontecimento natural que pode ocorrer quando se experimenta algo novo.

Não poderia deixar de mencionar que, ao longo de toda a Educação Básica, fomos avaliados/as, também, quanto ao comportamento e à participação nas aulas. “Bom comportamento” e “boa participação” nos davam cerca de dois, do total de vinte ou trinta pontos distribuídos a cada bimestre.

Éramos competitivos/as com relação às notas. Aliás, acredito que eu ainda seja. Talvez, atualmente, eu me compare menos aos/às colegas, mas não me esqueço do que minha mãe me disse muitas vezes: “Tirar boas notas, não é mais que sua obrigação! Seu trabalho é estudar”. Dona Adriana (como ex-alunos/as a chamam até hoje) sempre foi mãe e professora muito exigente e dedicada. É certo que seus ensinamentos impactam na maneira pela qual me faço professora também.

Em se tratando de Educação Física, as vagas lembranças que tenho das aulas nos primeiros anos do Ensino Fundamental não me permitiram descrevê-las aqui, de forma que contribuíssem para a composição de um cenário em que se discute avaliação. Assim, tratarei das aulas ocorridas durante os anos finais do Ensino Fundamental (quinta a oitava séries, como eram chamadas) e durante o Ensino Médio.

Nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental, éramos avaliados/as por meio de testes físicos que envolviam corrida, exercícios abdominais, flexões de braço no solo e na barra fixa. Os/as professores/as registravam em planilhas o número de repetições que conseguíssemos fazer durante 60 segundos, o que só era feito no início e no fim do ano letivo. Como essa verificação era realizada coletivamente, os resultados conseguidos causavam constrangimento àqueles/as que realizavam menos repetições. Atualmente, penso que o despropósito desses testes é nítido, uma vez que no período entre um teste e outro, não eram desenvolvidas quaisquer atividades que pudessem levar-nos a melhorar nosso desempenho.

Na maior parte do tempo, as aulas não eram dirigidas e podíamos escolher o que fazer. Nelas, eram realizadas corridas e partidas de futsal, de futebol, de handebol, de voleibol e de queimada. Quem não optasse por alguma dessas atividades, poderia dançar (o que era sempre minha escolha) ou simplesmente conversar e descansar.

É certo que, nesse período da escolarização, eu não me envolvia em atividades cuja prática exigia habilidades que eu não tinha. Ademais, não me recordo de quaisquer iniciativas por parte dos/as professores/as de Educação Física, no sentido de nos instrumentalizar para esportes ou para outra prática corporal.

As aulas de Educação Física que vivenciei durante o Ensino Médio foram as que mais se aproximam do que proponho, hoje em dia, aos meus alunos/as. Os professores/as ministravam várias aulas sobre um mesmo tema e propunham, além de brincadeiras e da experimentação de fundamentos de esportes, outras dinâmicas, como apreciação de áudios, vídeos e ciclos de debates. Como no do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, todos/as éramos aprovados/as ao final do ano letivo, caso não extrapolássemos o limite de 25% de faltas às aulas.

Após concluir meus estudos no Cefet, ingressei, no ano de 2004, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como estudante do curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Nesse contexto, a avaliação era realizada por meio de provas e de trabalhos escritos, “provas práticas”, apresentação de seminários, debates, organização e participação em eventos da área (seminários, congressos, encontros, jornadas).

Durante a Graduação, mesmo nas disciplinas cujas ementas sugeriam que haveria discussão sobre especificidades da Educação Física escolar, a temática da avaliação foi pouco abordada. Nessas oportunidades, as referências ou experiências de avaliação apresentadas tinham, em sua maioria, caráter biologicista, o que me remetia à avaliação que vivenciei nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, apesar de muitos anos se terem passado desde a Graduação de meus/minhas professores/as de Educação Física, identifiquei considerável semelhança quanto aos conhecimentos e metodologias de ensino tratados.

O interesse inicial por discussões sobre a Educação Física escolar surgiu quando cursei disciplinas lecionadas por professores/as da área pedagógica e passei a participar das atividades do Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal (Nepecc), âmbito no qual escrevi minhas primeiras publicações, juntamente com outros/as colegas e professores/as.

À época, existia, na universidade, o Programa Institucional de Bolsas de Graduação (Pibeg), no qual me inseri, juntamente com outros/as três colegas de curso, sob a coordenação de uma de nossas professoras. Foi principalmente a partir daí que me aproximei substancialmente das discussões sobre Educação e Educação Física escolar, mais especificamente de estudos no campo da Educação Física na Educação Infantil. Estivemos no Pibeg por dois anos, período em que desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e continuamos a publicar e apresentar trabalhos em congressos.

Após a conclusão da Graduação, cursei Especialização em Docência no Ensino Superior enquanto trabalhava como professora em academias. No entanto, sempre busquei oportunidades de trabalhar no contexto escolar, o que me foi possível a partir de junho de 2009, quando comecei a trabalhar como professora contratada na Escola de Educação Básica da UFU (Eseba/UFU), tendo lecionado por sete meses.

Depois de ser aprovada em um concurso público, assumi, em 2010, meu primeiro cargo como professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de (RME) de Uberlândia. Nesse mesmo ano, comecei a participar do grupo de formação continuada de professores/as de Educação Física no Centro Municipal de Estudos e Projetos educacionais “Julieta Diniz” (Cemepe), grupo que era assessorado por professoras do curso de licenciatura no qual eu me havia graduado.

Segundo Antunes *et al.* (2017), em função de mudanças na orientação político-pedagógica na RME de Uberlândia, optou-se, a partir 2011, pela organização de um grupo de estudos que passou a se reunir nas dependências da Faculdade de Educação Física da UFU

(Faefi/UFU). Formalizou-se, então, em 2013, o que denominamos Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (Lecef),

[...] espaço aglutinador de professores, professoras e estudantes que têm como objetivo aprofundar o estudo sobre questões relacionadas à instituição escolar, o ensino e o planejamento de currículo para a Educação Física como componente curricular, bem como constituir espaços de formação continuada que promovam mudanças qualitativas na prática docente (DUARTE; BATISTA; ANTUNES, 2016, p. 1344).

Entre os princípios de trabalho do Lecef, estão trabalho coletivo, autonomia e autoria pedagógicas e a busca pela valorização e legitimidade da Educação Física como componente curricular. Como dizemos em Antunes *et al.* (2017), justificar a presença da Educação Física na escola, de maneira a contribuir para seu reconhecimento e valorização, tem como cerne a questão do conhecimento. Esse laborioso projeto de legitimidade ainda é extensivo a minha prática pedagógica e às relações que estabeleço com colegas de trabalho, estudantes, mães, pais, entre outras pessoas.

Hoje, com o olhar de quem estuda a temática da avaliação das e para as aprendizagens, penso nos equívocos que posso ter cometido ao eleger, por dois ou três anos seguidos, as provas como meio de avaliar meu trabalho e a aprendizagem dos/as estudantes. Os equívocos não se relacionam às provas como meio de avaliação, mas no uso que fiz delas. Adiante, neste trabalho, poder-se-á compreender o quanto os usos atribuídos às atividades avaliativas importam quando se trata de avaliar por avaliar, avaliar para atribuir nota ou de avaliar para ensinar e aprender melhor.

Os resultados apresentados pelos/as estudantes foram, no meu caso, utilizados unicamente para verificar a apreensão de alguns aspectos que foram tratados em minhas aulas. Mesmo se, naquela oportunidade, eu pensasse em retomar os conhecimentos não aprendidos, em tentar sanar as dificuldades percebidas nas respostas das crianças (ou na falta delas), não me seria possível. Isso porque realizamos as provas no penúltimo ou último dia do ano letivo. Assim, as melhorias que haviam de ser feitas, só se poderiam concretizar a partir do ano seguinte, que se configura como um novo contexto trabalho, que deveria ser estudado em suas particularidades.

Outra experiência muito importante, no que diz respeito à minha formação, foi a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), entre os anos de 2011 e 2013. As decisões em torno das atividades a serem realizadas no que se chamou “subprojeto Educação Física” estiveram sempre pautadas em princípios que podem ser situados no âmbito da busca de uma formação crítica e ampliada, tanto para os/as estudantes da

Educação Básica, quanto para os/as licenciandos/as e professores/as de quaisquer áreas do conhecimento cujas práticas foram impactadas pelo trabalho do nosso grupo.

A construção da nossa dinâmica de trabalho, tendo o planejamento do ensino como eixo, exigiu-me exercitar, com maior rigor, a reflexão crítica sobre minha prática pedagógica. Tal processo reafirmou a necessidade de sempre me fazer discente para me formar docente e, a partir do estudo da realidade em que atuava, sanar as lacunas identificadas em minha prática, em um movimento de aprender-ensinar-aprender.

Percebo que, nas escolas de Ensino Fundamental em que leciono, a concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação de professores/as, supervisores/as e gestores/as contrapõem-se, em certa medida a esse movimento. Em se tratando de Ensino Fundamental, as práticas avaliativas tradicionais, baseadas na notação, são comumente utilizadas como instrumentos de poder, por meio dos quais se busca conseguir dos/as estudantes um comportamento que possibilite ao/à professor/a dar aulas como planejado. Já nas escolas de Educação Infantil, professores/as e estudantes parecem pouco afetados/as pela avaliação, assunto que, do meu ponto de vista, tem de pouca proeminência nesse contexto.

Meu interesse em conduzir uma investigação relacionada à avaliação das/para as aprendizagens se assenta, especialmente, em inquietações surgidas a partir de oportunidades de estudar sobre avaliação educacional de maneira mais aprofundada, que se deram em decorrência de minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Gepae/PPGED/UFU) e na disciplina intitulada “Tópicos Especiais em Estado, Políticas e Gestão em Educação III: O campo da avaliação educacional em suas diferentes modalidades” (para as aprendizagens, institucional, sistêmica) e políticas de avaliação, oferecida pelo Programa no segundo semestre de 2016.

Nesse contexto, estudamos modos de avaliar, desde as proposições mais recentes às já historicamente legitimadas nos sistemas educacionais e identificamos seus fundamentos e discutimos suas contribuições.

Olhando para a avaliação que tem sido materializada nas escolas e para as discussões levantadas em seu entorno na academia, pudemos ratificar a predominância de práticas de verificação, que se restringe a classificar e certificar, em detrimento de práticas que estejam voltadas a melhorar os processos de ensinar e de aprender. Entre tais práticas de verificação, podemos citar as avaliações externas em larga escala, que, inclusive, têm influenciado grandemente as avaliações internas das/para as aprendizagens.

Em contrapartida, vê-se, também, que há anos se admite a necessidade e a possibilidade de mudança. Muitas são as proposições que se caracterizam como perspectivas críticas/progressistas de avaliação e que nos levam a projetar como se materializariam essas mudanças de cunho educativo, ético, político-social e técnico na avaliação, na direção de avaliar melhor para ensinar e aprender melhor.

Isso posto, abordamos, a seguir, contribuições da literatura que versam sobre a cultura avaliativa escolar e perspectivas alternativas que se apresentam, culminando na delimitação da nossa pergunta-problema e objetivos de pesquisa.

1.1 A lógica da avaliação

A avaliação é uma prática política e, conforme Freitas (2003), sua lógica é produto da lógica da escola e da sociedade na qual ela está inserida. Dessa maneira, está, portanto, articulada à função que a escola assume como instituição social, que, em nossa sociedade, está relacionada a formar valores, hierarquizar e controlar.

Segundo o autor,

[...] não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada a ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso da escola na atual sociedade. A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares [...]. Não bastasse isso, há uma sociedade construída sob a égide da competição (FREITAS, 2003, p. 18).

A escola, “[...] modulada por fatores que ocorrem fora dela e que disputam a definição de seus espaços e tempos” (FREITAS, 2003, p. 33) foi acionada para atender às necessidades de preparação de mão de obra do capitalismo. Para tanto, diz o autor, o conhecimento foi dividido em disciplinas, distribuído pelos anos da escolarização e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar a velocidade de aprendizagem. Assim, processos de verificação pontuais indicavam se tinha havido ou não apropriação do conhecimento.

O autor destaca que se configurou, então, uma escola que preparava recursos humanos rapidamente e em série, para alimentar a produção e nela foi desenvolvido um sistema de avaliação com notas como forma de estimular a aprendizagem aligeirada, conforme os tempos estabelecidos, e de controlar o comportamento do grande número de pessoas que a frequentavam.

A respeito da função controladora da avaliação, Afonso (2000) aborda sua utilização como instrumento de gestão na estruturação das relações sociais assimétricas que marcam a experiência escolar.

A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder à medida que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes para a vida escola e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de dominação (AFONSO, 2000, p. 20).

Portanto, a escola, as relações que nela se estabelecem, a organização curricular e a avaliação não são neutros, mas reproduzem características da sociedade capitalista.

Da forma como vem sendo exercida, a avaliação educacional escolar serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras; para tanto, a avaliação necessita de autoridade exacerbada, ou seja, do autoritarismo. (LUCKESI, 1999, p. 41).

Essas características repercutem, também, na constituição do objeto de ensino da Educação Física escolar. Bracht (2003), apoiado nos estudos de vários autores/as, aponta que o esporte moderno, assimilou princípios do capitalismo e se tornou expressão hegemônica da “cultura corporal de movimento”. Segundo o autor, no seu desenvolvimento no interior da cultura capitalista, o esporte assumiu características como: competição, racionalização, cientificização, especialização, burocratização, quantificação entre outros.

[...] a Educação Física sofre ao longo de sua trajetória histórica influências externas das instituições militar, médica e desportiva, levando a área a ficar aprisionada a um caráter utilitário, ou seja, a Educação Física serviu sempre aos intentos do poder hegemônico, sendo conformada de acordo com as determinações/mudanças que o contexto imprimia-lhe, mas sempre servindo ao ideário dominante (CAPARRÓZ, 1997, p. 5).

Ao tecer considerações sobre a avaliação escolar mostrando características e papéis que têm sido atribuídos a ela, Luckesi (1999) menciona o amplo espaço e importância que a avaliação da aprendizagem ganhou nos processos de ensino, dizendo que o exercício pedagógico escolar no Brasil é atravessado mais por uma “Pedagogia do exame” que por uma Pedagogia voltada ao ensino e à aprendizagem.

Segundo o autor, há uma deturpação de sua constituição ontológica: a maior preocupação dos/as estudantes está em torno dos testes e notas; a dos pais, mães e outros responsáveis em torno da promoção; a dos estabelecimentos de ensino, em torno dos resultados; a dos sistemas de ensino, em torno dos percentuais de aprovação e reprovação.

O professor ao escolher seu instrumento de avaliação agrega a esse não só suas concepções de Educação, homem (ser humano) e sociedade, mas também características da instituição escolar na qual atua. A avaliação implementada pelo professor está intimamente relacionada às suas concepções, aos aspectos da regulação institucional e à pressão social exercida pela família, parte importante da comunidade escolar (BATISTA, 2006, p. 4).

Luckesi (1999) aponta, como consequências da “Pedagogia do exame” a secundarização do significado do ensino e da aprendizagem, que limita a utilização da avaliação para subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem; o desenvolvimento de personalidades submissas e da autocensura e o fomento à seletividade social e manutenção de desigualdades por meio da reprovação, por exemplo.

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. [...] o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. (LUCKESI, 1999, p. 34).

Essas consequências são impulsionadas pela mercadorização da avaliação, aspecto apontado por Freitas (2003). Quando se toma a avaliação como mercadoria, aprender para trocar por nota e aprender para mostrar conhecimento ao/a professor/a, pais, mães e colegas é mais importante que aprender para intervir na realidade. Disso se depreende que a avaliação educacional tem estado mais voltada para um fim em si mesma que para o processo de apropriação e de produção de conhecimento.

O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo (FREITAS, 2003, p. 28).

Diante da necessidade de aprovação acadêmica e social, o erro é considerado inaceitável, já que representaria fragilidade e fracasso e, em um contexto de avaliação formal, diminuição da nota. Em perspectivas que se contrapõem à avaliação terminal e sentenciam, o erro não é fonte de castigo, mas um suporte para a autocompreensão e para o crescimento, diz Luckesi (2008).

Hoffmann (2005) diz que o que tem ocasionado a maioria das discussões sobre avaliação é a tentativa de definição do significado primordial de sua prática na ação educativa. Nesse sentido, trazemos as contribuições de Guba e Lincoln (1989 *apud* FERNANDES, 2009), para abordarmos como se constituiu o cenário da “Pedagogia do exame” (e como dele se

pretende sair), mediante apresentação sucinta de características, significados e conceitos que foram sendo atribuídos historicamente à avaliação.

Guba e Lincoln (1989 *apud* FERNANDES, 2009) distinguem quatro gerações de avaliação que, para eles, correspondem a perspectivas, abordagens, significados ou conceitualizações possíveis de identificar ao longo dos últimos cem anos. É preciso salientar, no entanto, que não se deve conceber esse movimento de forma cronologicamente linear, como se o advento de novas proposições de avaliação implicasse a total obsolescência das anteriores. Então, há que se ter em mente que diferentes concepções de avaliação coexistem na realidade, em uma complexa articulação, ainda que não sejam contemporâneas em termos de surgimento.

A primeira geração se refere à concepção de avaliação como sinônimo de medida. Nessa perspectiva, os autores/as afirmam que o ato de avaliar era entendido substancialmente como um ato técnico por meio do qual era possível medir as aprendizagens com rigor e neutralidade, utilizando testes.

Conforme apontam os autores, essa concepção teve influências dos estudos sociais e humanos no contexto dos sistemas educacionais e de saúde; da Matemática e das ciências experimentais e do movimento de gestão científica no mundo da Economia, incorporando ideais de padronização e de eficiência na Educação.

[...] as concepções essenciais do *taylorismo* foram rapidamente adotadas pelos sistemas educacionais que, para muitos educadores e responsáveis políticos, passaram a ser vistos como análogos às organizações empresariais. Ora, os testes acabavam por ter um papel determinante para verificar, para medir, se os sistemas educacionais *produziam* bons *produtos* a partir da matéria-prima disponível- os alunos (FERNANDES, 2009, p. 46, grifo do autor).

Cabe aqui aproveitarmos a menção à verificação para caracterizá-la, já que entendemos que se trata de um importante conceito nesse cenário. Para Luckesi (1999), o processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e sínteses dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando e finda no momento em que se chega à conclusão de que tal objeto tem determinada configuração. Em outros termos, encerra-se com a obtenção da informação que se busca, eliminando a possibilidade de utilizá-la para alcançar resultados novos, como em um processo de avaliação: “A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele.” (LUCKESI, 1999, p. 93, grifo do autor).

A avaliação como medida é conhecida por classificar, selecionar e certificar; por ter nos conhecimentos seu único objeto de avaliação; por excluir os/as estudantes do processo avaliativo; por ser descontextualizada; por privilegiar a quantificação de resultados em busca

da objetividade, procurando garantir a neutralidade do/a professor/a (avaliador); por ser referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e pela comparação dos resultados dos/das estudantes entre si.

Para Fernandes (2009), a segunda geração — da avaliação como descrição — procurou superar algumas limitações da primeira e, apesar de percebermos que ele se refere à avaliação como medida utilizando verbos no passado, o autor pondera que as concepções características dessa geração ainda têm considerável influência nos sistemas educacionais atuais.

Segundo apresentam Guba e Lincoln (1989 *apud* FERNANDES, 2009), medida deixa de ser sinônimos de avaliação e o movimento de superação se deu no sentido da descrição de pontos fracos e pontos fortes a partir de objetivos comportamentais previamente definidos. Inclusive, mencionam que foi o pesquisador e avaliador Ralph Tyler que primeiro se referiu à necessidade de se formular objetivos para se definir mais concretamente o que se estava avaliando.

Já na avaliação como juízo de valor (terceira geração), os/as avaliadores/as, “[...] mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passariam também a desempenhar o papel de *juízes*” (FERNANDES, 2009, p. 48, grifo do autor).

Conforme Guba e Lincoln (1989 *apud* FERNANDES, 2009), é no contexto da avaliação como juízo de valor que surgem ideias da avaliação como facilitadora da tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; da construção de informações ir além dos resultados que os/as estudantes obtinham nos testes; de envolver professores/as, pais, mães, alunos, alunas e outras pessoas; de considerar os contextos de ensino e de aprendizagem no processo de avaliação; e da importância de se definir critérios para apreciação do mérito e do valor de um dado objeto de avaliação.

A avaliação como construção e negociação é apresentada pelos autores como a quarta geração de avaliação, uma geração caracterizada por um processo negociado com as pessoas que nele estão envolvidas. Entre os princípios que a sustentam, Guba e Lincoln (1989 *apud* FERNANDES, 2009) destacam: que a avaliação deve estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem; que professores/as devem partilhar o poder de avaliar com os/as estudantes e outras pessoas; que se deve variar as estratégias, procedimentos e técnicas de avaliação; que se deve ter a avaliação formativa como referência e o *feedback* como processo indispensável à melhoria das aprendizagens; que a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo os quantitativos e servir mais para ajudar pessoas a aprender que para julgá-las ou classificá-las.

Fernandes (2009) afirma que as elaborações sobre a avaliação de quarta geração têm contribuído para o desenvolvimento de abordagens alternativas às predominantemente utilizadas no contexto escolar.

Abordagens como as denominadas avaliação autêntica, avaliação contextualizada, avaliação formadora, avaliação dialógica, avaliação reguladora, avaliação mediadora, entre outras, concebem o ato de avaliar para além de uma mera questão técnica, como um processo em que são levados em conta, entre outros aspectos, os contextos, a negociação e a construção social do conhecimento.

Segundo o autor, nas abordagens alternativas, apreciações acerca do valor do trabalho desenvolvido devem ser partilhadas por professores/as, estudantes e outras pessoas envolvidas no processo-ensino aprendizagem. Essas apreciações devem, então, servir de referência para o seguimento dos trabalhos, no sentido de contribuírem para que, orientados/as pelos/as professores/as, os/as estudantes superem suas dificuldades e aprendam com autonomia.

Entre elas, destacamos a chamada avaliação formativa alternativa (AFA), aquela que é tendencialmente contínua e “[...] eminentemente formativa em suas formas e em seus conteúdos, é alternativa à avaliação psicométrica, de matriz behaviorista, muito baseada na avaliação somativa e na ideia da avaliação como medida” (FERNANDES, 2009, p.56). Assim, é definida como

[...] um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão [...] (FERNANDES, 2009, p. 59).

O autor aponta que, nessa perspectiva de avaliação, é necessário contar com o papel imprescindível dos/as professores/as, que deverão organizar o processo de ensino e propor tarefas apropriadas e diversificadas aos/as estudantes, definir prévia e explicitamente os propósitos e a natureza do processo de ensino e avaliação, bem como utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que os apoie na construção de suas aprendizagens. Além disso, eles/as devem participar ativamente dos processos de aprendizagem e de avaliação, desenvolver as tarefas que lhes são propostas; utilizar o *feedback* que lhes é oferecido para regular suas aprendizagens; analisar seu próprio trabalho e ajustar suas aprendizagens tendo em conta os resultados desse processo.

Possivelmente, as responsabilidades tanto de professores/as como de estudantes não se esgotam nesses pontos. O que nos importa, nesse momento, é fazer notar a natureza do trabalho que deve ser organizado em prol das aprendizagens.

No que diz respeito à construção da desejada articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino, Fernandes (2009) ressalta que as propostas de trabalho avaliativo devem ser cuidadosamente selecionadas a fim de que, por meio delas, seja possível aprender, avaliar (contextualizando a avaliação) e ensinar, simultaneamente.

O termo “propostas de trabalho avaliativo” foi construído em meio a uma discussão em busca de consensos acerca de uma designação mais ampla que instrumentos, métodos, estratégias e tarefas avaliativas, que abarcasse a concepção de avaliação formativa defendida pelo Gepae. Assim, pode ser entendido como proposições pedagógicas feitas por professores/as para estudantes ou deles/as para eles/as mesmos/as, para apropriação de conteúdos sobre um objeto de ensino. Referem-se a ações que ocorrem antes, durante e depois do processo de aprendizagem, avaliação e ensino para que as aprendizagens de fato se efetivem. Assim, neste trabalho, resguardamos seu uso para situações em que tratamos sobre a avaliação formativa.

Se, para o autor, a seleção das propostas de trabalho avaliativo que serão apresentadas aos/às estudantes é, talvez, o cerne do processo aprendizagens-avaliação-ensino, entendemos que a questão que precisa ser mais bem explorada refere-se à natureza dessas propostas e aos encaminhamentos delas resultantes, apontando em que medida aproximam-se ou distanciam-se dos princípios da avaliação formativa.

No entanto, Fernandes (2011) menciona que as investigações sobre avaliação formativa são relativamente recentes, sendo necessário tempo para que se vão consolidando por meio de investigações empíricas e das relações conceituais que se vão estabelecendo.

[...] a construção do conhecimento nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino tem que resultar, cada vez mais, de esforços de investigação e de reflexão que considerem estes complexos domínios como um todo que não se limita a ser a mera soma de suas partes constituintes (FERNANDES, 2011, p. 5-6).

Assim, justificamos a pertinência de nosso trabalho, pela contribuição que pode oferecer às discussões em torno da elaboração de conceitos e princípios que melhor descrevam e subsidiem a construção de processos aprendizagens-avaliação-ensino.

Tendo como referência esse cenário, apresentamos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como professores/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia experimentam a relação entre aprendizagem, avaliação e ensino em uma turma de estudantes do Ensino Fundamental?

Levantamos como objetivo geral: identificar e analisar experiências de aprendizagem, avaliação e ensino em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental e, mais especificamente:

1. Realizar uma revisão bibliográfica buscando compreender e discutir experiências acerca da (des)articulação entre aprendizagens, avaliação e ensino;
2. Observar as práticas pedagógicas de duas professoras de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, buscando identificar e descrever aproximações e distanciamentos no que diz respeito à (des)articulação entre aprendizagens, avaliação e ensino;
3. Analisar e discutir as práticas dos/as professores/ acerca da avaliação, à luz do referencial teórico construído.

Assim sendo, esse relatório final de pesquisa está assim organizado:

No capítulo segundo, intitulado “Percurso metodológico”, apresentamos a trajetória que nos levou ao contexto investigado, bem como as escolhas teórico-metodológicas relacionadas à abordagem de nosso objeto de pesquisa.

No capítulo terceiro, denominado “Aprender, avaliar e ensinar: referências para a discussão do objeto de estudo”, desenhamos um cenário teórico a partir da literatura científica. Para tanto, trazemos antecedentes de pesquisas sobre o tema e buscamos expor concepções de aprendizagem, avaliação e ensino em Educação e Educação Física, buscando articulá-las. Desse modo, apresentamos contribuições de autores/as que embasam e respaldam a ideia da avaliação como recurso imprescindível à melhoria das aprendizagens.

No quarto capítulo, nomeado de “Práticas avaliativas no terceiro ano A: a (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino”, apresentamos as discussões em torno dos dados construídos a partir das observações e entrevistas realizadas com as professoras investigadas, procurando articulá-los ao quadro referencial, em uma tentativa de abordar como as professoras avaliavam, apontando distanciamentos e aproximações de perspectivas progressistas de avaliação em Educação e Educação Física, mais especificamente da (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino.

E, em seguida, tecemos considerações finais, texto por meio do qual fechamos este relatório de pesquisa, apontando aspectos relativos à concretização de um processo em que se articule aprendizagem, avaliação e ensino.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

Existem vários caminhos que nos podem levar a conhecer o mundo e a produzir conhecimento sobre ele. É possível observar diferentes fenômenos, por diferentes ângulos, usando diferentes lentes, ajustar a luz para destacar esse ou aquele detalhe das cenas que estão sempre mudando. Não bastassem todas essas possibilidades, há, ainda, diferentes maneiras de interpretar essa vista, sentidos atribuídos por quem vê.

Neste capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas segundo as quais dirigimos nosso olhar para a relação entre aprendizagem, avaliação e ensino, cunhada por duas professoras de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma oportunidade de apresentar as (re)construções, (re)elaborações, (re)configurações que foram necessárias e possíveis, respondendo às seguintes questões: Onde, quando e com quem a investigação foi realizada? Como? Com que instrumentos? Dessa maneira, esperamos que o/a leitor/a consiga acompanhar nossa sistemática de abordagem da realidade.

2.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Em se tratando da produção de conhecimento científico, os/as investigadores/as geralmente fazem escolhas adequadas à abordagem que desejam dar ao objeto de investigação, de forma que não se percam no caminho por falta de coerência ou rigor. Tal abordagem pretende, então, atender às especificidades do objeto e responder aos objetivos traçados, para que, por meio dela, se consiga pôr à vista os elementos que interessam a este estudo.

Tendo em conta a natureza social e educativa de nosso tema, a relação entre aprendizagens, avaliação e ensino, nossa investigação se caracteriza como pesquisa social, um dos: “[...] vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica” (MINAYO, 2013, p. 47). Assim, para iniciar uma conversa que apresente e justifique o caminho que percorremos, consideramos importante tratar do paradigma qualitativo.

O paradigma qualitativo foi constituído a partir da procura por sistemas que se afinassem com a natureza dos fenômenos abordados nas pesquisas sociais, baseando-se, segundo Richardson *et al.* (2014), em críticas filosóficas, políticas e técnicas ao paradigma quantitativo.

Minayo (2013), que aborda o paradigma qualitativo em profundidade em sua obra, diz que ele se aplica ao estudo das histórias, relações, representações, percepções, análises de discursos e documentos, conformando-se melhor à compreensão da lógica interna de um grupo ou processo em estudo.

Nessa lógica, buscamos perspectivas, métodos e técnicas que atendessem a nossos objetivos em cada fase da pesquisa, na medida das necessidades apontadas pela própria investigação. Almejamos que as reflexões feitas a partir da descrição e da análise da realidade, contribuam para as discussões acerca da avaliação das/para as aprendizagens e sua (des)articulação com os processos de ensino-aprendizagem.

Concordamos com Minayo (2013), quando a autora diz que pesquisadores/as e participantes da pesquisa interferem dinamicamente no conhecimento da realidade, o que nos impede de pensar em um trabalho de campo realizado de forma neutra: “A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos/as pesquisadores/as que selecionam tanto os fatos a serem observados, construídos e compreendidos, como o modo de recolhê-los” (MINAYO, 2013, p. 203). O relatório de pesquisa é, então, um construto marcado pela subjetividade do/a investigador/a: seus “[...] pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações em campo, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os pares” (MINAYO, 2013, p. 202).

Diante dessa argumentação, utilizaremos, neste trabalho, o termo “construção de dados” por entendermos que pesquisadores/as não podem, em uma pesquisa dessa natureza, ser caracterizados como meros/as coletores/as de informações, já que têm o papel de organizar e dar sentido aos dados com os quais trabalham.

Em Minayo (2009), encontramos referência ao que ela pontua como etapas constitutivas do processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa, quais sejam: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.

2.2 Procedimentos de construção dos dados: a preparação para entrada no campo

Minayo (2013) define a fase exploratória de uma investigação como aquela que compreende desde a etapa de construção do projeto até os procedimentos e testes que preparam a entrada no campo. Em nossa pesquisa, essa fase constituiu-se da reelaboração do projeto, sua submissão à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos (CEP), com concomitante solicitação de autorizações junto às instituições que estariam envolvidas e

construção do questionário e dos roteiros de entrevistas², instrumentos necessários à investigação.

A reelaboração do projeto foi realizada a partir da necessidade de revisitar referências bibliográficas sobre avaliação das/para as aprendizagens, mapeando, por meio de uma revisão, as discussões já realizadas em torno da relação entre aprendizagem, avaliação e ensino. Nesse movimento, reafirmamos a relevância do nosso problema de pesquisa, a partir da identificação de lacunas no conhecimento produzido.

Segundo Minayo (2013), na revisão bibliográfica, devemos atentar para pressupostos como amplitude (apresentação do tema a partir de diferentes perspectivas, permitindo o estabelecimento de definições, conexões e mediações) e apropriação da bibliografia (compreensão e explicitação do ponto de vista dos/as autores/as).

O capítulo em que apresentamos essa revisão é constituído por antecedentes de pesquisas sobre o tema, que corroboraram na justificativa da pertinência de nossa pesquisa, bem como de estudos que abordam concepções de aprendizagem, avaliação e ensino em Educação e em Educação Física. Desse modo, apresentamos contribuições de autores/as que embasam e respaldam a ideia da avaliação como recurso indispensável à melhoria das aprendizagens. Vale ressaltar que algumas dessas contribuições foram incorporadas ao texto durante a fase de organização e de interpretação dos dados, tendo em conta as temáticas que emergiram desse processo.

A busca de produções que pudessem compor o texto de antecedentes de pesquisa foi realizada a partir dos descritores “relação aprendizagens, avaliação e ensino”, “articulação aprendizagens, avaliação e ensino” e “aprendizagens, avaliação e ensino” nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório da Produção Científica e Intelectual da Universidade Estadual de Campinas (Repositório Unicamp), Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses (Nuteses), Repositório Institucional da UFU e Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes). Essas bases de dados são disponibilizadas via internet e constituem importantes repositórios de produções científicas brasileiras.

Diante da necessidade de estabelecer um recorte temporal, optamos por estudar as pesquisas mais recentes realizadas entre os anos 2000 e 2016. Depois de feito o *download*, as teses e dissertações encontradas foram lidas, de forma a identificar aquelas que tratam de

2 O questionário e os roteiros de entrevista podem ser acessados nos apêndices deste trabalho (Apêndices B, C e D, respectivamente).

aspectos que, em alguma medida, remetem ao problema de pesquisa em torno do qual foi desenvolvido este trabalho.

Em razão de não atenderem a esse critério, algumas produções foram excluídas depois de explorarmos seus resumos e sumários, ou mesmo na fase de leitura dos textos na íntegra. Durante a releitura das produções selecionadas, foram elaborados fichamentos bibliográficos nos quais expusemos a referência completa da obra, objetivos, percurso investigativo, principais referenciais teóricos e discussões levantadas a partir dos dados construídos, aspectos que consideramos relevantes na caracterização delas.

Para compor os fichamentos, as citações foram transcritas literalmente e organizadas por assunto, de forma que subsidiassem a escrita das sínteses que são parte deste capítulo. Nesse processo foram, então, selecionadas doze produções.

O projeto de pesquisa, reelaborado a partir dessa revisão, foi submetido ao CEP, juntamente com as autorizações para realização da pesquisa, solicitadas junto à Secretaria Municipal de Educação (SME)³ e aos/às gestores/as de todas as 54 escolas de Ensino Fundamental da RME de Uberlândia.

Devido à impossibilidade de visitar cada uma dessas escolas, comunicamo-nos com os/as gestores/as por meio de escaninhos disponíveis na SME. Entendemos que seria um meio eficaz, haja vista que é assim que a própria Secretaria se comunica com eles/as. Desse montante, obtivemos autorização de 21 escolas para as quais foram enviados os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴ a serem lidos e assinados pelos/as professores/as de Educação Física, caso aceitassem participar da investigação. Seguiu-se que sete professoras e sete professores, de dez dessas instituições, mostraram-se interessados/as em participar da pesquisa.

Todo esse processo de (re)elaboração do projeto de pesquisa e sua submissão ao CEP foi feito durante o primeiro trimestre de 2017. Após a apresentação de toda documentação necessária, ele foi aprovado e seu desenvolvimento autorizado em 30 de maio de 2017, certificado pelo número 67644817.3.0000.5152.

Depois disso, passamos, então, à etapa de construção dos dados empíricos, iniciando o trabalho de campo que, para Minayo (2009, p. 61), “[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade [...]”.

³ Anexo A.

⁴ Apêndice A.

Em nossa investigação, o trabalho de campo se estendeu de junho a dezembro de 2017, com o questionário⁵ como primeiro instrumento de construção dos dados. Esse questionário foi utilizado devido à nossa opção por não deliberar arbitrariamente sobre os/as professores/as que seriam observados/as e entrevistados/as. Assim, ele foi utilizado para a seleção da professora de Educação Física e, a partir dela, chegamos à professora unidocente⁶. Nesse sentido, entendemos que SE FAZ indispensável apresentar o caminho percorrido até elas.

2.3 Construção de dados por meio do questionário: primeiros movimentos na fase de campo

O questionário foi elaborado com questões abertas, de forma que as respostas pudessem dar pistas de como professores/as de Educação Física pensam e materializam a avaliação em suas aulas para, então, buscarmos pelos/as que apresentassem em suas respostas uma concepção de avaliação que se aproximasse de uma perspectiva formativa.

Após a construção das questões, realizamos o pré-teste⁷ durante o mês de maio de 2017, solicitando que professores/as da RME de Uberlândia respondessem ao questionário-piloto e apontassem dúvidas, incoerências e outros aspectos que, segundo seu entendimento, precisassem ser modificados. A partir dessas considerações e de um olhar atento das pesquisadoras para as respostas registradas, o questionário foi modificado para melhor atender aos objetivos propostos.

O questionário definitivo foi, então, aplicado durante o mês de junho. Por meio das questões de números um e dois, buscamos conhecer a idade, gênero, formação, escolas em que atuavam, anos da escolarização com os quais trabalhavam e tempo de atuação no magistério. Por meio da questão de número três, buscamos identificar a concepção de avaliação a partir das perguntas: “Como você entende a avaliação para as aprendizagens? Quais seus objetivos/finalidades?”. A questão quatro indagou se o/a professor/a realizava atividades avaliativas em suas aulas e, caso respondesse afirmativamente, deveria também descrever como

⁵ Pode ser visto nos apêndices deste trabalho.

⁶ Segundo Caixeta (2017), “[...] no segmento da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, unidocentes são aqueles/as professores e professoras que, a rigor, permanecem todo o tempo da aula com os/as estudantes, ou ao menos, a maior parte desse tempo, responsabilizando-se pelas aprendizagens escolares.” (CAIXETA, 2017, p. 13). Portanto, é um/a professor/a que leciona várias matérias de ensino (Ciências, Literatura, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa etc.).

⁷ Cabe dizer que professores/as de Educação Física não foram convidadas a participar desse pré-teste, que foi respondido por professores/as das disciplinas de Arte, Literatura e Linguagem e Ensino Religioso.

aconteciam e dar um exemplo. E, por fim, a questão cinco questionou sobre o interesse em participar das demais fases da pesquisa.

No momento do contato para a aplicação do questionário, foram explicitados os objetivos, etapas e instrumentos de construção de dados que seriam utilizados durante toda a investigação. Foi explicado, também, que a adesão era voluntária e os dados só seriam utilizados mediante assinatura do TCLE. Além disso, os/as participantes estavam cientes de que suas respostas seriam analisadas para compor parte do texto desta dissertação e para a seleção dos/as professores/as que seriam investigados/as nas fases seguintes. Para que eles/as pudessem ser identificados/as e contatados/as posteriormente, tendo, no entanto, suas identidades resguardadas, para efeito da apresentação dos dados, construímos uma lista à parte, na qual registramos o nome completo do/a professor/a e o número do questionário correspondente.

Nessas condições, sete professoras e sete professores de Educação Física aceitaram participar daquela fase inicial de nossa investigação (fase de seleção) e responderam ao questionário.

Ao longo dessa seção, as professoras foram identificadas pelas letras “Pa” e os professores pela letra “P”, seguidas do número (de um a quatorze) que atribuímos a cada um/a tendo em conta a ordem em que os questionários foram devolvidos. Essas siglas foram criadas com a finalidade de manter o anonimato desses/as participantes, mantendo, no entanto, sua identidade de gênero.

Apresentaremos a seguir, o que eles/elas responderam, no que diz respeito à avaliação das/para as aprendizagens, dados que foram obtidos a partir da análise e da categorização das respostas apresentadas às questões de número três (“Como você entende a avaliação para as aprendizagens? Quais seus objetivos/finalidades?”) e quatro (“Você realiza atividades avaliativas em suas aulas? Caso tenha respondido sim, como acontece? Poderia dar um exemplo?”) do referido questionário. Cabe considerar que diferentes interpretações podem ter sido dadas às questões, o que, certamente, contribuiu para diversidade das respostas obtidas.

Ao ler as respostas dadas para a questão três “Como você entende a avaliação para as aprendizagens? Quais seus objetivos/finalidades?”, identificamos que Pa₁ não menciona o que é avaliação, detendo-se em explicitar seus objetivos de ensino. P₁₂ também não menciona o que entende por avaliação, mas como ela acontece:

Acredito que os alunos têm que aprender a problematizar as aulas buscando serem os esportes mais justos. Meu objetivo é que eles socializem, buscando serem mais justos, participarem mais e trabalhem a motricidade, coordenação motora, o que o melhora em outros aspectos da vida (Pa₁).

No caso das turmas das crianças menores, a avaliação é processual e envolvem os conteúdos supracitados. No Ensino Fundamental II, além dos aspectos instrumentais, como a participação nas vivências, a escola promove simulado com todas as disciplinas. Ademais, faço uma avaliação na forma de produção de texto, cujo objetivo principal é fomentar o processo reflexivo dos alunos. Busco problematizar que o primordial é a inclusão de todos os alunos nas vivências, visando a dar oportunidades iguais ao conjunto dos alunos (P₁₂).

Os /as demais respondentes abordaram-na, apresentando mais ou menos elementos que a conceituassem e caracterizassem, conforme seu entendimento.

Duas professoras (Pa₂ e Pa₉) e dois professores (P₆ e P₁₂) redigiram respostas por meio das quais identificamos o lugar por eles/as atribuído à avaliação das/para as aprendizagens no processo de ensino:

A avaliação é de fundamental importância para o processo ensino-aprendizagem. (Pa₂).

[...] processo que dá suporte ao desenvolvimento das aulas (P₆).

A avaliação faz parte da aprendizagem dos alunos (Pa₉).

[...] é essencial dentro do processo ensino-aprendizagem (P₁₂).

Essas afirmações nos levaram a considerar que as respostas apontam, de certa forma, para uma aproximação entre aprendizagem, avaliação e ensino, ao menos no que diz respeito às respostas dos/as professores/as. Importa, ademais, considerar a possibilidade de haver diferenças entre o que se diz, o que se entende sobre o que se faz e o que realmente acontece.

Pa₂, Pa₉, P₄ e P₁₀ apresentam respostas que se aproximam de uma concepção de avaliação voltada para as aprendizagens, como pode ser visto no excerto a seguir:

A avaliação é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem e deve ser feita durante todo o processo. Feita na fase inicial pode ajudar o professor a saber o que o aluno conhece, no decorrer do processo, se os procedimentos estão adequados para possibilitar a aprendizagem e no final do processo, ajudará o professor a saber se o aluno conseguiu apreender os conhecimentos transmitidos (Pa₂).

A avaliação faz parte da aprendizagem dos alunos é uma maneira de ter noção do que o aluno aprendeu ou absorveu. Minha avaliação busca objetivos contínuos não analisar através de uma prova escrita e pronto o conhecimento do aluno, costumo analisar os alunos desde a primeira aula até o fechamento do semestre, através de atividades em sala, trabalhos, aulas práticas, participação, disciplina, costumo avaliar todo um processo. (Pa₉).

Minha avaliação é contínua ao longo do ano não busco formação de atletas e nem seleção dos melhores, até porque a Educação Física escolar não busca isso. (Pa₉).

Verificar as capacidades individuais dos alunos, estar ciente do conhecimento que os próprios já possuem, para assim intervir com o processo adequado de ensino (P₄).

Entendo que avaliação de aprendizagem serve para verificar, acompanhar o aprendiz e a evolução do aluno, não somente medir seu desempenho e quantificá-lo (P₁₀).

A resposta que se segue nos dá pistas quanto a funções atribuídas à avaliação. Nela, a avaliação dos/as estudantes é citada com a função de verificação:

A avaliação é um instrumento que comprova o quanto o aluno reteve do conteúdo ensinado (P₇).

Além da avaliação dos/das estudantes, a avaliação do processo ensino-aprendizagem é também citada no sentido de que pode subsidiar o planejamento das aulas. Isso pode ser visto, por exemplo, na resposta de P₆ à pergunta três. Ele entende a avaliação como

Processo que dá suporte ao desenvolvimento das aulas ministradas pelo professor. Seu objetivo é dar *feedback* ao planejamento das aulas, visando uma aprendizagem satisfatória (P₆).

O mesmo pode ser observado em outras respostas como as de P₁₂ e Pa₁₃:

A avaliação é essencial dentro do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ela oferece a retroalimentação referente às estratégias desenvolvidas pelo professor (P₁₂).

Entendo a avaliação da aprendizagem como um processo constitutivo do trabalho pedagógico que mensura de modo quantitativo e/ou qualitativamente o alcance dos objetivos de ensino. Os resultados dessa mensuração tem como finalidade orientar e ou reorientar as ações didáticas no processo de ensino (Pa₁₃).

Por meio da questão quatro, perguntamos: “Você realiza atividades avaliativas em suas aulas? Caso tenha respondido sim, como acontecem? Poderia dar um exemplo?”.

À exceção de Pa₁, que disse não realizar avaliações em suas aulas, os/as demais respondentes listaram exemplos de procedimentos avaliativos realizados dentro e fora de sala de aula, de forma individual e/ou coletiva.

Entre as atividades avaliativas citadas, estão as que se materializam pela via da oralidade, as que são realizadas por meio de registro escrito, as que utilizam as experimentações de movimentos⁸ e a avaliação por meio da observação.

⁸ Vimos entendendo que expressão ‘experimentação/experimentações de movimentos’ tem sido utilizada para se referir a procedimentos/atividades relacionados à apropriação de conhecimentos técnico-instrumentais acerca dos objetos de estudo/ensino da Educação Física (as práticas corporais - ginásticas, danças, esportes, lutas, brincadeiras/jogos - e fenômenos a elas relacionados). Apesar de não constituir um entendimento demarcado, seu uso pode estar ligado à busca por uma terminologia alternativa a ‘praticar’, ‘executar’, ‘treinar’,

Cabe dizer que temos a compreensão de que as demarcações entre experimentações, procedimentos de registro escrito ou que se materializam pela via da oralidade não são estanques, nem sempre claramente discerníveis. Optamos por fazer essa classificação apenas para facilitar a apresentação dos dados e nela mantivemos a terminologia utilizada pelos/as professores/as (Quadros 1 e 2).

Quadro 1 Atividades avaliativas materializadas pela via da oralidade

Proposta de trabalho avaliativo	Professores/as	Ocorrências
Roda de conversa	Pa ₂	1
Relatos de experiência	Pa ₂	1
Chuva de ideias	Pa ₂	1
Perguntas	Pa ₂	1
Discussões	Pa ₉	1
Apresentação de trabalhos	Pa ₉	1
Avaliação oral	Pa ₃	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 2 Atividades avaliativas materializadas por meio da escrita

Proposta de trabalho avaliativo	Professores/as	Ocorrências
Produção de textos	P ₁₂	1
Questionários	Pa ₃	1
Enigmas	Pa ₃	1
Caça palavras	Pa ₃	1
Diagramas	Pa ₃	1
Trabalhos escritos	Pa ₉	1
Atividades/tarefas/ registros	Pa ₁₄	1
Registros no caderno	P ₄ , P ₅ , P ₉	3

‘desempenhar’ que, para nós, tendem a perspectivas instrumentalizadas e tecnicistas de Educação Física escolar, que reforçam a ideia de padronização de movimentos (segundo referências das práticas corporais de alto rendimento) e de fragmentação entre corpo e mente, entre pensar e fazer. Exemplos da sua utilização podem ser vistos em Kunz (2004): “[...] explorar e experimentar possibilidades e propriedades dos objetos [...]” (p.123); “transcendência de limites pela experimentação [...]” (p.131); “[...] experimentações individual e coletiva” (p.141).

Provas (escritas, individuais e/ou sem consulta)	Pa ₃ , Pa ₉ , P ₁₂	5
Proposta de trabalho avaliativo	Professores/as	Ocorrências
Portfólios	P ₁₀	1
Relatórios	P ₁₀	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 3 Atividades avaliativas relacionadas a experimentações de movimentos

Proposta de trabalho avaliativo	Professores/as	Ocorrências
Recreação musicada	Pa ₃	1
Circuitos	Pa ₃	1
Dinâmicas, vivências, atividades lúdicas	Pa ₁₃ , Pa ₅ , P ₁₂ Pa ₃	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 4 Avaliação por meio de observações

Proposta de trabalho avaliativa	Professores/as	Ocorrências
Registros no caderno de Educação Física	P ₄	1
Aulas práticas	P ₄ , Pa ₉	2
Socialização	P ₄ , Pa ₅	2
Observações	Pa ₂ , P ₆ , P ₁₀ , P ₁₁ , P ₁₄	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Cinco professores/as (P₆, Pa₉, P₁₀, P₁₁, P₁₂) mencionam, ainda, nas respostas às questões três e quatro, aspectos que são objetos de sua avaliação. São citadas avaliações quanto aos aspectos “motor, afetivo, cognitivo e social”, frequência às aulas, participação, interesse, disciplina, desenvolvimento de habilidades psicomotoras (como lateralidade, coordenação motora e percepção espacial) e quanto à apropriação de conhecimentos de natureza procedimental, conceitual e atitudinal⁹.

⁹ Este aspecto, citado por P₁₂, aproxima-se do que é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse documento, os termos procedimental, conceitual e atitudinal são apresentados em tal documento como categorias de conteúdo que estão sempre associadas, constituindo objetos de ensino e aprendizagem e, portanto, de avaliação. Segundo o documento, os conteúdos procedimentais estão ligados ao fazer, os conceituais a fatos, princípios e conceitos e os atitudinais a normas, valores e atitudes, e seu desenvolvimento deve ser avaliado de forma processual.

Pa₂, Pa₃, P₇, P₁₂ e Pa₁₃, Pa₁₄ afirmaram seu interesse em participar das fases de observação e entrevista. Entre eles/as, as respostas de Pa₂, P₁₂ e Pa₁₃ atenderam ao que buscamos em termos de menção a elementos que nos remetam à perspectiva da avaliação formativa, conferindo-lhe importância como elemento constitutivo do processo ensino-aprendizagem que pode subsidiar sua (re)organização. Excertos das respostas podem ser lidos a seguir:

A avaliação é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem e deve ser feita durante todo o processo. Feita na fase inicial pode ajudar o professor a saber o que o aluno conhece, no decorrer do processo, se os procedimentos estão adequados para possibilitar a aprendizagem e no final do processo, ajudará o professor a saber se o aluno conseguiu apreender os conhecimentos transmitidos. (Pa₂, grifo nosso).

A avaliação é essencial dentro do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ela oferece a **retroalimentação** referente às estratégias desenvolvidas pelo professor. (P₁₂, grifo nosso).

Entendo a avaliação da aprendizagem como um processo constitutivo do trabalho pedagógico que mensura de modo quantitativo e/ou qualitativamente o alcance dos objetivos de ensino. Os resultados dessa mensuração tem como finalidade orientar e ou reorientar as ações didáticas no processo de ensino. (Pa₁₃, grifo nosso).

Diante da possibilidade de prosseguir com a investigação com a participação de Pa₂, P₁₂ ou Pa₁₃, fizemos contato para uma conversa por meio da qual pudéssemos confirmar o interesse em continuar participando da pesquisa e, se fosse o caso, estender o convite aos/as professores/as unidocentes.

Ao contarmos Pa₂, ela nos informou que passaria a lecionar somente para turmas do sexto ano do Ensino Fundamental a partir do segundo semestre de 2017, momento em que iniciamos a etapa de construção dos dados por meio de observações. Segundo a professora, houve necessidade de alterar seus dias de trabalho e, conseqüentemente, as turmas para as quais lecionava. Ela informou que isso foi necessário para que pudesse usufruir de uma licença, que lhe é de direito, para cursar disciplinas no Programa de Mestrado no qual ingressaria naquele ano. Ante essa situação, Pa₂ não mais se adequava ao perfil de professor/a requerido/a para nossa pesquisa, já que nossa intenção era investigar práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já P₁₂, quando procurado, nos disse que, praticamente, não avalia os/as alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmando que os procedimentos citados nas respostas ao questionário eram realizados com alunos/as de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (sétimo, oitavo e nono anos) para os/as quais ele lecionava em uma escola da Rede Estadual de

Ensino de MG. Essa argumentação nos levou, então, a excluir a possibilidade de prosseguir a investigação com ele.

Ao conversarmos com Pa₁₃, felizmente obtivemos confirmação de seu interesse e disponibilidade. Findada a seleção, procedemos ao contato com ela e com a gestora da escola na qual lecionava. Por intermédio de ambas, contatamos as professoras unidocentes das turmas para as quais Pa₁₃ lecionava. Depois de explicitados os objetivos de nossa investigação e as condições de sua realização, uma professora unidocente do terceiro ano do Ensino Fundamental aceitou participar, logo, os aceites foram formalizados via assinatura do TCLE.

2.4 Fase de campo na escola Francisca Aguiar de Oliveira: a observação e a entrevista como procedimentos de construção dos dados

Na escola nós fomos, então, apresentadas à professora unidocente que havia manifestado vontade de participar da pesquisa. A partir daí, o campo, “[...] recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (MINAYO, 2013, p.201), estava, então, definido. Assim, encaminhamos para as fases seguintes com Pa₁₃, que foi chamada Adriana, e com a professora unidocente, para quem escolhemos o codinome Giva Maria. Para a escola, escolhemos o codinome Escola Francisca Aguiar de Oliveira¹⁰ (FAO) e a turma para qual ambas as professoras lecionam foi denominada terceiro ano A.

A partir do momento em que foram formalizados os aceites, acordamos os dias da semana em que seriam realizadas as observações. Optamos, inicialmente, por observar as aulas da professora unidocente às terças-feiras, pelo fato de ser um dia da semana em que ela lecionava durante todo o turno da tarde, o que nos daria condições de observar a rotina da turma em dias em que não há regência de professores/as de aulas especializadas (Artes, Ensino Religioso, Literatura ou Educação Física), bem como a oportunidade de observar cinco horas/aula em sequência.

No decorrer do processo investigativo, consideramos a possibilidade de modificar o dia das observações, acompanhando as aulas às segundas-feiras. Quando consultada sobre essa possibilidade, a professora se mostrou de acordo, afirmando que essa alteração não lhe traria problemas e que as pesquisadoras poderiam observá-la conforme as necessidades apontadas

¹⁰ Os codinomes da escola e das professoras foram escolhidos em homenagem à bisavó e avó maternas e à mãe de uma das pesquisadoras.

pela pesquisa ou por sua disponibilidade. Sendo assim, ela foi observada durante cinco terças-feiras e quatro segundas-feiras, durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2017.

A professora de Educação Física foi quem primeiro conversou com a turma de estudantes sobre nossa pesquisa e nossa estada na escola. Em nosso primeiro contato direto com os/as estudantes, realizado em uma de suas aulas, fomos apresentadas como professoras-pesquisadoras e reafirmamos o motivo de estarmos ali. Observamos suas aulas por nove quintas-feiras, durante os dois últimos horários, quando lecionava para aquele terceiro ano.

A observação, como apresentada por Richardson *et al.* (2014, p.259), é, genericamente, “[...] a base de toda investigação no campo social”, sendo classificada como um método qualitativo em que o/a observador/a atua como espectador/a atento/a procurando ver e registrar o máximo de ocorrências que interessam à pesquisa.

A comunidade escolar, como um todo, mostrou-se bastante receptiva à nossa chegada, o que fez com que nossa entrada no campo fosse tranquila. Diante disso, sentimo-nos à vontade para adentrar os espaços, nos dirigir às pessoas e observar, minimizando a impressão de que nossa presença seria um incômodo. Na sala de aula, procuramos sentar-nos em lugares em que não atrapalhássemos o desenvolvimento das aulas, geralmente nas laterais ou no fundo do recinto, de onde conseguíamos ver todos/as. Quando não era possível ouvir algo que foi dito, solicitávamos às professoras que nos narrassem o que se havia passado.

O diário de campo foi o instrumento utilizado para registrar os dados construídos a partir das observações. Esse registro foi digital, feito com o uso de um *notebook* e redigido no Programa Microsoft Word®, o que nos permitia, caso necessário, revisar/reelaborar nossa descrição ainda no momento em que estava sendo feita.

Conforme orientado por Minayo (2013), nele foram anotadas impressões pessoais, resultados de conversas informais, comportamentos, manifestações dos/as interlocutores/as quanto aos pontos investigados, entre outros aspectos. Para a autora, as impressões sobre a diferenciação entre falas, comportamentos e relações podem tornar o trabalho de campo mais verdadeiro. Logo, atentamo-nos para esse aspecto e procuramos, inclusive, entender se essas diferenciações estavam presentes no contexto em questão e, se sim, em que medida isso se dava. Isso foi factível principalmente após a realização das entrevistas.

Atendendo às particularidades de nosso estudo, procuramos registrar o que foi observado quanto: a quem, como, quando e o que era avaliado pelas professoras; à presença/ausência de devolutivas às crianças e de meta-avaliação¹¹; à intencionalidade das

¹¹ Avaliação de recursos, procedimentos, métodos, técnicas de avaliação; avaliação da avaliação.

intervenções e aos processos de tomada de decisões. A observação e descrição da realidade foram realizadas de forma a caracterizá-la com base no que pôde ser obtido objetivamente, bem como em suposições e questionamentos que expressam interpretações atribuídas por nós.

Para que a descrição e análise da realidade na qual nos inserimos pudesse ser feita de maneira mais ampla e aprofundada, utilizamos também a entrevista como instrumento de construção dos dados. Nesse sentido, aspectos que emergiram da revisão bibliográfica e do processo de observação subsidiaram a (re)elaboração das perguntas que constituíram os dois roteiros de entrevista semiestruturada.

A entrevista, como técnica, segundo Gil (2014), acontece quando o/a investigador/a apresenta-se diante do/a investigado/a formulando perguntas com o objetivo de obter informações que o/a auxiliem a responder às questões colocadas pela investigação, sendo assim uma forma de interação social. Ela possibilita a “[...] obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 273 *apud* GIL, 2014, p. 109).

As duas professoras foram entrevistadas separadamente no mês de dezembro de 2017. Cada entrevista seguiu um roteiro¹² cuidadosa e especificamente elaborado, tendo como base elementos observados nas aulas. Elas se pronunciaram, em geral, sobre como, quando e por meio de que procedimentos avaliavam a turma, esclarecendo as finalidades e desdobramentos do processo avaliativo por elas desenvolvido. Devido à sua flexibilidade, o roteiro de entrevista possibilitou que fossem explorados assuntos não previstos, levantados pelas professoras no momento das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas em dois aparelhos de celular como forma de minimizar a possibilidade de perda de informações. Os arquivos de voz foram, então, transferidos para o computador, ouvidos e transcritos para o Microsoft Word®. Na transcrição, as identidades das professoras foram protegidas, já que utilizamos códigos para manter o anonimato previsto no TCLE assinado por elas. Depois de devidamente arquivados os textos digitais da transcrição, os arquivos de voz foram apagados tanto dos aparelhos celular utilizados para gravação, quanto dos computadores das pesquisadoras. De posse do diário de campo e das entrevistas transcritas, passamos ao processo de estudos que nos levou à interpretação de seu conteúdo.

¹² Os roteiros de entrevista podem ser acessados nos apêndices C e D deste trabalho.

2.5 Procedimentos de interpretação dos dados

Buscamos embasar o processo de interpretação e análise dos dados em contribuições sobre análise de conteúdo apresentadas por Bardin (2011) e Franco (2007). Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, a fim de inferir, de maneira lógica, conhecimentos que o extrapolem.

Para Franco (2007, p. 30), se a descrição (enumeração de características do texto) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que confere relevância à análise de conteúdo, já que “[...] um dado sobre o conteúdo de uma mensagem [...] é sem sentido até que seja relacionado a outros dados”. Nesse sentido, a autora menciona que toda análise de conteúdo implica comparação dos dados, que pode ser realizada: com outros dados, obtidos em diferentes situações; com dados construídos a partir de outra fonte e/ou com pressupostos teóricos.

A fim de atender à necessidade de descrição, inferência e interpretação dos dados construídos, realizamos uma leitura “flutuante” do material. A chamada leitura “flutuante” “[...] consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens nelas contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimento e expectativas” (FRANCO, 2007, p. 52). A partir dessa leitura, optamos pela totalidade dos textos na constituição do *corpus* de análise.

Após constituirmos o *corpus* de análise, iniciamos a exploração do material buscando, então, iniciar o processo de sua organização. Em um primeiro momento, fizemos sucessivas leituras por meio das quais identificamos temáticas que emergiram de nossa investigação.

Em seguida, realizamos o que a autora chama de referências aos índices, buscando menções explícitas ou subjacentes de temas em uma mensagem. Assim, estudamos os registros do diário de campo, procuramos identificar, distinguir e assinalar, utilizando diferentes cores de realce de texto, os trechos que faziam menção a atividades avaliativas, pareceres avaliativos e *feedbacks*. A partir daí, construímos quadros¹³ com a quantificação de suas ocorrências por dia observado, elaborando, depois disso um panorama geral das aulas de cada professora. Tal panorama nos levou a identificar a frequência com que certos temas apareciam nos dados construídos por meio de observações, o que tornou possível identificar a frequência em que eram mencionados os temas e a proporcionalidade de sua menção em relação a outros temas presentes.

¹³ Apêndices E e F.

Em se tratando dos textos das entrevistas, identificamos, assinalamos e, posteriormente, descrevemos pontos de vista apresentados com relação a diferentes aspectos. Para tanto, buscamos responder às perguntas: Que temáticas aparecem nas respostas? O que foi dito sobre elas? Nesse momento, procuramos também identificar interseções com os dados dos textos das observações, registrando-as utilizando o recurso da inserção de comentários disponível no Programa Microsoft Word®. Esse exercício resultou em dois textos descritivos, baseados nas entrevistas de cada professora.

Mais tarde, voltamos aos dados das observações que, como reportado, já haviam passado por um primeiro tratamento. Procuramos descrevê-los em um documento à parte, construindo dois outros textos que detalhavam as atividades avaliativas, pareceres e *feedbacks* de cada uma das professoras, preservando excertos originais do diário de campo.

O movimento seguinte foi o de agrupamento dos textos por professora. Na ocasião, cada texto foi organizado conforme as interseções temáticas (temas comuns) identificadas entre os dados das observações e das entrevistas, buscando uma complementaridade de ideias, fossem elas convergentes ou divergentes.

Por fim, ainda trabalhando com o texto sobre as aulas de cada professora, separadamente, retomamos o processo de busca de referências teóricas, que dialogassem especificamente com as unidades temáticas criadas, em um movimento de constante ida e volta do material de análise à teoria, conforme orienta Bardin (2011). Essas discussões em torno dos dados construídos por meio das observações e entrevistas são apresentadas no capítulo quarto desta dissertação.

Explicitado o percurso metodológico construído, apresentamos, no próximo capítulo, o quadro referencial adotado na interpretação dos dados.

CAPÍTULO 3

APRENDER, AVALIAR E ENSINAR: REFERÊNCIAS PARA DISCUSSÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Este capítulo foi escrito a partir do estudo de produções que tratam da temática da avaliação das/para as aprendizagens e representa o esforço de ampliação da revisão bibliográfica na busca de referências para discutir o tema, o que nos permitiu melhor aproximação com nosso objeto de pesquisa.

Importa-nos apresentar, assim, antecedentes de pesquisas sobre o tema, bem como concepções de ensino-aprendizagem e avaliação em Educação e Educação Física que referenciaram discussões levantadas em torno das práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras Giva Maria e Adriana, no terceiro ano A.

3.1 A relação entre aprendizagem, avaliação e ensino como tema de investigação

A partir do processo de busca de antecedentes de pesquisa sobre o tema, detalhado na seção “Percurso metodológico”, foram selecionadas doze produções. Entre elas, uma tese (LUÍS, 2007), onze dissertações (SANTOS, 2000; WEBER, 2007; FARIAS, 2008; MELO, 2009; BERMUDEZ, 2010; BERNÍ, 2010; SOARES, 2011; CAMARGO, 2014; LIMA, 2015; MANI, 2015 e RADES, 2016).

A autoria, o título e o nome da base de dados em que cada obra selecionada foi encontrada, podem ser vistos no Quadro 5, a seguir, no qual são apresentadas da mais antiga para a mais recente:

Quadro 5 Antecedentes de pesquisa sobre o tema

Autor/a e ano	Título da obra	Fonte
SANTOS, Cleusa Ribeiro dos (2000)	Avaliação no processo ensino-aprendizagem: uma abordagem histórico cultural.	Repositório Unicamp
LUÍS, Suzana Maria Barrios (2007)	Escrevendo a avaliação: a escrita de diários como exercício avaliativo.	BDTD
WEBER, Sônia Suzana Farias (2007)	Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas.	Repositório Unicamp
Autor/a e ano	Título da obra	Fonte
FARIAS, Danielle Cristine Camelo (2008)	A avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de história de quinta a oitava séries do sistema estadual de ensino: concepções e práticas.	BDTD
MELO, Kelly Cristina Marigliani (2009)	Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de português língua materna.	Repositório Unicamp
BERMUDES, Roberta (2010)	Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de Educação Física.	Nuteses
BERNÍ, Kátia Denise Costa (2010)	Avaliação por parecer descritivo na Educação Física Escolar: estudo de caso.	Nuteses
SOARES, Enílvia Rocha Morato (2011)	O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens.	BDTD
CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de (2014)	Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades.	Repositório UFU
LIMA, Ivanilton Neves de (2015)	O Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Trigonometria no Triângulo Retângulo através da Resolução de Problemas.	Repositório Unicamp
MANI, Otávio Marcos Martins (2015)	Um estudo sobre avaliação e suas interlocuções com o processo ensino-aprendizagem no Proeja.	Repositório Unicamp
RADES, Taís Cristina (2016)	Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física no Ensino Médio.	BDTD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mesmo que a busca em uma base de dados nos tenha levado a produções que já haviam aparecido em outra, neste trabalho, optamos por fazer referência apenas à primeira base em que a produção apareceu. Sendo assim, o fato de não mencionarmos o Banco de teses e dissertações da Capes no quadro anteriormente apresentado, não significa que nele não tenhamos encontrado nenhuma das obras selecionadas, já que tal repositório foi, ocasionalmente, o último a ser consultado.

À exceção de Melo (2009), que realizou uma pesquisa bibliográfica, as demais produções foram elaboradas a partir de dados construídos em pesquisas de campo. Quanto aos níveis de ensino investigados, uma dessas produções abordou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (CAMARGO, 2014); seis abordaram somente o Ensino Fundamental (SANTOS, 2000; LUÍS, 2007; FARIAS, 2008; BERMUDEZ, 2010; BERNÍ, 2010; SOARES, 2011); duas, o Ensino Médio (WEBER, 2007 e RADES, 2016) e duas, a Educação Profissional Técnica integrada ao nível médio (LIMA, 2015 e MANI, 2015), sendo uma delas na modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (MANI, 2015).

Quanto aos instrumentos de construção de dados, pudemos verificar que a entrevista foi o instrumento mais utilizado (em dez produções), seguido da análise documental (utilizada em nove produções). Essa proeminência da entrevista aqui identificada, encontra respaldo nos dizeres de Minayo (2013), que a aponta como instrumento de construção de dados mais utilizado em trabalhos de campo. Convém acrescentar que a maior parte das produções (nove das doze selecionadas) utilizou mais que um instrumento de construção de dados.

No quadro 6, a seguir, podem ser vistos tanto os instrumentos de construção utilizados quanto os/as participantes das investigações:

Quadro 6 Procedimentos de construção de dados, participantes e níveis de ensino

Produções	Instrumentos de construção de dados utilizados	Participantes da investigação
Santos (2000)	Análise documental, entrevistas e observações.	Estudantes e professores/as de 1ª a 4ª série ¹⁴ do Ensino Fundamental, coordenadores/as e diretores/as
Luís (2007)	Análise documental, entrevistas, observações e questionários.	Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental
Weber (2007)	Análise documental e entrevistas.	Professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as do Ensino Médio
Farias (2008)	Análise de documentos, entrevistas e observações.	Professores de História de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental
Melo (2009)	Análise documental.	_____
Bermudes (2010)	Entrevistas.	Professores/as de Educação Física do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Berní (2010)	Entrevistas, observações e questionários.	Professores/as, coordenadores/as, estudantes, pais, mães e/ou responsáveis da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental
Soares (2011)	Análise documental, entrevistas, grupo focal, observações e questionários.	Professores/as, pais, mães e estudantes de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental
Camargo (2014)	Análise de documentos, entrevistas e questionários.	Professores/as da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental
Lima (2015)	Análise documental, entrevistas e observações participante.	Professores/as e estudantes da Educação profissional técnica de nível médio do curso de Agrimensura
Mani (2015)	Análise documental, observações e questionários.	Estudantes e professores/as efetivos de Matemática, Física, Química e Biologia do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade EJA
Rades (2016)	Entrevistas.	Professores/as de Educação Física do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

¹⁴ Optamos por manter este termo conforme utilizado pelos/as autores/as das obras citadas nesta seção.

3.1.1 O que discutem as produções selecionadas

A fim de continuarmos a caracterização dessas obras, apresentamos as produções individualmente e, por fim, buscamos apontar tendências, aproximações e distanciamentos em termos das discussões levantadas.

Santos (2000) desenvolveu sua pesquisa de Mestrado, no intuito de estudar, analisar e discutir manifestações avaliativas presentes no processo ensino-aprendizagem, a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural. Nessa perspectiva, importa falar em zona de desenvolvimento proximal, apresentada pela autora como um espaço para reflexões, tomadas de decisões e intervenções do/a professor/a, promovendo o diálogo, ações colaborativas, trocas de experiências, por meio de diferentes mediações.

O estudo empírico foi desenvolvido em um colégio de aplicação, abrangendo alunos/as, professores/as e coordenadores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a direção escolar. Os dados analisados foram construídos por meio de observações (de aulas e atividades extraclasse), entrevistas e análise documental, como já reportado no Quadro 2.

Os dados foram discutidos principalmente à luz de contribuições dos estudos de Lúria (1992), Vygotsky (1994), Palangana (1994), Zanella (1992), Esteban (1994), Freitas (1995), Rego (1995, 1999) e Oliveira (1995).

Para cumprir o objetivo geral e seus desdobramentos, Santos (2000, p. 114) afirma que se tornou relevante e necessário pensar a avaliação como um momento integrador do processo ensino-aprendizagem. Acredita que conceber a indissociabilidade entre aprendizagem, avaliação e ensino “[...] deve ser a meta primeira, para que possa ocorrer um redimensionamento da prática da avaliação por parte dos professores e demais profissionais em Educação”.

A escola em questão adota, há alguns anos, a avaliação por objetivos. As professoras investigadas pressupõem que, por meio deles, podem acompanhar melhor o avanço demonstrado pelos/as estudantes no decorrer do processo ensino-aprendizagem, mas admitem que têm dificuldades para elaborá-los, o que, segundo a autora, é considerado normal devido ao recente processo de implantação dessa forma de avaliar.

Segundo Santos (2000), no contexto investigado, ao mesmo tempo em que a avaliação era compreendida como processo, os/as professores/as não abriam mão dos momentos formais. Observou, também, que eles/as não demonstravam perceber as dificuldades dos/as alunos/as tentando saná-las já no momento em que as atividades eram propostas, estabelecendo momentos específicos para esse tipo de intervenção. A autora considera que isso diverge do

que se entende como processo na perspectiva histórico-cultural: planejar “[...] permanentes e constantes oportunidades de aprendizagens promovidas e acompanhadas pelo professor em sala de aula” (SANTOS, 2000, p. 113).

A autora percebeu, nas falas dos/as professores/as, uma preocupação muito grande com o alcance dos objetivos estabelecidos, que foram colocados no centro de todo o processo ensino-aprendizagem, uma vez que entendem que a garantia da aprendizagem esteja ao alcance deles. Ela relata que a pergunta “Vai valer nota, professora?”, foi substituída por “Vai valer objetivos, professora?”, o que nos dá pistas de que a maneira de lidar com os objetivos não difere significativamente da maneira pela qual lidam com as notas.

Tendo em vista o objetivo perseguido em sua investigação, Santos (2000) aponta que não conseguiu apreender os pressupostos da abordagem histórico-cultural manifestando-se no momento específico do processo ensino-aprendizagem e da sua avaliação, embora isso esteja no ideário da comunidade escolar. Muito mais do que uma abordagem de avaliação específica adotada, determinada, pronta e acabada, encontrou um contexto no qual as pessoas buscam sua construção.

A problemática do acompanhamento dos/as estudantes para sanar dificuldades apontadas pela avaliação das/ para as aprendizagens é abordada em Luís (2007). A autora menciona os recorrentes questionamentos presentes nas falas das professoras participantes de sua pesquisa, que se sentiam desafiadas na busca de equilíbrio entre atendimento individual e em grupo.

Por meio de sua pesquisa, que resultou em uma tese de doutoramento, a autora objetivou, principalmente, analisar os processos e as referências sobre os quais os/as professores/a desenvolvem um saber próprio da avaliação bem como compreender os esquemas de análise que utilizam ao registrar suas práticas avaliativas. A investigação foi realizada com quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental público do Distrito Federal, que escreveram diários reflexivos. Tais diários foram, então, analisados pela pesquisadora juntamente com os dados construídos por meio de observações e entrevistas.

Em se tratando de avaliação, referenciou-se em autores/as como Jussara Hoffmann (1993, 1995 e 2001), Ana Maria Saul (1994), Cipriano Luckesi (1995), Philippe Perrenoud (1999 e 2000), Benigna Villas Boas (2000 e 2004) e Celso Vasconcellos (2003). Já para embasar sua discussão em torno da escrita de diários por professores/as, recorreu, principalmente, a Christine O’Hanlon (1991) e Miguel Zabalza (1994).

Segundo as análises de Luís (2007), os registros feitos nos diários mostraram vínculo entre as práticas de ensino e práticas de avaliação, revelando uma diversidade de procedimentos

que se aproximavam da abordagem formativa de avaliação. Identificou que, ao longo da pesquisa, a escrita dos diários foi-se modificando à medida que os textos foram ficando mais extensos e as reflexões ganharam profundidade. Exemplifica essa situação citando uma das professoras que, a partir de uma descrição mais minuciosa das atividades, percebeu que realizava muitas atividades avaliativas, embora, inicialmente, não percebesse tal característica.

Conforme a autora afirma, os dados mostraram, também: que eram múltiplas as referências que as professoras utilizavam para avaliar (como referências pessoais, práticas, teóricas e institucionais de suas experiências profissionais); que os próprios diários se constituíram registros avaliativos para as professoras, pois neles foram feitas considerações a respeito das aprendizagens dos/as alunos/as, assim como avaliação de suas práticas; a predominância da avaliação formativa no exercício profissional das professoras; a grande importância dada à avaliação de valores e atitudes; e que a avaliação é entendida como um processo amplo, tendo em vista a preocupação com a avaliação da prática pedagógica como um todo (auto e meta-avaliação).

A avaliação da aprendizagem no Ensino Médio foi abordada na investigação realizada por Weber (2007), que teve como objetivo contribuir para o estabelecimento de parâmetros que envolvessem a promoção de práticas avaliativas inovadoras em escolas de Educação Básica da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul.

Para isso, realizou um levantamento das práticas avaliativas desenvolvidas em dezesseis escolas das quais analisou, inicialmente, documentos como Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), regimentos escolares e planos de estudos. Depois dessa análise, selecionou duas escolas que sinalizaram aspectos inovadores em sua prática avaliativa, partindo, então, para entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas e oito professores/as que lecionavam no Ensino Médio. Segundo a autora, a opção por essas duas escolas ocorreu, principalmente, devido à extinção da nota como expressão dos resultados avaliativos da aprendizagem dos/as alunos/as.

Os principais referenciais teóricos da área de avaliação utilizados por Weber (2007) nas discussões apresentadas em sua dissertação foram Isabel Capelletti (1999), José Sobrinho Dias (2002), Cipriano Luckesi (2002), Sandramara Chaves (2003) e José Eustáquio Romão (2005).

Parte das discussões dos dados construídos pela autora foi apresentada por escola; as duas foram nomeadas como escola Norte e escola Sul.

Segundo Weber (2007), na escola Norte não há um momento específico para a avaliação da aprendizagem, que deve ser realizada ao longo do trimestre à medida que o trabalho vai sendo desenvolvido. Dessa forma, não existem momentos pré-determinados e a observação é tida como o principal procedimento de avaliação.

Com a extinção da nota, os resultados passaram a ser apresentados por meio de relatórios de aprendizagem elaborados trimestralmente de acordo com a área de ensino, e embasados em objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos pelos/as professores/as. De acordo com a entrevista realizada com a coordenadora pedagógica, inicialmente, os/as professores/as encontraram bastante dificuldade na construção dos relatórios de aprendizagem, porque não era costume expressar os resultados das avaliações de forma discursiva.

Na escola em questão, a avaliação é entendida como um conjunto de ações que tem a função de diagnosticar a aprendizagem, sustentar e orientar as ações dos/as professores/as para tomar medidas necessárias ao progresso dos/as alunos/as. Para que isso ocorra, são adotados procedimentos específicos, tais como: (a) diminuir a ênfase em provas e testes, coletando informações continuamente durante o processo de ensino e não em um único momento, para diminuir o uso da avaliação classificatória e incentivar o hábito de estudo diário; (b) redimensionar os conteúdos trabalhados, para que seja valorizada a reflexão e a compreensão em detrimento da memorização; (c) levar em consideração o que é significativo, avaliar o fundamental (como a capacidade de estabelecer relações, comparar situações, resolver problemas etc.); (d) oferecer oportunidades de recuperação aos/as alunos/as que não atingiram os objetivos propostos; (e) utilizar diferentes tipos de questões dissertativas e propor aos/as alunos/as que elaborem questões; (f) evitar dar destaque aos/as alunos/as que têm melhores resultados nas avaliações, para evitar a competição; (g) informar os/as alunos/as quanto a seu desempenho ou nível alcançado.

Weber (2007) relata que o atendimento individual é política da escola, sempre que são detectadas dificuldades. Já quando o desempenho de boa parte da turma não é satisfatório, a orientação é replanejar o ensino, pois, se um número significativo de estudantes demonstrou dificuldade, provavelmente a metodologia utilizada não foi adequada à situação de ensino.

Segundo a autora, na escola Sul, a avaliação da aprendizagem era realizada diariamente, comparando as condições com as quais os/as estudantes iniciaram e prosseguiram no processo de ensino. Conforme os dados construídos por ela, os/as professores/as da escola Sul declararam ter dificuldades para avaliar, devido ao fato de as turmas serem numerosas, com mais de 40 estudantes, o que torna demasiado trabalhoso o controle da aprendizagem por meio dos registros discursivos e contínuos. O número reduzido de estudantes em sala de aula, como é o caso da escola Norte, na qual o máximo de alunos aceitos por turma é de 25, certamente facilita o acompanhamento da aprendizagem.

Nesse contexto, busca-se um processo avaliativo emancipatório, sem retenção do/a aluno/a na etapa, adotando o regime de progressão continuada e valorizando a

interdisciplinaridade no ensino e na avaliação da aprendizagem. Essa abordagem tem como base pressupostos construídos coletivamente pela equipe pedagógica da escola.

Além disso, durante o tempo em que desenvolveu sua pesquisa, a autora identificou que a prática avaliativa é o eixo orientador das propostas pedagógicas implementadas nas escolas, pois é a partir delas que as propostas de ensino vão-se delineando.

A Dissertação de Mestrado de Farias (2008) abordou as práticas avaliativas de professores/as de História do Sistema Estadual de Ensino do estado de Pernambuco. Para cumprir o objetivo geral de analisar as concepções de avaliação das aprendizagens e as práticas avaliativas desses/as professores/as, a autora utilizou a análise documental, a observação, a entrevista e o memorial, contando com a participação de três docentes de História atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

O trabalho traz como aporte teórico as discussões sobre prática pedagógica, prática docente e avaliação das aprendizagens na perspectiva formativa-reguladora, referenciando-se em autores/as como Jussara Hoffmann (1994, 2004, 2005), Ana Maria Saul (1995), Thereza Firme (1994), Philippe Perrenoud (1999), Charles Hadji (2001), Maria Teresa Esteban (2002), José Eustáquio Romão (2005), Cipriano Luckesi (2005), entre outros/as.

Diante desse referencial, Farias (2008) admite a ideia de que o processo de avaliação das aprendizagens não se dá de maneira dissociada do processo de ensino; entende que, embora tenham particularidades, as interseções entre essas duas dimensões dão sentido à prática docente.

A autora nos diz que, no contexto de sua investigação, a avaliação era concebida como processual, como um conjunto de atividades realizadas no decorrer do ano letivo. No entanto, para ela, tratava-se de um simples somatório de eventos, constituindo uma avaliação “não-terminal”, o que não implicava necessariamente avaliação processual. Dessa maneira, identifica a existência uma confusão conceitual, presente, inclusive, no documento que orientava a avaliação das aprendizagens no Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco.

Quando se trata da questão dos instrumentos utilizados para avaliar, os entendimentos são distintos. Alguns/mas professores/as disseram que entendem como instrumentos avaliativos aqueles documentos utilizados para registrar o desempenho dos/as alunos/as: boletins, pareceres, relatórios. Outros/as, as tarefas, que permitem acompanhamento do aprendizado do/a aluno/a.

Segundo a autora, entre os diversos tipos de tarefas avaliativas, os/as professores/as citam, principalmente, exercícios de perguntas e respostas e diante disso, considera importante salientar que a escolha por utilizar instrumentos diversos dá ao/à professor/a a possibilidade de

ter em mãos registros de naturezas diferentes e poder avaliar as aprendizagens dos/as estudantes a partir de vários ângulos.

As perspectivas pedagógicas que discutem a importância de se repensar a avaliação das/para as aprendizagens levantam a problemática da utilização de provas e testes como recursos para avaliar os/as estudantes. Nessa lógica, Farias (2008) diz que muitos/as professores/as entendiam que as provas seriam sinônimos de uma avaliação conservadora e, portanto, deveriam ser evitadas ou totalmente inutilizadas. A esse respeito afirma que

[...] a prova pode ser um instrumento avaliativo desde que se tenha clareza da intenção na sua utilização, dos critérios de avaliação, da sua elaboração. Ressignificar a prática avaliativa não é sinônimo de negar provas e testes enquanto instrumentos mesmo tendo a noção de suas limitações (FARIAS, 2008, p. 112).

No que tange ao necessário redimensionamento ou ressignificação da avaliação das/para as aprendizagens, a autora diz que é preciso atentar para o fato de que

Embora haja um longo caminho a percorrer na direção da compreensão de que a avaliação trata-se de uma prática de acompanhamento, dialogicidade e aprendizagem, não se pode negar tal prática no ambiente escolar. O processo de ressignificação da prática avaliativa não é sinônimo de sua negação (FARIAS, 2008, p. 93).

Já Melo (2009) buscou, por meio de seus estudos, conhecer concepções relacionadas à avaliação formativa com vistas a integrá-las ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, realizou uma pesquisa bibliográfica tendo como *corpus* obras impressas que apresentam alternativas à avaliação tradicional, favorecendo o processo de aprendizagem.

A autora construiu um quadro em que organizou elementos julgados fundamentais na apreciação da natureza das sete propostas selecionadas, o que lhe deu uma visão panorâmica que possibilitou a comparação crítica das propostas entre si e delas com a concepção formativa de avaliação. Os elementos de análise observados dizem respeito: (a) aos sujeitos da avaliação; (b) à função da avaliação; (c) aos objetivos da avaliação; (d) aos destinatários da avaliação; (e) aos instrumentos privilegiados na avaliação; (f) às características enfatizadas pelos autores; (g) ao momento da avaliação; (h) à adoção ou não de procedimentos de autoavaliação; (i) à complementaridade entre as funções formativa e somativa da avaliação; (j) à representação das tarefas avaliativas pelos sujeitos da avaliação; (k) às concepções de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa que fundamentam as propostas de avaliação.

Melo (2009) diz que significativa maioria das propostas surgiram como novas formas de avaliar a aprendizagem, mas não apresentam novidades em relação às noções teóricas já

presentes na área da avaliação da aprendizagem, mais especificamente à concepção formativa de avaliação. Essas propostas receberam novas e diferentes denominações, o que dá origem a uma rede de conceitos, que, em determinados pontos se entrecruzam e, em outros, divergem.

Ao explorar as contribuições de tais obras, a autora diz que, em sua maioria, não abordam com profundidade questões relacionadas aos objetos de avaliação, de ensino e aprendizagem, que ela chama de “objetos didáticos” e que nas propostas aparecem como “conteúdos” ou “conhecimentos”. Considera importante que a avaliação seja discutida associada ao processo ensino-aprendizagem em suas especificidades, já que a avaliação formativa não constitui uma solução em si. Segundo a autora: “Mudanças na forma de avaliar só podem ser significativas quando contemplam uma maior reflexão a respeito de outros aspectos didático-pedagógicos, como a natureza dos objetos de ensino e de aprendizagem [...]” (MELO, 2009, p.100).

Com base em sua análise, considera que

Em suma, as modalidades de avaliação analisadas, apesar de fornecerem ao professor de português, em maior ou menor grau, fundamentação teórica que possibilita a implementação de uma avaliação de cunho mais pedagógico, elas (exceto a autêntica) não contemplam as questões referentes às especificidades dos objetos de ensino e de aprendizagem de português língua materna (MELO, 2009, p. 96-97).

Bermudes (2010) desenvolveu sua pesquisa em torno da avaliação em Educação Física, buscando investigar as práticas avaliativas de professores/as de Educação Física de escolas municipais de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul, que estivessem inseridos no projeto de implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração.

O procedimento de coleta de dados utilizado foi a entrevista e suas principais referências para discutir esses dados foram Pedro Demo (1991), Cipriano Luckesi (1991, 2000), Soares *et al.* (1993), José Carlos Libâneo (1994), Jussara Hoffmann (1998,1999), entre outras.

A partir da análise dos dados, Bermudes (2010) afirma que ficou evidente, nas falas dos/as professores/as, que a prática avaliativa em Educação Física se apresenta como um desafio, uma vez que eles/as têm a liberdade para agir com a formalidade e com a informalidade na maneira e, no momento de avaliar, estabelecem critérios que foram construídos em diferentes etapas de suas histórias de vida. As falas indicam também que as práticas avaliativas devem negar a prática comum da reprodução, do treino para a mecanização, sem significado e sem sentido.

Identificou que os/as professores/as investigados em sua pesquisa desenvolveram o processo ensino-aprendizagem dialogando e orientando os/as estudantes por meio do *feedback*,

preocupando-se em informá-los/as sobre as suas evoluções, erros e possibilidades. No entanto, a autora sinaliza uma fragilidade: eles/as não apresentam aos/as estudantes sua forma de avaliar.

Conforme é informado, as avaliações são realizadas, principalmente, por meio de observações, a partir das quais os/as professores/as conseguem regular suas práticas a fim de que os/as alunos/as evoluam. A disposição para um olhar direcionado ao/à aluno/a, afirma Bermudes (2010), é o ponto de partida para a avaliá-lo/la e é essencial no processo de ensino.

Quanto ao que é avaliado, alguns/mas professores/as privilegiam o desempenho técnico nas habilidades motoras dos/as alunos/as, medindo e classificando; outros/as se preocupam com a participação de todos/as nas atividades; há aqueles/as que estabelecem a avaliação a partir da relação entre ele/a e cada aluno/a; e há, ainda, os/as que preferem a realização de provas teóricas e/ou práticas sobre os conteúdos trabalhados.

Não podemos deixar de mencionar o destaque que a autora dá às angústias dos/as professores/as. Os conflitos mais sinalizados foram: a preocupação com a exigência burocrática da avaliação; atribuição de notas; a impossibilidade de observar satisfatoriamente todos/as os/as alunos/as ao mesmo tempo e em todas as aulas; e o fato de a alta carga horária de trabalho docente não permitir maior dedicação na efetivação das práticas avaliativas em termos de planejamento e registros.

A obra de Berní (2010), fruto de um estudo de caso que buscou analisar o processo avaliativo em Educação Física escolar, realizado por meio de parecer descritivo, tem como cenário uma escola que aboliu o uso da nota. Para alcançar seu objetivo, a autora apoiou-se em referenciais como Ana Maria Saul (1988), Cipriano Luckesi (1998), Philippe Perrenoud (1999), Pedro Demo (2002), Jussara Hoffman (2003), Celso Vasconcellos (2007), entre outros/as.

Os dados foram construídos a partir de observações de aulas e reuniões de Conselho de Classe, entrevistas com coordenadores/as de turno e professores/as, questionários voltados a estudantes e seus/suas familiares ou responsáveis e análise de documentos como Projeto Político Pedagógico, regimentos e pareceres redigidos por professores/as.

Segundo a autora, todos/as professores/as eram orientados pela coordenação da escola a redigir pareceres abordando aspectos sociais, afetivos, cognitivos e psicomotores, utilizando linguagem técnica e simples, de forma que eles pudessem ser bem interpretados por outros/as profissionais da Educação, bem como pelas pessoas responsáveis pelo acompanhamento escolar dos/as estudantes.

A pesquisadora relata que, em nenhum momento, observou os/as professores/as de Educação Física produzindo dossiês nem fazendo anotações que auxiliassem na escrita. Como eles/as somente realizavam a chamada, Berní (2010) entendeu que os/as estudantes eram

avaliados/as tendo como base a frequência às aulas, a despeito da ficha disponibilizada pela escola para facilitar o registro em forma de pareceres.

Outra situação relatada diz respeito ao Conselho de Classe, que deveria reunir todos/as os/as professores/as da turma. A autora afirma que todos/as eram consultados/as sobre o melhor dia e horário para o encontro, no entanto, os/as coordenadores/as admitiam que era praticamente impossível contar com a presença de todos/as, já que a maioria lecionava em outras escolas, como era o caso dos/as professores/as de Educação Física.

Nessas reuniões, eram debatidos o rendimento e as atitudes de cada aluno/a e redigido um parecer descritivo único, que carregava a opinião do grupo. Nesses momentos, não era possível observar a contribuição dos/as professores/as de Educação Física, pois, segundo a pesquisadora, eles/as não estiveram presentes em nenhum dos encontros dos quais ela participou. Isso posto, ela aponta que menos de 7% dos pareceres redigidos durante a realização da pesquisa faziam menção a contribuições de professores/as da área.

Berní (2010) considera que, apesar de ter abolido a nota, a escola não se diferenciava das demais instituições locais, uma vez que, chegado o término do trimestre, a avaliação que se dizia processual assumia característica de avaliação final. Destacou, também, que a atribuição de conceitos estava ligada ao número de acertos nos testes, o que, podemos dizer, não os distancia significativamente da perspectiva da nota.

Buscando compreender o papel ocupado pelo dever de casa no processo de avaliação das aprendizagens e na organização do trabalho pedagógico, em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal, Soares (2011) analisou dados levantados por meio de questionários, entrevistas, grupo focal e observações.

As principais produções utilizadas como referencial para a análise e discussão dos dados foram, no âmbito da avaliação, as de Luís Carlos de Freitas (1990, 1991, 1995, 2003), José Eustáquio Romão (1993, 2004, 2008, 2010), Mara Regina Sordi (1993, 2009, 2010), Philippe Perrenoud (1995, 1999, 2000), Cipriano Luckesi (1997), Jussara Hoffmann (1998), Charles Hadji (2001), Benigna Villas Boas (2008) etc. Já no âmbito das discussões em torno utilização do dever de casa no processo ensino-aprendizagem figuram, entre outros, os escritos de Maria Eulina de Carvalho (2003, 2004, 2006), Ângela Aparecida Souza (2005) e Tânia Resende (2008, 2010).

Tendo em conta considerações feitas pela autora, identificamos que atividades que se pretendem avaliativas, informativas e formativas não são alvo de reflexão adequada no sentido de buscar por elementos que possibilitem replanejar para melhorar as aprendizagens. Nós, professores/as, no esforço de superar a prática de avaliar pontualmente, buscamos por

estratégias que possibilitem uma avaliação contínua, o que, muitas vezes, nos leva a propor um grande número de atividades que dificultam sua retomada de maneira explorá-las em profundidade. Entendemos que esse pode ter sido o caso dos deveres de casa na escola pesquisada, como veremos no próximo parágrafo.

Segundo Soares (2011), os resultados de sua pesquisa revelaram que o dever de casa nem sempre leva ao alcance dos objetivos que dele se espera e, além disso, o coletivo da escola pouco reflete e discute sobre sua real utilidade e relevância. Além disso, pondera que a avaliação dessas atividades é, em alguns casos, permeada de dúvidas e de incertezas e nem sempre oportuniza o repensar de ações pedagógicas em prol das aprendizagens, sendo pouco valorizadas pelo/a professor/a como fonte de informação sobre o desempenho dos/as estudantes.

O trabalho de Camargo (2014) é fruto de uma investigação realizada com professores/as de uma escola pública federal de Educação Básica, localizada em Uberlândia/MG. Seu estudo teve como objetivos identificar as concepções avaliativas vigentes, compreender as concepções que, naquele contexto, embasavam a perspectiva da avaliação formativa, conhecer e analisar os métodos avaliativos de docentes, perceber se há aproximações teórico-práticas entre os métodos avaliativos e a avaliação formativa, bem como contribuir com elementos teórico-práticos para a formação de professores/as no país, mais especificamente na UFU. Para tanto, recorreu a questionários, entrevistas e à análise de documentos.

Os dados construídos foram discutidos tendo como referência as contribuições de autores/as como Cecília Warschauer (1993, 2001), Madalena Freire (1997, 2003, 2008), Charles Hadji (2001), Domingos Fernandes (2005, 2006a, 2006b), Benigna Villas Boas (2009, 2010, 2011), Cipriano Luckesi (2011), entre outros/as. Tendo como base estes referenciais, a autora optou por utilizar, em sua dissertação, o termo “métodos de avaliação” por entender que o termo “instrumentos avaliativos” é limitante e, assim como “técnicas de avaliação”, está ligado a uma concepção behaviorista e tecnicista de avaliação.

Aplicação de provas e testes, observação diária, registros fotográficos e em vídeo, entrevistas com alunos/as e familiares, fóruns, assembleias, redação do caderno de memórias, elaboração de sínteses individuais (a “cola” que pode ser consultada durante as provas), coleta de amostras de trabalhos e depoimentos foram listados como métodos de avaliação utilizados na escola pesquisada.

Entre eles, destaca-se, para nós, a produção do Manual do Aluno Crítico (MAC), trabalho desenvolvido por um professor de História, com estudantes do quarto ao nono ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um diário de aprendizagem do/a aluno/a, em que ele/ela

registra memórias sobre o que tem aprendido e/ou gostaria de aprender. Conforme cita o professor, a produção desse diário tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, autoria, criatividade, análise e reflexão.

A partir das análises dos MACs, a autora se questiona se outros métodos de avaliação são realmente necessários, tendo em vista que ele dispõe de muitos elementos avaliativos devido ao modo pelo qual é construído, com constante acompanhamento dos progressos, dúvidas e *feedbacks* do professor, que atua como consultor/orientador.

Ao abordar a autoavaliação, Camargo (2014) diz que, na escola pesquisada, ela é utilizada desde a Educação Infantil, adaptando a metodologia a cada faixa etária, de forma a romper com o processo unilateral e autoritário da avaliação. A autora observou, inclusive, que é muito comum que esteja relacionada a aspectos comportamentais ou a regras e normas de convivência. Nesse sentido, fala da importância de diversificar os critérios da autoavaliação, para que os/as professores/as não se limitem a avaliar comportamentos e atitudes, ampliando-a de modo a contribuir para a aprendizagem de outros aspectos.

Outro método de avaliação elucidado por Camargo (2014) é a avaliação pelos pares, em que, sob a condução do/a professor/a, os/as alunos/as avaliam-se uns/umas aos/às outros/as tendo em vista objetivos e critérios explícitos e previamente definidos pelo grupo. De acordo com a autora, por meio dessa dinâmica, o conhecimento é (re)construído e compartilhado e desenvolve-se o autoaperfeiçoamento e a autorregulação, elementos fundamentais para a autonomia na autoavaliação.

Naquele contexto, os métodos de avaliação supracitados eram utilizados para a produção de registros que permitissem acompanhar o desenvolvimento dos/as alunos/as. Segundo a pesquisadora, eles eram, muitas vezes, escritos com a colaboração de estagiários/as, licenciando/as que estavam observando e/ou intervindo nas aulas. Materializavam-se em relatórios, portfólios, dossiês, notas de campo, diários, planilhas e gráficos que, por sua vez, possibilitam diálogos entre alunos/as, professores/as, familiares e outros/as profissionais da escola, no sentido da compreensão do desenvolvimento das aprendizagens.

Camargo (2014) também aborda a diversificação de recursos e linguagens em avaliação, mencionando a forte influência das linguagens artísticas, mesmo entre os/as professores/as de aulas especializadas. Ressalta, aliás, que foi possível identificar que essa abordagem não é dicotômica, no sentido de que se ensina de uma forma e se avalia de outra.

Como outros/as autores/as de obras abordadas nessa seção, defende que “[...] quanto maior a diversidade de materiais apresentadas [sic.], mais elementos teremos para a análise”

(CAMARGO, 2014, p. 101). Segundo ela, a diversidade de linguagens e métodos avaliativos oportuniza que professores/as compreendam o que e como os/as estudantes aprendem.

Por fim, tendo como base os métodos de avaliação apresentados pelos/as professores/as investigados, Camargo (2014) apontou que nem todos foram desenvolvidos de acordo com princípios da avaliação formativa, concepção que orientou a escrita de seu trabalho. Por isso, fala em práticas inovadoras, práticas de intenções formativas e em práticas avaliativas que buscam romper com a concepção classificatória, apesar de não o fazerem com facilidade e, tampouco, definitivamente.

Entre as características apresentadas pelos métodos identificados pela autora como as que mais se aproximam da perspectiva formativa de avaliação, figuram:

[...] o respeito ao educando, o inventivo e a valorização de seus diversos saberes, a manifestação identitária, a autoria, a autenticidade, a construção, a criatividade, a análise, a reflexão, o aprendizado, a parceria, a corresponsabilidade, o sentimento de pertença e as contribuições do trabalho com a diversidade, a possibilidade de retomada a partir da identificação de fragilidades, buscando sua superação (CAMARGO, 2014, p.311).

A obra de Lima (2015) insere-se nas discussões que envolvem a resolução de problemas como metodologia de ensino de Matemática e chamou-nos a atenção pela presença do trinômio ensino-aprendizagem-avaliação em seu título: “O ensino-aprendizagem-avaliação de trigonometria no triângulo-retângulo através da resolução de problemas”.

Desenvolveu-se buscando compreender como a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática por meio da resolução de problemas pode contribuir para a aprendizagem de trigonometria no triângulo retângulo.

Lemos essa obra, então, à procura de elementos que nos remetessem à articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino anunciada no título, justificando sua inclusão nessa coletânea, malgrado não centrasse suas discussões em torno da temática da avaliação. Pudemos identificar que, por meio da análise documental, da observação participante e de entrevistas semiestruturadas, o autor desenvolveu uma proposta interventiva com base nas discussões de Allevato e Onuchic (2014).

Essas autoras entendem que a avaliação, integrada ao ensino e à aprendizagem, visa a acompanhar os/as alunos/as em seu desenvolvimento, reorientando, diariamente, as práticas em sala de aula. Segundo elas, o termo ensino-aprendizagem-avaliação expressa uma concepção em que o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem ocorrer simultaneamente durante a construção do conhecimento pelos/as estudantes.

O processo prevê trabalho em grupos, atuação do/a professor/a no sentido de mediar o debate na busca de um consenso em torno das soluções apresentadas e resolução de novos problemas que abordem o conteúdo em questão. Cabe ressaltar que, de acordo com essa metodologia, a resolução de problemas é proposta antes mesmo de o conteúdo matemático ter sido apresentado formalmente. Desse modo, a avaliação acontece continuamente e as dificuldades de aprendizagem são diagnosticadas e sanadas durante a resolução dos problemas.

Mani (2015) realizou um estudo de caso etnográfico sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida por professores/as efetivos/as de Matemática, Física, Química e Biologia em uma turma do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade de EJA do Instituto Federal de Goiás, Campus Jataí.

Teve como objetivo compreender as concepções de avaliação e as práticas avaliativas na perspectiva de aluno/as e professores/as, bem como as normas que norteiam essa relação e o trabalho docente no contexto em questão. Para atingi-lo, utilizou dados construídos por meio de questionários, observações e análise documental.

Os principais referenciais utilizados para discutir sobre a temática da avaliação foram José Carlos Libâneo (1994, 1999), Cipriano Luckesi (1998, 2004, 2005, 2011), José Eustáquio Romão (1998), Celso Vasconcellos (2005, 2006), Benigna Villas Boas (2005) entre outros.

Ao evidenciar a importância de se conhecer os/as estudantes, conviver, dialogar, Mani (2015) diz que

O processo ensino-aprendizagem-avaliação exige observação de cada aluno no processo de construção do conhecimento individual ou em grupo. Exige uma relação direta com ele durante a realização de muitas tarefas (orais ou escritas) interpretando-as, refletindo e investigando teoricamente razões para as soluções apresentadas. (MANI, 2015, p. 58).

A maioria dos/as professores/as investigados/as afirmaram avaliar seus/suas alunos/as diariamente, revendo sua forma de ensinar após cada avaliação. A partir daí buscam novas maneiras de trabalhar, a fim de atingir os objetivos propostos. Inclusive, um professor destaca que não se fazem necessárias estratégias avaliativas nem periodicidade preestabelecidas para se desenvolver uma avaliação processual e democrática.

Segundo o autor, os/as professores/as se preocupam em diversificar e oferecer aos/as alunos/as múltiplas opções de procedimentos avaliativos e em avaliar de forma processual e colaborativa, destacando e considerando aspectos como o interesse, a participação e o envolvimento dos/as aluno/as nas atividades.

Em relação às ações que podem ser implementadas, disseram que as avaliações deveriam ser um momento de reflexão conjunta entre eles/as e os/as alunos/as, à medida que isso se reflete diretamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e que uma ação coletiva e colaborativa seria um grande avanço para a conquista da autonomia e da democracia.

No entanto, reporta que a maioria dos/as alunos/as investigados/as não relacionaram avaliação ao processo ensino-aprendizagem e dizem que a avaliação serve apenas para diferenciar, rotular, classificar e distinguir os/as fracos/as dos/das fortes. Somente uma das alunas foi além, dizendo que a avaliação está bem distante da ideal e que, desde criança, a forma como se ensina e se avalia é a mesma, já que não percebeu muitas mudanças na maneira pela qual os/as professores/as atuam. O autor interpreta essa declaração como uma insatisfação com a postura profissional de algum/a professor/a ou dos/as professores/as de modo geral, que, de alguma forma, não atenderam às expectativas e a deixaram frustrada.

Mani (2015) verifica, inclusive, que os/as professores/as investigados/as não fazem do ato de apresentar e comentar os resultados das avaliações uma ação cotidiana, o que, a seu ver, significa uma perda de oportunidade de reflexão para readequação de métodos e estratégias.

Quando a questão é a construção coletiva de critérios para a avaliação, as opiniões se dividem. Muitos/as deles/as entendem que isso não deve ser discutido com os/as estudantes e de responsabilidade deles/as mesmos/as.

Suas falas mostram, também, preocupação com relação ao número de alunos/as atendidos por cada professor/a. Acreditam que, se esse número fosse menor, seria possível a particularização do atendimento, tornando possível que mais atenção seja dedicada a alunos/as que têm maiores dificuldades.

A partir desse cenário, Mani (2015) verificou que as dificuldades são recorrentes e estão presentes nas práticas de avaliação dos/as professores/as, independentemente da área de atuação e do nível de formação. Segundo o autor, os resultados mostram que a avaliação realizada pelos/as professores/as ainda é baseada em uma concepção tradicional e conservadora e, embora utilizem uma diversidade de instrumentos avaliativos que permitem uma coleta de informações para uma avaliação contínua, ela ainda não se caracteriza como um processo formativo e diagnóstico.

Em sua pesquisa, Rades (2016) teve como objetivo elaborar uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física dirigida a alunos/as do Ensino Médio, a partir de planos de aula construídos por ela em sua trajetória profissional. Para isso, entrevistou professores/as de Educação Física que contribuíram para o aprimoramento de sua proposta, estruturada a partir

da diferenciação entre dois tipos de intervenções pedagógicas: “eminentemente de quadra” e “para além da quadra de aula”.

Quanto às principais referências utilizadas pela autora para subsidiar suas discussões, acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação formativa podemos citar, entre outros/as: Philippe Perrenoud (1999, 2000, 2002), Charles Hadji (2003, 2005, 2011) e Cipriano Luckesi (2011); acerca da avaliação em EF: Suraya Darido (1999, 2012), Marina Matsumoto (2014), Carmem Lúcia Soares e colaboradores/as (2012), além de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997 e 2000), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2010) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

A proposta de Rades (2016) indica a necessidade de planejar, agir, refletir e replanejar com a participação dos/as alunos/as. Assim, sugere dois tipos de instrumentos de avaliação: o registro da observação das aulas, feito pelo/a professor/a e as fichas de participação, feitas pelos/as alunos/as, ambos elaborados tendo em conta o que a autora chama de rubrica, um quadro que apresenta os objetivos e critérios que devem ser atendidos.

A entrevista foi elaborada de forma a abordar as opiniões acerca da utilidade e viabilidade da proposta. Ao serem questionados/as sobre a compreensão, todos/as os entrevistados/as disseram percebê-la como compreensível, todavia apontaram a necessidade de uma formação específica para sua implementação, a fim de aprofundar alguns conceitos pouco abordados na formação inicial.

Comentaram, também, que o desenvolvimento da proposta demanda muito tempo e que, se não estiver bem planejada em relação ao número de aulas, pode findar por não acontecer. Uma professora destaca que, sob seu ponto de vista, é importante que proposta seja devidamente apresentada e discutida com os/as alunos/as, o que minimizaria a possibilidade de rejeição.

Quando perguntou sobre as diferenças entre a proposta e a maneira que estão acostumados/as a avaliar, obteve diferentes tipos de respostas dos/as professores/as, como: avaliam de maneira semelhante, mas não se veem compartilhando opinião com os/as alunos/as; avaliam no decorrer das aulas, mas não utilizam registros como os apresentados na proposta; não avalia dessa forma, pois não tem o hábito de realizar atividades além da quadra; divide a avaliação em parte teórica (provas, trabalhos e seminários) e parte prática (participação do aluno em quadra); não leva em conta o conteúdo da disciplina para avaliar, mas, sim, as competências e habilidades.

Professores/as sugeriram a Rades (2016) que, para que sua proposta fosse melhor, deveria prever avaliação dos/as alunos/as por meio dos critérios conceituais (o que ele aprendeu), procedimentais (o que ele fez) e atitudinais (como ele agiu). Além disso, apontaram

a necessidade de adicionar à ficha de avaliação do/a aluno/a um item em que se registrasse quais manifestações da cultura do movimento, ele/ela praticavam fora da escola e suas condições de saúde. Uma professora sugeriu, também, que se abordasse e orientasse a atribuição de notas, já que é uma exigência burocrática no fazer do/a professor/a.

Ao refletir sobre as contribuições, a pesquisadora concluiu que a proposta pode ser mais útil para professores/as que tenham visões de mundo que se afinam com as dela, que leva em conta o desenvolvimento da capacidade crítica, bem como uma relação de parceria entre professor/a e aluno/a. Alerta que, para propor uma avaliação como essa, o/a professor/a deve ter a intenção de promover as aprendizagens dos/as estudantes e, para isso, deve comunicar resultados, discutir possibilidades, apontar avanços, facilidades, dificuldades, para que decisões sejam tomadas conjuntamente. Para ela, o fato de o/a professor/a não estar disposto/a a construir esse tipo de relacionamento, possivelmente inviabiliza o desenvolvimento da proposta.

Ainda que os resultados das pesquisas aqui apresentadas apontem dificuldades e tensões na busca por práticas avaliativas inovadoras e, além disso, dissonâncias entre discursos e práticas avaliativas efetivamente realizadas, identificamos que há um importante movimento no sentido de tentar atribuir à avaliação funções que vão além do cumprimento das tarefas burocráticas, explícita ou implicitamente voltadas a medir, quantificar, comparar e classificar.

Esse movimento se deu de diferentes maneiras: em algumas escolas, a nota foi abolida, buscando-se um registro de característica prioritariamente descritiva e qualitativa e em outras, a despeito do uso da nota, tenta-se diversificar em termos de procedimentos utilizados para avaliar. Em outros casos, quando não foi possível identificar esses dois esforços, viu-se possibilidade na mudança da relação entre professores/as e alunos/as e deles/as com a avaliação, em termos de abertura ao diálogo, tomada coletiva de decisões e da construção da ideia de avaliar para aprender e ensinar significativamente.

As leituras realizadas para a escrita deste capítulo revelam que as produções aqui abordadas foram desenvolvidas tendo como pano de fundo princípios e pressupostos de concepções progressistas de avaliação. Nessas obras, a avaliação das/para as aprendizagens é discutida relacionada ao ensino, outras vezes à aprendizagem, ou a ambos os termos.

Embora as publicações encontradas sobre esse tema se tenham ocupado de investigar, analisar e discutir a avaliação, tendo como pano de fundo perspectivas que a entendem como prática que deve ser contínua e estar sempre articulada ao processo ensino-aprendizagem, identificamos que a relação entre aprendizagem, avaliação e ensino não constituiu preocupação central de nenhuma delas. Assim, as descrições e análises realizadas pelos/as autores/as não apontaram como esse tipo de relação é materializada.

Acerca da produção de conhecimento sobre avaliação, Fernandes (2006, p. 43) nos diz que “[...] temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da Educação contemporânea. E isto passa necessariamente pela investigação empírica e pela construção teórica” e que “[...] a produção de conhecimento no domínio da avaliação pedagógica tem que ser, cada vez mais, resultado de pesquisas realizadas com os professores, nos contextos reais das salas de aula” (informação verbal¹⁵).

Nesse sentido, devemos ir além dos antecedentes de pesquisa, buscando ampliar o referencial teórico acerca da avaliação formativa e, à luz de seus pressupostos, analisar as práticas avaliativas tendo a sala de aula como unidade de análise. Assim, esperamos que nosso trabalho levante discussões que contribuam para atenuar a lacuna identificada.

3.2 Educação, ensino e aprendizagem

Para abordarmos relações existentes, desejáveis e possíveis entre aprendizagens, avaliação e ensino, consideramos importante enveredar por uma discussão teórica mais ampla que trate, ainda que brevemente, das implicações entre modelo de sociedade, Educação e os processos de aprender, avaliar e ensinar.

Segundo Lara (2003), toda a vida humana é um grande processo de Educação. Diante de suas contribuições, podemos afirmar que aprender é uma prática que se impõe à humanidade e isso se dá de diferentes formas. Distintos/as homens e mulheres são frutos de distintos modelos de sociedade, de distintas perspectivas de Educação, de distintos modos de aprender e ensinar. Nesse sentido, “Conhecer não é simplesmente ver a realidade, como se ela se estampasse mecanicamente pronta e perfeita no olho aberto, mantido em atitude receptiva. Conhecer é resultado do olhar. É uma produção humana [...] que se dá socialmente, já que o ser humano vive sempre em sociedade” (LARA, 2003, p. 196-197).

Aprender para intervir na realidade e não só para nos adaptarmos a ela é uma capacidade que nos humaniza. Para Freire (1996, p. 69), a capacidade de aprender fala, portanto, de nossa “[...] educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais [...]”.

Se “[...] como experiência especificamente humana, a Educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98), sendo entendida como processo amplo e complexo, que extrapola a formalidade das instituições, para Lara (2003), a escola é instância

¹⁵ Fala do professor Domingos Fernandes durante a palestra “Cinco desafios para a reinvenção da avaliação nos sistemas escolares”, em Uberlândia-MG, no dia 23 de novembro de 2016.

específica de Educação que busca cumprir seu compromisso com o saber e com o ensino de acordo com a sociedade em que está inserida. Lara (2003) acrescenta que o saber são os olhos com os quais as pessoas olham para a realidade e que, muitas vezes, o ato de ensinar se dá pela imposição da maneira de olhar.

Conforme Tacca e Rey (2003), a escola surgiu como uma organização social que agregava pessoas que queriam aprender determinadas habilidades e que foi, ao longo do tempo, passando por mudanças ao atender às necessidades de socializar o conhecimento produzido pela humanidade. Segundo os autores, “[...] de uma escola a ser frequentada pelo desejo de saber, chega-se a uma escola na qual a aprendizagem aparece como obrigatoriedade” (TACCA; REY, 2003, p. 140), com forte tendência à formalização e padronização para atender um grande número de pessoas que deveriam “aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma” (TACCA ; REY, 2003, p. 140), desconsiderando diferentes formas de aprender.

Os autores destacam que, diante da necessidade de ensinar eficientemente, a escola caracteriza-se muito mais como reprodutora, distanciando-se da possibilidade de constituir-se como lugar em que se produz conhecimento. Isso impacta o modo de ensinar e o de aprender, já que, geralmente, privilegia-se a memorização em detrimento da aprendizagem reflexiva.

Vários estudos foram realizados, principalmente a partir do século XX, na tentativa de compreender como aprendemos, diz Nogueira (2007). Segundo a autora, teorias de aprendizagem como o empirismo associacionista e o comportamentalismo (behaviorismo) consideram as pessoas como passivas no processo de aprendizagem e a concebem como um processo essencialmente exógeno; concepção essa que constitui a base da escola tradicional.

Segundo Fernandes (2009), o comportamentalismo, que vê a aprendizagem como acumulação de associações estímulo-respostas, ainda hoje influencia, de modo significativo, o currículo e as práticas de ensino e avaliação nos sistemas educacionais. Em sua obra, o autor elenca alguns pressupostos nos quais se baseiam as concepções de aprendizagem dos/as comportamentalistas. Conforme o comportamentalismo, as aprendizagens ocorrem pela acumulação de pequenos elementos em que um dado conhecimento se decompõe; desenvolvem-se de forma sequencial e hierárquica; só se transferem para contextos muito semelhantes àqueles em que ocorreram; os testes devem ser utilizados com frequência como forma de garantir o domínio dos assuntos antes de prosseguir para o objetivo seguinte, entre outros fundamentos.

Sua materialização na escola é abordada por Nogueira (2007):

A concepção predominante nesse caso é a de que o professor dá Educação para a criança. A criança recebe (passivamente) Educação. Ou, o professor transmite o conhecimento e a criança se apropria do que foi transmitido.

Algumas metáforas podem ser utilizadas para descrever os fundamentos dessas teorias, como: A criança é um “vaso” no qual se pode colocar o conhecimento, a criança é uma “folha em branco” na qual o professor pode escrever à vontade ou a criança é um bocado de barro que pode ser moldado na forma desejada pela sociedade [...].

A prática escolar fundamentada no behaviorismo apresenta planejamento rígido, organização, execução das atividades sob a responsabilidade do professor que ainda julga e utiliza diversos artifícios para reforçar positivamente os comportamentos ensinados. [...] Assim, ensinar consiste em explicar (até a exaustão) e aprender consiste em repetir (ou exercitar) o ensinado até ser capaz de reproduzi-lo fielmente. (NOGUEIRA, 2007, p. 85).

A autora diz que, como se fundamenta em mudanças de comportamento para verificar se para a aprendizagem esperada ocorreu é necessário o estabelecimento de parâmetros para medir, comparar, testar, experimentar, prever e controlar eventos. Dessa maneira, a autora destaca que a avaliação é efetivada, em geral, na forma de provas escritas baseadas em exercícios padrões que foram utilizados como meio de revisão para as provas.

Já a partir da segunda metade do século XX, os chamados pressupostos associacionisto-behavioristas foram profundamente criticados em função de uma nova abordagem que passou a encaminhar as investigações: “[...] o de que aprender não é só acumular conhecimentos, é um processo de crescimento” (NOGUEIRA, 2007, p. 85), corroborando com a ideia de que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 47).

Segundo as teorias construtivistas, no processo de aprender, as pessoas são tão ativas quanto o meio. Nogueira (2007) aponta como uma característica importante dessas teorias a concepção de conhecimento como processo, e não como estado (já que está sempre inacabado, em construção).

Nesse contexto de crítica, destaca-se, também, a teoria histórico-cultural, teoria da qual nos apropriamos e que aqui abordamos com o interesse de referenciar a concepção de aprendizagem que entendemos que melhor se coaduna com os princípios da AFA e da construção de um processo que possa ser chamado aprendizagens-avaliação-ensino.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a aprendizagem humana pressupõe interações sociais específicas, à medida que se entende que todas as funções intelectuais superiores se originam das relações entre as pessoas. Segundo Rocha (2005), a apreensão do mundo é um processo mediado pela ação de outras pessoas:

O contato com o mundo (natural e cultural), imprescindível para o desenvolvimento individual não é um contato direto. O mundo humano precisa ser recortado e apresentado para os indivíduos que se inserem nele; deixar o indivíduo circunscrito a incursões solitárias no mundo, significa

extirpar suas possibilidades de se apropriar do acervo de conhecimentos que a espécie humana produziu ao longo de sua existência (ROCHA, 2005, p. 33-34).

Para Ostermann e Cavalcanti (2011), o conceito de zona de desenvolvimento proximal é, talvez, o conceito de maior repercussão na teoria vygotskyana.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal se refere a funções psicológicas emergentes, a tudo que o sujeito ainda não é capaz de dominar sozinho, mas é capaz de fazê-lo quando alguém mais experiente toma parte em sua atividade; através destas experiências o sujeito se tornará competente para efetuar, de modo independente, aquilo para o que, anteriormente, precisava de ajuda (ROCHA, 2005, p. 39).

Segundo a autora, na abordagem histórico-cultural, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento “[...] são complexas e se estabelecem sobre uma base dialética em que a aprendizagem gera desenvolvimento, que por sua vez permite aprendizagens novas e diferenciadas” (ROCHA, 2005, p. 39). No entanto, ressalta que a mediação social não pode ser vista como um processo harmônico que sempre favorece desenvolvimento, já que as pessoas se opõem, impossibilitam aprendizagens, são indiferentes, omitem-se.

Na escola, a mediação social, esse importante conceito da teoria histórico-cultural, deve ter características específicas para que leve os/as estudantes à apreensão do currículo proposto por determinado sistema de ensino. Segundo Rocha (2005), a mediação realizada no contexto pedagógico, chamada mediação pedagógica, diferencia-se da mediação social à medida que é intencional e sistemática. Assim, no processo de aprendizagem, o/a professor/a

Tem a oportunidade de ser um organizador, com intencionalidade, desse percurso dos sujeitos, ao qual pode se antepor. [...]. Para isto, tem que ser competente em perceber que tipo de recursos e de instrumentos o aluno precisa receber, variável entre os sujeitos e segundo as atividades propostas (ROCHA, 2005, p. 45).

Tunes, Tacca e Martinez (2006) abordam o caráter social e individual da aprendizagem escolar, o que, sob seu ponto de vista, denota a diversidade e complexidade desse tipo de aprendizagem, tópico já mencionado por Tacca e Rey (2008) em críticas feitas à aprendizagem escolar “em formato uniforme”:

[...]As pessoas não se comportam de forma homogênea, mas constituem-se no âmago da diversidade de seus processos psicológicos, que incluem aspectos cognitivos, emocionais e habilidades bem como todo um cenário e contexto que oportunizam diferentes sugestões e formas de aprender (TACCA; REY, 2008, p. 141).

Sobre esse assunto, Fernandes (2009) diz que parece haver grande variedade nas formas e nos ritmos em que as pessoas aprendem. Para o autor, o que atualmente se sabe sobre a aprendizagem permite considerar inadequado um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos descontextualizados. Para ele, as aprendizagens com compreensão são reflexivas, construídas ativamente pelos/as estudantes e autorreguladas, já que “[...] conhecer alguma coisa significa ter que interpretá-la e ter de relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos” (FERNANDES, 2009, p. 33).

Em contrapartida, o autor também destaca que as aprendizagens são eminentemente sociais e que, “[...] apesar de exigirem trabalho individual de interiorização, não podem ser compreendidas sem ter em conta seu contexto e conteúdo social” (FERNANDES, 2009, p. 34). Com base em Shepard (2000; 2001), o autor diz que, presentemente, as teorias de aprendizagem pressupõem princípios como:

[...]as aprendizagens são um processo ativo de construção mental e de atribuição de significados; aprender coisas novas pode ser facilitado, dificultado ou até impedido pelo sistema de concepções das pessoas e pelas suas estruturas de conhecimento preexistentes; as aprendizagens são processos marcadamente sociais e, como tal, o que se aprende é determinado social e culturalmente [...]; a metacognição, o autocontrole e autorregulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente; e novas aprendizagens são determinadas pelos conhecimentos e pelas perspectivas culturais que se sustentam” (SHEPARD, 2000; 2001 *apud* FERNANDES, 2009, p. 34-35).

Para Fernandes (2009), nessas circunstâncias, não será suficiente avaliar por meio de propostas de trabalho avaliativo rotineiras ou conhecimentos que pouco mais exigem que memorização.

Levando em conta que “[...] o espaço pedagógico é um texto a ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’ (FREIRE, 1996, p. 97) e que esse texto é construído por uma diversidade de pessoas, cada qual com suas particularidades, a avaliação figura como prática que pode possibilitar ao/à professor/a lê-lo, interpretá-lo e — caso trabalhe para tanto — reescrevê-lo de acordo com o que apontam as necessidades de aprendizagem dessas pessoas.

É nesse sentido que, daqui para adiante, abordaremos a avaliação formativa como uma prática que contribui comprovadamente para a melhoria das formas de aprender e ensinar, como nos diz Fernandes (2011). Para tanto, caracterizamos, distinguimos e destacamos perspectivas de avaliação afetas a concepções de ensino e aprendizagem aqui apresentadas.

3.3 Avaliação formativa e avaliação formativa alternativa

A avaliação formativa, como concebida nos anos 1960 e 1970, difere da avaliação formativa que tomaremos como referência neste trabalho, para discutir os dados construídos por meio de nossa investigação.

A primeira é de base behaviorista e cognitivista e “[...] é muito mais restrita e quase limitada à verificação da consecução de objetivos comportamentais” (FERNANDES 2009, p.58), pouco interativa centrada em resultados e normalmente realizada ao final de dado período de ensino e de aprendizagem. Para o autor, apesar dos estudos desenvolvidos nos últimos anos, a avaliação formativa de inspiração behaviorista mantém considerável predominância nos sistemas educativos.

Investigações recentes sugerem que esse tipo de avaliação formativa, geralmente pontual, pouco ou nada interativo, exigindo pouca participação dos alunos e orientado para a verificação da consecução de objetivos comportamentais de reduzida exigência cognitiva, é o que parece prevalecer nos sistemas educacionais (FERNANDES, 2009, p. 58).

A segunda é uma avaliação centrada em como os/as estudantes aprendem e que com eles/as é construída e negociada. É feita por pessoas, para pessoas e com pessoas (informação verbal¹⁶). É processo, não uma técnica simplesmente. E como processo, deve ser contínua. Hoffmann (2010) explicita que

Dialeticamente, subentende-se dois princípios essenciais em avaliação contínua: provisoriidade e complementaridade. O primeiro significa que toda resposta ou manifestação do aluno é ponto de partida para novas perguntas ou desafios do professor. [...]. O segundo, complementaridade, quer dizer que, quantas mais observações se fizerem, melhor se irá compreender a trajetória dos alunos. (HOFFMANN, 2010, p. 153).

Logo, a título de exemplificação, Hoffmann (2010) diz que uma única tarefa não pode ser tomada como definitiva para se considerar que o/a estudante aprendeu ou não aprendeu algo, e que é necessário que sejam organizadas muitas oportunidades de expressão de ideias sobre o mesmo ponto para que se observe o processo de construção de conhecimento do aluno naquela área.

¹⁶ Informação verbal proferida oralmente pelo professor Dr. Domingos Fernandes em uma aula no Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na disciplina Tópicos Especiais em Estado, Políticas e Gestão da Educação III, em novembro de 2016.

Conforme Fernandes (2006), essa perspectiva de avaliação formativa está associada ao *feedback*, à regulação/autorregulação e à autoavaliação das aprendizagens, processos fundamentais nessa perspectiva.

O *feedback*, como processo indispensável à avaliação formativa, será mais bem abordado e caracterizado mais adiante ainda neste capítulo. Para o momento, utilizamos uma definição genérica encontrada em Villas Boas (2007). Conforme a autora, o *feedback* é a orientação que professores/as dão aos/às estudantes após analisar suas produções, para que haja avanço em suas aprendizagens.

Quanto à regulação, Fernandes (2009, p. 68) diz que é “[...] um processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagem para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem”. Ele destaca que existe um conjunto de perspectivas variadas acerca da regulação, mas que elas compartilham a ideia de que “[...] os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos desempenham um papel nuclear na regulação ou autorregulação de suas aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p.68).

Nesse entorno, o autor destaca o trabalho de Torrance e Pryor (2001), que distinguem dois tipos de regulação, a convergente e a divergente. A convergente é de matriz behaviorista e psicométrica e está relacionada a critérios ou objetivos predefinidos que orientam o processo de avaliação, limitando-o à mera verificação de seu cumprimento. Não está integrada ao ensino nem à aprendizagem e está centrada mais nos resultados que nos processos, com uma preocupação com a quantificação. A chamada regulação divergente está mais voltada a desenvolver processos complexos de pensamento, aprendizagens com compreensão e estratégias de resolução de problemas. Está mais centrada nos processos e no desenvolvimento de um amplo espectro de competências. Desenvolve-se em um ambiente mais interativo em que são estimulados processos metacognitivos e de autoavaliação que, espera-se, conduzam ao aprendizado da autorregulação.

Para Francisco e Moraes (2013), a autoavaliação é uma oportunidade de exercitar a autorregulação e auxilia o/a estudante a adquirir a capacidade cada vez maior de analisar as próprias atitudes, comportamentos, dificuldades, facilidades, condições de aprendizagens e necessidades. Entendemos que, dessa maneira, ele/a pode tornar-se gradativamente mais corresponsável pelo processo que o/a levará a atingir os objetivos propostos.

As autoras destacam a necessidade de realizá-la frequentemente e a partir do entendimento de que não é sinônimo de autonotação, já que não deve ter como objetivo maior a atribuição de uma nota, “[...] mas a reflexão e o entendimento de um processo percorrido e seus significados” (FRANCISCO; MORAES, 2013, p. 14972). Trata-se, então, de priorizar um

tipo de autoapreciação qualitativa contínua por meio da qual seja possível a “[...] construção e reconstrução de conceitos sobre si mesmos e seu processo” (FRANCISCO; MORAES, 2013, p. 14972).

Como relata Villas Boas (2011), foi na reforma curricular americana dos anos 1960 que começaram a ser desenhadas concepções mais complexas de avaliação do que aquela vinculada à prática da medida: uma avaliação voltada para a tomada de decisões que passou a ter função mais ampla do que uma simples testagem. Nessa lógica, Allal (1986 *apud* VILLAS BOAS, 2011) afirma que o termo avaliação formativa é usado a partir dos escritos de Scriven em 1967, ligado à ideia de obter informações para realizar “ajustamentos sucessivos” nos meios de ensino. Segundo Villas Boas (2008), no Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa.

Por definição, [...] é baseada em critérios e, ao mesmo tempo, toma como referência o aluno. Isso significa que a análise do seu progresso considera aspectos tais como: o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo. Consequentemente, o julgamento da sua produção e o *feedback* que lhe será oferecido levarão em conta o aluno e não apenas os critérios de avaliação. As circunstâncias individuais devem ser observadas se a avaliação pretende contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e para o encorajamento do aluno. (HARLEN; JAMES, 1997 *apud* VILLAS BOAS, 2007, p.16).

Fernandes (2006) diz que partir dos anos 1990, o termo avaliação alternativa passou a ser utilizado para designar abordagens voltadas a regular e melhorar as aprendizagens, com enfoque nos processos e produtos, participativa, integrada ao ensino e à aprendizagem, explícita e acessível no que tange aos processos e resultados.

Então, a expressão “avaliação formativa alternativa” foi cunhada, para designar uma abordagem que é alternativa tanto às avaliações ditas tradicionais (avaliações como medida, como descrição ou como juízo de valor) quanto à avaliação formativa de matriz behaviorista, bem como a todo tipo de avaliações alternativas de intenção ou vontade formativa.

A avaliação de intenção ou vontade formativa é aquela que “[...] reflecte as crenças e vontades de muitos professores que afirmam desenvolver práticas de avaliação formativa, quando, de facto, nunca chegam a fazer, ou apenas o fazem pontualmente” (FERNANDES, 2006, p. 26).

Fernandes (2006) participa-nos da existência de duas fortes tradições teórico-investigativas no que tange à avaliação formativa: a francófona e a anglo-saxônica.

As contribuições da literatura francófona estão em torno da avaliação formativa como meio de regulação dos processos de ensino e aprendizagem.

No caso dos pesquisadores francófonos temos uma perspectiva talvez mais teórica e elaborada, em que se destacam processos cognitivos que são *internos* ao aluno, como a metacognição, o autocontrole, a autoavaliação ou autorregulação [...]. [...] Nessa ideia, interessa sobretudo estudar como os alunos aprendem, a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular, por si mesmos, a aprendizagem. (FERNANDES, 2009, p. 65, grifo do autor).

Na perspectiva francófona, o *feedback* é um elemento a considerar, mas não fundamental, diz Fernandes (2009). Segundo o autor, o primordial é estudar como os/as estudantes aprendem e intervir a partir daí, para que eles/as próprios/as regulem suas aprendizagens. Para o autor, dessa maneira, os/as estudantes desempenham um papel mais central e, em última análise, a avaliação formativa funciona com mínima interferência do/a professor/a, a quem cabe promover uma regulação interativa que delegue aos/as estudantes a responsabilidade por suas aprendizagens.

De outro modo, pesquisadores anglo-saxônicos abordam a avaliação formativa como um processo orientado e controlado pelos/as professores/as em maior medida que na abordagem francófona. Para Fernandes (2009), essa deve ser a razão da centralidade do *feedback*, já que é por meio dele que professores/as informam os/as estudantes seu estado em relação ao alcance dos objetivos de aprendizagem e os/as orienta quanto a como sanar suas dificuldades.

Assim, na perspectiva anglo-saxônica, o papel do/a professor/a tem mais proeminência e o desenvolvimento do processo de aprendizagem, avaliação e ensino parece estar mais sob seu controle no planejamento do currículo e das propostas de trabalho avaliativo em geral. Além disso, Fernandes (2006) salienta que são os/as professores/as que organizam as oportunidades de interação social entre ele/a e os/as estudantes e dos/as os/as estudantes entre si e é por meio dessa interação que a avaliação pode ou não assumir característica formativa.

Segundo Fernandes (2008), a avaliação formativa poderá constituir uma possível concretização da articulação de alguns dos conceitos fundadores das perspectivas francófona e anglo-saxônica.

No tocante à responsabilização/corresponsabilização dos/as estudantes por suas aprendizagens, achamos oportuno apresentar uma argumentação de Villas Boas (2011). A autora nos diz que, ao praticar avaliação formativa, o/a professor/a pode oferecer aos/as estudantes a oportunidade de desenvolver sua capacidade de identificar e compreender suas lacunas de aprendizagem e de planejar e desenvolver as ações necessárias. Outro caminho é o professor tomar para si a responsabilidade de re/direcionar atividades que promovam as aprendizagens. Cabe, então, ao/à professor/a decidir quando e como optar por cada um deles.

Villas Boas (2011, p. 7) assinala que as práticas de avaliação formativa são mais ligadas à avaliação para a aprendizagem do que à avaliação da aprendizagem e que “[...] a maneira de desenvolvê-las e de aproveitar as informações por elas fornecidas é que as vinculam a uma função formativa. [...]. Os seus propósitos e os usos que se fazem dos resultados é que indicam a que função ela serve”.

Hadji (2001) corrobora com essa ideia de que a função da avaliação é atribuída pelo/a professor/a.

A avaliação situa-se no centro da ação de formação. É então chamada de *formativa*. Por que? Porque sua função principal é – ou, pois tudo encontra-se aí, deveria ser logicamente – contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a formatividade de uma avaliação (HADJI, 2001, p. 19, grifo do autor).

Como Villas Boas (2011, p. 34) diz que “[...] a avaliação formativa é um processo planejado” e acrescenta que “[...] sendo um processo, não está pronto, é construído pelo professor e por seus alunos”. Afirmamos que a avaliação formativa é intencional (não acidental).

A ação avaliativa de acompanhamento e reflexão necessita de consistência metodológica. A elaboração de testes válidos, significativos para a investigação do professor, é uma tarefa complexa, que exige domínio da tecnologia de testes e da área de conhecimento em questão (HOFFMANN, 2005, p. 54).

Apesar da necessidade desse rigor metodológico, não há modelo ou receita a seguir. A autonomia e autoria dos/as professores/as são também aspectos importantes em um processo que se construirá adequado a cada escola, a cada ano, a cada turma e a cada estudante. Assim, “[...] uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa”. (HADJI, 2001, p. 20) e nem deveria, completamos. Os princípios, orientações e experiências publicadas na literatura devem ser utilizados como referências para que as pessoas (re)pensem e (re)configurem o processo de aprendizagem, avaliação e ensino de acordo com as demandas da realidade em que vivem.

A fim de orientar, então, as iniciativas de professores/as, Fernandes (2009) discorre sobre princípios da prática da AFA. Eles estão relacionados à integração aprendizagens-avaliação-ensino, à seleção de propostas de trabalho avaliativo, às funções atribuídas à avaliação, à triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, à triangulação de avaliações

realizadas por diferentes pessoas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, à triangulação de espaços e de tempos, à transparência e ao papel e natureza do *feedback*.

Para ele, um aspecto que distingue a avaliação psicométrica (avaliação como medida) e a AFA é o fato de, nessa última, aprendizagem, avaliação e ensino formarem um todo articulado e coerente, o que é conseguido pela contribuição de um *feedback* inteligente e permanente.

Fernandes (2009, p. 97) diz que se trata de um tipo de *feedback* que oriente os/as estudantes sistematicamente e inequivocamente e os/as ajude a ultrapassar suas eventuais dificuldades. Para o autor, “[...] tem que ser mais que uma simples mensagem: temos que garantir que o que se pretende comunicar aos alunos seja efetivamente percebido de forma que eles possam saber o que fazer com tal comunicação”.

A adequada articulação entre os processos de aprendizagem, avaliação e ensino deve possibilitar a regulação do ensino e a aprendizagem por meio de propostas de trabalho avaliativo selecionadas/criadas/modificadas pelo/a professor/a, contextualizadas à realidade dos/as estudantes e que atendam às demandas de aprender, avaliar e ensinar simultaneamente. Sua resolução ou desenvolvimento deve exigir que os/as estudantes mobilizem e relacionem vários conhecimentos.

[...] me parece oportuno dizer que, em rigor, não precisamos de mais avaliação. Precisamos de melhor avaliação. O que significa que talvez possamos evitar excessos [...] como certas grelhas de observação, ou certas listas de verificação, que chegam a ter várias dezenas de itens para observar e para verificar! Adotar essa via é talvez a melhor forma de não avaliar o que é verdadeiramente importante (FERNANDES, 2009, p. 90).

Para Fernandes (2016), um processo que articule avaliação baseada em critérios (objetiva, quantitativa) e avaliação baseada na experiência vivida (subjetiva, qualitativa, participada) — uma articulação não linear — ajuda a traduzir mais fielmente as realidades (informação verbal¹⁷).

A AFA não visa a certificar, classificar, comparar ou selecionar, o que não quer dizer que essas ações não estejam implícitas, conforme nos diz Fernandes (2009). Convém ressaltar que essas não são suas principais preocupações, mas melhorar o processo pedagógico no sentido de uma aprendizagem com compreensão e aprofundamento.

As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Por isso, eles não são encarados

¹⁷ Informação verbal proferida oralmente pelo professor Dr. Domingos Fernandes, em aula do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na disciplina Tópicos Especiais em Estado, Políticas e Gestão da Educação III, em novembro de 2016.

como meros receptores que se limitam a “gravar” informação, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de interpretá-la e ter de relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos (FERNANDES, 2009, p. 33).

Uma vez que não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos possibilite avaliar com exatidão as aprendizagens de nossos/as alunos/as, Fernandes (2009) sugere as triangulações, conforme já mencionado. O autor aponta a necessidade de diversificar as propostas de trabalho avaliativo, utilizando relatórios, observações e conversas mais ou menos estruturadas e formais, de trabalhos e produtos de diversa natureza para que sejam minimizados os equívocos inerentes ao processo avaliativo. Orienta-se, ademais, em Fernandes (2006), que essas propostas sejam elaboradas de forma a estimular processos mais complexos do pensamento como analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar.

O mesmo autor sugere a diversificação de avaliadores/as, contando com estudantes, pais, mães e outros/as responsáveis, outros/as professores/as e, se necessário, outros/as profissionais como assistentes sociais e psicólogos/as escolares. Como consequência, assegura-se a partilha da responsabilidade pela avaliação e o poder por ela conferido. Na mesma lógica, recomenda-se que a avaliação seja realizada em diversos contextos (dentro de sala de aula e fora dela) ao longo de diferentes períodos de tempo que não só em dois ou três momentos predeterminados.

Na AFA, objetivos, aprendizagens a desenvolver, critérios e avaliações realizadas devem ser explícitos e disponibilizados a todas as pessoas que precisarem e quiserem acessá-los. Assim,

[...] Qualquer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve considerar os respectivos critérios e os alunos devem ser capazes de perceber, sem problemas, sua situação em face das aprendizagens que têm de adquirir ou desenvolver (FERNANDES, 2009, p. 96).

Fernandes (2009) assevera que estudantes precisam ter seu trabalho e desempenho avaliados e ser orientados/as sobre seu nível real de aprendizagem perante os objetivos estabelecidos, bem como sobre o que ainda precisa ser aprendido e como fazê-lo. Isso é feito por meio de processos de *feedback*, por meio dos quais os/as estudantes são (re)lembrados dos níveis de aprendizagem que necessitam alcançar.

Interagir e comunicar-se bem com os/as estudantes é, portanto, imprescindível ao/a professor/a que se propõe a trabalhar segundo princípios da AFA. Por meio do diálogo, devem entender-se quanto aos objetivos a serem alcançados, às aprendizagens já (ou ainda não) consolidadas e quanto às dificuldades ou facilidades apresentadas. A partir da reflexão em torno

dessas informações, professores/as e estudantes poderão perceber as modificações necessárias ao curso do processo pedagógico e implementá-las.

No caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos partilhem as mesmas ideias, ou ideias aproximadas, acerca da qualidade do que se pretende alcançar. Consequentemente, um processo importante é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual distância entre as aprendizagens reais e as aprendizagens previstas ou propostas (FERNANDES, 2006, p. 30-31).

Villas Boas (2007) define *feedback* como orientações que o/a professor/a dá aos/às estudantes após analisar suas produções, para que haja avanço em suas aprendizagens e Fernandes (2009) lembra que é preciso distribuí-lo bem entre os/as estudantes e equilibrar a proporção de *feedback* oral, escrito ou não-verbal, a oportunidade para fazê-lo em público ou em particular, dentro ou fora de sala de aula, abordando conteúdos disciplinares e aprendizagens de natureza transversal.

Sua inseparabilidade da AFA e sua centralidade nos processos de aprendizagem autorregulada é sempre lembrada pelo autor.

Em suma, a avaliação formativa alternativa não o será verdadeiramente sem a utilização deliberada, sistemática e fundamentalmente didática e pedagógica de um sistema de *feedback* que apoie, regule e melhore os processos de aprendizagem e de ensino. Desta forma, contribui-se para que os alunos se tornem mais autônomos, mais responsáveis pelas suas aprendizagens, mais capazes de avaliar e regular seu trabalho, seu desempenho e suas aprendizagens e mais ágeis na utilização das suas competências metacognitivas (FERNANDES, 2009, p. 101).

Para Villas Boas (2008) o *feedback* atende tanto professores/as quanto estudantes. É usado, pelo/a professor/a, para tomar decisões sobre diagnose e recuperação e, pelo/a estudante, para acompanhar e reconhecer potencialidades e fraquezas do seu desempenho, de forma que aspectos insatisfatórios possam ser melhorados.

No entanto, a existência de algum *feedback* não basta. Fernandes (2009, p. 97) ilustra essa afirmação quando diz que “[...] devolver qualquer trabalho a um aluno em branco, sem qualquer comentário escrito, com uma mera designação ou com uma apreciação escrita são certamente situações muito diferentes”. Assim dizendo, autor nos alerta para a existência de diferentes níveis de detalhamento ou de aprofundamento que podem ser dados ao *feedback*.

Diante desses apontamentos cabe dizer que, se o que se pretende é articular aprendizagens avaliação e ensino na perspectiva da avaliação formativa, professores/as, gestores/as, orientadores/as e estudantes devem compartilhar responsabilidades. Além disso,

ressaltamos que essas condutas devem ser acordadas, ensinadas, experimentadas e revistas constantemente, pois, como nos diz Ramaprasad (1983 *apud* VILLAS BOAS, 2011), se as informações obtidas por meio da avaliação forem apenas constatadas, registradas, entregues a pessoas que não têm condições de modificar a situação ou apresentadas de forma inadequada e inacessível, sequer propiciarão *feedback* efetivo.

3.4 A cultura da avaliação em Educação Física escolar

Conforme apontam Soares *et al.* (2012), a avaliação em Educação Física escolar tem carregado limitações do entendimento restrito sobre avaliação do ensino, entendimento cujas bases estão ancoradas em concepções tradicionais de avaliação em Educação.

Somam-se a essas influências, as das concepções de Educação Física fundamentadas em preceitos das instituições médica, militar e esportiva que, por muito tempo, foram as únicas referências para a formação de professores/as e que têm justificado sua instalação e permanência na escola, impactando assim a definição de conteúdos, metodologias e na avaliação realizada pela Educação Física escolar.

No que diz respeito à Educação Física, pode-se afirmar que a prática dos professores esteve frequentemente, ligada à Educação e à avaliação tradicionais por meio da reprodução dos modelos de ensino vinculados ao desenvolvimento da aptidão física e das habilidades desportivas [...]. (MUÑOZ PALAFOX; TERRA; PIROLO, 2011, p. 295).

A fim de referendarmos as afirmações feitas pelos/as autores/as em torno das características assumidas pela avaliação em Educação Física escolar, faremos, juntamente com sua caracterização, uma breve retomada de aspectos históricos desse componente curricular.

Conta Soares (1996) que a Educação Física escolar como matéria de ensino têm suas origens na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX. Segundo a autora, “com a criação dos Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física [...], teve lugar como conteúdo escolar obrigatório” (SOARES, 1996, p. 8) na forma de exercícios militares, jogos, dança, esgrima, equitação e canto.

Sua importância estava ligada principalmente à melhoria da capacidade produtiva da classe trabalhadora, em uma perspectiva higienista, eugenista e nacionalista, conforme se vê nos fragmentos a seguir:

[...] A Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da

segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à *Educação do Físico*, à *Saúde corporal*, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica [...]. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 38-39, grifos do autor).

Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres. (CASTELLANI FILHO, 1988, p.56).

A instituição militar tinha a prática - exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e Educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica (BRACHT, 1999, p. 72-73).

Conforme Soares *et al.* (2012), após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura Vargas no Brasil, surgem outras tendências disputando espaço na instituição escolar. Firma-se, então, o esporte na escola, caracterizando-se como uma extensão da instituição esportiva e subordinando a já chamada Educação Física a seus códigos.

Com o passar do tempo, vimos que o esporte se tornou o elemento preponderante nas aulas de Educação Física. O caráter técnico do esporte foi um elemento central para que ele passasse a ser um conteúdo quase exclusivo nas aulas de Educação Física. Vindo de uma existência secundarizada nas aulas de Educação Física, quando a ginástica era o elemento considerado mais apropriado para a formação corporal dos alunos, e atravessando um processo de maior aceitabilidade por gerar menos resistências às aulas de Educação Física, o esporte passou a viver seu apogeu como conteúdo nas aulas de Educação Física (SOUZA JÚNIOR, 2004, p. 207).

Assim sendo, a Educação Física volta-se à formação e à seleção de atletas e, conseqüentemente, exerce avaliação nesses moldes. Segundo Soares *et al.* (2012), os/as estudantes são observados/as, medidos/as e comparados/as na busca de talentos esportivos que poderão participar de jogos ou mostras “representando” a turma ou a escola.

Na perspectiva tradicional ou esportivista, aquela que era muito presente no país, a partir da década de 1970, predominavam preocupações avaliativas em Educação e em Educação Física que enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas. Na escola, o aluno era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes (DARIDO, 2012, p. 128).

Bracht (1999, p. 76) relata que os paradigmas da aptidão física e esportiva foram contestados, no entanto, “[...] nada que pudesse abalar seriamente seus princípios”. Assim, conforme nos informam Soares *et al.* (2012), mecanismos de seleção, de classificação e de eliminação foram legitimados formal e informalmente durante as aulas e assegurados em várias instâncias, como na legislação. Soares *et al.* (2012) citam como exemplo o Decreto nº 69.450/71, que versa sobre padrões de referência para o alcance dos objetivos da Educação Física ou da Lei nº 6.251/75, que estabelece o aprimoramento da aptidão física da população como objetivo da Educação Física escolar.

Segundo os/as autores/as, a ênfase na procura por talento esportivo e na melhoria da aptidão física influencia a aula e a avaliação em Educação Física, tornando-a desestimulante e segregadora, causando preocupação e ansiedade nos/as estudantes, que são levados a competir, sobrepujar e se comparar. Estes/as, na maioria das vezes, sequer têm acesso a informações sobre seu desempenho e, quando o têm, são imprecisas ou explicitam somente dados mensuráveis, comparáveis, sem qualquer referência qualitativa.

Como forma de ilustrar esse cenário, vale lembrar nossas experiências como estudantes da Educação Básica, mais especificamente as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental. A avaliação por nós experimentada sequer poderia ser considerada como um tipo de avaliação das habilidades desenvolvidas em aula, ainda que na perspectiva da aptidão física e esportiva. Isso porque, por vários anos, professores/as não nos ensinaram o que quer que entendessem que deveriam, limitando-se a disponibilizar materiais e espaços para que recreássemos sem qualquer direcionamento, durante anos letivos inteiros. Havia, ainda, a possibilidade de usarmos a aula de Educação Física como tempo de descanso, bate-papo e afins. Mesmo assim, medidas de peso, altura e testes físicos eram realizados no início e ao final de um semestre ou ano letivo, como se estivessem a avaliar algo que foi ensinado, desenvolvido ou aprimorado em aula.

Nessa direção, Darido (2012), relata que

A atribuição da nota e mesmo a avaliação que o professor realizava da aprendizagem dos alunos não era informada aos mesmos, os professores não explicavam aos alunos os objetivos dos testes e tampouco havia vinculação entre estes e o Programa desenvolvido ao longo do ano. Todavia, todos os estudantes eram submetidos aos testes e muitos ao sentimento de incompetência, e de vergonha. Alguns nem participavam das atividades das aulas, mas precisavam ter uma nota. A nota era resultado exclusivo do desempenho do aluno na prática esportiva, ou seja, se o aluno tinha um bom desempenho, sua nota era máxima, não importando o seu nível inicial, nem o seu conhecimento sobre questões conceituais do esporte, ou o

desenvolvimento de suas atitudes e valores nas aulas. (DARIDO, 2012, p. 128).

Todavia, um quadro de críticas à perspectiva tradicional de Educação Física é instaurado nos anos 1980. Bracht (1999, p. 77) diz que, em um primeiro momento, a crítica tinha um viés cientificista: “[...] era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico, esse, por sua vez, entendido como aquele produzido pelas ciências naturais ou com base em seu modelo de cientificidade”. No entanto, para o autor, esse movimento não rompia com o paradigma da aptidão física. Já em um segundo momento, as discussões realizadas no campo da Pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para a transformação da sociedade capitalista foi absorvida pela área, constituindo uma corrente crítica e progressista.

A partir dos anos 1980, nós tivemos não só uma abertura, uma entrada das literaturas dito críticas na área da Educação, mas foi uma abertura vamos dizer, política também, que permite isso. Então localizamos historicamente uma abertura política, [...] com Paulo Freire voltando do exílio e seus livros sendo lançados aqui, porque foram escritos todos fora do país. [...] Há uma abertura política, e nessa possibilidade, a Educação vai se realimentando desse espaço democrático. Há uma denúncia na década de 1980 com relação, não só a Educação Física, mas o tipo de Educação que vinha sendo implementado até o final dos anos 1970 (TERRA, 2008).

Dessa maneira, como se pode identificar na literatura da área, as críticas acompanham as direcionadas à avaliação em Educação. Segundo Darido (2012), pesquisas realizadas na área da Educação Física escolar indicam que a perspectiva tradicional, que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes tem sido substituída por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa.

Os estudos apontam mais recentemente [...] que, paulatinamente, em escolas de vanguarda, além da participação e da frequência, passam a entrar no cenário dos instrumentos disponíveis para a avaliação em Educação Física as provas teóricas, os trabalhos escritos, as gravações em vídeo... Nota-se sinais de mudanças. (DARIDO, 2012, p. 130).

Ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência do que, exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras. Desse modo, muitos professores atualmente não atribuem nota ou avaliam os seus alunos pelo seu desempenho no jogo, mas sim por meio da observação da sua motivação e de seu interesse nas aulas. Consideramos que essa é uma mudança positiva, porém insuficiente para ajudar o aluno a aprender Educação Física [...]. (DARIDO, 2012, p. 129).

Findado esse breve resgate histórico, abordamos, a seguir, propostas de avaliação em Educação Física escolar que começaram a ser cunhadas a partir desse movimento de crítica.

3.5 Proposições para avaliação das/para as aprendizagens em Educação Física escolar

Entre as proposições que decorrem da corrente crítica e progressista apontada por Bracht (1999), referenciamos, aqui, discussões e orientações em torno da avaliação em Educação Física escolar apresentadas por Soares *et al.* (2012) em uma abordagem denominada crítico-superadora. Acrescentaremos a essas contribuições as de Darido (2012) e de Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (2011), ressaltando que essas últimas constituem parte do documento das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, MG para a Educação Física.

Conforme Soares *et al.* (2012), uma das funções da avaliação em Educação Física é informar e orientar a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nessa direção os/as autores/as dizem que se deve romper com práticas avaliativas mecânico-burocráticas (aplicação de testes, seleção de estudantes, atribuição de notas, detecção de talentos) em detrimento de práticas que busquem a identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos por meio do esforço coletivo de professores/as e estudantes. Todos/as devem, portanto, assumir responsabilidades no processo avaliativo, no que diz respeito a objetivos a serem alcançados, bem como aos critérios utilizados e tarefas a serem realizadas, reinterpretando valores e procedimentos que sustentam a avaliação. Propõem que sejam reconsiderados o princípio do alto rendimento e o papel da escola como “[...] celeiro de talentos esportivos”, que tem atribuído à avaliação função seletiva, passando a privilegiar a ludicidade e a criatividade e que a nota seja ressignificada de forma que expresse em que medida o/a estudante aproximou-se dos objetivos traçados, abolindo seu uso como castigo ou compensação.

Segundo Soares *et al.* (2012), essas reconsiderações sobre a avaliação em Educação Física têm implicações: no fazer coletivo, já que a equipe pedagógica deve estar envolvida, buscando coerência das ações avaliativas com o projeto pedagógico da escola; na seleção de conteúdos e metodologias; nas normas e critérios nos quais as aulas são referenciadas; nos níveis de desenvolvimento dos/as estudantes, cujas dificuldades devem consubstanciar as decisões didático-metodológicas; na reconfiguração do processo de ensino; na emissão de conceitos como expressão qualitativa dos resultados; nas fontes de dados quantitativos e qualitativos; na utilização de “instrumentos de avaliação” — como os/as autores/as os chamam;

na interpretação do insucesso e do erro e nos inúmeros eventos avaliativos informais ocorridos em aula.

Alguns desses aspectos apresentados por Soares *et al.* (2012) são reafirmados por Darido (2012). A questão da melhoria do processo ensino-aprendizagem é assim elucidada e exemplificada pela autora:

[...] A avaliação do aluno deve auxiliar o professor a perceber o que está dando certo, o que deve ser revisto para atingir os objetivos propostos. Avaliar é, então, um processo que se relaciona não só com o esforço do aluno de aprender, mas também com o do professor de mudar suas práticas, caso os alunos apresentem dificuldades de aprendizagem. Se ninguém entendeu a marcação individual, por exemplo, pode ser que o problema não esteja na compreensão dos alunos, mas sim no modo como o professor está ensinando. Por isso, a avaliação deve ser realizada continuamente e os seus resultados precisam ser utilizados para promover mudanças (DARIDO, 2012, p. 131).

No que se refere às pessoas que devem envolver-se na construção da avaliação, a autora também sinaliza a necessidade de, para além dos/as estudantes, contar com a equipe pedagógica. Para tanto, todos/as devem estar cientes das decisões tomadas coletivamente, de suas responsabilidades, dos resultados alcançados e dos encaminhamentos necessários ao prosseguimento das aulas. Darido (2012) também aponta a possibilidade de estudantes avaliarem seus/suas professores/as, bem como o desenvolvimento do processo de ensino.

A autora sugere que as avaliações sejam realizadas por meio de observações devidamente planejadas e registradas, de análises de produções dos/as estudantes, de autoavaliações, de portfólios e de provas. E acrescenta que “[...] é importante lembrar também que os alunos com dificuldades em algumas formas de expressão não podem ser prejudicados pelo tipo de avaliação, por isso eles precisam ser avaliados por meio de diferentes instrumentos, formas de verificação” (DARIDO, 2012, p. 134).

Para Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (2011), a avaliação é um processo de obtenção de informações integradas a um sistema de trabalho que tem finalidades e objetivos predeterminados e visa ao estabelecimento de critérios de julgamento, a definição e execução de procedimentos de mensuração quantitativa e/ou qualitativa, bem como a interpretação das informações coletadas, tendo em vista a tomada de decisões. Podemos ver, então, que a avaliação deve ser concebida articulada ao processo ensino-aprendizagem, como nas perspectivas críticas de avaliação em Educação, mais especificamente como na avaliação formativa.

Ressaltam, ainda, que a avaliação se materializa na prática social de acordo com os interesses de classe contidos no sistema de trabalho político-pedagógico, motivo pelo qual

reflete as concepções de humanidade, de mundo, de sociedade e de prática científica daqueles/as que o criam e o sustentam cotidianamente.

Buscam referendar seu posicionamento acerca das práticas de ensino e avaliação em Educação Física escolar partindo de críticas à concepção tecnicista de Educação e Educação Física; à avaliação utilizada como instrumento de submissão, distinção, seleção e separação; à centralização das decisões relativas à avaliação nas mãos de professores/as; à pretendida infalibilidade da avaliação, entre outros aspectos, contextualizando-as, em certa medida, à realidade da RME de Uberlândia.

No contexto da Educação Física Escolar da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, o que se tem constatado é a falta de uma política avaliativa. Isto tem levado os professores a experimentar individual e isoladamente, algumas das propostas existentes, envolvendo, basicamente, a esfera da psicomotricidade e da aptidão física e, em alguns casos, a cognitiva e a afetiva. Com a finalidade de superar esse quadro, novas concepções e referências avaliativas tornam-se necessárias para promover um ensino comprometido efetivamente, com a transmissão de valores e conhecimentos ligados tanto à construção de cidadãos críticos, solidários e participativos quanto de uma organização escolar e social mais justa, democrática e igualitária (MUÑOZ PALAFOX TERRA; PIROLO, 2011, p. 295).

Logo, rejeitam o entendimento reducionista de avaliação como mensuração de resultados para fins de classificação dos/as estudantes como talentosos/as ou incapazes por meio da utilização de testes padronizados, que os/as uniformizam e estereotipam, apontando a necessidade de repensar objetivos de ensino, diversificar as formas de avaliar

[...] procurando, a cada etapa do processo ensino-aprendizagem, diagnosticar o crescimento do aluno e, por outro lado, estabelecer, para o professor, parâmetros que encaminhem o replanejamento constante de sua ação docente (MUÑOZ PALAFOX, TERRA; PIROLO, 2011, p. 296).

Para Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (2011), um processo avaliativo vinculado à perspectiva crítica de Educação e Educação Física é espaço de argumentação, aberto à participação dos/as estudantes, com professores/as atuando como mediadores/as, fomentando reflexões e diálogos permanentes. Baseando-nos nos dizeres dos/as autores/as, afirmamos que essa abertura torna-se relevante à medida que permite e orienta o exercício da liberdade de escolha responsável, respondendo a um processo progressivo de conquista de autonomia individual, que se materializa, concretamente, a partir do momento em que cada estudante tem a possibilidade de participar ativamente da definição e da avaliação dos caminhos a serem percorridos.

Portanto, entendemos que além de participar autoavaliando-se, avaliando-se mutuamente, avaliando o/a professor/a e o processo que se quer aprendizagens-avaliação-ensino, estudantes devem participar de sua consecução desde a discussão e construção de critérios avaliativos, assumindo as consequências decorrentes dos consensos firmados.

Então, de acordo com Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (2011), o que se deve avaliar? A apreensão dos conteúdos tratados, o comportamento social dos/as estudantes diante dos objetivos e finalidades do processo e a validade, viabilidade e eficácia das dinâmicas de ensino desenvolvidas.

Nesse sentido, que propostas de trabalho avaliativo são sugeridas por esses/as autores/as? Seminários, debates, provas, trabalhos escritos, festivais, exposições, workshops, jogos escolares. Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (2011) ressaltam que os atos de projetar e organizar são também indicadores avaliativos que devem ser sistematizados de forma que se consiga verificar desempenhos individuais e coletivos. Ademais, recomendam que professores/as observem e registrem as ações dos/as estudantes e levem seus registros para momentos de reflexão coletiva. Para nós, esses momentos devem ser geridos de maneira que todos/as tenham a oportunidade de comunicar, ouvir, questionar e rever seus pareceres em torno do trabalho desenvolvido.

Diante das contribuições abordadas neste capítulo, acreditamos que avaliar tendo como base os princípios preconizados pelas perspectivas críticas de Educação e Educação Física seja um projeto laborioso para todas as pessoas que com ele se comprometerem. Entretanto, devemos reconhecer a grande responsabilidade que recai sobre o/a professor/a como gestor/a da sala de aula, já que deve planejar, mediar e registrar a construção coletiva do processo aprendizagens-avaliação-ensino, ainda que trabalhe de forma a compartilhar essas responsabilidades com os/as estudantes.

No próximo capítulo abordamos as discussões realizadas a partir do exercício de interpretação dos dados construídos à luz do referencial aqui apresentado.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO TERCEIRO ANO A: A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E ENSINO

Neste capítulo, apresentamos as discussões em torno dos dados construídos a partir das observações e entrevistas realizadas com as professoras Giva Maria e Adriana. Nesse sentido, o que aqui se propõe é, tanto quanto possível, articulá-los ao quadro referencial apresentado, em uma tentativa de abordar como as professoras avaliavam, apontando distanciamentos e/ou aproximações com perspectivas progressistas de avaliação em Educação e Educação Física e, mais especificamente, à desejável articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino.

A fim de compor um cenário, trazemos, brevemente, a caracterização da escola FAO, do terceiro ano A, apresentação das professoras, bem como uma caracterização de suas aulas.

Segundo o PPP da escola FAO, ela é uma entidade pública, pertencente à RME de Uberlândia. Atende, aproximadamente, 950 estudantes do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano) e Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos turnos matutino e vespertino, contando com cerca de 100 funcionários/as.

Localizada em um bairro da zona leste de Uberlândia, a dezoito quilômetros do centro da cidade, foi inaugurada em 2006 para suprir a necessidade crescente de atender a comunidade local, que se locomovia para escolas distantes para estudar.

Sua estrutura física é formada por: salas de aula, sala de informática, biblioteca, sala de professores/as, sala da diretora, sala das pedagogas, secretaria, banheiros, cozinha, refeitório, pátio, quiosque e quadra. Segundo consta no Projeto político pedagógico (PPP), a maioria dos espaços atende bem às necessidades dos/as estudantes e funcionários, exceto a sala de informática — devido a problemas nos computadores e na rede elétrica — e a sala das pedagogas — que é demasiadamente pequena, o que prejudica o atendimento de professores/as, pais, mães e estudantes.

O PPP da escola FAO expressa, também, que, nela, o processo avaliativo está a serviço da construção do conhecimento, da harmonia, da conciliação, da aceitação das diferenças, tendo como premissa uma melhor qualidade de vida. Aponta a necessidade de avaliar de forma dinâmica e contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos/as estudantes em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos, compreendendo a avaliação como processo que direciona o fazer pedagógico.

Giva Maria, 47 anos de idade, graduou-se em Pedagogia, especializou-se em Psicopedagogia e atua no magistério há 22 anos. Durante o ano de 2017, trabalhou como professora na escola FAO nos turnos matutino e vespertino.

Adriana, 39 anos de idade, graduou-se em Educação Física, é mestra em Educação e atua no magistério há quinze anos. No turno matutino, leciona em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, e, no vespertino, na escola FAO.

Ambas as professoras lecionavam para o terceiro ano A, que era constituída por 28 estudantes, meninos e meninas de oito a onze anos. As aulas foram, em sua maioria, desenvolvidas na sala de aulas, um recinto mobiliado com mesas e cadeiras para crianças e professores/as, bem como dois armários que eram utilizados para guardar materiais da professora Giva Maria e da professora unidocente que lá lecionava no turno da manhã.

Ao adentrar a sala, notamos as paredes claras, marcadas com sujidades, inscrições feitas a lápis e caneta, resíduos de fita adesiva e pequenos orifícios. Estavam decoradas com painéis coloridos, que mostravam paisagens ensolaradas, jardins floridos, arco-íris, personagens de histórias infantis, entre outros elementos. Havia também um quadro verde e um branco, cartazes mostrando o alfabeto ilustrado, numerais, operações matemáticas, mapas do Brasil (com destaque para a divisão em regiões) e da América do Sul, calendário e silabário. Sobre as janelas, a frase: “Sejam todos bem vindos!”.

Nos dias em que observamos a professora Giva Maria, ela ministrou aulas de Geografia, Matemática e Língua Portuguesa; propôs atividades individuais, na sala de aula ocupada pelo 3º A. Todas essas aulas estiveram fortemente marcadas por provas, pelo uso de livro didáticos e dos cadernos para registros escritos elaborados por ela e reproduzidos pelas crianças durante as explicações e correções das atividades.

Adriana conduziu as aulas de Educação Física do terceiro ano A, propondo, prioritariamente, atividades coletivas. Durante o período em que realizamos as observações, abordou o tema jogos/brincadeiras e, além de propor alguns jogos, levantou discussões e questionamentos em torno da temática e solicitou registros escritos. Nesse tempo, acompanhamos atividades realizadas em sala de aula bem como a realização de jogos com bola (chamados “carimbada”, “bobinho” e “zumbi”) na quadra e no pátio da escola FAO. Os jogos foram reproduzidos e modificados¹⁸ repetidas vezes, conforme sugestões feitas pelas crianças e pela professora, depois de discutidas e combinadas as regras.

¹⁸ Em Amaral *et al.* (2009), encontramos referência à necessidade do ensino contemplar não apenas o acesso à informação, mas também a sua discussão/problematização e criação, o que para as autoras consiste na vivência do processo metodológico de reprodução, modificação e criação. Este processo é mencionado também em

4.1 Questionamento e observação como meios de avaliação

Nesta seção, tratamos do que foi observado nas aulas de Adriana e Giva Maria quanto aos questionamentos direcionados aos/às estudantes. Inicialmente, isso é feito a partir do que foi observado durante as aulas da professora unidocente.

Já no primeiro dia em que observamos as aulas da professora Giva Maria, tornou-se evidente o hábito de questionar as crianças oral e coletivamente:

[...]Pega o relógio de parede, vai mudando os ponteiros de posição e questionando as crianças sobre que horas está marcando (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 12/09/2017).

Giva Maria inicia a correção dos problemas, sempre questionando as crianças quanto à solução deles (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 05/09/2017).

[...] Anuncia a avaliação de Matemática (avaliação bimestral) e faz uma breve revisão das operações matemáticas oralmente, enquanto entrega os instrumentais (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 12/09/2017).

Esses questionamentos eram realizados durante explicações, correção de atividades ou em rápidos momentos de revisão de conteúdos antes da realização das provas, atividades para as quais atribuiria um valor expresso em notas.

A professora lançava perguntas sobre o conteúdo estudado naquele momento e/ou sobre conhecimentos que já haviam sido abordados, como pode ser visto a seguir:

Enquanto recortava os instrumentais que entregaria aos/às estudantes, questionou sobre o que estavam estudando em Língua Portuguesa (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

Antes de começar a correção disse, “O que é verbo mesmo? Esqueci!”. Algumas crianças responderam e ela iniciou a correção, registrando as respostas no quadro (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 23/10/2017).

Para fazer estes questionamentos, apoiou-se em materiais como livros didáticos, seu caderno de planejamento e em instrumentais de provas:

Trabalhavam com o livro didático de Geografia. A professora leu o texto, um trecho de música. Depois da leitura, foi lendo as questões propostas e pedindo

Uberlândia (2011) que aponta que o desenvolvimento e aprimoramento de competências por meio da utilização do jogo e do esporte se processa por meio da realização de atividades fundamentadas numa estratégia de aquisição e utilização de conhecimentos em três momentos interligados pelo conhecimento e prática social acumulada: da reprodução de determinadas práticas sociais, de sua modificação a partir da análise e reformulação de suas regras constitutivas e/ou regulativas, e de sua recriação/criação na forma de novos jogos e esportes que atendam aos interesses consensualmente construídos pela coletividade.

respostas às crianças (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

[...] Questionou a turma sobre elementos naturais e culturais e disse que achava que só uns cinco sabiam as resposta, porque só eles/as responderam. Para questioná-los nesse momento, ela olhava em um roteiro, que me pareceram ser provas (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

Pediu que as crianças deixassem somente a bolsinha de lápis sobre a mesa, para que iniciassem a prova de Geografia. Explicou que antes de começar, recordariam a matéria. Iniciou a revisão pelas paisagens naturais e culturais estudadas na terça-feira anterior. Fez elogios às respostas corretas. Pareceu fazer a revisão a partir das questões que estão na prova (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 29/08/2017).

Apesar da frequência em que esse procedimento foi realizado, surgiram dúvidas com relação à intenção de Giva Maria ao questionar os/as estudantes. Para nós era importante saber se ela entendia esses questionamentos como uma forma de avaliá-las ou se o fazia somente para tentar mantê-las atentas ao que estava sendo explicado.

Quando perguntada sobre esse ponto, Giva Maria nos disse que os questionamentos eram uma maneira de avaliar o que as crianças estavam ou não aprendendo:

Acho que é no dia a dia que vemos o que nosso aluno sabe ou não sabe. Às vezes, na hora de uma prova, sabe a matéria, mas fica nervoso e trava. Eu vejo ali muita criança que olha para mim desesperada, né! E no dia a dia que eu estou lá explicando, indagando, perguntando, eu vejo que eles sabem, mas na hora da prova dá aquele branco (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

No dia a dia, para mim, tudo que eu faço eu estou avaliando meu aluno. (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Apesar de sua argumentação, os questionamentos supracitados pareceram-nos mais uma ação didática do que avaliativa, mais uma estratégia para dinamizar a aula que para avaliar as crianças. Para nós, tratava-se de prepará-las para as provas ou mesmo para ajudá-las a estudar, prendendo sua atenção.

Fazendo uma primeira análise, pensamos que poderia se tratar de avaliação informal, no entanto, para nós, faltava um olhar avaliativo criterioso para que os questionamentos pudessem subsidiar ações que favorecessem novas aprendizagens.

Um dos aspectos apontados por Villas Boas (2007) quanto ao uso da avaliação informal em benefício da aprendizagem dos/as estudantes diz respeito ao/à professor/a oferecer orientação de que ele/a necessita, no exato momento da sua necessidade. Também alerta para a importância do registro na concretização desse processo. A autora diz que, mesmo na avaliação

de característica informal, que não é inteiramente planejada e não conta com procedimentos prévios para coleta de informações como a formal, o/a professor/a deve estar preparado/a para registrar os pareceres que elaborar a partir dessas avaliações, que, incorporados aos da avaliação formal, serão muito úteis.

Não nos foi possível observar Giva Maria explorando significativamente os momentos em que fez esses questionamentos como oportunidades de avaliar e intervir a partir do que foi constatado, já que a aula prosseguia praticamente sem intervenções da professora após os/as estudantes responderem àquelas perguntas. Também não nos foi possível observá-la registrando quaisquer informações que pudessem auxiliá-la a identificar quais crianças estavam compreendendo e quais não estavam, o que compreendiam e o que não compreendiam, para que pudesse acessar em um momento futuro. Dessa maneira, entendemos que aqueles questionamentos dificilmente dariam à professora condições de levantar as dificuldades, facilidades ou potencialidades para trabalhá-las, articular seus resultados à avaliação formal ou mesmo para atribuir notas às crianças.

Adriana também questionava os/as estudantes oral e coletivamente e nas ocasiões em que o fez, era comum observá-la encadear questões para que fossem abordados os aspectos que considerava necessários à apropriação de determinado assunto, fazendo perguntas-problema para trazer à tona elementos que subsidiassem as discussões.

A professora Adriana iniciou a aula pedindo para as crianças a auxiliarem na recapitulação da brincadeira bobinho, realizada na aula anterior. [...] Conforme vão falando, ela faz perguntas explorando pontos não abordados pelas crianças, tentando organizar as falas, perguntando: “Como foi organizado o jogo? Como foi decidido que equipe começaria com a bola? Como aconteceu o jogo? Como poderia ser declarada uma equipe vencedora ao final do jogo? Quais opções temos? Como poderíamos marcar os pontos?” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 19/10/2017).

Adriana disse que precisava que alguém desse conta de explicar o porquê do jogo “Oh, my God!” ter sido acrescentado à lista. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 16/11/2017).

Diante de um breve período de silêncio geral, continuou:

“De onde eu falei que era esse jogo?” Uma aluna respondeu: Moçambique. “Moçambique fica onde?” A mesma aluna: Na África. “Por que eu incluí esse jogo, então?” Outra aluna: Por que está perto da consciência negra. A primeira aluna continua: As brincadeiras se espalham pelo mundo afora. As crianças filhas das pessoas daqui aprendiam brincadeiras com os negros cativos. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 16/11/2017).

A partir desses questionamentos, as crianças eram estimuladas a organizar seus pensamentos e falas em torno do tópico em questão, podendo reelaborá-los quando não

conseguissem alcançar o objetivo proposto para o momento, mediante os comentários da professora ou de colegas. Em certa medida, isso corrobora com apontamentos feitos por Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (2011) no documento das Diretrizes Curriculares Municipais:

[...] o aluno deve ser incentivado, para que a todo momento avalie o produto de suas experiências cognitivas, afetivas e motoras, seja pelo processo individual de superação de barreiras, pela tática do “ensaio-erro”, seja compartilhando com os colegas a busca das melhores formas de organizar e executar as tarefas, propostas por meio da ação-reflexão-ação (MUÑOZ PALAFOX, TERRA, PIROLO, 2011, p. 301, grifo das autoras).

Durante os questionamentos, alguns/mas estudantes se voluntariavam para responder, manifestando sua vontade de falar mediante um aceno; outras vezes, eram direcionados a alguma criança em específico. Nesse último caso, percebemos que a professora geralmente chamava por aquelas que estavam distraídas, conversando sobre outro assunto, ou que haviam sinalizado posicionamento diferente das que já haviam se pronunciado.

Quando questionava a respeito dos jogos, geralmente o fazia em torno de suas regras constitutivas:

Adriana falou sobre o jogo planejado para aquela aula, a reprodução da brincadeira carimbada. Algumas crianças falaram sobre suas experiências com a carimbada e respondem a questionamentos feitos por ela sobre a brincadeira. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 24/08/2017).

Ao chegarem na quadra, Adriana perguntou como se brinca de bobinho. Várias crianças se dispuseram a responder e a professora designou uma delas para começar. Outras duas acrescentaram informações que faltaram. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 05/10/2017).

Adriana disse que nessa aula continuariam as brincadeiras da lista e solicitou que o aluno que a sugeriu explicasse como ela é realizada. Ele então explica e a professora repete a explicação para que ele diga se ela entendeu corretamente. [...]. Ela disse que tinha uma dúvida: Como os jogadores se distribuem no espaço? O aluno disse que ficam espalhados. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 23/11/2017).

Identificamos, também que ela arguiu as crianças sobre suas escolhas, opiniões ou posicionamentos sobre o que estava sendo estudado ou havia sido realizado:

Em seguida, Adriana lembrou que uma criança sugeriu votar na melhor sugestão, depois de experimentá-las. Diante disso, todos registraram as duas sugestões no caderno e procederam à votação. Ela ressaltou que o critério de votação não deveria ser amizade pelo colega que deu a sugestão, mas deveriam pensar na experiência mais interessante. A maioria escolheu a 2ª sugestão, segundo a qual seria vencedora a equipe que terminasse o tempo de jogo com a posse de bola [...]. Adriana disse, então, que gostaria de saber as justificativas para os votos e questionou crianças que votaram tanto em uma

quanto em outra sugestão. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 26/10/2017).

Os questionamentos eram também utilizados como forma de retomar o processo de ensino e aconteceram com essa intenção em sete dos nove encontros que observamos.

[...] Avalio por meio de rodas de conversa, diálogo com os meninos. E esses diálogos tem como disparador perguntas-problema. Retomo as atividades realizadas até para ver se eles tiveram consciência do que foi feito. [...] Então, assim, esse momento de fala, de diálogo, de retomar, resgatar o que foi feito, como foi feito e por que foi feito dessa forma ou de outra, é justamente para tentar trazer à tona elementos de discussão. (ENTREVISTA, PROFESSORA ADRIANA, 19/12/2017).

Esses momentos foram, em sua maioria, protagonizados pelo/as estudantes. Eram uma espécie de “ajuda-memória” por meio da qual lembravam ou eram informados/as do que havia sido realizado na aula anterior.

A professora Adriana questionou as crianças sobre o que foi feito na aula anterior e algumas delas responderam que fizeram pique-chinelo para começar a estudar sobre jogos e brincadeiras. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 17/08/2017).

A professora inicia aula conversando sobre a aula anterior, lembrando os procedimentos que foram realizados, com a ajuda das crianças. Uma aluna inicia a retomada e ela a auxilia fazendo um esquema no quadro branco, representando o espaço de jogo e as equipes. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 14/09/2017).

Diante das duas propostas que surgiram, Adriana propõe que a turma teste cada uma delas e diz que no final da aula poderiam avaliar as propostas para ver qual foi a melhor experiência. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 19/10/2017).

Após os registros, Adriana pediu atenção para fazerem a próxima tarefa e pergunta: Qual foi o elemento que colocamos no jogo na última aula e não tínhamos colocado antes? Uma criança responde: Uma equipe vencedora (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 26/10/2017).

Entendemos essas retomadas como importantes iniciativas no sentido de identificar se a turma estava acompanhando o processo de ensino desenvolvido, no entanto cabem questionamentos acerca de sua validade para fins de avaliação para atendimento às necessidades de cada estudante, já a professora não registrava pareceres avaliativos que lhe dessem dimensão do que cada criança havia alcançado individualmente. Que estudantes estavam realmente se apropriando do processo? Em que medida? Que estudantes não estavam? Quais as lacunas? Como saná-las?

Assim, apesar de Adriana intervir fazendo esclarecimentos e novas perguntas no exato momento em que as necessidades surgiam, estavam voltados às demandas da coletividade. Tendo em conta a maneira pela qual os questionamentos eram realizados e os conteúdos neles abordados, podemos dizer que estamos diante de uma prática que tem como referências perspectivas críticas de Educação Física, no entanto, por si só, os questionamentos não se enquadram em uma perspectiva de avaliação formativa, já que o referencial teórico aponta a necessidade de atender às necessidades individuais. Ademais, para Villas Boas (2011), a maneira que se desenvolve a avaliação e que se aproveitam as informações por elas fornecidas é que a vinculam à função formativa. As suas finalidades e os usos que se fazem dos resultados é que indicam a que função ela serve.

Em se tratando da avaliação por meio da observação, Adriana mencionou que avaliava as crianças durante os jogos. Pudemos acompanhar algumas das ocasiões em que inferimos que ela agia tendo em conta informações obtidas pela observação das crianças nesses momentos.

Ao longo do jogo, a professora para algumas vezes, verifica o que ocorreu, chama a atenção das crianças à dinâmica do jogo, retomando as regras e organizando o rodízio da posse de bola (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 24/08/2017).

Percebo que Adriana melhorou a maneira de acompanhar o desenvolvimento do jogo, observando e corrigindo o posicionamento das crianças e a posse de bola (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 19/10/2017).

Ao perceber que a brincadeira fica desorganizada e as crianças não cumprem os papéis estabelecidos, Adriana para o jogo e conversa com a turma, retomando as regras. Retomam o jogo (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 30/11/2017).

Adriana afirmou que conseguia fazer modificações na aula ou momento subsequente, mesmo sem registrar um parecer avaliativo detalhado, atentando-se para o que era manifesto pela coletividade dos/as estudantes, já decidindo sobre o que seria feito a seguir.

E aí como eu faço a avaliação mais coletiva, eu faço isso muito instantaneamente, então não corre o risco da informação se perder porque eu já utilizo na próxima aula para dar sequência no trabalho. (ENTREVISTA, PROFESSORA ADRIANA, 19/12/2017).

Exemplos da ocorrência dessas modificações serão apresentados na seção destinada à discussão sobre *feedbacks*, em que as devolutivas oferecidas por ambas as professoras serão abordadas.

A legitimidade da observação como meio de avaliação é assegurada por vários/as estudiosos/as. Segundo Villas Boas (2007), “[...] a observação permite investigar as

características individuais e grupais dos alunos, para a identificação das suas potencialidades e fragilidades, assim como dos aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho” (VILLAS BOAS, 2007, p.45).

Nessa lógica, as observações e modificações propostas por Adriana - mesmo que coletiva e imediatamente – são validadas pelo que acrescenta Darido (2012):

Se, por meio de observações, o professor avalia o aluno em processo, não é preciso conhecer o resultado de uma avaliação formal para efetivar mudanças em suas aulas. A observação avaliadora pode ser feita em todas as aulas e situações, e a avaliação do professor deve ser comunicada aos alunos, informando-lhes sobre as suas dificuldades, bem como sobre os avanços alcançados. Esse é o verdadeiro sentido da avaliação processual (DARIDO, 2012, p. 139).

Em Villas Boas (2007) encontramos orientações para o planejamento das observações. Stierer *et al.* (1993 *apud* VILLAS BOAS 2007) sugerem que o/a professor/a deve organizar o ambiente de observação de forma que use seu tempo em interação avaliativa com os/as estudantes e não apenas lhes fazendo simples perguntas. Para isso, deve estabelecer o alvo das observações.

Para os/as autores/as, as observações podem ser feitas de duas maneiras: 1ª) o/a professor/a pode anotar fatos interessantes e significativos assim que eles acontecem ou 2ª) as observações são planejadas para determinado/a período (dia/s, semanas), para aluno/a ou grupo de alunos/as, para determinada disciplina, conteúdo, tema. Essa segunda forma é denominada de “observação-alvo” e tem vantagens como possibilitar ao/à professor/a sistematizar as observações de todos/as os/as estudantes, dirigir sua atenção e coletar informações que respondam a questões sobre as formas por meio das quais eles/as estão usando os recursos de aprendizagem.

Uma observação planejada para 5 minutos pode ser frutífera, mas a duração depende dos objetivos e da atividade. Curtas observações podem ser igualmente reveladoras, caso seja possível contextualizá-las. [...] É importante discutir o trabalho de observação e de registro com colegas, para troca de ideias”. (VILLAS BOAS, 2007, p.46).

Segundo Villas Boas (2007), não é quantidade de informações registradas que importa, mas o que será útil posteriormente, pois, assim que as observações acumulam, é necessário analisar seus registros. Para a autora, as apreciações regulares ajudam a identificar necessidades de futuras observações, a replanejar as atividades de modo a atenderem as necessidades detectadas e a ter informações mais completas sobre cada aluno/a, de forma contextualizada.

Nessa direção, vale lembrar que Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (2011) recomendam que professores/as observem, registrem as ações dos/as estudantes e levem seus registros para momentos de reflexão coletiva, o que, para nós, tornaria o processo de validação ou modificação do percurso de ensino ainda mais participativo e proveitoso.

Adriana nos disse, também, que avaliava as crianças por meio da observação dos registros realizados por elas no caderno de Educação Física. Conforme nossas observações, esses registros (produções coletivas ou individuais geralmente em forma de desenhos e pequenos textos) eram elaborados com a turma no momento da aula ou utilizando-se de instrumentais previamente preparados pela professora.

Adriana inicia aula dizendo que a turma faria anotações para fechar o trabalho com o jogo bobinho. Ela disse que alguns registros seriam feitos com o uso de um instrumental previamente preparado e outros direto no caderno. Disse também que a tarefa exigiria concentração, pois, apesar de parecer fácil, seria necessário que as pessoas escutassem umas às outras e organizassem as ideias para ligar o que estava escrito no instrumental com o que foi feito nas aulas (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 26/10/2017).

Adriana passou de mesa em mesa olhando como as crianças estavam trabalhando, fez elogios aos registros das crianças e apontou elementos que faltavam no registro da criança, quando era o caso (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 26/10/2017).

Quanto aos registros dos/as estudantes como meios de avaliação, Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (2011) dizem que

[...] o aproveitamento da linguagem escrita ou do desenho, para que o aluno materialize o produto do que aprendeu e que ao mesmo tempo tornou significativo para ele durante o processo. O material produzido servirá também como referência crítica para o professor avaliar os resultados alcançados pela aplicação de sua metodologia de ensino. (MUÑOZ PALAFOX, TERRA; PIROLO, 2011, p. 302).

Para Smole (2010 *apud* DARIDO 2012), o importante é que os/as alunos/as progridam, assim, a produção de trabalhos e textos é solicitada para se obter pistas sobre o caminhar do/a estudante no processo ensino-aprendizagem.

Na ocasião em que acompanhamos um momento em que a proposta era que os/as estudantes registrassem a realização de um jogo no caderno, entendemos que a observação dos registros foi realizada para efeito de acompanhamento da adequação dos mesmos ao que foi realizado, discutido ou elaborado pela turma. No entanto, esse acompanhamento pode ser considerado breve e insuficiente, se considerarmos a necessidade de verificar os elementos que aparecem no registro, identificar possíveis dificuldades e orientar o prosseguimento da tarefa

segundo as particularidades dos/as estudantes, apontando o que precisa ser mais bem compreendido e o que deve ser feito para tal.

Apesar de Adriana planejar os procedimentos metodológicos, situações em que os/as estudantes eram observados/as, de fato não nos foi possível identificar que eram procedimentos planejados tendo como objetivo principal avaliar os/as estudantes. Para nós, esse aspecto, juntamente com a ausência de registro sistemático das contribuições individuais das crianças ao processo avaliativo, são fragilidades da avaliação realizada por ela. Nosso posicionamento se justifica, pelo fato de entendermos que aprender, avaliar e ensinar significativamente são ações que não podem prescindir da reflexão sobre o que se fez ou sobre o que está sendo feito e, dessa maneira, o planejamento das ações, inclusive do registro escrito, é um importante recurso para professores/as que se propõe a repensar sua prática pedagógica.

Giva Maria também acompanhava as anotações realizadas pelas crianças em seus cadernos. Esse acompanhamento era frequente, passando de mesa em mesa e observando se as crianças haviam ou não haviam registrado. No entanto, esse procedimento se encerrava ali, reduzindo as possibilidades de se constituir como uma prática que pudesse oferecer uma nova oportunidade de sanar dúvidas e dificuldades e de abordar aspectos ainda não aprendidos.

Continua voltando às mesas para dar visto em quem está terminando a atividade de Geografia (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

Ela diz que quando for dar visto não deseja ver nada errado já que ela está corrigindo no quadro (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

Após a correção, passa em cada carteira vistando os cadernos de Matemática e orienta que as crianças peguem os cadernos de Língua Portuguesa (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 05/09/2017).

Giva Maria passa dando visto e fazendo observações quanto ao que vê nos registros das crianças, como começar frase com letra maiúscula, atividades que estão faltando, melhorar a caligrafia (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 16/10/2017).

Ao vistar os cadernos, observou que uma criança resolveu um problema de forma errada e pediu que ela corrigisse. Para outra criança ela pediu que apontasse o lápis e reescrevesse com mais capricho. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 23/10/2017).

Certa vez, Giva Maria fez um comentário que nos levou a pensar que a observação dos cadernos dos/as estudantes estava relacionada a um tipo de avaliação ou atribuição de notas.

Giva Maria perguntava se todos colaram a prova no caderno. Quando uma criança responde negativamente, ela diz que eles/as sabem que quando ela for

olhar os cadernos, eles perderão pontos se as provas não estiverem coladas. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 12/09/2017).

No entanto, Giva Maria não mencionou na entrevista que os/as estudantes “ganhavam” ou “perdiam” nota. Quando perguntada sobre sua intenção ao observar e visar os cadernos, disse:

O compromisso. Eu sei que no final todos tem a matéria. Sempre dou visto para ver que todos tem a matéria. Porque depois fala assim: “Ah, professora, não estudei porque não tinha a matéria”. Tem sim e eu vistei. Todos ali você pode ver que mesmo demorando, eles terminam. Antes de eu dar visto eles não fecham o caderno, então já virou uma rotina na sala. Todos terminam, eu dou visto, para depois fechar o caderno e mudar de matéria (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Assim, apesar de consistir em um procedimento relacionado à observação, entendemos que as observações de Adriana não foram planejadas e organizadas para fins avaliativos, já que nossa referência de avaliação pressupõe ações para além da verificação momentânea do que está sendo realizado. Pelo que foi por nós observado e pela fala de Giva Maria, seu objetivo era acompanhar se os/as estudantes estavam comprometidos/as com as anotações para que tivessem material para estudar para as provas.

4.2 As provas como procedimento avaliativo

Fernandes (2009) diz que diversificar as propostas de trabalho avaliativo auxilia o/a professor/a a minimizar equívocos em avaliação. Tal diversificação daria ao/à estudante a possibilidade de explicitar suas facilidades, possibilidades e dificuldades por meio de linguagens diversas. A partir daí, pensando na avaliação como um processo investigativo, o/a professor/a teria condições de triangular dados obtidos por meio de várias fontes para elaborar seus pareceres e tomar suas decisões. E, entre as propostas de trabalho avaliativo que podem ser utilizadas, estão as provas.

Provas/testes são utilizados em vários contextos. Seu uso está relacionado à verificação de habilidades e conhecimentos prévios, bem como das aprendizagens ou habilidades que foram ou não alcançadas durante o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos são frequentemente utilizados para certificar, reprovar, classificar, comparar, selecionar e excluir pessoas, durante toda sua vida escolar e profissional, sendo alvo de muitas críticas.

Nos sistemas educacionais, as provas/testes são instrumentos avaliativos geralmente materializados na forma escrita, compostos por uma ou mais questões a serem respondidas e/ou discutidas pelos/as estudantes, constituindo-se como recurso pontual de coleta de informações sobre as aprendizagens acerca de um conteúdo de ensino.

Discutindo essa temática no que diz respeito ao contexto educacional, Villas Boas (2007) reforça que não é o caso de as provas serem abolidas, mas aponta que o seu uso precisa ser reconsiderado: “[...] Uma prova [...] pode ser utilizada como instrumento de avaliação formativa ou somativa. Os seus propósitos e o uso que se faz dos seus resultados é que indicam a que função ela serve”. (VILLAS BOAS, 2011, p.7).

Durante o período em que acompanhamos as aulas de Adriana, não pudemos observá-la avaliando os/as estudantes por meio de provas. Em sua única menção a provas na entrevista, falou sobre provas de reclassificação por falta.

Houve prova de reclassificação, mas eu não participei da elaboração da prova de reclassificação do terceiro ano, porque aqui na escola a gente faz uma divisão. Esse ano as professoras unidocentes do terceiro ano elaboraram e abordaram um conteúdo lá que elas consideraram que era de Educação Física. A pedagoga me mostrou, aliás, me comunicou que as provas de reclassificação já estavam prontas (ENTREVISTA, PROFESSORA ADRIANA, 19/12/2017).

No PPP da escola FAO essas atividades são chamadas “trabalhos de reclassificação”. Segundo o documento, para que o/a estudante seja aprovado/a, exige-se frequência mínima de 75%, assim, o/a estudante que apresentar frequência inferior deverá fazer trabalhos para fins de reclassificação.

Assim, como não observamos a realização de provas durante as aulas de Adriana, abordaremos doravante como as provas estiveram inseridas nas aulas da professora Giva Maria, buscando apresentar suas características, seus usos e os respectivos desdobramentos no processo ensino-aprendizagem, discutindo-os.

Durante as aulas da professora Giva Maria, as provas/testes eram assunto recorrente, fosse nos momentos de sua realização, para informar quando aconteceriam, lembrar os conteúdos que seriam abordados ou para reafirmar a necessidade de estudar mais e ter atenção às explicações.

Giva Maria diz que haverá “avaliativa” de Geografia, provavelmente, na próxima semana. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

Giva Maria pediu que, na hora da avaliação, não se esquecessem do que estavam estudando naquele momento. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

Giva Maria fez a chamada e questionou as crianças que faltaram no dia anterior sobre o motivo da falta. Alerta que houve uma avaliação de Matemática e que precisa das justificativas das faltas por escrito. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

Disse que a matéria sobre os planos de observação das paisagens/imagens (1º plano, 2º plano, 3º plano) estará na avaliação. Quando percebeu que uma criança está conversando demais, falou que depois, na hora da avaliação, eles/as falam que não sabem do que se trata, não sabem responder. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

A professora comunicou à turma que a atividade avaliativa de geografia aconteceria no fim da tarde, já que as cópias não estavam prontas e que, dessa forma, começariam pela aula de Língua Portuguesa. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 29/08/2017).

Quando uma aluna disse ter a tabuada no fim do caderno, Giva Maria pede que ela responda as atividades sem olhar e que no dia da prova vai tirar a tabuada que está exposta na parede da sala também. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 29/08/2017).

Quando uma das crianças questiona se na sexta-feira, após o feriado de 31/08, haveria aula, Giva Maria responde que sim e haveria prova de História, inclusive. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 29/08/2017).

Giva Maria avisou a turma que no dia seguinte teriam atividade avaliativa de Ciências e História e que na sexta-feira (pós-feriado) não haveria aula para a turma deles/as, já que não tinham que repor o dia de paralisação. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 12/09/2017).

Uma aluna pergunta se quando Giva Maria fosse dar nota, as avaliações que estavam coladas no caderno também contariam. Ela disse que sim. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 26/09/2017).

Giva Maria questionou uma aluna sobre sua ausência na aula. Ela alegou não ter comparecido para fazer a prova porque estava doente. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 26/09/2017).

[...] Disse que ela e outra aluna que faltou fariam a prova após o recreio, mas que da próxima vez que faltassem e não apresentassem atestado médico, levariam zero. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 26/09/2017).

Giva Maria disse que haveria uma avaliação diagnóstica no dia seguinte e pediu para que ninguém faltasse. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 23/10/2017).

As crianças, ao contrário do que pede Giva Maria, começam a olhar as avaliações e se agitam. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 30/10/2017).

Giva Maria disse às crianças que nos próximos dias teriam muitas atividades avaliativas para fazer, já que teriam que adiantá-las por causa do feriado. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 30/10/2017).

Essa frequente alusão às provas deu-nos pistas da centralidade conferida às mesmas naquele contexto, o que demonstra sua valorização em termos da avaliação realizada pela professora.

Como já mencionado, Luckesi (2008) afirma que a avaliação ganhou tanto espaço nos processos de ensino que a prática educativa escolar passou a ser direcionada pelo que ele chama de “Pedagogia do exame”. Dessa maneira, a prática pedagógica concentra-se em torno das provas, exames, testes, resultados, notas, retenções, promoções.

Pais, sistema de ensino, profissionais da Educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total de educandos: os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes (LUCKESI, 2008, p. 18).

Para Batista (2006), a prova ainda tem bastante prestígio social e é, muitas vezes, utilizada como reguladora de comportamentos, premiações e/ou castigos. A importância a ela conferida no processo ensino-aprendizagem tem levado a comunidade escolar a duvidar da confiabilidade de outros procedimentos que podem ser utilizados na avaliação, afirma a autora.

Batista (2006) diz ainda que as avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) reforçam a valorização das provas e testes como meios fundamentais para verificação da aprendizagem dos/as estudantes.

Observamos que, ao falar com as crianças sobre provas, Giva Maria utilizava também os termos “diagnóstico” e “processo avaliativo”. Quando questionada sobre isso disse, inicialmente, que não tinha a intenção de fazer uma diferenciação, mas em seguida discriminou como “diagnósticos” as atividades realizadas para identificar o que está sendo aprendido no cotidiano, como “provas”, as avaliações bimestrais, que valiam dez pontos cada; e como “processo avaliativo” as atividades escolhidas e elaboradas para distribuir os quinze pontos restantes a cada bimestre. Diante dessa resposta, pudemos entender que as atividades voltadas ao diagnóstico eram parte do que ela chama de processo avaliativo.

A professora salientou que as crianças já sabiam que, às sextas-feiras, faziam esses ditados e cálculos mentais, que, segundo ela, faziam parte do “processo avaliativo”. Para nós, isso sinaliza o estabelecimento de um tipo de rotina avaliativa, com a realização de algum tipo de atividade avaliativa ao menos uma vez por semana.

Sempre na sexta, eles já até sabem, tem o ditado ou de Matemática ou de Língua Portuguesa. Na sexta tem sempre ditado ou cálculos mentais, probleminhas (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Quanto à utilização dos termos, não pudemos identificar diferenciação de seu uso durante as aulas que observamos. Para nós, a professora os utilizava como sinônimos. Além disso, mesmo que ela utilizasse diferentes terminologias, a tônica era de instrumentos e momentos especiais de verificação por escrito, previamente programados para esse fim.

Para Batista (2006), a insistência na utilização da prova ocorre porque ela proporciona a professores/as e estudantes certa “segurança” quanto à possibilidade de atestar a capacidade de expressar conhecimento. Contudo, Villas Boas (2007) lembra a necessidade de estudantes expressarem seu conhecimento por meio de diferentes formas e linguagens, para que tenham inserção social crítica.

Entendemos que esse prestígio pode estar ligado à pretensa neutralidade e rigor presentes desde sua elaboração até a sua correção, o que dá a ideia de exatidão quanto aos resultados obtidos, que, por sua vez, expressam aprendizagem de determinado conteúdo e/ou desenvolvimento de determinada habilidade. Sua ampla utilização reflete, então, o fato de ser um recurso pouco questionado quanto a sua precisão e justeza: “A avaliação não está isolada do contexto social, institucional do qual o professor participa de modo que ainda há a prevalência da prova sobre outros instrumentos e procedimentos de avaliação” (BATISTA, 2006, p. 11).

Durante as nove tardes em que observamos as aulas da professora Giva Maria, a prova foi o único procedimento de avaliação formal implementado. Nesse período, as crianças realizaram seis atividades desse tipo. Segundo Villas Boas (2007), avaliações formais são aquelas conhecidas por serem realizadas por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões Matemáticas, questionários e que costumam gerar notas, conceitos ou menções.

Como a professora Giva Maria disponibilizou treze provas para nossa apreciação, decidimos descrevê-las, apesar de não estar prevista análise documental em nossa pesquisa. Nessa descrição¹⁹, foram caracterizadas quanto à terminologia utilizada para identificá-las e diferenciá-las, quanto às disciplinas em que foram utilizadas, quanto a sua extensão, tipos de questões e ações que elas requeriam dos/as estudantes.

¹⁹ Os quadros construídos durante o processo de apreciação e descrição das provas estão disponíveis entre os apêndices deste trabalho (Apêndice G).

Das treze provas, duas foram intituladas “simulados”, sendo um de Língua Portuguesa e um de Matemática, com onze e nove páginas respectivamente. Ambos eram compostos somente por questões fechadas (de múltipla escolha), já que, segundo nos informou a professora, a ideia desse tipo de prova é reproduzir características de avaliações externas. Nossa experiência como professoras nos mostra que os simulados são recursos utilizados em uma espécie de treinamento para que as crianças se familiarizem com o tipo de questões que as constituem. A esse respeito, vemos o seguinte registro no diário de campo:

Giva Maria entregou-nos mais algumas provas e nos disse que duas delas eram simulados das avaliações externas. Falou que não concordava com a forma que as avaliações externas são aplicadas, porque as crianças se sentem pressionadas. Disse que acha que elas não avaliam bem, já que não consideram as diferentes realidades e clientela. Além disso, disse, também, que sabia de colegas que trabalham na rede estadual de ensino com as atividades avaliativas no formato do simulado o ano todo. Ela acha que na RME deveria ser assim também, mas isso não é possível pois “foge” do planejamento (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 30/10/2017).

Desse excerto depreende-se a possibilidade de que os simulados só eram realizados no terceiro ano A, quando o tempo das avaliações externas estava próximo. Percebe-se, também, que é possível que elas nem sempre abordassem aquilo que estava sendo ensinado e aprendido no momento, já que, para Giva Maria, a desvantagem de realizá-las durante o ano todo seria o fato de seu conteúdo não estar adequado ao planejamento do ensino.

Segundo Villas Boas (2011), vários estudiosos/as da avaliação — como Bennet *et al.* (1992), Ratcliff (1992), Harlen e Malcom (1996), Buttler e Beasley (1987), Simpson (1990) e Wilian e Black (1996), citados/as pela autora — denunciaram a propensão a imitar os testes externos em sala de aula. Suas pesquisas revelaram que, após a introdução desses testes, professores/as manifestaram essa tendência, deixando de lado ações de *feedback*.

Conforme mencionado em Mendes *et al.* (2018), a literatura tem mostrado processos que confirmam a influência das avaliações externas nas práticas e nas ideias que direcionam o dia a dia da escola. Essa influência se dá inclusive pela adoção de “rituais” que formatam a organização do trabalho pedagógico aos objetivos dos testes. Assim, suas características repercutem no estilo de questões, no conteúdo e na forma de aplicação das avaliações das aprendizagens.

Para nós, alguns questionamentos ficam: Será que não excluimos a possibilidade de, no contexto das salas de aula, os simulados e avaliações externas serem também utilizados/as em um processo que articule aprendizagem, avaliação e ensino em uma perspectiva formativa? O/a professor/a poderia utilizar as questões que as constituem, retomando-as de forma a identificar

e sanar as dificuldades das crianças, utilizando, então, esses testes como mais um meio de obtenção de informações? Se sim, entendemos que o /a professor/a poderia buscar responder a perguntas como: O que levou o/a estudante àquela resposta? Que raciocínio ele/ela fez para chegar à resposta dada? O que foi (ou não) aprendido? Por que ele/a aprendeu (ou não aprendeu)? O que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos abordados? Quais os encaminhamentos necessários?

Nas demais provas analisadas, não conseguimos identificar um padrão no que diz respeito ao número de questões abertas e fechadas: ora havia mais questões abertas (que exigiam que a criança desenhasse, redigisse palavras ou pequenos textos), ora mais questões fechadas (de múltipla escolha, “verdadeiro ou falso”, de relacionar ideias) e também eram instrumentais menos volumosos, se compararmos ao número de páginas dos simulados.

Três foram intituladas “diagnósticos” (dois de Língua Portuguesa e um de Matemática) e que tinham entre quatro e cinco páginas cada. Quatro eram “avaliações bimestrais” (de Matemática, História, Geografia e Ciências) e tinham entre três e quatro páginas. As outras quatro eram “atividades avaliativas” (duas de Geografia, uma de História e uma de Ciências) e tinham entre duas e três páginas.

No total, identificamos 88 questões fechadas e 41 questões abertas cujos enunciados requisitavam às crianças as habilidades de escrever/reescrever; copiar; ler e interpretar textos e/ou imagens, gráficos e tabelas; contar; somar; subtrair; multiplicar; dividir; converter medidas; comparar; ordenar; nomear; completar e relacionar ideias; citar; relatar; descrever; classificar; justificar respostas; desenhar. Exemplos extraídos das provas podem ser lidos abaixo:

Observe abaixo a conta que a professora Ana escreveu no quadro: $3 \times 10 =$. Qual é o resultado dessa conta? () 24, () 60, () 30, () 84. (PROVA BIMESTRAL DE MATEMÁTICA; PROFESSORA GIVA MARIA).

Desenhe uma planta completa e coloque o nome de suas partes. (PROVA BIMESTRAL DE CIÊNCIAS DA NATUREZA; PROFESSORA GIVA MARIA).

Observe a imagem e elabore uma frase explicando o que está acontecendo com os personagens. (PROVA DE GEOGRAFIA; PROFESSORA GIVA MARIA).

Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira:

(1) sorveteiro, (2) padeiro, (3) livreiro, (4) leiteiro.

() vende leite, () vende livros, () vende sorvete, () vende pão. (BIMESTRAL DE HISTÓRIA; PROFESSORA GIVA MARIA).

Fernandes (2009) aponta que, entre a variedade de questões que podem constituir um teste/prove/exame, as questões mais abertas, apesar de serem difíceis de elaborar, de estabelecer critérios de correção e de despenderem mais tempo para serem corrigidas, são recomendadas por permitirem analisar processos utilizados pelos/as estudantes na resolução de problemas, por permitirem avaliar capacidades de sintetizar, organizar, relacionar, criar e de aplicar conhecimentos.

No entanto, nas provas analisadas, tanto os enunciados, quanto os textos a serem lidos e interpretados eram curtos e, mesmo as questões abertas, exigiam respostas simples que poderiam ser dadas a partir de uma leitura atenta, raciocínio simples e memorização.

Escreva abaixo a mentira contada pelo Cascão durante o campeonato de mentiras (PROVA BIMESTRAL DE LÍNGUA PORTUGUESA; PROFESSORA GIVA MARIA).

Descreva a cena abaixo contando sua volta às aulas.(PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA; PROFESSORA GIVA MARIA).

De acordo com o texto, qual é o sentimento mais importante em qualquer profissão? (PROVA DE HISTÓRIA, PROFESSORA GIVA MARIA).

Moretto (2001) diz que as provas devem ser bem-feitas a fim de atingir o objetivo de avaliar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. Entre outras proposições, o autor preconiza que sejam constituídas de questões operatórias e não apenas transcritórias. Segundo ele, as questões operatórias exigem do/a estudante operações mentais mais ou menos complexas ao responder e o estabelecimento de relações entre informações. As transcritórias são aquelas cuja resposta depende de uma simples transcrição de informações, muitas vezes memorizadas e normalmente sem muito significado para o/a estudante.

As características evidenciadas nas provas disponibilizadas pela professora levaram-nos a considerar que essas provas pouco acionam processos de análise, síntese, avaliação. Mesmo as questões que solicitavam que as crianças relacionassem/integrassem ideias o faziam de forma simples, sendo, na maioria das vezes, questões fechadas. Assim, tendemos a caracterizá-las como questões de pouca complexidade.

Sobre a elaboração/seleção de questões para as provas, Giva Maria disse que, apesar de, às vezes, compartilhar do material de outras professoras com as quais trabalha, não considera isso uma boa prática. Assim, alega que procura criar suas próprias avaliações utilizando como referência atividades disponíveis na internet, adequando-as ao seu trabalho com a turma.

Sempre estou tentando criar as minhas avaliações. Às vezes fazemos trocas entre nós, professoras, mas não é sempre bom, porque às vezes não é a mesma

coisa que foi dada. Então eu procuro fazer as minhas avaliações porque eu sei o que eu trabalhei no dia a dia com eles, eu vou saber se eles vão ou não ter dificuldades (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

As propostas de trabalho avaliativo, entre elas as provas, podem ser consideradas materiais curriculares²⁰, mais especificamente “[...] materiais de avaliação que permitem ao/a professor/a obter informações pertinentes sobre o processo ensino-aprendizagem, e, assim, realizar as modificações e os ajustes necessários a ele” (ROTELLI, 2012, p. 136).

Para que cumpram o papel de auxiliar o/a professor/a a conhecer melhor os/as estudantes — como aprendem, o que aprenderam (ou não aprenderam), por que aprenderam (ou por que não aprenderam) — devem ser contextualizadas, entendidas e utilizadas como meios de estudo realidade na qual se atua.

Faz parte do planejamento da avaliação a seleção dos procedimentos mais apropriados a cada turma ou grupo de alunos. [...]. Cada procedimento cumpre objetivos próprios. Alguns requerem atividades ou respostas mais detalhadas e outros, atividades ou respostas mais concisas. Alguns solicitam atividades ou respostas simples e outros, atividades ou respostas que exigem análise, justificativa ou síntese. Alguns querem atividades ou respostas pontuais, outros, o desenvolvimento de ideias de forma mais livre. (VILLAS BOAS, 2007, p.25).

A esse respeito, Fernandes (2011) diz que “[...] a seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (isto é, com compreensão e profundamente) e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo” (FERNANDES, 2011, p. 7).

Nas ocasiões em que foram realizadas provas, evidenciou-se uma espécie de ritualística quanto ao silêncio, à permanência das crianças nos seus lugares, à forma de se sentarem, o que deixarem sobre a mesa e à impossibilidade de receberem auxílio para responderem às questões presentes nos instrumentais.

Diante de um aluno que se levantou e estava conversando durante a revisão, disse que não entregaria a prova a ele e ficaria com zero. Falou para que cada um lesse e resolvesse a sua e que se sentassem no meio da cadeira, virados/as para a frente[...] (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 29/08/2017).

Pediu que deixassem somente as bolsinhas de lápis sobre a mesa. Uma das crianças disse: “Prova, prova, prova!”, em tom animado. Giva Maria, então explicou às crianças o que deveria ser feito em cada uma das questões e entregou as provas de Geografia. Quando um aluno perguntou algo, ela disse

²⁰ Para obter informações sobre a origem do termo materiais curriculares (MC's) e seu contexto histórico, pode-se consultar ROTELLI, Paula Pereira. A construção e utilização de materiais curriculares como estratégia de formação de professores de Educação Física. UFSC- Florianópolis (dissertação) 2012.

que havia esquecido, que naquela hora não sabia de mais nada (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 05/09/2017).

Desejou boa sorte e entregou a prova. Disse que não sabe de nada, esqueceu tudo. Quando uma criança foi à mesa dela, pediu que voltasse à sua mesa e que não falaria nada (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 12/09/2017).

Giva Maria desejou uma boa tarde e foi ao seu armário em busca das provas, enquanto aguardava que a turma fizesse silêncio para ouvi-la. Pediu que as crianças se sentassem no meio da cadeira (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 26/09/2017).

Quando um aluno tentou ajudar outro a compreender uma questão, a professora o interrompeu e disse que ele teria que se esforçar para ler sozinho, já que era um diagnóstico (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 30/10/2017).

Apesar de sua força inicial, percebemos que essas formalidades nem sempre se sustentavam por muito tempo, dobrando-se ao burburinho, às dúvidas e às indagações das crianças:

Quando uma aluna mencionou a semelhança entre o que está na prova e no livro, Giva Maria disse que ela estava certa, que aquela atividade havia sido transcrita do livro. Essa mesma aluna disse que não estava entendendo uma das imagens e ela, então, foi à sua mesa e explicou que se tratava de uma ponte e um túnel. Aos poucos, foi respondendo o que as crianças perguntavam sobre a prova. Em alguns momentos, chamava a atenção da turma para a dúvida de uma criança, sanando-a (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 05/09/2017).

As crianças faziam a prova e Giva Maria sanava algumas dúvidas (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 05/09/2017).

Durante a prova algumas crianças conversavam entre si ou liam as questões em tom de voz bem baixo e algumas consultavam cartazes contendo a tabuada, afixados em uma das paredes da sala. [...]. A professora passou de carteira em carteira olhando as respostas das crianças. Quando uma criança mencionou uma questão da prova, deixando subentendida a resposta, ela pediu silêncio. [...]. Algumas crianças a chamavam à sua mesa solicitando esclarecimentos e eram atendidas (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 26/09/2017).

Quando chamada para ajudar duas crianças com o nome de uma figura colocada no instrumental, ela respondeu e repetiu a palavra bem devagar, sílaba a sílaba. [...]. Disse, então, que as crianças que já haviam terminado poderiam entregar as provas. As que não entregaram conversavam, mordiam os lápis, olhavam para a prova ou pediam ajuda aos/às colegas disfarçadamente (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 30/10/2017).

Dessa maneira, identificamos que, com o passar do tempo, Giva Maria dava maior abertura às crianças para receberem seu auxílio, comportamento comentado por Oliveira e

Pacheco (2003). Para a autora e o autor, há professores/as que reafirmam sua autoridade e poder ao exigirem disciplina e, por outro lado, também criam táticas para burlar as regras formais da avaliação dando informações que “não deveriam” dar aos/às estudantes, ajudando-os/as com a tarefa proposta.

Outra tática utilizada por Giva Maria, que também identificamos como uma atitude que atenuava a formalidade inicial em torno da realização das provas, era a correção das mesmas ainda na sala de aula, à medida que as crianças terminavam e entregavam. Nessas ocasiões a professora fazia tentativas de auxiliar as crianças: assinalava as respostas corretas com um “C” e, verificando que havia respostas erradas, não as assinalava, solicitando que as crianças voltassem às suas mesas para revê-las e corrigi-las.

Disse que daria uma única chance para cada criança. Então, quando um aluno entregou a prova, ela indicou onde a resposta ficou incompleta e pediu que ele voltasse e refizesse. Percebi que algumas crianças ficavam bem apreensivas enquanto aguardavam a correção de sua prova (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 05/09/2017).

Depois de um tempo, começou a chamar as crianças em sua mesa para corrigir as provas. Orientou algumas crianças a voltar, rever questões. Apontou erros, pediu que refizessem (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 12/09/2017).

Percebemos que Giva Maria procurava atender todas as crianças que apresentavam respostas incorretas, no entanto, pareceu-nos que ela gostaria que, inicialmente, elas respondessem às questões por si mesmas, deixando para auxiliá-las nos instantes finais, movimento esse que se repetia por algum tempo.

Percebemos que a professora foi ficando mais flexível, explicando mais durante a prova (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 29/08/2017).

Disse que daria uma única chance para cada criança. Então quando um aluno entregou a prova, ela indicou onde a resposta ficou incompleta e pediu que ele voltasse e refizesse (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 05/09/2017).

“Quando eu passar e não colocar certo, é porque tem que corrigir. Vocês só terão uma chance” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 26/09/2017).

Na entrevista, Giva Maria afirmou utilizar os resultados das provas para identificar os conteúdos que precisam ser retomados. Disse que pedia que as crianças colassem as provas já corrigidas nos seus respectivos cadernos, para que os pais/mães/responsáveis assinassem. Relatou ainda que, após as provas serem coladas, retomava os conteúdos nelas abordados:

Peço para os pais assinarem os cadernos e aqui a gente retoma: “O que errou aqui, o que aconteceu aqui?”. Eu sempre retomo e passo atividade embaixo. A prova todinha praticamente eles copiam ela. (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Como não observamos esse procedimento de retomada nenhuma vez e como a professora não o detalhou no momento da entrevista, ficaram perguntas como: A retomada é feita coletiva ou individualmente? Com que aprofundamento? É conduzida de forma que a ênfase seja na aprendizagem ou apenas na correção das respostas?

Onde teve mais erros, retomo. Eu uso os processos porque quando chegar à bimestral eles já terão superado o que não sabiam, o que estavam com dificuldades (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Assim dizendo, nos levou a crer que as utiliza como preparação para a prova bimestral, o que, de nosso ponto de vista, confere-lhe a posição central, como uma prova em torno da qual o processo de ensino e as demais atividades avaliativas estão organizados.

Na última aula que acompanhamos, as crianças realizaram prova de Língua Portuguesa. Na ocasião, a professora não corrigiu as provas enquanto as crianças a respondiam, como de costume, mas realizou uma leitura das questões dessa prova depois que todas as crianças haviam terminado e entregado o instrumental.

Giva Maria anuncia que lerá o diagnóstico que eles/as acabaram de fazer e pede atenção para que vejam o que acertaram e o que erraram. Algumas crianças não dão atenção, colorem, conversam e uma delas lê um gibi. Certa hora, Giva Maria diz às crianças que está tentando explicar, tirar as dúvidas, mas que tem crianças que não colaboram (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 30/10/2017).

Conforme ela mesma anunciou, basicamente realizou uma leitura das questões. Verificamos que, praticamente, restringiu-se a questionar os/as estudantes quanto às respostas corretas. As novas explicações foram, como em outras ocasiões aqui já arroladas, breves e realizadas com pouco aprofundamento.

Durante esse procedimento, algumas crianças se ocupavam de outras atividades e estavam distraídas, o que findou por frustrar a professora em sua iniciativa. A forma aligeirada como o procedimento foi conduzido limitou as possibilidades de Giva Maria de utilizá-lo como um meio de aprendizagem e de sanar dúvidas naquela hora. Entendemos que lhe seria difícil listar as dificuldades e incompreensões que persistiam para saná-las em uma oportunidade futura e/ou registrar as aprendizagens alcançadas naquele momento, para conseguir alterar a nota das crianças que avançaram, como preconizado pela perspectiva formativa de avaliação.

Na perspectiva classificatória, a nota que resulta da prova é mantida. Ao contrário, na perspectiva formativa, por seu intermédio constata-se o que cada aluno ainda não aprendeu e o trabalho pedagógico é reorganizado para que a aprendizagem seja garantida. No caso de se adotarem notas, prevalece a que demonstra a ocorrência da aprendizagem. Você poderá indagar: mas assim todos os alunos terão notas altas! O que os pais irão pensar do meu trabalho? Eles deverão compreender que o que interessa é a aprendizagem e não a nota. Se eles ainda não sabem disso, é uma aprendizagem que a escola irá lhes proporcionar (VILLAS BOAS, 2007, p. 37).

A que se considerar, no entanto, que, pelo que foi observado e ouvido pelas pesquisadoras, o objetivo da professora nesse momento era retomar as questões para que as crianças identificassem o que erraram e acertaram. Nessa lógica, seu objetivo pode ter sido satisfatoriamente atingido, já que entendemos que ela não almejava ir além disso. Assim, o procedimento serviu quase que exclusivamente à constatação, ao reforço e à publicização de acertos e erros obtidos pelas crianças.

Conforme lê as perguntas, as crianças respondem e algumas vibram por acertar. Outras dizem: “Errei essa!”, “Errei duas!”, “Errei só uma!” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 30/10/2017).

Segundo Fernandes (2016), elaborar ou selecionar propostas de trabalho avaliativo por meio das quais seja possível identificar o que realmente se sabe ou não se sabe, é um desafio em avaliação (informação verbal²¹). Conseguir que, além disso, elas sirvam a um processo que se possa chamar aprendizagens-avaliação-ensino, é um outro, já que devem atender às demandas de aprender, avaliar e ensinar simultaneamente, mobilizando e relacionando conhecimentos em uma abordagem problematizadora que, conforme orienta Fernandes (2009), acione processos complexos de pensamento.

Presumimos que, se bem planejada e reconfigurada, a reutilização da prova, após ter sido respondida pelos/as estudantes, poderia ter-se constituído como uma oportunidade de conferir a esse tipo de proposta de trabalho a tríplice utilidade de avaliar, ensinar e aprender.

Hoffmann (2005) advoga que testes sejam instrumentos auxiliares do processo avaliativo e que sua importância está ligada à utilização como subsídio a partir do qual pode ser (re)organizada a ação educativa. Acrescenta que por meio deles pode-se questionar sobre as percepções de mundo, avanços ou incompreensões dos/as estudantes e “[...] exige do professor uma tarefa séria de interpretação: por que meu aluno respondeu dessa forma? Por que não respondeu?” (HOFFMANN, 2005, p. 49).

²¹Informação verbal proferida oralmente pelo professor Dr. Domingos Fernandes, em aula do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na disciplina Tópicos Especiais em Estado, Políticas e Gestão da Educação III, em novembro de 2016.

Para Hoffmann (2010), os/as estudantes, mesmo ao completar uma questão objetiva, revelam muito do que pensam, do que já sabem ou ainda não sabem: “É muito importante, por exemplo, analisar as alternativas erradas que ele assinalou em um teste de múltipla escolha, para acompanhar os rumos de seu pensamento” (HOFFMANN, 2010, p. 162). A autora diz, ainda, que as questões que melhor favorecem a expressão individual são as dissertativas. No entanto, pondera que a análise dessas respostas exige muita seriedade e compromisso do/a professor/a, porque pressupõe uma análise qualitativa, atentando para coerência, adequação de vocabulário, riqueza de argumentos.

Hoffmann (2005) defende que, como os resultados dos testes não devem ser considerados irrefutáveis, devem ser permanentemente questionados quanto ao seu significado e consistência. Já Villas Boas (2008), atenta para o fato de que a utilização de provas deve ser bem planejada e seus resultados bem aproveitados. É preciso repensá-las de forma a dominar e superar os atributos que desabonam seu uso.

Para nós, durante nossa permanência na escola FAO, a função atribuída às provas no contexto das aulas de Giva Maria esteve mais ligada à verificação, à constatação e à certificação, que à ideia de melhorar as aprendizagens. Entendemos que, além do uso, a quantidade de provas realizadas poderia ser reconsiderada. Essa nossa afirmação tem como base a ideia de avaliar bem não é sinônimo de realizar muitas provas. Pensamos que Giva Maria recolhe uma grande quantidade de informações que não são utilizadas em uma estratégia coesa e deliberada de avaliação para as aprendizagens.

No contexto do terceiro ano A, uma turma com 28 estudantes, em que a avaliação é formal e realizada quase exclusivamente por meio de provas, ponderamos que coletar informações, focalizando a qualidade — em detrimento da quantidade de provas e questões — e no que importa avaliar naquele momento; bem como analisá-las e fazer os encaminhamentos necessários em termos de *feedbacks* individuais, poderia ser uma forma de melhorar a aprendizagem por meio do aprimoramento da avaliação.

4.3 A prática da notação

Segundo Luckesi (2014), no Brasil, e em outras partes do mundo também, entende-se que a nota escolar representa o desempenho do/a estudante com relação às aprendizagens esperadas e/ou necessárias. Destaca que esse registro pode ser feito por meio de símbolos como letras e números, mas que o mais comum é o registro numérico, o que tem contribuído para uma confusão entre qualidade e quantidade.

A discussão sobre a distinção entre o que representam a quantificação e a qualificação no tocante à expressão de aprendizagens justifica-se pelo argumento de que “[...] existirão circunstâncias na vida, inclusive na aprendizagem escolar – que é o nosso campo de atuação –, em que o critério de qualificação necessita ser *conscientemente* definido e assumido” (LUCKESI, 2014, p. 26, grifo do autor). Para o autor, “quantidade” é uma característica do que existe “extensamente”, realidade perceptível, mensurável e “qualidade” é uma característica atribuída à realidade pelas pessoas que nela vivem e a avaliam.

Giva Maria disse-nos que, na escola FAO, a distribuição de 25 pontos por bimestre em cada disciplina é praticada por todos/as os/as professores/as que precisam atribuir notas como os/as unidocentes e que lecionavam a disciplina denominada Linguagem e Literatura. Então, como professora de Educação Física, Adriana não precisava atribuir notas, ou conceitos e não o fez.

Segundo Giva Maria, dos 25 pontos, dez eram destinados à prova bimestral e, para distribuir os outros quinze, cada professor/a organiza o processo avaliativo à sua maneira, selecionando as atividades que o constituirão e atribuindo valor a cada uma delas. Sendo assim, entendemos que do total de pontos por bimestre, quinze poderiam ser distribuídos por meio de atividades de diferentes naturezas, mas Giva Maria optava (além dos ditados e cálculos mentais que mencionou), pela realização de mais provas, ainda que estivessem identificados como “diagnósticos”, “simulados” ou “atividades avaliativas” em seus cabeçalhos, conforme pudemos observar nos documentos que nos foram disponibilizados por ela e sobre os quais já discorremos anteriormente. Isto é, todos esses tipos de provas, inclusive os simulados — que eram utilizados como preparação para as avaliações externas — tinham impacto na progressão acadêmica das crianças, visto que eram utilizados para gerar nota.

Isto posto, buscaremos discutir sobre as implicações decorrentes do uso da notação numérica, que puderam ser observadas no contexto do terceiro ano A.

Quando perguntada sobre sua intenção ao corrigir as provas ainda na sala de aulas, na presença das crianças, Giva Maria disse que o fazia para que pudesse dar-lhes a oportunidade de rever seus erros, refazendo questões. Achava que isso se perderia, se levasse as provas para corrigir em casa, já que ali, no momento da aula, poderia dar uma orientação de perto e a tempo. Giva Maria entendia que rever suas respostas ainda no momento da realização da prova, a partir de um parecer seu, era direito das crianças.

[...] Eu estou dando o direito a ele de uma chance de voltar, ler e ver se consegue acertar. Isso eu acho muito certo. Não adianta eu levar para casa, tem que ver naquela hora que ele está perto, está vendo. Se eu não corriji uma

questão, ele tem direito de voltar na mesa dele, reler e ver se acerta. Na hora (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Consideramos que essa prática consistia em uma tentativa de aumentar a nota obtida na prova e, conseqüentemente diminuir as possibilidades de reprovação. Pareceu-nos pouco provável que essa atitude auxiliasse os/as estudantes a aprender o que não foi aprendido, tendo em vista as breves orientações dadas pela professora.

Se Giva Maria via aquela oportunidade como um direito das crianças, entendemos que esse direito estava relacionado à melhoria da nota e que essa conduta findava por contribuir para o mascaramento da realidade, de dificuldades ainda não sanadas e habilidades ainda não desenvolvidas, colocando a nota média/alta como objetivo a ser atingido, distanciando, assim, a avaliação da aprendizagem e do ensino.

Nessa lógica, o que importava era acertar a resposta. Não pudemos identificar que a professora buscava, nesses momentos, “[...] compreender os erros para criar as condições de sua superação” (HADJI, 2001, p. 101), mas, sim, identificá-los e apontar que a questão deveria ser refeita. Assim, entendemos que a avaliação realizada por Giva Maria tendeu a motivar as crianças a aumentar nota, mas não necessariamente a aprender mais.

Esse movimento poderia confundir as crianças e a própria professora, já que dificultaria ter a real dimensão do que foi ou não aprendido, já que “a ‘quantidade’, por si, não contém ‘qualidade’” (LUCKESI, 2014, p.22, grifo do autor). Essa confusão ou “ilusão” se daria por se referenciar em uma notação numérica que era fruto de um esforço de acertar a resposta e não de ensinar e aprender. O autor menciona, ainda, que “[...] nesses procedimentos de atribuição de notas escolares e, depois, obtenção de médias entre notas, opera-se exclusivamente com números *abstraidos* da qualidade que eles simbolicamente representam, fato que permite todos os malabarismos que conhecemos” (LUCKESI, 2014, p. 29-30, grifo do autor).

Entendemos que essa primeira correção seria significativa para a melhoria das aprendizagens se as orientações fossem dadas no sentido de, além de identificar as dificuldades de cada criança, mostrá-las a elas e auxiliá-las a saná-las, o que demandaria, naquele momento, investir tempo em novas explicações ao coletivo de alunos/as e também em atendimentos individuais, o que fortaleceria a articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino.

Para Hoffmann (2005, p. 28-29) ainda “[...] mascara-se, nos estudos sobre avaliação, a questão do controle permanente exercido sobre o educando no intuito de ele chegar a demonstrar determinados comportamentos definidos como ideais pelo professor”. Ao identificarmos e relatarmos as táticas intencional ou acidentalmente utilizadas por Giva Maria

para melhorar as notas das crianças buscamos salientar a existência de tal controle apontando a boa nota como “comportamento” ou resultado ideal almejado por ela naquele momento.

Tacca e Rey (2008) criticando os usos feitos da nota, dizem que

Percebe-se que, mesmo com uma resistência simbólica, inevitavelmente, os alunos vão assumindo o papel que lhes é reservado no modelo escolar, ou seja, acabam tornando-se assimiladores, repetidores, memorizadores, aplicadores de fórmulas e técnicas de multiplicar e dividir. E, como dissemos, na medida da grande diversidade e singularidade da sala de aula, a aprendizagem vai chegando onde dá, o que fica registrado em uma nota; essa é, sem dúvida, o termômetro que, na comunidade escolar, identifica o valor de cada um. (TACCA; REY, 2008, p.143).

Esse “valor” de cada estudante, que, na verdade, pode expressar muito pouco sobre o que ele/a aprendeu ou não aprendeu, é utilizado, muitas vezes como único critério para sua aprovação ou reprovação.

Em se tratando desse assunto, Giva Maria participou-nos da existência de um tipo de limite de quatro ou cinco crianças que poderiam ser reprovadas por turma, o que, segundo ela, é estabelecido pela SME. Como não encontramos evidências dessa orientação no PPP da escola, a professora nos relatou, em uma conversa informal, que é uma orientação verbal que se reprove o mínimo de crianças possível. Entende-se, pela sua argumentação, que quando o número de crianças que não alcançaram as notas para serem aprovadas excede essa previsão, elas são reavaliadas de maneira diferente, até que sejam alcançados os 60%.

É sempre assim: a gente tem que alcançar 15, 15, 15, 15... Até avaliar ele, às vezes, com um olhar diferente, de forma diferente. Não é aquela prova que ele fez junto com os outros, depois a gente tem aquele momento com eles. (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Cabe dizer que, do nosso ponto de vista, esse procedimento evidenciou, mais uma vez, o mascaramento da realidade do que uma forma efetiva de dar uma nova oportunidade para que as crianças aprendessem o que não havia ainda sido aprendido.

Para algumas crianças, esse movimento poderia, sim, resultar em novas aprendizagens, mas a intenção pareceu-nos ser de alterar notas para cumprir as orientações. O registro das respostas e notas obtidas nas provas eram a comprovação de que as crianças tinham condições de prosseguir e o veredito era dado tendo em conta o fato de terem atingido 60% dos pontos distribuídos.

As decisões sobre aprovação/reprovação de estudantes fundamentam-se, perigosamente, nas notas atribuídas aos testes, sem a interpretação de suas respostas. O que denuncia uma visão de conhecimento positivista e uma concepção de avaliação sentenciosa” (HOFFMANN, 2005, p. 51-52).

Com relação às medidas aplicadas à Educação, Hoffman (2005) diz, ainda, que

A medida, em Educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno. A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida (HOFFMANN, 2005, p. 46).

A professora mencionou, inclusive, que, durante sua carreira, houve ocasiões em que, quando informados/as da aprovação das crianças, alguns/mas pais/mães/responsáveis questionavam a capacidade de elas avançarem para o ano seguinte. Para ela, permitir que crianças que apresentam muitas dificuldades avancem é uma falha, uma atitude que as prejudica. Disse que se sente muito desconfortável com essa situação, mas que atendia às orientações que lhe eram passadas.

Giva Maria comentou na entrevista, que ao final de cada bimestre, entregava “diplominhas” para as crianças. Tratava-se de uma forma de premiar aquelas que obtiveram ao menos 60% do valor distribuído no bimestre. Segundo ela, isso é feito na própria aula ou mesmo nas reuniões com pais/mães/responsáveis. A professora relata que premiá-los/as daquela forma era iniciativa própria e o objetivo era incentivar quem estava com nota abaixo de 60% a procurar melhorar. Segundo ela, essa prática estava dando bons resultados, já que muitas crianças que não haviam ainda, no início do ano, alcançado o rendimento esperado, conseguiram nos bimestres subsequentes.

Quando eu entrego o resultado das bimestrais, os alunos que tiraram nota azul tem direito. Por que eu fiz isso? Para incentivar. Porque eu vi que muitos que tiraram vermelho no início do ano não tiraram mais. Do segundo bimestre em diante, eles quiseram também um diploma, então fizeram por onde. Então foi uma maneira de eu incentivar quem estava com nota baixa a procurar melhorar, estudar, correr atrás do prejuízo e veio resultado. (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Ontem eu entreguei as provas e quem conseguiu notas azuis levou seu diploma para casa. [...]. Sempre eu ainda brinco: “Olha, mais uma para sua coleção!”. Aí eles se acham! Foi uma maneira de eu incentivar eles. (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Segundo Giva Maria, as crianças que não receberam “diplominhas” no início do ano não reagiram bem. No entanto, ela as incentivou dizendo que gostaria de dar-lhes nos bimestres seguintes. Na tentativa de legitimar sua estratégia, citou o exemplo de uma criança que aprendeu a ler, sendo motivada pela possibilidade de ter o seu “diplominha”.

[...] Tem o E²²! Ele é prova viva! E o R! Ele chegou sem saber o alfabeto. O pai dele fica admirado. Um menino que correu atrás, chegava em casa e a mãe não queria ajudar, ele sentava o pai, o tio. O pai dele me falava assim: “Eu pensava que eu ia ficar louco com esse menino!”. Hoje eles estão voltando para o Pará e eu nem acredito que ele já lê tudo. Veio sem saber nada e o diplominha foi o incentivo” (PROFESSORA GIVA MARIA).

Giva Maria considera importante ressaltar que não procurou dar destaque aos/as estudantes que se saíam melhor, mas “resgatar”²³ os/as que tinham mais dificuldades. No entanto, para nós, esse procedimento só reafirma o caráter discriminatório conferido às notas nesse contexto.

Diante desses apontamentos que aqui fizemos, há que se concordar com Luckesi (2014) quando ele afirma que as notas escolares como vêm sendo praticadas nas escolas camuflam a realidade para que não enxerguemos seus limitados processos e resultados. Assim, operam antidemocraticamente e realizam o mesmo modelo de exclusão social que se faz presente na sociedade moderna burguesa.

Para nós, as estratégias de melhoria das notas adotadas por Giva Maria podem enquadrar-se entre essas práticas excludentes, já que estão em torno da nota e não das aprendizagens. Na contramão dessa perspectiva, Luckesi (2014) sugere que, se se investisse na aprendizagem satisfatória de todos/as os estudantes — não pela média de notas, mas pela aprendizagem efetiva dos conteúdos considerados essenciais — todos/as teriam ao menos o recurso de uma consistente formação escolar à sua disposição.

Se agíssemos pedagogicamente, levando em conta o “mínimo necessário” (isto é, levando sistematicamente em conta a necessidade e a busca da aprendizagem de todo o conhecimento em uma unidade de estudos), estaríamos sustentando a necessidade e a possibilidade de democratizar o ensino. Apostaríamos no fato e no investimento de que ninguém poderia deixar de aprender “o necessário”. Alguém – um educando – poderá não refinar-se no uso de determinado conhecimento, mas o necessário deverá adquirir. (LUCKESI, 2014, p. 109, grifos do autor).

Luckesi (2014) aponta, ainda, que o efeito negativo desse processo é que professores/as e o sistema de ensino se contentam com a média e esquecem a necessidade da construção de resultados efetivamente satisfatórios em todas as unidades de conhecimento ensinadas e que deveriam ser aprendidas. Logo, para ele, lacunas na aprendizagem permanecem e a aprovação pela média desresponsabiliza as instituições de ensino, bem como professores/as de ofertar ensino e aprendizagem (e, para nós, avaliação também!) de melhor qualidade.

²² As letras E e R estão aqui sendo usadas como codinomes de dois estudantes citados pela professora Giva Maria na entrevista.

²³ Termo usado pela professora Giva Maria.

Para o autor, os dados coletados sobre o desempenho dos/as estudantes nas escolas e salas de aula nem sempre são relevantes, sistemáticos, consistentes e significativos para descrevê-los/las. Assim, segundo ele, tal fato pode ocorrer, inclusive, em virtude de instrumentos de coleta de dados elaborados sem rigor metodológico. Diante disso, reafirmamos a responsabilidade que tem o/a professor/a ao selecionar/elaborar e interpretar as respostas (ou as ausências delas) nas propostas de trabalho avaliativo realizadas pelos/as estudantes para os/as quais leciona.

Consideramos que a avaliação realizada por Giva Maria não é suficientemente voltada às aprendizagens para dizermos que se aproxima de uma perspectiva formativa de avaliação. Para nós, é tendencialmente pontual e desarticulada do ensino e da aprendizagem e apresenta limitações como: falta de transparência da avaliação, a maneira de lidar com as notas, a pouca diversidade de atividades avaliativas, bem como na natureza das devolutivas oferecidas a elas, assunto esse que será abordado na seção 4.7 deste capítulo.

4.4 Avaliação e (re)planejamento do ensino

Certas da importância de se planejar detalhadamente o processo aprendizagens-avaliação-ensino, prevendo e preparando as propostas de trabalho avaliativo, encontramos na entrevista realizada com Adriana menções à relação entre avaliação e planejamento do ensino, já que, quando perguntada sobre como avaliou as crianças do 3º A, respondeu tendo como ponto de partida a maneira pela qual planeja suas aulas.

A avaliação que eu faço nas minhas aulas tem como referência os objetivos que eu proponho para essas aulas ou para sequência de aulas em que estou trabalhando um determinado tema de ensino. Então eu vou fazendo essa avaliação aula a aula, à medida em que eu desenvolvo um procedimento metodológico; e esse procedimento tem um objetivo que está relacionado a ele. Então a partir daí eu vou, no desenvolvimento da aula, no desenvolvimento daquele procedimento, [...] estabelecendo uma avaliação que proponho a fazer junto com as crianças (ENTREVISTA, PROFESSORA ADRIANA, 19/12/2017).

No que concerne à terminologia utilizada pela professora, ao se referir ao planejamento de ensino, encontramos em Antunes e Amaral (2015, p. 123) que temas de ensino são “[...] produções culturais, práticas sociais, fenômenos ou atividades humanas que podem e devem ser reconhecidas, compreendidas e problematizadas nas aulas de Educação Física [...]”. Os conhecimentos que se referem aos temas são chamados conteúdos do ensino: “[...] aspectos do

conhecimento sobre cada tema, tomados como referência para a produção de saberes escolares [...]” (ANTUNES; AMARAL, 2015, p. 123). Segundo as autoras, os procedimentos metodológicos são a descrição detalhada de todas as ações de professores/as e de estudantes. Em outros termos, procedimentos metodológicos são atividades por meio das quais se busca o cumprimento dos objetivos traçados para uma sequência de aulas.

Adriana destacou que, a partir do que era constatado durante o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos, (re)configurava o processo de ensino, caso identificasse que era necessário. Segundo ela, as informações obtidas eram referências para validar ou redirecionar o processo ensino-aprendizagem que estava em desenvolvimento.

Essas informações são utilizadas para rever o que eu estou fazendo, para ou validar/confirmar a direção do que está sendo feito ou então redirecionar [...]. Tem que ser feito de outra forma, algum objetivo tem que ser reestruturado ou o procedimento seguinte não pode ser feito da forma que eu pensei em razão do resultado da conversa, das informações que eu apreendi. Então é muito nesse sentido. É para redirecionar ou para validar a linha de trabalho (ENTREVISTA, PROFESSORA ADRIANA, 19/12/2017).

Quando o professor muda quer dizer que ele está aberto ao processo. E que ele caminha também, ele tem metas, ele prevê procedimentos, mas [...] tem que estar atento para poder modificar sua forma de trabalho, poder mudar um procedimento, falar assim: “Não. Eu tinha previsto esse objetivo, mas conforme a realidade, e o desenvolvimento da turma, esse procedimento não cabe mais, eu vou modificá-lo” (ENTREVISTA, PROFESSORA ADRIANA, 19/12/2017).

Como já elucidado na seção dedicada aos referenciais deste trabalho, modificar o processo de ensino a partir da reflexão e tomada de decisões com base em informações obtidas por meio da avaliação constitui um dos princípios básicos da avaliação formativa.

Para nós, isso pressupõe um planejamento do ensino flexível que acompanhe a movimentação dos/as estudantes. Não se trata, portanto, do que tem que ser ensinado, conforme previsto no planejamento do professor/a, mas do os/as estudantes precisam aprender naquele momento. Dobrar o plano de aulas às demandas da realidade é um modo de contextualizá-lo, atendendo às necessidades dos/as estudantes.

Diante dos dois fragmentos de entrevista supracitados, inferimos que Adriana via as mudanças no processo de ensino (como a alteração de procedimentos previstos, por exemplo) com naturalidade, o que também é sugerido pelos dados construídos a partir das observações de suas aulas e que são discutidos nas próximas páginas deste capítulo.

Adriana disse-nos que o planejamento elaborado por ela não tinha qualquer acompanhamento de outros/as profissionais da escola.

[...] Eu trabalho com Educação Física desde o ano de 2002 em escolas da Rede Estadual, e na Rede Municipal desde 2003. O meu contato com o apoio pedagógico na escola é no início do ano quando o pedagogo quer que você traga um plano anual para ele poder guardar no fundo da gaveta dele, né, o plano anual de Educação Física. E no mais, eu não tenho apoio, conversa com o pedagogo para saber o que faço, o que estou fazendo. [...]. Até hoje eu tive uma pedagoga que se dispôs a dialogar um pouquinho mais, conversar e entender o que é que eu fazia, o que é que eu propunha. Mas também não tem assim, a atenção ou interesse em saber como tem com as professoras unidocentes. Elas têm módulos mais sistemáticos, conversas, assessoria pedagógica. (ENTREVISTA, PROFESSORA ADRIANA, 19/12/2017).

Diante dessas afirmações, entendemos que a equipe pedagógica da escola FAO não esteve envolvida nas ações avaliativas em Educação Física sequer na perspectiva de verificação do que estava sendo realizado.

Desse modo, o que é preconizado por autores/as referenciados/as em nosso trabalho, como Darido (2012), Soares *et al.* (2012), Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (2011) e Fernandes (2009), acerca da necessidade do envolvimento da equipe pedagógica na avaliação, não se aplica às aulas da professora Adriana. Tendo como referência nossa experiência como docentes da Educação Básica, podemos dizer que a condição relatada por ela é comum às escolas em que lecionamos. Com frequência ouvimos relatos e/ou vivenciamos situações em que, diante das demandas de trabalho de pedagogos/as em grandes escolas, com numerosas turmas, destina-se pouco ou nenhum tempo ao acompanhamento do trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Adriana mencionou encontrar apoio a sua prática pedagógica no Lecef, um laboratório aglutinador de estudantes e professores/as de Educação Física das redes municipal, estadual e federal de ensino, já mencionado na introdução desse trabalho.

[...] Todo o meu trabalho é iniciativa minha e o apoio que eu tenho é do Lecef, na universidade. [...] Nesse grupo a gente se dedica a estudar sobre escola, currículo e Educação Física. Então, assim, o apoio vem daí e não da escola. (ENTREVISTA, PROFESSORA ADRIANA, 19/12/2017).

Diante de nossas experiências de participação no Lecef, ressaltamos que apesar de ter como objetivo aprofundar o estudo sobre questões relacionadas à instituição escolar, ao ensino e ao planejamento de currículo para a Educação Física, o grupo ainda não se ocupou do estudo específico da temática da avaliação em Educação Física escolar ou da avaliação formativa.

No que diz respeito à entrevista de Giva Maria, o planejamento do ensino pouco foi aludido e quando isso aconteceu, foi para se referir ao distanciamento entre o mesmo e as avaliações externas.

Giva Maria entregou-nos mais algumas provas e nos disse que duas delas eram simulados das avaliações externas. Falou que não concordava com a forma que as avaliações externas são aplicadas, porque as crianças se sentem pressionadas. Disse que acha que elas não avaliam bem, já que não consideram as diferentes realidades e clientela. Além disso, disse, também, que sabia de colegas que trabalham na rede estadual de ensino com as atividades avaliativas no formato do simulado o ano todo. Ela acha que na RME deveria ser assim também, mas isso não é possível pois “foge” do planejamento (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 30/10/2017).

Ou ainda para explicitar que o planejamento orientava a elaboração das provas, processo que era acompanhado pela pedagoga.

A orientação para elaborar as provas vem da supervisora a partir da matéria que foi dada. Em cima dela a gente elabora as provas e ela, depois que a prova está elaborada, olha se está adequada ao nosso planejamento bimestral. Dentro daquele planejamento você faz o seu plano de aula e dentro daquele planejamento também, as provas tem que estar, tem que bater com o que está ali. A pedagoga vai olhar o plano e ver se está tudo coerente. [...] às vezes ela também pega o caderno dos alunos para dar aquela olhada para saber se está coerente com o plano (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Assim, pela sua fala, percebemos que ela contava com acompanhamento da pedagoga, no entanto, não podemos afirmar que tal acompanhamento ia além da supervisão do que estava sendo realizado.

Com relação a contar com algum tipo de auxílio às aprendizagens dos/as estudantes, Giva Maria disse que

Nós não temos muito apoio não. Acho que é em qualquer escola municipal não está tendo esse apoio assim não, de alguém de fora. Mas a pedagoga sabe o que está acontecendo. Chama os pais, tenta conversar, né, mas... os pais sempre falam: “Ai, eu não sei mais o que eu faço”. (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Agora nós estamos sem professora de reforço, mas tinha [...]. No início ano teve com as meninas do PIBID. Elas me ajudaram muito com alguma crianças, mas depois elas estavam fazendo outro tipo de trabalho na escola. Sempre a que me ajudava me perguntava o que eu queria que fosse feito. (ENTREVISTA, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/11/2017).

Pudemos perceber que Giva Maria teve pouco apoio a sua prática pedagógica com o terceiro ano A na escola FAO, o que se restringiu a algumas ações de licenciando/as no início do ano letivo.

Cabe dizer que Giva Maria comentou conosco que realizou alguns atendimentos extraclasse em seus horários de módulo, geralmente na biblioteca.

Disse-nos, em particular, que existem vários perfis de crianças na sala, desde umas poucas crianças que não sabem ler ou escrever, outras poucas que não memorizam o conteúdo e o restante da turma, que segue junto, não tem muitas dificuldades para aprender. Disse, também, que atendia essas crianças que tinham mais dificuldades nos seus horários de módulo. (NOTA DE CAMPO; PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017)

Assim, entendemos que esses atendimentos mais particulares só estavam voltados às crianças que ela considerava ter mais dificuldades para aprender.

4.5 Participação dos/as estudantes nas atividades desenvolvidas

Para Sayão (2006), participação em sala de aula tem sido relacionada à fala pública e isso é problemático para muitos/as estudantes, notadamente para os/as que se sentem envergonhados/as e para aqueles/as que têm medo de errar publicamente. Para a autora, é preciso considerar que os/as estudantes têm formas diferentes de participar, além disso, ouvir e observar são também maneiras de participar. A autora diz ainda que, quanto ao/à estudante que não participa por medo de errar, a escola deve reconhecer que é responsável por esse comportamento, afinal, tem valorizado o acerto e reprovado o erro no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Villas Boas (2007) lembra que adotar a avaliação formativa pressupõe, também, levar em conta as diferenças pessoais dos/as estudantes, criando recursos que permitam aos/às tímidos/as comunicarem suas aprendizagens.

Quando um aluno não faz perguntas ou não se manifesta, isso não quer dizer que não esteja acompanhando o que está sendo feito. Por outro lado, muitos alunos que falam em todas as oportunidades nem sempre praticam a verdadeira participação. Nem sempre falam sobre os aspectos principais. Às vezes falam para desviar a atenção do professor e dos colegas ou até para chamar a atenção sobre si. (VILLAS BOAS, 2007, p.19).

Tendo em conta a natureza das atividades propostas por Giva Maria ao terceiro ano A, quando se fala em participação dos/as estudantes, rememoramos os questionamentos feitos frequentemente por ela durante as aulas. Nas suas aulas, as contribuições dos/as estudantes restringiram-se a respostas sucintas às perguntas feitas por ela.

Não observamos condutas de Giva Maria que nos levassem a considerar que ela censurasse ou repreendesse os/as estudantes que verbalizavam respostas erradas. Nesses momentos, ela se ateve a fazer elogios às respostas corretas, prosseguindo com suas explicações.

Em se tratando das aulas da professora Adriana, pensamos nas suas contribuições, tanto nos momentos de exposição oral (leituras, rodas de conversa, discussões, retomadas), quanto no seu envolvimento nos jogos.

Quando acontecia de uma criança fazer uma fala descontextualizada, sem relação com a temática tratada, a professora pedia atenção ao assunto que estava sendo conversado. E, quando uma delas desqualificava a leitura ou contribuição de outra, Adriana reafirmava que todos/as estavam ali para aprender.

Quando questionados/as sobre como se brinca de cada brincadeira que foi citada, as crianças iam explicando conforme conseguiam e Adriana ia auxiliando. Quando uma aluna não conseguiu explicar de forma precisa, a professora pediu que ela pensasse melhor sobre como explicar de outra forma. [...]. A partir do que era dito pela professora, algumas crianças faziam novas tentativas de explicar o que não tinham conseguido antes (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 17/08/2017).

Adriana disse que quando tem alguém lendo, todas as outras pessoas tem que fazer silêncio absoluto, não tem que ficar corrigindo ou apressando o/a colega no momento da leitura, já que todos/as estão ali para aprender e tem que ter sua oportunidade respeitada (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 26/10/2017).

Segundo Hoffmann (2005)

É linguagem comum dos professores o dizer que se está na escola para aprender e que o erro faz parte dessa trajetória. Esse lugar-comum não encontra eco na ação avaliativa. Os erros dos alunos sofrem sérias penalidades e tendem a permanecer sob a forma de dificuldades. Muitas vezes esses erros são até mesmo reforçados por determinados procedimentos de correção. (HOFFMANN, 2005, p. 65).

No entanto, de acordo com nossas observações, Adriana não conduziu o processo de ensino de forma censurar os erros das crianças. Ao contrário, insistia para que a ouvissem, ouvissem os/as colegas, repensassem suas falas e atitudes e, a partir disso, fizessem novas tentativas de fala pública, assim que sentissem segurança.

Também não observamos situações em que a alguma criança se tenha negado a participar dos jogos. Ao contrário, pareceu-nos que esses eram momentos muito esperados por elas. Se, durante o jogo, acontecia de algum/a estudante agir de maneira considerada inadequada pela professora ou pelos/as colegas, burlando regras por exemplo, Adriana lembrava a necessidade de seguir as regras combinadas e, caso o comportamento persistisse, pedia que a criança se ausentasse do jogo e observasse a conduta dos/as colegas, para, então, voltar à atividade.

Adriana reorganiza a turma e o jogo recomeça. Ela para o jogo várias vezes para lembrar regras, já que algumas crianças ainda se mostram perdidas (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 19/10/2017).

Adriana marca a área de jogo e entrega a bola para que o arremessador comece o jogo. Algumas vezes ela para o jogo, chama as crianças para perto, reorganiza e retoma regras, conforme percebe que algumas crianças tentam burlá-las (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 23/11/2017).

Identificamos, assim, que esses recursos utilizados por Adriana não conferiam sentença e terminal ao erro, como é comum na cultura escolar.

4.6 Nos caminhos da avaliação informal

Villas Boas (2007) aponta que a avaliação formal é aquela realizada por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas (como produção de textos, relatórios, pesquisas, questionários entre outros). Conforme pudemos apreender dos dizeres da autora, a avaliação formal gera nota, conceito ou menção e, quando é realizada, todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas (estudantes, professores/as, mães, pais e outros/as responsáveis) ficam sabendo que ela está acontecendo. Como pode ser visto neste capítulo, observamos que esse tipo de avaliação foi marcadamente realizado por Giva Maria por meio de provas. Mas a autora menciona também um

[...]tipo de avaliação muito frequente, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação fundamental: é aquela que se dá pela interação de alunos com professores, com os demais educadores que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar. [...]. Ela é importante porque dá chances ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades. Quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda, a interação que ocorre nesse momento é uma prática avaliativa informal, isto é, o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que ainda não aprendeu (VILLAS BOAS, 2007, p. 11).

Aponta, inclusive, que é preciso saber articular os resultados obtidos pela avaliação formal e informal.

O professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal e, assim, compor a sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno (VILLAS BOAS, 2007, p. 11-12).

A relevância da utilização das duas está no fato de que o aluno demonstra sua aprendizagem em forma de diversas linguagens: escrita, oral, gráfica, estética, corporal etc. A avaliação formal é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem. A informal pode complementá-la (VILLAS BOAS, 2007, p.15).

Segundo Villas Boas (2011), a avaliação informal dá aos/as professores/as a possibilidade de conhecer melhor cada estudante quanto a seus interesses, necessidades, capacidades. A autora diz que, se empregada adequadamente, pode ser de grande valia, já que acontece em ambiente natural (quando um/a estudante solicita ajuda durante a realização de uma tarefa, quando o/a professor/a caminha pela sala de aulas observando o trabalho dos/as estudantes) e revela situações nem sempre previstas.

Fundamentadas nos dados construídos e discutidos em nosso estudo e em contribuições da literatura científica, como as da autora supracitada, consideramos que a professora Adriana avaliava as crianças do terceiro ano A informalmente. Durante o período em que observamos suas aulas, não identificamos o desenvolvimento de procedimentos avaliativos que apontassem para a avaliação formal.

Assim, entendemos que desenvolveu uma avaliação que caracterizamos como informal, coletiva e qualitativa, que estava “dispersa” ou “diluída” nos procedimentos realizados com os/as estudantes. Com isso queremos dizer que a avaliação estava implicitamente distribuída e que a maneira pela qual Adriana conduziu as aulas pode indicar um movimento na direção do que se entende como um processo aprendizagem-avaliação-ensino.

Para nós, apesar de informal, a avaliação envolveu processos como analisar, relacionar, seleccionar e avaliar, aproximando-se de uma das características da AFA apontadas por Fernandes (2006): as “[...] tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar) [...] (FERNANDES, 2006, p. 31).

Durante a entrevista Adriana mencionou que não conversava específica e previamente com os/as estudantes sobre o que, como e quando seriam avaliadas. Disse que, em contrapartida, essa conversa prévia era necessária ao trabalho no contexto em que lecionava para estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, diante das cobranças deles/as mesmos/as e da exigência de atribuição de notas/conceitos pela Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Em seguida, ponderou, dizendo que poderia estar equivocada com essa sua conduta, mas entende que é uma forma de conduzir o processo de ensino de forma mais leve nos anos iniciais:

Talvez seja até um equívoco meu também de, nos anos iniciais, não trazer isso com mais clareza para os meninos. Não é que os meninos dos anos iniciais não mereçam. O meu raciocínio não é esse. Pelo fato de não ser uma exigência, eu acabo me sentindo mais à vontade de ir levando esse processo com mais leveza. (ENTREVISTA, PROFESSORA ADRIANA, 19/12/2017).

Darido (2012) diz que estudos indicam que poucos/as professores/as informam os/as estudantes sobre os critérios que utilizam para avaliar. Segundo ela, “[...] parece faltar ao professor iniciativa para tratar a avaliação como um processo que interessa a todos” (DARIDO, 2012, p. 129).

Nessa lógica, identificamos um único momento em que Adriana mencionou que as crianças foram avaliadas. Isso ocorreu durante a retomada de um registro:

Adriana foi questionando. A criança que ela chamava, lia o registro que correspondia ao que ela perguntou. [...]. Ela enfatiza que tal registro foi uma forma de avaliar a compreensão que a turma teve da experimentação da carimbada (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 05-10-17).

A abordagem, no entanto, se restringiu a essa fala e a aula seguiu sem qualquer outro comentário sobre esse ponto por parte da professora ou das crianças.

Apoiadas em Hoffmann (2005, p. 12) afirmamos que muito da nossa concepção de avaliação é reflexo de nossa história de vida como alunos/as e professores/as, já que “nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória”. Assim, pela fala de Adriana, identificamos o quanto a cultura da avaliação escolar foi construída de tal maneira que discuti-la torna-se preocupante e “pesado”, a ponto de a professora optar por eximir-se dessa tarefa para tornar mais “leves” as relações implicadas no processo ensino-aprendizagem. Conjecturamos que a avaliação informal pode ter sido mais um contributo à “leveza” da avaliação almejada por Adriana, ainda que ela não o tenha feito intencionalmente.

Segundo nossa interpretação, Adriana não demonstrou, em suas falas, durante a entrevista, completo contentamento com seu trabalho no tocante à avaliação, principalmente no que tange ao registro que fazia das aulas em seu caderno, que tinha em conta o que falava e/ou fazia a coletividade dos/as estudantes. Giva Maria, no entanto, não demonstrou ou mencionou contentamento ou descontentamento com sua forma de avaliar.

Ciente das limitações, Adriana justificou sua insatisfação reiterando o desejo e a necessidade de avaliar as crianças de forma individualizada, registrando como e em que medida cada uma apropria-se dos conhecimentos tratados.

Para ela, o fato de ministrar aulas durante a maior parte da carga horária que dedica à docência pesa, juntamente com a quantidade de estudantes sob sua responsabilidade. Apontou

que o grande número de alunos/as dificulta que ela registre pareceres individualizados, já que um/a professor/a especialista (que leciona Educação Física, Arte, Literatura/Linguagem) que atua no Ensino Fundamental tem, aproximadamente, 240 estudantes sob sua responsabilidade em cada cargo que assume (que é composto por dezesseis horas-aula semanais).

Entende que sistematizar os registros ao final do dia, deixa-os passíveis de distorções e lacunas.

Às vezes para fazer um registro mais sistemático, a gente começa a fazer dentro da sala, está numa roda de conversa e pode começar a fazer um registro ali. E continua ele depois, fora da sala de aula, claro. Eu não posso querer finalizar todo o meu trabalho dentro da sala de aula, mas acontece que, como eu passo o maior tempo dentro de sala de aula, que horas que eu vou fazer determinados registros? Vou fazer no fim do dia, quando passei por 10 salas de aula, e às vezes fiz uma dinâmica no 1º horário, com a turma X, e vou voltar a pensar na turma X só a noite e aí eu já não lembro, pode acontecer de eu não lembrar mais. [...]. Esse registro vai ficando cheio de lacunas, vai tendo distorções. [...]. Talvez se eu fizesse de uma forma mais padronizada, até teria mais tempo, mas como eu trabalho com aquilo que a turma me dá, isso exige que eu esteja planejando diariamente, constantemente pensando no que eu vou fazer com aquela turma (ENTREVISTA, PROFESSORA ADRIANA, 19/12/2017).

Argumentou, no entanto, que seu ponto de vista é o de alguém que ainda não fez um esforço nesse sentido, como explicitado a seguir:

É lógico que esse é um olhar meu, de quem ainda não tentou fazer isso, de quem ainda não fez o esforço de fazer esse registro individual. Talvez seja importante sim para o meu trabalho, para eu dar um *feedback* (ENTREVISTA, PROFESSORA ADRIANA, 19/12/2017).

Considerando os dados construídos e aqui analisados, não questionamos a validade das avaliações informais para fins de coleta de informações que possam subsidiar a melhoria das aprendizagens. No entanto, apontamos a necessidade de repensá-las e reestruturá-las, para que possibilitem a Adriana tomar decisões que atendam o/a estudantes em sua individualidade.

Pensando nas turmas numerosas com que lidamos no ensino regular nas escolas públicas, organizar a observação dos/as estudantes focalizando pequenos grupos por um período de tempo predeterminado, como sugerido na literatura, pode ser uma boa estratégia. A partir dessa dinâmica, professores/as poderiam experimentar registros individuais e, assim, avaliar a viabilidade da proposta para as turmas com as quais trabalha.

4.7 Como dialogam as devolutivas das professoras e a concepção de feedback formativo

Luckesi (2014) aponta que o ato de avaliar constitui-se de três passos. São eles: 1) a descrição da realidade; 2) sua qualificação por meio da comparação da realidade descrita com um determinado padrão que é considerado aceitável; e 3) a intervenção, ação opcional que depende do que foi identificado nos dois passos anteriores e de uma decisão do/a professor/a de intervir na realidade avaliada para propiciar melhorias. Adverte, no entanto que, se a necessidade de intervir for identificada e a intervenção não for realizada, limita-se às consequências benéficas da avaliação.

Em uma perspectiva formativa, avaliar não se limita a verificar e constatar a aproximação ou distanciamento dos resultados em relação a um parâmetro. Então, entendemos que intervir é imprescindível e que os *feedbacks* são importantes elementos nesse processo.

Se essa discussão deve, em última instância, conduzir à compreensão de como foi organizada a relação entre aprendizagem, avaliação e ensino no contexto do terceiro ano A, torna-se fundamental tratarmos sobre *feedbacks*. Isso porque, como assevera Fernandes (2009), é por meio dele que a avaliação entra no processo de ensino e aprendizagem. Ele figura como responsável por articular esses elementos, se conduzido de forma deliberada e se devidamente preparado e utilizado. Conforme já mencionado anteriormente, é apontado como procedimento indispensável para que a avaliação assuma característica formativa: “[...]A qualidade do *feedback* é ponto essencial de qualquer procedimento de avaliação formativa” (VILLAS BOAS, 2011, p.27).

Por essa razão, apresentamos e discutimos aqui as condutas das professoras que remetem a *feedbacks*, com o propósito último de mostrar em que medida se aproximam e/ou distanciam do que, na literatura, se entende como *feedback* formativo inteligente e de qualidade.

Partindo das contribuições de Fernandes (2009) sobre a natureza do *feedback* adequado à melhoria das aprendizagens, entendemos que não se trata de um parecer, mas de um parecer acompanhado de orientações precisas quanto a ações futuras regulativas e/ou autorregulativas que culminem na apropriação de conhecimentos ou desenvolvimento de habilidades ainda não alcançadas. Diante disso, limitar-nos-emos a chamar as condutas das professoras de “devolutivas”, reservando o termo *feedback* às considerações que fazem alusão à sua aceção formativa.

[...] O *feedback* deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações, que o aluno desenvolve para melhorar sua aprendizagem. Isto é, os alunos têm de aprender a interpretá-lo, a relacioná-lo com as qualidades dos trabalhos que desenvolvem e a utilizá-lo para perceberem

como poderão melhorar suas aprendizagens. Nessas condições diremos que estamos perante uma avaliação formativa (FERNANDES, 2009, p. 98, grifo do autor).

Conforme observamos, a professora Giva Maria emitiu devolutivas individuais e para o grupo, durante explicações, correções de atividades, acompanhamento dos registros ou quando da realização de provas.

Seguem exemplos de momentos em que identificamos essas condutas:

Voltou a algumas mesas ajudando as crianças que tinham dúvidas de como finalizar a atividade e emite pareceres como: “Está ótimo!”, “Faça isso aqui de novo!”, “Preste atenção!” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

Disse a uma aluna que ela precisava dar um jeito de estudar porque a nota dela foi feia. Disse também que ela precisava parar de brincadeira e chegar em casa e estudar, que o 4º bimestre é a última chance. Para outra disse: “Por isso que não aprende. Vamos virar para frente?” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 26/09/2017).

Giva Maria ajudou um aluno a fazer a prova, indicando o que ele deveria escrever e onde continuar (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 26/09/2017).

Ao vistar os cadernos, observou que uma criança resolveu um problema de forma errada e pediu que ela corrigisse. Para outra criança ela pediu que apontasse o lápis e reescrevesse com mais capricho (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 23/10/2017).

Giva Maria comentou com a turma que na aula anterior, quando foi substituída por outra professora, a turma foi vagarosa para fazer as atividades e que a professora que a substituiu não conseguiu dar tudo que ela havia solicitado. Então disse que todos/as têm muito trabalho (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 23/10/2017).

Como ilustrado acima, as devolutivas de Giva Maria abordaram conhecimentos que estavam sendo tratados, comportamentos apresentados pelos/as estudantes, registros por eles/as realizados, e, mesmo que com menor frequência, o andamento do trabalho diante do que estava previsto.

Presenciamos devolutivas em forma de elogios às crianças, mas também momentos em que lamentou quando não alcançavam o resultado esperado, expressando, algumas vezes, certo aborrecimento e decepção.

Com frequência elogiava as crianças dizendo: “Muito bem!” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

Disse a uma aluna: “Você está ficando esperta!”, quando percebeu que ela estava acertando as respostas (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 09/10/2017).

Giva Maria voltou a corrigir as provas de Geografia e, muitas vezes, lamentou as respostas que viu (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 05/09/2017).

Continuou a correção e disse que professor/a não faz milagre, que eles/as tinham que estudar em casa (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 12/09/2017).

Quanto aos registros das crianças, as devolutivas de Giva Maria foram oferecidas como relatado acima, mas também com relação à estética desses registros. Essas devolutivas não indicavam precisamente o que deveria ser feito, limitando-se a elogios e críticas pontuais: “Faça de novo!” (Mas como deve fazer?); “Preste mais atenção” (Em quê? O que de fato está equivocado no raciocínio apresentado? Qual a dificuldade e o que propõe para saná-la?); “Está ótimo!” (Como pode avançar? O que pode ser aprendido a partir daí? Há possibilidade de ajudar outro/a estudante a compreender aquilo que ele/ela compreendeu e que o/a colega ainda não conseguiu?).

Durante a realização das provas, a interferência da professora Giva Maria estava circunscrita a dar devolutivas no sentido de apontar se as respostas estavam corretas ou incorretas. As crianças, muitas vezes, retornavam com as provas muito rapidamente, procurando novo parecer da professora, o que nos levou a pensar que poderiam estar registrando respostas a esmo.

Para nós, esse procedimento não evidenciou intenção de que apreendessem o que erraram na prova, mas que retificassem as respostas, pondo fim às tentativas de acerto. O ciclo de correções se encerrava, então, quando a resposta correta era registrada, mesmo que não se soubesse como haviam chegado a ela.

No entanto, as produções dos/as estudantes não devem ser avaliadas somente como corretas ou incorretas. Conforme nos diz Villas Boas (2008), a qualidade do trabalho é determinada por julgamento qualitativo, sendo assim, a definição tradicional de *feedback* é insuficiente. Nessa lógica, essas devolutivas de Giva Maria distanciam-se da acepção formativa de *feedback*, já que, para Villas Boas (2011), o mesmo não tem o objetivo de melhorar notas ou pareceres avaliativos, mas tem compromisso com a aprendizagem.

As devolutivas vinham, na maioria das vezes, seguidas de encaminhamentos como: novas explicações/exemplificações individuais e/ou para o grupo todo, apontamento de erros e de como saná-los, pedidos para refazer/repensar/corrigir, indicando o que precisava ser

completado ou refeito, auxílios à compreensão de questões, confirmação de que a criança estava no caminho certo após ter respondido a uma primeira devolutiva e indicação da necessidade de estudar mais.

Ao perceber que uma aluna poderia estar confusa com a atividade, foi até a mesa dela e a orientou. Quanto a uma aluna que não estava fazendo a atividade, foi à mesa dela e explicou novamente como fazer (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

Giva Maria explicou que iniciariam multiplicação. No entanto, apontou que percebeu que há crianças com dificuldades em reserva na adição. Então retomou, dando exemplos (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 22/08/2017).

Comentou com a turma que algumas crianças erraram a maneira de fazer a leitura das horas na hora da prova, por isso retomaria, e que, percebendo que ainda havia dúvidas, explicaria novamente e devagar (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 12/09/2017).

Uma das crianças solicitou novamente a ajuda da professora, que leu uma questão para ela (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 12/09/2017).

Perguntou às crianças o significado de alguns verbos e explicou os que elas não sabiam, dando exemplos em frases (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 23/10/2017).

[...] Em seguida, pediu que um aluno lesse para o outro uma questão que ele não estava entendendo. (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA GIVA MARIA, 12/09/2017).

O que se viu nas aulas da professora Giva Maria, apesar da quantidade e da regularidade das devolutivas, foram condutas espontâneas, não planejadas, nas quais não pudemos assinalar características que as situem como *feedbacks* formativos.

Conforme inferimos das contribuições da literatura, informar quem se saiu mal ou bem seja em uma questão, prova ou processo, enaltecer ou criticar negativamente ou ainda, orientar sucintamente pode não ser suficiente para melhorar as aprendizagens. Fernandes (2009) ressalta: “O que me parece é que, em muitos casos, não será suficiente dizer aos alunos simplesmente: ‘Façam!’” (FERNANDES, 2009, p. 98, grifo do autor). Além disso, alerta que, professores/as não devem hesitar em orientar precisamente os/as estudantes acerca de percursos que poderão seguir na resolução de dada tarefa, particularmente nas primeiras vezes e quando estão nos primeiros anos da escolarização.

Como já visto, *feedbacks* de qualidade, apoiados em uma perspectiva de avaliação formativa e que integrem ações de aprendizagem, avaliação e ensino, vão além de um parecer ou satisfação. No entanto, consideramos que, em nossa cultura, oferecer o que se chama

feedback pouco vai além do “Parabéns! Você foi muito bem!” e do “Você precisa estudar mais!”.

A professora Adriana ofereceu devolutivas quanto às ações das crianças durante os jogos, bem como às suas explicações, respostas, relatos e registros.

No tocante ao primeiro ponto, tratava-se principalmente do (des)cumprimento de regras previamente combinadas para o jogo, enaltecendo ou criticando o andamento da atividade ou, ainda, orientando quanto a como proceder para minimizar situações que se mostraram problemáticas:

Ao longo do jogo, a professora parou algumas vezes, verificou o que ocorreu, chamou a atenção das crianças à dinâmica do jogo, retomando as regras e organizando o rodízio da posse de bola (revezavam o/a carimbador/a para que nenhuma criança ficasse sem arremessar a bola). Com o fim do jogo, já em sala de aula, Adriana falou o que estava previsto para a próxima aula: uma roda de conversa. Sendo assim, pediu para que as crianças pensassem sobre o jogo, suas atitudes e dos/as colegas para socializarem na ocasião (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 24/08/2017).

Ao retornarem para a sala, Adriana falou sobre o comportamento das crianças durante o jogo. Algumas crianças fizeram algazarra, empurraram, brincaram de pega-pega e fizeram acrobacias dentro do espaço do jogo da carimbada. Outras falaram coisas que ofenderam os/as colegas. Ela disse também que teriam que organizar a busca da bola quando ela saísse do campo de carimbada, para diminuir a desordem e a disputa violenta (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 14/09/2017).

Adriana reorganizou a turma e o jogo recomeçou. Ela parou o jogo várias vezes para relembrar regras, já que algumas crianças ainda se mostravam perdidas (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 19/10/2017).

Algumas vezes ela parou o jogo, chamou as crianças para perto, reorganizou e retomou regras, conforme percebeu que algumas crianças tentavam burlá-las. Em outro momento, reuniu novamente as crianças e disse que não estava satisfeita com o jogo e que gostaria de sugestões para melhorá-lo (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 23/11/2017).

Durante as discussões, vimos Adriana estabelecer critérios para auxiliar os/as estudantes a balizarem suas falas e justificá-las, dando-lhes oportunidades de reelaborá-las, bem como de mudarem suas ações no decorrer das experimentações.

Em se tratando das devolutivas sobre as falas das crianças, além de solicitar (re)elaboração, pedindo que repensassem e tentassem explicar novamente, de outra forma, Adriana também reclamou maior participação.

Quando questionados/as sobre como se brinca de cada brincadeira citada, as crianças iam explicando conforme conseguiam e Adriana ia auxiliando. Quando uma aluna não conseguiu explicar com clareza, a professora pediu

que ela pensasse melhor sobre como explicar de outra forma. [...]. A partir do que era dito pela professora, algumas fizeram novas tentativas de explicar o que não tinham conseguido anteriormente (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 17/08/2017).

Adriana disse que gostaria de saber as justificativas para os votos e questionou crianças que votaram tanto em uma quanto em outra sugestão. Ao comentar uma das justificativas, disse que para vencer na proposta 2, as equipes tinham que contar com o elemento sorte e uma criança falou: “A outra tinha luta, professora!”. Ela diz: “Isso mesmo! Na primeira proposta tinham que lutar para não ir para a área do bobinho!”. A professora elogiou a explicação de algumas crianças que conseguiram justificar seu voto, apontando outros motivos para além de terem ganhado ou perdido, gostado ou não gostado da proposta, como: “Votei na primeira proposta porque o jogo ficou mais competitivo, porque ninguém queria ir para o bobinho” e “Na segunda proposta a gente não tinha que preocupar se fosse para o bobinho” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 26/10/2017).

Para continuarem o registro, Adriana solicitou que as crianças desenhasssem a área de jogo no caderno com o auxílio de uma régua. Passou no quadro o desenho esquemático e chamou atenção para que não se esquecessem de representar os sinalizadores utilizados para demarcar os campos de jogo. As crianças conversavam em tom baixo e compartilhavam materiais enquanto prosseguiam registrando. Adriana foi de mesa em mesa olhando a quantas anda o trabalho da turma, fez elogios aos registros das crianças e apontou os elementos que faltavam, quando era o caso (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 26/10/2017).

Adriana iniciou a aula comentando que ficou decepcionada com a pouca participação das crianças na aula anterior, já que poucas conseguiram relatar o que ela solicitou que fosse retomado. Comentou também sobre a falta de dedicação e capricho para realizar o registro (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 23/11/2017).

Como se pode ver no penúltimo fragmento, Adriana acompanhava os registros propostos às crianças individualmente, visitando-as em suas mesas. Elogiava aquelas cujos registros estavam de acordo com o que esperava, indicava o que podia ser melhorado e/ou os elementos que faltavam.

Acompanhamos momentos em que os encaminhamentos da professora Adriana após as devolutivas eram discutidos com as crianças. Em sua maioria, conseguiam colaborar discutindo problemas e soluções.

Algumas vezes ela parou o jogo, chamou as crianças para perto, reorganizou e retomou regras, conforme percebeu que algumas crianças tentavam burlá-las. Em outro momento, reuniu novamente as crianças e disse que não estava satisfeita com o jogo e que gostaria de sugestões para melhorá-lo. As crianças levantaram e discutiram problemas como: o/a zumbi está correndo e não deveria, sempre as mesmas pessoas estavam no papel de arremessador/a ou de zumbi, já que estavam sempre carimbando as mesmas crianças. Adriana disse, então, que a partir daquele momento, se o/a zumbi corresse, ela determinaria que ficasse “congelado”. A partir daí, as crianças representam melhor os/as

zumbis e é possível ver os papéis mais definidos no jogo (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA ADRIANA, 23/11/2017).

Resguardadas as peculiaridades do trabalho realizado pelas professoras, tendemos a caracterizar as devolutivas da professora Adriana como espontâneas e não planejadas, apesar de regulares, assim como as de Giva Maria.

Fernandes (2009) diz que o *feedback*, quanto à sua natureza, pode estar: a) mais centrado nos resultados, levando a atividades de remediação e reforço; b) relacionado a uma perspectiva compensatória, que visa recompensar o esforço dos/as estudantes, melhorando sua autoestima e, normalmente, sua aprendizagem e c) mais orientado para os processos desenvolvidos, com enfoque na natureza das propostas de trabalho avaliativo e na qualidade das respostas dos/as estudantes.

Podem ainda, segundo Tunstall e Gipps (1996 *apud* FERNANDES 2009), ser avaliativos ou descritivos. Os avaliativos dizem respeito à formulação de juízos de valor e os descritivos são usados para se referirem às aprendizagens evidenciadas na realização de tarefas.

Tomando para o contexto em questão, as características e tipologias apresentadas pelos autores, tendemos a considerar que as devolutivas de Giva Maria estavam mais centradas nos resultados e a caracterizá-las como prioritariamente avaliativas e pouco descritivas. Ademais, entendemos que estavam também mais voltadas aos resultados que aos processos.

Em se tratando das devolutivas da professora Adriana, tendemos a caracterizá-las como avaliativas e descritivas, aproximando-se de uma perspectiva que dirige mais atenção aos processos, buscando, em alguns momentos, ajustar os procedimentos à luz do que era constatado pela avaliação informal, o que, muitas vezes, foi feito com a colaboração dos/as estudantes. Assim, parece-nos que as devolutivas de Adriana se aproximam mais da concepção de *feedback* formativo.

Segundo Fernandes (2009), os/as estudantes precisam de *feedback* de qualidade sobre comportamentos, processos e produtos de seu trabalho. Logo, entendemos que as orientações devem apresentar detalhamento que permita que os/as estudantes compreendam o que precisa ser feito e como fazê-lo. Mesmo aqueles/as que conseguiram alcançar os objetivos deveriam ter dimensão do quanto avançaram e, para eles/as, o/a professor/a pode planejar outras ações, propor novos desafios.

Entendemos que estar ciente do processo de ensino é parte de tornar-se capaz de usar os *feedbacks* e de autoajustar sua aprendizagem, podendo até mesmo dar ao/à professor/a um *feedback* quanto à adequação das estratégias adotadas, possibilidade apontada em Hadji (2001):

“Poder-se-ia até mesmo organizar o *feedback*, institucionalizando momentos de trocas e de questionamento sobre as “avaliações” do professor” (HADJI, 2001, p. 110, grifo do autor).

Para Barlow (1992 *apud* HADJI, 2001), há questionamentos que o/a professor/a pode se fazer para (re)planejar *feedbacks*, como: “A quem se dirige precisamente minha mensagem? Ela é suficientemente explícita?”, “O código escolhido (nota ou apreciação qualitativa) é plenamente acessível ao/à estudante que a recebe?”, “Estabeleci as possibilidades necessárias de *feedback* para estar certo de que a mensagem foi compreendida?”.

Depreende-se, portanto que, para que um *feedback* seja proveitoso e para que os encaminhamentos dele decorrentes realmente contribuam para melhorar o ensino, a aprendizagem e mesmo a avaliação (em um esforço de meta-avaliação), é indispensável que os/as estudantes tenham ciência dos objetivos de ensino e das estratégias que serão utilizadas, bem como dos critérios de avaliação que serão utilizados. Dessa maneira poderão e deverão ser motivados/as e situados/as quanto ao que já foi conseguido diante do que é esperado, pois conforme Hadji (2001, p. 41), “[...] a avaliação é um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação”.

No que concerne às dificuldades de articular a aprendizagem, a avaliação e o ensino, Engestron (1999 *apud* FERNANDES, 2011) aponta que resultam, em boa medida, do predomínio do chamado paradigma da transmissão que, para nós, relaciona-se a perspectivas tradicionais de Educação que ainda influenciam a prática de professores/as, apesar dos investimentos que têm sido feitos na construção e disseminação de teorias progressistas, democráticas e libertadoras.

O *paradigma da transmissão* que, no essencial, pressupõe um professor-funcionário ou um professor-burocrata a *dizer* o currículo e um aluno a tentar seguir o que lhe é dito, tem que dar lugar ao paradigma da interação social, da comunicação e da actividade individual e colectiva. Os professores têm que apostar na selecção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas (artefactos culturais) e têm que promover e facilitar a referida comunicação a todos os níveis, os alunos têm que participar activamente nesses e noutros processos que os ajudam a aprender (ENGESTRON, 1999 *apud* FERNANDES 2011, p. 7, grifo do autor).

Diante das discussões aqui levantadas, consideramos que as práticas de ambas as professoras apresentaram limitações quanto à apresentação e discussão de aspectos relacionados à avaliação com os/as estudantes (o que, como e quando aconteceria) e quanto à (re)organização do trabalho pedagógico no sentido atender os/as estudantes individualmente, importante premissa da avaliação formativa. Como já mencionado, tanto Adriana quanto Giva Maria não correspondem ao que é preconizado pela avaliação formativa também no que tange

aos registros das avaliações realizadas. De modo geral, elas tendem a agir tendo como base sua visão do que sabe ou não sabe a coletividade, o que, acreditamos, não lhes dá suficientes elementos para (re)direcionar o ensino de acordo com as necessidades e possibilidades individuais dos/as estudantes. Para Rocha (2005)

[...]É fato sabido e apontado largamente, que as escolas se caracterizam, em grande escala, por um cotidiano organizado por pouco diálogo, poucas intervenções do professor que se poderiam enquadrar em investimentos na zona de desenvolvimento proximal, e no qual as atividades se configuram muito mais como reproduções passivas do que por apropriações dos conhecimentos; além disso, as relações entre professor e alunos é marcada, constantemente na linha da submissão. A despeito das diferenças individuais, o professor usa as mesmas tarefas para todos os alunos e tende a ajudá-los (quando o faz) através de recursos e apoios que, na maioria das vezes, não consideram particularidades dos processos psicológicos de cada um deles (ROCHA, 2005, p. 49).

Apoiadas em Tunes, Tacca e Martinez (2006), dizemos que assim agindo, o que se tem é

[...] um conhecimento sobre um aluno coletivizado, abstraído, e não uma pessoa real, subjetivamente envolvida no processo de aprender. São saberes instrumentais sobre os alunos, movidos mais pela necessidade de dar uma direção ao processo de transmitir conhecimentos do que de uma preocupação com a produção de sentidos ou com as significações que cada aluno faz, no momento da aprendizagem (TUNES; TACCA; MARTINEZ, 2006, p. 125).

Assim, conforme Tacca (2008), o/a estudante, que precisaria ser investigado em suas possibilidades, que indicariam como trabalhar com ele/a, fica perdido/a na coletividade porque o/a professor/a entende que é bastante complicado dar atenção individualizada dentro da conjuntura de muitos/as estudantes em sala de aula.

Certas da importância da responsabilidade de professores/as quanto à materialização de uma avaliação voltada à melhoria das aprendizagens, afirmamos, tendo em conta nossa experiência como professoras, que o quantitativo de turmas e de estudantes a serem atendidos/as pode ser considerado um aspecto limitante no que diz respeito à gestão da sala de aula no sentido de atender às demandas individuais de ensino e aprendizagem apontadas pela avaliação.

A esse aspecto soma-se, no entanto, a carência de investimentos em “[...] medidas de política educativa mais orientadas para apoiar o que se passa nas salas de aula, [...] medidas tomadas ao nível das escolas, consubstanciadas nos seus projectos educativos e curriculares [...]” (FERNANDES, 2011, p. 1).

Segundo o Fernandes (2009),

[...] A ausência de políticas de ensino e de avaliação nos projetos educacionais das escolas parece ser uma importante dificuldade que merecia ser cuidadosamente enfrentada. Os professores parecem estar um pouco entregues a si próprios numa questão que tem grande relevância pedagógica, didática e educacional, mas tem também grande relevância social e política. [...]. Talvez por isso mesmo os professores experientes dizem sentir-se relativamente inseguros e acabam por fazer seu trabalho avaliativo sem ter uma visão ampla e clara do que realmente poderá estar em causa na organização do complexo processo de ensino-aprendizagem-avaliação” (FERNANDES, 2009, p. 109).

Assim, diante da complexidade das questões que envolvem a Educação, as escolas e prática pedagógica, apresentam-se vários condicionantes teórico-metodológicos, burocráticos e políticos que dificultam a melhoria da prática avaliativa. Apontamos então, que, entre as mudanças a serem feitas, há necessidade de serem revistas para além das ações de professores/as e estudantes, iniciativas no que tange: à construção teórica sobre o tema; à reorganização do sistema educativo nos diferentes níveis; ao apoio e comprometimento de outros/as profissionais da escola (e de pais/mães/responsáveis) com o processo avaliativo; bem como à formação inicial e continuada de professores/as. Entendemos que, dessa maneira, diante de condições favoráveis, professores/as poderão aperfeiçoar a organização seu trabalho pedagógico na direção de avaliar melhor, ensinar melhor para que a aprendizagem de fato ocorra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante a necessidade de fecharmos a escrita deste relatório final de pesquisa, gostaríamos de aludir à ousadia de nos termos aventurado a investigar sobre uma temática que pouco conhecíamos e sobre a qual ainda temos muito o que aprender e construir.

Como estamos sempre exercitando algo novo na vida, nas situações em que nos colocamos ou que a nós se apresentam, somos passíveis de equívocos e dúvidas e, quanto à produção e apropriação do conhecimento produzido nesse e sobre esse mundo, não haveria de ser diferente. Existem vários caminhos que nos levam a conhecê-lo e a dificuldade, o questionamento e a crítica estão presentes nos processos de viver, conviver, (re)fazer e conhecer.

Este trabalho encerra, portanto, um esforço rigoroso de (re)leitura da realidade investigada, um movimento que foi realizado a partir dos dados construídos, das vozes de autores/as que discutem a avaliação das/para as aprendizagens e da nossa própria voz, à medida que buscamos colocar-nos no texto como professoras-pesquisadoras-autoras.

Há que se dizer que permanecem muitas indagações e muitas maneiras diferentes olhar para os dados e de com eles dialogar, já que aqui foi apresentado é fruto de nossas escolhas como pesquisadoras e das condições de vida em que essa investigação foi desenvolvida.

Esse estudo objetivou analisar experiências de aprendizagem, avaliação e ensino de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental e sua pertinência reside na contribuição que pode oferecer às discussões em torno da elaboração de conceitos e princípios que melhor descrevam e subsidiem a construção de processos aprendizagens-avaliação-ensino, tendo como base investigações empíricas.

No capítulo seundo, intitulado “Percurso metodológico”, apresentamos a trajetória que nos levou às professoras, à escola FAO e ao terceiro ano A, bem como as escolhas teórico-metodológicas relacionadas à abordagem de nosso objeto de pesquisa.

No terceiro capítulo, denominado “Aprender, avaliar e ensinar: referências para a discussão do objeto de estudo”, desenhamos um cenário teórico a partir da literatura científica. Para tanto, trouxemos antecedentes de pesquisas sobre o tema que corroboraram na justificativa da pertinência de nossa pesquisa, já que identificamos que a relação entre aprendizagem, avaliação e ensino não constituiu preocupação central de nenhuma das obras encontradas e as descrições e análises realizadas pelos/as autores/as não apontaram como esse tipo de relação é concretizada.

Ainda nesse capítulo buscamos expor concepções de aprendizagem, ensino e avaliação em Educação e Educação Física, buscando articulá-las. Para tanto, apresentamos contribuições de autores/as que embasam e respaldam a ideia da avaliação como recurso indispensável à melhoria das aprendizagens.

No quarto, nomeado como “Práticas avaliativas no terceiro ano A: a (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino”, apresentamos as discussões em torno dos dados construídos a partir das observações e entrevistas realizadas com as professoras Giva Maria (professora unidocente) e Adriana (professora de Educação Física). Nesse sentido, propusemos-nos a articulá-los ao quadro referencial, em uma tentativa de abordar como as professoras avaliavam, apontando distanciamentos e aproximações de perspectivas progressistas de avaliação em Educação e Educação Física, mais especificamente da articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino.

Para nós, as práticas de Giva Maria tenderam a se aproximar de perspectivas tradicionais de ensino e de avaliação de característica pontual, sentenciosa e classificatória, o que a distanciou da concretização de uma avaliação que vise, deliberada e sistematicamente, a melhoria das aprendizagens e, conseqüentemente, da avaliação formativa, o que aponta para a desarticulação entre aprendizagens, avaliação e ensino.

Em se tratando de Adriana, ainda que se encontrem dissonâncias quanto à consolidação de uma “avaliação formativa em Educação Física escolar” — se é que assim podemos denominá-la — percebemos que sua prática valorizava o processo de apropriação do conhecimento e esteve aberta a modificações apontadas pela avaliação, mesmo que informal. Compreendemos, assim, que a sua prática avaliativa afasta-se das perspectivas tradicionais e caminha na direção da avaliação formativa.

Diante disso, retomando nosso problema de pesquisa, manifesto por meio da questão “Como professores/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia experimentam a relação entre aprendizagens, avaliação e ensino em uma turma de estudantes do Ensino Fundamental?”, consideramos que ambas as professoras têm um longo caminho a percorrer na direção da organização e consolidação de um processo que se possa chamar aprendizagens-avaliação-ensino, já que estes elementos encontram-se predominantemente desarticulados na realidade investigada.

Afirmamos, a partir de contribuições de nosso referencial teórico e das discussões sobre as práticas das professoras, que a materialização da avaliação formativa e conseqüente construção do processo aprendizagens-avaliação-ensino nas escolas exigem que sejam enfrentados alguns desafios como: incrementar os estudos empíricos sobre a temática; abordar

os pressupostos e princípios da avaliação formativa com maior aprofundamento na formação inicial e continuada de professores/as dos diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, de maneira que respondam às suas dificuldades; transformar políticas educacionais, orientando-as no sentido de proporcionarem melhores condições trabalho a professores/as, bem como de desenvolvimento da avaliação formativa nas escolas; privilegiar a avaliação interna das/para as aprendizagens em detrimento da atual prevalência da avaliações em larga escala; abandonar a ideia de avaliar como tarefa solitária; conceber cada turma de estudantes como uma realidade a ser estudada, avaliando e ensinando conforme as necessidades por ela apontadas; entre outros.

Entendemos que a escola atual está na contramão da avaliação formativa e que, nessas condições, não é possível materializá-la como idealizado na literatura. No entanto, para nós, é preciso dar os primeiros passos, resistir à lógica excludente, provocar reflexões, modificar a intencionalidade da avaliação realizada no contexto escolar, implementar pequenas ações que se movam na direção de avaliar para ensinar e aprender melhor.

Para nós, as ideias mais marcantes são: a da importância da intencionalidade, do planejamento, do registro e a da avaliação das/para as aprendizagens como movimento a ser feito com os/as estudantes e para os/as estudantes, em um ambiente socialmente construído para tal, de forma que cada um/a seja visto e atendido/a em suas necessidades mediante *feedbacks* e intervenções de qualidade. Trata-se, ademais, de trabalhar coletivamente, começar com ações simples na tentativa de acompanhar os ritmos de aprendizagem e de agir de forma a disseminar a cultura de que todos/as podem aprender.

Por fim, ao vislumbramos a necessidade e a possibilidade de prosseguimento deste estudo tanto no âmbito da Educação como no da Educação Física, planejamos também estudar e implementar ações na direção da articulação aprendizagens-avaliação-ensino em nossas prática pedagógica, tendo em conta as reflexões suscitadas por esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AMARAL, Gislene Alves do; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; CROZARA, Margareth Guitarrara Nirschl. Pressupostos da Educação Física escolar: aproximação a uma síntese teórico-metodológica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador. 2009. p. 1 - 13.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; AMARAL, Gislene Alves do. A construção de um modelo curricular para a Educação Física a partir do cotidiano escolar: possibilidades de um projeto de extensão. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 8, n. 2, p.113-128, 2015.
<https://doi.org/10.18554/rt.v8i2.512>
- _____; BATISTA, Natalia Justino; CAIXETA, Sara da Silva; DUARTE, Larissa Ramos. Formação continuada em Educação Física escolar: fundamentos e desafios de um projeto crítico de Educação. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 67-84, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/36399/pdf>>. Acesso em: 25 maio. 2018. https://doi.org/10.14393/REE-v16n12017_art04
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.
- BATISTA, Carmyra Oliveira. A utilização da prova como instrumento de avaliação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO [ENDIPE], 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife, PE, 2006. Disponível em: endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T278.doc . Acesso em: 05 de maio. 2018.
- BERMUDES, Roberta. **Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de Educação Física**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1844>>. Acesso em: 31 de maio 2017.
- BERNÍ, Kátia Denise Costa **Avaliação por parecer descritivo na Educação Física escolar**: estudo de caso. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPEL_552b5ef31902ab83cc66dcdeb2714c2c>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>
- _____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Campinas: Editores Associados, 2003.
- CAIXETA, Sara da Silva. **Unidocência**: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade

Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20691/1/Unidoc%C3%A9nciaAnaliseTrabalho.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades**. 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13970/1/MetodosAvaliacaoFormativa.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: Ufes, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da Educação Física na escola. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo, v.16, p. 127-140, 2012.

DUARTE, Larissa Ramos; BATISTA, Natalia Justino; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. Formação continuada em Educação Física escolar: construindo saberes escolares. In: SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR, 13., 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016. p. 1343 - 1355. Disponível em: <http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/inicio.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo. **A avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de história de quinta a oitava séries do sistema estadual de ensino: concepções e práticas**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em:
http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4303/arquivo3485_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 abr. 2017.

FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M P; KATELE, J M de. **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto, 2011. p. 131-142. Disponível em:
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6988/1/Articula%C3%A7%C3%A3o%20Da%20Aprendizagem%2c%20Da%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20E%20Do%20Ensino.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

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

FRANCISCO, Julaine Guimarães Gonçalves; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2013. p. 14968 - 14983. Disponível em:
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7225_4132.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. 35.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6.ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... O professor que não fui...** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Ivanilton N. de. **O ensino-aprendizagem-avaliação de trigonometria no triângulo retângulo através da resolução de problemas**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015. Disponível em: https://doc-0o-a0-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/3nb9bdfcv3e2h2k1cmql0ee9cvc5lole/hhlpmkq69smh0kicvmflgnr24p1mao0e/1484588550000/drive/*/ACFrOgD4EuXnjw5olAPJuION6i_88NX4OOlaKtCva63PLfpDR0bVjJiNZXJpUq18HtRs7H2Lc_DTzyna31EktPKc9VjvIL2wDXiCJTTObf4reuaHhnhkGrjKz-ZCg1o=?print=true . Acesso em: 22 abr. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUÍS, Suzana Maria Barrios. **Escrevendo a avaliação: a escrita de diários como exercício avaliativo**. 2007. 263 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-7D6P4E/2000000129.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MANI, Otávio. M. M. **Um estudo sobre avaliação e suas interlocuções com o processo ensino-aprendizagem no proeja**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3008416. Acesso em: 22 fev. 2017.

MELO, Kelly Cristina Marigliani. **Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de português língua materna**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/2059/1/Dissertacao_ModalidadesAvaliacaoAprendizagem.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: Reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Currículo e Avaliação no ensino superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 175-197. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/avaliacao_formativa_olenir.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____.; RICHTER, Leonice Matilde; MARTINS, Christian Alves; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; COSTA, Simone Freitas Pereira (orgs). **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. Curitiba: CRV Editora, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. Avaliar com eficácia e eficiência. In: **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001, p. 93 - 122.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto; TERRA, Dinah Vasconcellos; PIROLLO, Alda Lúcia. Perspectivas para a avaliação na disciplina Educação Física escolar. In: UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**, Uberlândia, MG, 2011, p. 293-307.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. As teorias de aprendizagem e suas implicações no ensino de Matemática. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 29, n. 1, p.83-92. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/141/2708>>. Acesso em: 12 maio 2018. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v29i1.141>

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

RADES, Thaís Cristina. **Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar no Ensino Médio**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10267>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *et al.* **Pesquisa Social: Métodos e Técnica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não Brinco Mais: a desconstrução do brincar no cotidiano educacional**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

ROTELLI, Paula Pereira. **A construção e utilização de materiais curriculares como estratégia de formação de professores de Educação Física**. 2012. 249 f. Dissertação

(Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/313815%20(1).pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

ROZENGARDT, Rodolfo. Avaliação. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí. 2008. p. 40-44.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, dez. 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2017.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013. cap. 1. p. 13-59.

SANTOS, Cleusa Ribeiro dos. **Avaliação no processo ensino-aprendizagem: uma abordagem histórico cultural**. 2000. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em:
<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77493>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

SAYÃO, Rosely. Participação em sala de aula. Folha de São Paulo. São Paulo, p. 12-13. 25 maio 2006. Disponível em:
<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2505200615.htm>>. Acesso em: 8 maio 2018.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 2, p. 6-12, 1996.
<https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637>

_____; ESCOBAR, Micheli Ortega; VARJAL, Elizabeth; BRACHT, Valter; TAFFAREL, Celi; CASTELLANI FILHO, Lino. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens**. 2011. 232 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7946/1/2011_EnilviaRochaMoratoSoares.PDF. Acesso em: 22 fev. 2017.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, São Paulo. 15, n. 2, p. 201-217, maio/ago. 2004. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643821>>. Acesso em: 17 maio. 2018.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, mar. 2008. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2018.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000100011>

TERRA, Dinah Vasconcellos. **Nós da Educação**. Suyanne Tolentino. Paraná: TV Paulo Freire, 2008. 1-3 pt. Entrevista concedida à TV Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=feiAkHSCIic>> Acesso em: 17 jun. 2018.

TUNES, Elisabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**, Brasília v. 12, n. 22, p. 109-130, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1688/1312>. Acesso em: 30 jun. 2018. <https://doi.org/10.26512/lc.v12i22.3285>

UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**, Uberlândia, 2011, p. 238-310.

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

_____. Compreendendo a avaliação formativa. In: _____ (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011. Cap. 1. p. 13-42.

_____. **Pedagogia: a avaliação na escola**. Brasília, DF: UnB, 2007.

WEBER, Sônia Suzana Farias. **Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas**. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2007-12-21T192416Z-1203/Publico/SONIAWEBER.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/ a para participar da pesquisa intitulada “A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: as experiências de professores/as no Ensino Fundamental”. As responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto Natalia Justino Batista e Olenir Maria Mendes. O objetivo é descrever e analisar experiências de ensino-aprendizagem de uma turma de estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, com a finalidade de compreender como se dá a relação entre aprendizagem, avaliação e ensino, apontando perspectivas para a superação de possíveis lacunas, dicotomias e incoerências presentes nesse processo, à luz dos fundamentos da avaliação formativa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Natalia Justino Batista, no momento em que a construção de dados da pesquisa for iniciada, na instituição onde o/a professora atua. Após responder ao questionário anexo, você será observado/a, caso seja selecionado/a a priori, ao longo de 3 (três) meses na escola. Será realizado, pela pesquisadora, o registro em um diário de campo, dos aspectos de seu cotidiano, relacionados com o problema a ser investigado e a gravação de áudio das aulas que será utilizada unicamente como fonte de dados para a pesquisa em questão, sendo que serão desgravadas ao término do estudo. Em seguida, será feita uma entrevista e análise de seus documentos de planejamento. Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos consistem em você poder se sentir constrangido/a com a presença da observadora. Para tanto, buscaremos explicitar os objetivos da pesquisa e clarificar que a nossa função não é vistoriar ou julgar a sua prática. Em relação à entrevista, está será gravada em áudio, e poderá haver quebra de anonimato caso em algum momento você mencione algum nome ou categoria que possa aludir a sua identidade. Nesse sentido, orientaremos, que não é necessário citar nomes e caso precise, busque a utilização de codinomes. Ainda sim, faremos a transcrição das gravações, que serão apagadas posteriormente, e caso haja alguma referência que possa identificá-los, omitiremos estes dados, de forma a preservar a sua identidade. Por fim, na análise dos documentos de planejamento, você também poderá sentir-se constrangido/a, no entanto, assim como na primeira etapa, deixaremos claro que o nosso objetivo não é um julgamento ou vistoriamento. Os benefícios serão a contribuição para a realização de um estudo que poderá trazer colaborações futuras para o seu trabalho docente, na medida, que os resultados dessa pesquisa serão divulgados e disponibilizados para leitura. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Natalia Justino Batista- nataliajustinob@gmail.com, Olenir Maria Mendes, olenirmendes@gmail.com. Universidade Federal de Uberlândia.- Av. João Naves de Ávila, nº 2121– Campus Stª Mônica – Bloco “G”, sala 1G 107 . CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034)3239-4212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, dede 2017.

Assinaturas das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a.

Assinatura do/a participante da pesquisa

APÊNDICE B – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NOME DO / DA PARTICIPANTE: _____

QUESTIONÁRIO NÚMERO: _____ (a ser preenchido pelas pesquisadoras).

QUESTIONÁRIO NÚMERO:_____ (a ser preenchido pelas pesquisadoras).

Esse questionário, a ser respondido por professores/as de Educação Física, refere-se à pesquisa intitulada “A (des) articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: as experiências de professores/as no Ensino Fundamental”, sob a responsabilidade do Prof. Dra. Olenir Maria Mendes (docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia) e Natalia Justino Batista (professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia).

- 1) Perfil do/a professor/a

1.1 Idade: _____ anos

1.2 Gênero: () Feminino () Masculino

1.3 Formação

Nível: ☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

Área de Graduação: _____

Área de pós-Graduação:

- ## 2) Atuação Profissional

2.1 Escolas em que atua

2.2 Tempo de atuação no magistério: _____ anos.

2.3 Anos da escolarização com os quais trabalha atualmente:

- 3) Como você entende a avaliação para as aprendizagens? Quais seus objetivos/finalidades?

- 4) Você realiza atividades avaliativas em suas aulas? () Sim () Não.

4.1 Caso tenha respondido SIM, como acontece? Poderia dar um exemplo?

[illegible]

- 5) Você tem interesse em participar das fases de observação e entrevista dessa pesquisa?

() Sim () Não

Caso tenha respondido que SIM, deixe seu telefone de contato e e-mail:

Obrigada!

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista (Professora Giva Maria)

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – Professora unidocente

A pesquisadora apresenta o título do estudo, os objetivos da pesquisa e explicita como ocorrerá a entrevista. Enfatiza que serão usados dois gravadores, e, posteriormente, feita a transcrição das falas. Depois disso todas as gravações serão apagadas.

O objetivo é descrever e analisar experiências de ensino-aprendizagem de uma turma de estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, com a finalidade de compreender como se dá a relação entre aprendizagem, avaliação e ensino.

Roteiro de orientação da entrevista:

Você poderia me falar um pouco sobre como acontece a avaliação de seus alunos/as em suas aulas?

- 1) Que tipos de atividades avaliativas você realiza?
- 2) Você mesma as planeja/elabora?
- 3) Em que momentos do processo pedagógico as realiza?
- 4) O que essas atividades avaliam? Quais seus objetivos?

Material de referência

Como você elabora essas atividades?

- 5) Você utiliza algum material como referência para elaborá-las? Qual/is?
- 6) Como utiliza esse material (copia/modifica)?

Perguntas para as crianças

- 7) Percebi que você questiona bastante as crianças durante suas explicações e durante a correção de atividades, mas não ficou claro para mim o que você pretende. Você poderia falar um pouco a respeito disso?
- 8) Você considera que esse tipo de dinâmica (de fazer perguntas) influencia no seu planejamento de aulas? O que você faz com as respostas das crianças?

Avaliação, prova e diagnóstico

- 9) Você utiliza em suas aulas as palavras avaliação, prova e diagnóstico. Quando você faz isso, é com a intenção de diferenciá-las?
- 10) Se sim, qual a diferença para você?
- 11) Percebi que você avisa as crianças quando vai avaliá-las. Isso acontece sempre? Por que você considera importante avisar?

Orientações para avaliação

Você recebe orientações de alguém quanto à elaboração/planejamento das atividades avaliativas?

- 12) Se sim, de quem? Quais orientações?
- 13) Quanto isso interfere na sua maneira de avaliar? (Acata, acata parcialmente ou não acata?)

Resultados das avaliações

- 14) Como é o momento comunicar os resultados das avaliações aos/às estudantes, pais, mães, supervisor/a escolar?
- 15) Há alguma parceria com alguma dessas pessoas no sentido de melhorar a aprendizagem das crianças? Você consegue o apoio delas?

Como você procede após as avaliações? Você usa os resultados? Para quê?

- 16) Como conduz a aula após a realização de atividades avaliativas? (Passa adiante? Retoma o assunto?)

Quanto às provas

Gostaria que você falasse sobre como organiza o momento das provas, como procede enquanto as crianças fazem as provas (ajuda, critérios).

- 17) Percebi que você, algumas vezes, aplicou provas da mesma disciplina por duas semanas seguidas. Há algum motivo especial para fazer esse tipo de avaliação com tal frequência?
- 18) Qual sua intenção ao pedir que as crianças colem as provas no caderno? Você as retoma em algum momento?
- 19) E ao dar visto nos cadernos da crianças, qual sua intenção?

Não aprendizagem

O que você acha que deve/deveria ser feito com as crianças que não aprenderam ao longo do ano?

- 20) E para a escola, o que deve ser feito? Ou para a SME? (se a orientação vem de lá).
- 21) Você concorda com a escola/SME?

Reprovação

Gostaria que você me falasse sobre o que pensa da reprovação.

- 22) A escola/SME determina quantas crianças podem ficar retidas?
- 23) O que é feito com as notas das que não atingiram o mínimo, mas que não ficarão retidas?

Reclassificação

O que é a prova de reclassificação?

- 24) Você concorda com a forma como é feita essa prova?
- 25) A partir de quantas faltas a prova de reclassificação deve ser feita?
- 26) A criança deve fazer provas de quais disciplinas?
- 27) O que é avaliado nessas provas?

Avaliações externas

- 28) Você aborda nas aulas o que é cobrado nas avaliações externas?
- 29) Você me deu uma cópia de um simulado semelhante a uma avaliação externa. De onde veio a ideia desse simulado?
- 30) Com que frequência as crianças fazem esse tipo de prova? Vale nota igual as outras?

Correção das provas

- 31) Percebi que você procura corrigir as provas ainda no momento da aula. Há algum motivo em especial?
- 32) Na aula do dia 30/10, depois que as crianças terminaram as provas de Língua Portuguesa, você a retomou oralmente. Você pode falar sobre como foi?
- 33) Qual o objetivo dessa atividade?
- 34) Qual sua intenção?
- 35) Você faz isso com frequência?

Diplominhas

Durante as minhas observações, você comentou com a turma e comigo sobre a entrega de diplominhas para as crianças, mas eu não entendi bem. Como é que funciona?

- 36) Com que frequência? Quando?
- 37) Quem recebe?
- 38) E quem não recebe? O que acontece com quem não recebe?
- 39) Quem teve a ideia?
- 40) É uma prática da escola toda?

Atendimento extra-aula / reforço

- 41) Você comentou comigo que às vezes atende algumas crianças individualmente no seu horário de módulo. Como é feito esse atendimento? Onde?
- 42) E o reforço? Quem frequenta o reforço? Por que? Existe critério?
- 43) Quem dá o reforço?
- 44) Há alguma articulação com o que está sendo trabalhado em sala de aula? Você tem oportunidade de conversar com a professora do reforço sobre a aprendizagem das crianças?
- 45) Você vê alguma relação/ligação entre aprendizagem, avaliação e ensino ou são etapas diferentes?
- 46) Há algo que eu não tenha perguntado que considere importante dizer? / Há algo mais que deseja destacar quando às suas aulas, mais especificamente à maneira pela qual avalia as crianças?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista (Professora Adriana)

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Professora de Educação Física

A pesquisadora apresenta o título do estudo, os objetivos da pesquisa e explicita como ocorrerá a entrevista. Enfatiza que serão usados dois gravadores, e, posteriormente, feita a transcrição das falas. Depois disso todas as gravações serão apagadas.

O objetivo é descrever e analisar experiências de ensino-aprendizagem de uma turma de estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, com a finalidade de compreender como se dá a relação entre aprendizagem, avaliação e ensino.

Roteiro de orientação da entrevista:

Você poderia me falar um pouco sobre como avalia seus/suas alunos/as em suas aulas?

- 1) Que tipos de atividades avaliativas você realiza?
- 2) Qual atividade avaliativa você mais realiza? Por quê?
- 3) Você mesma as planeja/elabora?
- 4) Em que momentos do processo pedagógico as realiza?
- 5) O que essas atividades avaliam?
- 6) Quais seus objetivos?
- 7) Em algum momento você conversa com as crianças sobre avaliação em EF/ nas suas aulas?
- 8) É sabido que não são atribuídas notas às crianças nas aulas de EF para efeito de aprovação/reprovação, mas você considera que as avalia individualmente, independentemente da atribuição de notas? E coletivamente?
- 9) Você registra essas informações? Como?

Material de referência

Como você elabora essas atividades?

- 10) Você utiliza algum material como referência para elaborá-las? Qual/is?
- 11) Como utiliza esse material (copia/modifica)?
- 12) Onde teve contato com essas referências?

Perguntas para as crianças

- 13) Percebi que você conversa e questiona bastante as crianças durante suas aulas. Você poderia falar um pouco a respeito disso (objetivos)?
- 14) O que você faz com as respostas das crianças? Você considera que esse tipo de dinâmica (de fazer perguntas) influencia no planejamento de suas aulas?

Orientações para avaliação

Você recebe orientações de alguém quanto à elaboração/planejamento das atividades avaliativas?

- 15) Se sim, de quem? Quais orientações? Quanto isso interfere na sua maneira de avaliar?

Pareceres avaliativos

- 16) Há algum momento em que você comunica seus pareceres avaliativos aos/às pais/mães/responsáveis?
- 17) E à supervisora/ diretora escolar?
- 18) Há, por parte dessas pessoas, interesse em saber se você avalia as crianças, como o faz e quais os resultados dessa avaliação e o que você faz diante deles?

Como você procede após as atividades avaliativas? Você usa as informações coletadas? Para quê?

- 19) Como conduz a aula após a realização de atividades avaliativas? (Passa adiante? Retoma o assunto?)

Quanto a provas

- 20) Você aplica provas? Quando? Por quê?

Reclassificação

O que é a prova de reclassificação?

- 21) Você concorda com a forma como é feita essa prova?
- 22) O que é avaliado nessas provas?

Avaliações externas

- 23) O componente curricular EF é abordado nas avaliações externas que o terceiro ano realiza?
- 24) Você se pauta no que é avaliado nessas provas para organizar suas aulas?

- 25) Você vê alguma relação/ligação entre aprendizagem, avaliação e ensino ou são etapas diferentes?
- 26) Há algo que eu não tenha perguntado que considere importante dizer? / Há algo mais que deseja destacar quando às suas aulas, mais especificamente quanto à maneira pela qual avalia as crianças ou sobre o terceiro ano A?

APÊNDICE E - Quadro-panorama de procedimentos avaliativos e devolutivos
(Professora Giva Maria)

Tema	Tipo	Quant.
Procedimentos avaliativos	Questionamentos às crianças durante explicações/correções de atividades, coletivamente.	26
	Acompanhamento dos registros (com e sem vistos no caderno).	07
	Realização de avaliação (prova).	06
Menções a aspectos relacionados a procedimentos avaliativos	Lembretes para a hora da prova (geralmente apontando os conteúdo que serão avaliados).	03
	Alerta às crianças que não fizeram prova porque faltaram à aula.	01
	Alerta que o comportamento no momento pode prejudicar o desempenho na prova.	01
	Lembretes quanto a datas/horários de provas.	03
	A professora faz menções a notas (perda de pontos, entrega de diplominhas).	07
	As crianças fazem menções a notas (valor da prova, quantos pontos tiraram, o que vale nota).	03
	Orientações quanto a como as crianças devem se comportar durante as provas.	08
	Revisão imediatamente antes da prova.	
	Nega auxílio durante as provas.	03
	Auxilia, dando <i>feedbacks</i> no momento das provas.	05
	Lembretes quanto ao tempo limite para terminar a prova.	09
		02
<i>Feedbacks</i> da professora	<i>Feedbacks</i> às crianças.	26
	<i>Feedbacks</i> aos/às responsáveis via caderno da criança (provas coladas no caderno que devem ser assinadas).	05
<i>Feedbacks</i> das crianças	Momentos de <i>feedbacks</i> prioritariamente positivos.	03
	Momentos de <i>feedbacks</i> prioritariamente negativos (não entendeu, não conseguiu fazer a atividade, esquece como se faz).	06
Ações a partir de <i>feedbacks</i> e/ou pareceres avaliativos explícitos ou ocultos.	(Re)orientação individual no momento da aula	17
	Menções à (re)orientação individual extraclasse.	01
	(Re)orientação coletiva no momento da aula.	05
A professora solicita <i>feedback</i> As crianças solicitam <i>feedback</i>	Pergunta se estão acertando as respostas, se estão entendendo o conteúdo.	02
	Perguntam se as respostas estão corretas.	01
Reprovação		03

**APÊNDICE F - Quadro-panorama de procedimentos avaliativos e devolutivos
(Professora Adriana)**

Tema	Tipo	Quant.
Procedimentos avaliativos	Questionamentos/conversa com as crianças recapitulando o processo de ensino, coletivamente, no início da aula.	07
	Chuva de ideias.	
	Questionamento às crianças sobre brincadeiras a serem realizadas (o que as constitui, como se joga).	02
	Rodas de conversa em outro momentos da aula.	03
	Questionamentos às crianças durante / como preparação para a realização de atividades de registro.	09
	Acompanhamento/observação dos registros.	03
		01
<i>Feedbacks</i> da professora	Quanto às falas das crianças.	07
	Quanto aos jogos/comportamentos/registros.	09
Solicita <i>feedbacks</i> das crianças		01
Ações a partir de <i>feedbacks</i> e/ou pareceres avaliativos explícitos ou ocultos.	Da própria professora.	06
	Das crianças, a partir da solicitação da professora.	02
	De todos/as a partir da orientação da professora.	01

APÊNDICE G - Quadros de caracterização das provas (Professora Giva Maria)

Prova	Questões fechadas	Tipos de questões fechadas	Questões abertas	Tipo de questões abertas
Simulado de LP	20	Interpretar/ler textos e imagens Escrever	0	---
Simulado de Mat	21	Somar Converter medidas Contar Problemas matemáticos Interpretar/ler gráfico e tabela Subtrair Escrever extenso Comparar Dividir Interpretar/ler textos e imagens Ordenar	0	---
Diagnóstico de LP 4º bim	5	Interpretar/ler textos e imagens	8	Completar Interpretar/ler textos e imagens Nomear Reescrever Relatar Escrever
Diagnóstico de LP 2º bim	2	Interpretar/ler textos	6	Interpretar/ler textos e imagens Escrever/reescrever Copiar do texto Nomear Descrever
Diagnóstico de Mat 2º bim	8	Sequenciar números Comparar Subtrair Problemas matemáticos Converter medidas Somar	6	Representar com números Escrever por extenso Ordenar Completar Somar Subtrair Interpretar/ler gráfico
Av bimestral de Mat	10	Representação numérica Dividir Somar Interpretar/ler gráficos e tabelas Multiplicar Subtrair	1	Escrever por extenso
Prova	Questões fechadas	Tipos de questões fechadas	Questões abertas	Tipo de questões abertas
Avaliação bimestral de Hist	2	Relacionar	5	Interpretar/ler textos Copiar do texto Completar Nomear Desenhar
Avaliação bimestral de Geog	5	Interpretar/ler textos e imagens Comparar Completar	2	Interpretar/ler textos e imagens Desenhar
Avaliação bimestral de	3	Relacionar	4	Completar Citar Classificar

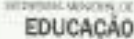
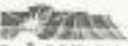
Ciências da Natureza				Desenhar Nomear
Ativ avaliativa de Geog I	5	Interpretar/ler textos e imagens Procurar palavras (caça palavras)	1	Interpretar/ler imagens
Ativ avaliativa de Geog II	3	Relacionar Interpretar/ler imagens	3	Interpretar/ler imagens Completar
Ativ avaliativa de Hist	1	Interpretar/ler textos	3	Copiar do texto Completar Interpretar texto Reescrever Justificar
Ativ avaliativa de Ciências	3	Relacionar Nomear Procurar palavras (caça palavras)	2	Citar Completar

**Quadro-síntese da caracterização disponibilizadas pela professora Giva Maria
(unidocente)**

Quantidade de provas	Questões fechadas	Tipos de questões fechadas	Questões abertas	Tipo de questões abertas
13	88	Interpretar/ler textos e imagens Escrever Somar Converter medidas Contar Problemas matemáticos Interpretar/ler de gráficos e tabelas Subtrair Escrever por extenso Comparar Dividir Ordenar Sequenciar números Representação numérica Dividir Multiplicar Relacionar Completar Relacionar Procurar palavras (caça palavras) Nomear	41	Completar Interpretar/ler textos e imagens Nomear Reescrever Relatar Escrever Copiar do texto Descrever Representar com números Escrever por extenso Ordenar Completar Somar Subtrair Interpretar/ler gráfico Desenhar Completar Citar Classificar Justificar Citar

ANEXOS

ANEXO A - Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

 PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA	 GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO secretaria@uberlandia.mg.gov.br 3229-2617 / 3239-2619 / 3239-2707
---	---


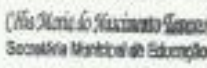
AUTORIZAÇÃO

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art. 2º, Inc. VII da Lei Ordinária nº 12.619, de 17/01/2017, autoriza a pesquisadora e mestrande **Natalia Justino Batista**, brasileira, solteira, portadora do CPF 013.152.666-95, RG: MG:11.712.110, residente à Rua Mar Egeu, 30 – Apartamento 103 – Bloco B – Bairro Laranjeiras, a aplicar um questionário com os professores (as) efetivos (as) de Educação Física das escolas municipais de Uberlândia, a partir do qual será selecionado um(a) professor(a) de Educação Física e uma turma em que ele(a) atua para que se proceda, mediante as devidas autorizações, à observação de aulas e contextos de planejamento, que consta no Projeto de Pesquisa intitulado *“A relação entre ensino, aprendizagem e avaliação: as experiências de professores/as do ensino fundamental”*.


A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica a mesma condicionada ao comprometimento da pesquisadora em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.

Por ser verdade firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor.

Uberlândia, 3 de Abril de 2017.


Profª Célia Maria do Nascimento Tavares
Secretária Municipal de Educação


Declaro que estou ciente e de acordo com os termos da autorização acima:



CMNT/jdcog