



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Renata Leite de Oliveira

**Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino
fundamental: um estudo sobre o CAp-UERJ**

Rio de Janeiro

2021

Renata Leite de Oliveira

**Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental:
um estudo sobre o CAp-UERJ**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Ramalho Ortigão

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliveira, Renata Leite.
Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino médio fundamental: um estudo sobre o Cap-Uerj / Renata Leite de Oliveira. – 2021. 200 f.

Orientadora: Maria Isabel Ramalho Ortigão.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Avaliação Pedagógica – Teses. 2. Avaliação formativa – Teses. 3. Instrumentos avaliativos – Teses. I. Ortigão, Maria Isabel Ramalho. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Renata Leite de Oliveira

**Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental:
um estudo sobre o CAP-UERJ**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 01 de junho de 2021

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Ramalho Ortigão (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Talita Vidal Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Verônica Borges
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Claudia de Oliveira Fernandes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. António Manuel Águas Borralho
Universidade de Évora, Portugal

Rio de Janeiro
2021

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Demóstenes de Oliveira (*in memoriam*), meu incentivador e amigo. Meu amigo certo nas horas incertas, como ele mesmo se nomeava.

À minha amada mãe e amiga, Azenita Leite de Oliveira, que sempre está ao meu lado me incentivado e me motivando a seguir o caminho que escolhi.

Ao meu amor, amigo e marido, Fábio Luís Pereira Silva, pelo apoio, parceria, compreensão e dedicação.

À memória do meu amigo Jurandir Filho, vítima da Covid-19. Sempre me lembrarei da sua bondade, empatia e alegria.

Aos profissionais de educação que cotidianamente se dedicam ao desempenho da docência.

Aos que foram e aos que serão meus alunos, pois vocês impulsionam diversas reflexões sobre a minha prática docente.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Maria Isabel Ramalho Ortigão pelo apoio, por todas as conversas e orientações. Agradeço a parceria nas publicações, os conselhos e ensinamentos, a leitura cuidadosa e a dedicação a este trabalho. E mais, agradeço pelo empenho em ajudar-me a melhorar a cada etapa desta pesquisa.

Aos membros da banca de doutorado – Prof. Dr. António Manuel Águas Borralho, Prof.^a Dr.^a Claudia de Oliveira Fernandes, Prof.^a Dr.^a Verônica Borges, Prof.^a Dr.^a Talita Vidal Pereira, Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira e Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Prazeres Frangella – pela leitura cuidadosa e atenta, pelas contribuições e sugestões que me possibilitarão aprofundar e aperfeiçoar a escrita sobre avaliação. Para mim é uma honra tê-los como avaliadores deste trabalho.

Ao meu marido, Fábio Luís Pereira Silva, agradeço o amparo nos meus momentos de agonia e ansiedade, o apoio e a compreensão. Suas brincadeiras me fazem sorrir e aliviam a tensão que os prazos da escrita acarretam. Sua presença me traz paz, conforto e amor. Agradeço por estar comigo nessa trajetória e por sermos parceiros em tantas outras jornadas.

Agradeço à minha mãe, Azenita Leite de Oliveira, pelo amor incondicional, pela dedicação que tem com a sua família, pela amizade, pelo cuidado, pela escuta carinhosa, pelas palavras amáveis, por ser meu alicerce, por participar de todas as etapas que escolhi trilhar e por assistir a muitas das minhas apresentações.

Agradeço ao meu pai, Demóstenes de Oliveira (*in memoriam*), pelos ensinamentos, pela dedicação, empenho e esforço para me proporcionar uma vida melhor. Agradeço por todos os momentos em que ele me incentivou tanto para os estudos como na fé e na construção de um caminho com amorosidade. Que possamos amar o que escolhemos fazer durante toda a vida!

Aos docentes do ProPEd, pelas aulas que me provocam e me motivam a prosseguir na trajetória acadêmica.

À professora Siomara Borba e novamente à Maria Isabel Ramalho Ortigão e à Talita Vidal Pereira, pelo acolhimento nos percalços enfrentados durante o doutorado.

Aos meus queridos amigos do Grupo de Pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática. Aos amigos mais antigos no grupo, Antonia Alves, António Zucula, Carlos Augusto Aguilar Júnior, Maria José dos Santos, Guilherme Stribel e Graciane Volotão, agradeço as conversas, o apoio, a amizade e a parceria. O laço de

“camaradagem” que construímos possibilitou que a caminhada até aqui fosse mais prazerosa e leve. Os nossos encontros acadêmicos e festivos fortaleceram nossa amizade! Aos amigos que chegaram ao grupo depois, Geraldo Moreira, Viviane Chaves, Renan Medeiros e Paulo Silva, agradeço as trocas acadêmicas compartilhadas.

Às amigadas propiciadas pelos encontros em sala de aula, no intervalo do almoço, nos elevadores e corredores da UERJ, pelas parcerias em artigos e nos eventos acadêmicos.

Ao Leonardo Barbosa, à Roberta Ramos e ao Ivan Amaro, funcionários e funcionário/professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde cursei o mestrado, pois com a ajuda deles em desburocratizar e humanizar o sistema consegui realizar a minha inscrição no doutorado. Eles fazem parte do início desta trajetória, além de sempre serem cordiais com todos.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cuja edificação me impulsionou a chamá-la de grande coração de pedra pulsante. Uma referência ao concreto e à cor acinzentada de sua construção; aos corações e mentes que por ali circulam e produzem saberes; e pulsante, pois na pulsação vivemos! A UERJ pulsa, vibra, luta, resiste e se reinventa! A UERJ somos nós!

Ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAP-UERJ, pela receptividade e parceria estabelecida para a efetivação da pesquisa de campo.

Às docentes entrevistadas, agradeço a disponibilidade e a parceria. Suas falas e posicionamentos impulsionaram reflexões relevantes a esta pesquisa e conduzirão outras escritas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, pelo incentivo à pesquisa e pela concessão da bolsa durante o período de realização deste doutorado.

À Secretaria Municipal de Nova Iguaçu, por ter concedido a minha licença para estudo. Volto para a sala de aula com um olhar aprimorado e cuidadoso, buscando dialogar e ampliar a prática pedagógica voltada a uma avaliação para as aprendizagens.

À equipe da Escola Municipal Doutor Rubens Falcão, meus companheiros de luta, de trabalho e de vida.

Agradeço aos meus alunos, pois com eles aprendo todos os dias e me questiono a todo instante.

Aos profissionais do Centro de Referência em Assistência Social Carlos Drummond de Andrade, pela possibilidade de conhecer mais de perto a realidade da comunidade da Vila

Cruzeiro, no Rio de Janeiro, pois por intermédio da atuação como pedagoga e pelas aprendizagens que vocês compartilharam comigo, sigo no caminho da Educação convicta de que a Educação pode transformar vidas!

À Ana Ivenick, cujo ato de ensinar é permeado por uma doçura inexplicável. Agradeço por me apresentar ao caminho do multiculturalismo, a partir disso segui na trajetória acadêmica.

Ao Marcelo Andrade (*in memoriam*), pois sua fala em defesa de uma educação voltada para os direitos humanos motivou-me a alfabetizar nessa perspectiva. Um desafio apaixonante! Nossa parceria nas oficinas pedagógicas também ampliou meu olhar em relação à formação de professores.

Aos meus amigos, por insistirem que eu precisava desopilar. Assim, nossas conversas, encontros e chopes (antes do início do isolamento social) eram intervalos esperados, que traziam alegrias e sorrisos.

Às pessoas que me ajudaram de alguma maneira na elaboração desta tese. Suas palavras de apoio e incentivo foram revigorantes nesse percurso.

Sigo agradecendo a Jeová Deus, pois sem a minha fé não conseguiria seguir, ainda mais em períodos tão turbulentos nos quais vivemos. Em todos os momentos vivenciados, Jeová tem me amparado, me orientado e me protegido.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros.

Paulo Freire – Pedagogia da Indignação

RESUMO

OLIVEIRA, Renata Leite de. **Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo sobre o CAP-UERJ. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta tese se dedica à temática da avaliação com recorte para as avaliações que acontecem nas salas de aula. A pesquisa aqui relatada objetivou compreender a percepção das professoras do terceiro ano do ensino fundamental do CAP-UERJ sobre as práticas de avaliação pedagógica conduzidas em suas salas de aula. A partir desse objetivo geral, o estudo buscou responder às seguintes questões de pesquisa: como as docentes trabalham com a avaliação nas práticas cotidianas de sala de aula?; como são realizados os retornos referentes às aprendizagens dos estudantes? Buscou saber também se as docentes promovem oportunidades para que os estudantes regulem suas aprendizagens. Para a efetivação do estudo, foi elaborado um quadro de referência conceitual a partir das análises de teses, artigos e livros referentes a avaliação. Esse processo foi potente para a organização dos conceitos trabalhados, orientando a formulação dos instrumentos de pesquisa. Assim, utilizamos a entrevista e o questionário com cinco docentes responsáveis pelo terceiro ano do ensino fundamental no período letivo de 2020. Posteriormente à entrevista, o questionário contribuiu para a análise do perfil docente, evidenciando a relevância da formação acadêmica e a relação entre ensino, pesquisa e extensão como propulsores de reflexões e pesquisas sobre a prática docente. E mais: analisamos as documentações de acesso público da instituição investigada sobre a temática avaliativa. Os resultados da pesquisa indicam que as docentes buscam desenvolver avaliações com características formativas, recorrendo à utilização do *feedback*, propiciando momentos de regulação das aprendizagens, oportunizando o debate sobre os critérios avaliativos com os alunos, recorrendo a diversos instrumentos avaliativos e favorecendo espaços para a elaboração de saberes tanto coletiva como individualmente. Para além das categorias elaboradas inicialmente, também foram evidenciados aspectos entre avaliação e questões referentes à desigualdade social, à “postura de estudante” e ao planejamento.

Palavras-chave: Avaliação pedagógica. Avaliação formativa. *Feedback*. Instrumentos avaliativos. Critérios avaliativos. Regulação. Anos iniciais. CAP-UERJ.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Renata Leite de. **Perceptions of the assessment performed by elementary school early grades educators**: a study carried out in CAP-UERJ. 2021. 212 p. Thesis (Doctorate in Education) – School of Education, Rio de Janeiro State University, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis addresses the assessment subject area, having in-classroom evaluations as focal points. This research aimed to understand CAP-UERJ elementary school third grade teachers' views on the educational assessment carried out in their classes. The study sought to answer how teachers deal with assessment in their everyday practices; how feedback on learning is given; and whether the teachers give room for the students to regulate their learning. To accomplish this study, a conceptual reference framework was established based on the analysis of theses, articles and books about assessment. Such process was potent to the organization of the concepts involved and guided the formulation of the research tools. Therefore, interviews and questionnaires with five teachers in charge of the elementary school third grade in 2020 term were carried out. Following the interview, the questionnaire contributed to the analysis of the teacher's profile, highlighting the significance of academic qualification as well as the relationship among teaching, research and postgraduate as propellers of thinking and researching on teacher's practice. In addition, CAP-UERJ's publicly accessible documents regarding assessment were analyzed. The research findings demonstrate that the teachers seek to develop evaluations with formative features, resorting to feedback, providing learning regulating times, giving opportunity to debate assessment criteria with the students, making use of several evaluation tools as well as giving room to both collective and individual knowledge elaboration. In addition to the initially established categories, some aspects connected to assessment and issues related to social inequality, student's attitude and planning were also observed.

Keywords: Education assessment. Formative Assessment. Feedback. Evaluation tools. Assessment criteria. Regulation. Early grades. CAP-UERJ.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gerações avaliativas	42
Quadro 2 – Características da avaliação formativa/avaliação para as aprendizagens.....	51
Quadro 3 – Caracterização das oito teses que abordam a avaliação formativa no ensino fundamental, entre 2013 e 2019 e os conceitos discutidos em cada uma delas	90
Quadro 4 – Quadro de referência conceitual	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de teses selecionadas.....	88
Tabela 2 – Resultados do IDEB do CAp-UERJ – 5º ano do ensino fundamental – metas projetadas e Ideb observado – 2007 a 2019.....	118
Tabela 3 – Relação candidato/vaga do primeiro ano do ensino fundamental do CAp-UERJ	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do espaço do CAp-UERJ na Rua Santa Alexandrina, nº 288.....	113
Figura 2 – Imagem do novo espaço do CAp-UERJ na Rua Barão de Itapagipe	113
Figura 3 – Imagem do novo espaço do CAp-UERJ na Rua Barão de Itapagipe – Fachada do antigo Instituto Padre Leonardo Carrescia.....	114
Figura 4 – Imagem do novo espaço do CAp-UERJ na Rua Barão de Itapagipe.....	114
Figura 5 – Organograma do CAp-UERJ.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAP-UERJ	Colégio de Aplicação da Universidade do Estado de Rio de Janeiro
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
Geres	Estudo Longitudinal da Geração Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NEPE	Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração
PEI	Plano de Ensino Individual
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEB	Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
PPP	Projeto político-pedagógico
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: APRESENTANDO A TEMÁTICA INVESTIGADA.....	16
1.	AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	28
1.1.	As quatro gerações propostas por Guba e Lincoln.....	34
1.2.	Avaliação formativa: caminhos em prol da aprendizagem	45
1.3.	<i>Feedback</i>, regulação e autorregulação: caminhos da avaliação formativa em prol da aprendizagem.....	53
1.4.	CrITÉRIOS AVALIATIVOS	62
1.5.	Instrumentos avaliativos	67
1.6.	Avaliação para a aprendizagem: um processo que beneficia todos os envolvidos.....	69
1.7.	Conhecimento e currículo: o que avaliar quando se está avaliando?	73
1.7.1.	<u>Ensino-aprendizagem e conhecimento sob óticas curriculares e avaliativas</u>	84
1.8.	Reflexões sobre avaliação a partir da revisão das teses	88
2.	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	96
2.1.	Modificações impostas à pesquisa em decorrência da pandemia da COVID-19	106
2.2.	O contexto investigativo: o CAp-UERJ	108
2.3.	Estrutura organizacional do CAp-UERJ.....	114
3.	RELATOS E ANÁLISES – PERSPECTIVAS AVALIATIVAS DAS DOCENTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CAp-UERJ...	123
3.1.	Percepções sobre avaliação	123
3.2.	Os instrumentos avaliativos usados nas salas de aula do 3º ano do ensino fundamental no CAp-UERJ.....	131
3.3.	Os critérios avaliativos priorizados nas salas de aula investigadas	137
3.4.	O <i>feedback</i> conduzido nas turmas no 3º ano do ensino fundamental do CAp-UERJ	141
3.5.	Processos de Regulação na avaliação dos estudantes.....	146
3.6.	Outros aspectos relevantes sobre avaliação pedagógica: práticas emergentes	150
3.6.1.	Postura de estudante.....	151
3.6.2.	O trabalho com projetos	156

3.6.3.	Recuperação	160
3.6.4.	Preocupações em relação à avaliação: desigualdade social, questões de gênero e recuperação.....	161
3.6.5.	A diferença em questão	164
3.6.6.	Planejamento	168
3.6.7.	Relação entre ensino, pesquisa e extensão.....	169
3.7.	A avaliação nos documentos institucionais	173
3.7.1.	O projeto político pedagógico do CAp-UERJ.....	173
3.7.2.	A Portaria nº 07/2011.....	175
3.7.3.	A Deliberação nº 18/2017	176
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS.....	185
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	195
	ANEXO B – Roteiro da entrevista	196
	ANEXO C – Questionário – Perfil docente.....	197

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO A TEMÁTICA INVESTIGADA

Esta pesquisa investiga as percepções sobre avaliação de professoras do 3º ano do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Buscamos, por meio de entrevistas, questionário e análise documental, compreender as características avaliativas relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes em questão.

A avaliação nas escolas brasileiras, de modo geral, está pautada “por uma pedagogia fundamentada no acerto e no erro, na aprovação e na reprovação; portanto, num conceito de avaliação que se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu, e não o que já foi aprendido ou está na iminência de acontecer” (FERNANDES, 2014, p. 119). Com base nessa lógica, a avaliação agrega a função de, por meio de procedimentos e instrumentos avaliativos, sancionar e corroborar práticas que buscam legitimar quem está apto ou não para seguir na trajetória escolar. A avaliação de caráter classificatório carrega consequências que rotulam, segregam e divide seres plurais em grupos considerados bons, ruins, dedicados ou relapsos.

A escola, como local de aprendizagem para todos, muitas vezes se baseia em uma garantia vinculada ao acesso e a uma suposta ideia de igualdade de oportunidades. A noção de igualdade atrelada ao processo de ensino e aprendizagem pode ocasionar uma avaliação padronizada. Essa ideia visa a que todos aprendam no mesmo tempo e ritmo, ou seja, uma aprendizagem uniforme que desconsidera questões culturais, sociais e históricas que permeiam a vida de cada educando integrante do espaço escolar.

Embora hoje tenhamos ampliado o acesso, a questão da democratização e qualidade educacional ainda permanece vinculada a uma lógica associada à exclusão. De acordo com Vasconcellos (2014, p. 22), “a lógica excludente faz parte, digamos assim, do DNA da escola burguesa”. No final do século XVIII e início do século XIX, a classe dominante ofereceu ao povo uma escola que não foi feita para todos (VASCONCELLOS, 2014), com base em um currículo organizado por disciplinas, com caráter instrucionista, valorizando avaliações classificatórias, apoiadas em processos meramente somatórios e altamente excludentes. Vasconcellos (2014, p. 28) aponta que a organização por disciplinas contribui para a fragmentação dos saberes, distanciando-se da aprendizagem significativa por parte do aluno, favorecendo para “a fragmentação do cotidiano da escola (organização de horários de 50 minutos de aula para cada disciplina)”.

Marcus Martins (2019), ao abordar o ensino de História, se debruça sobre a escola e traz para o debate das questões escolares relacionadas ao conhecimento escolar. Dessa

maneira, o autor reflete sobre a existência de um “conhecimento especificamente escolar, que é configurado nas e para as escolas e cujos elementos que o constituem são permanentemente alvo de disputas políticas para a sua permanência ou exclusão na cadeia definidora do que deve ser considerado escolar” (MARTINS, 2019, p. 26). Ou seja, não há uma lógica definida *a priori*, há uma constante disputa em prol do que seja legitimado como conhecimento considerado escolar. E assim, como todo processo de seleção, concomitantemente ocorrem processos de exclusão. Tais fatos não nos impedem de seguir em busca de uma escola que consideramos democrática e de qualidade.

A organização disciplinar e a lógica avaliativa refletem o que são considerados conhecimentos validados e que, assim, são ensinados e cobrados nas avaliações. Embora Martins (2019) aborde questões relacionadas ao ensino de História, ele as articula ao estudo da avaliação e, desse modo, nos auxilia na análise sobre o processo histórico relacionado à avaliação e aos campos disciplinares.

As contribuições de Vasconcellos (2014) e de Martins (2019) auxiliam a compreender que o DNA da escola, nomeado por Vasconcellos, pode se articular com a compreensão da existência de um conhecimento intitulado como escolar, como tentativa de consolidação de uma hegemonia constituída historicamente em articulação com os fluxos de cientificidade. Esses processos são validados pelos regimes de verdade estabelecidos em cada contexto histórico pelas comunidades científicas de cada área disciplinar, que, de acordo com Martins (2019, p. 27), são responsáveis por colocar o conhecimento escolar no domínio do verdadeiro. Assim, “o conhecimento histórico escolar não pode ser entendido como um objeto coisificado, mas como construções sócio-históricas contingenciais e precárias” disputadas por diversas comunidades disciplinares.

Na avaliação há a escolha daquilo que é considerado relevante para que seja aprendido, e dentro dessa gama é elencado o que é de suma importância para que seja verificável por meio dos processos avaliativos. Tal processo de seleção desses conteúdos/conhecimentos escolares não ocorrem em um vazio teórico; de acordo com Martins (2019, p. 28) tais escolhas

expressam concepções de escola, de educação [...] refletem o conhecimento que a comunidade considera válido a ser ensinado pelos docentes e as habilidades cognitivas e/ou comportamentais que devem ser apreendidas pelos alunos no presente no qual elas são formuladas.

Diante disso, a avaliação “contribui para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou à estigmatização dos

alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar” (AFONSO, 2000, p. 21).

Ao valorizar um processo de ensino-aprendizagem-avaliação no qual o educador ensina e o aluno aprende (ou não), a avaliação é vista como um julgamento de resultados finais que busca mensurar a quantidade de conhecimento memorizado/decorado pelos alunos. Tal lógica ignora o caráter processual entre ensino-aprendizagem-avaliação. Por esse ângulo, é desconsiderado o dinamismo dos conhecimentos produzidos. E mais: é ignorado o favorecimento de questionamentos que são importantes para o avanço na elaboração dos saberes (AGUIAR, 2015).

A ideia de uma lógica escolar atrelada à igualdade de oportunidades se camufla no ato de avaliar, como se, ao avaliar a todos da mesma maneira, fosse possível garantir a igualdade. Nesse caso, a suposta “neutralidade da avaliação significa que ela ajudaria tão somente a identificar aqueles que têm condições de aprender e prosseguir no sistema de ensino e aqueles que não têm, sendo, portanto, reprovados” (AGUIAR, 2015, p. 56). Essa suposta neutralidade¹ utiliza “os mesmos instrumentos de avaliação para todos, baseados, muitas vezes, em padrões culturais distantes de grande parte da população” (AGUIAR, 2015, p. 56), desconsiderando a multiplicidade de contextos dos alunos avaliados.

Ao abordar a avaliação somativa, que visa à classificação, D’Agnoluzzo (2007) menciona a avaliação como um instrumento de controle que corrobora para a manutenção da lógica escolar. De acordo com a autora, a ideia de controle está associada à

manutenção da disciplina e da pseudoatenção do aluno às explicações do professor. Ainda encontramos, de maneira predominante, instrumentos avaliativos que pedem ao aluno que simplesmente reescreva o que ele apenas memorizou em tantas aulas e leituras (p. 3).

A avaliação com viés classificatório legitima processos excludentes em prol de uma padronização na qual distintos sujeitos sociais devem aprender e demonstrar suas respectivas aprendizagens da mesma maneira e no mesmo tempo. Tal ideia possui raízes históricas vinculadas ao próprio processo de constituição da escola para apenas alguns até sua expansão e democratização para a maioria dos cidadãos.

Nessa concepção, a escola é vista como um local de transmissão de conteúdos “que representam parte da herança cultural da humanidade” (PEREIRA, 2012, p. 73). Tal ideia está relacionada à concepção de currículo, geralmente associado a um documento norteador e/ou grade curricular. Colabora, assim, para o entendimento de uma avaliação meramente quantitativa na qual, imagina-se, que a medição rigorosa legitima o sucesso ou fracasso

¹ Não operamos com a ideia de neutralidade.

revestido de uma suposta neutralidade. Evidenciamos, no estudo ora apresentado, a necessidade de romper com uma lógica avaliativa que se baseia somente em notas e classificações; que conceba a avaliação como um produto, desconsiderando seu caráter processual. Assim, evidenciamos a importância de desenvolver uma avaliação voltada à melhoria das aprendizagens.

Embora a escola tenha se organizado orientada por uma lógica cuja função é formar identidades capazes de operar no mundo com base em um ponto de vista privilegiado, é importante ressaltar a relevância da escola para além da mera transmissão de conhecimento/conteúdos, como a possibilidade de ser um espaço coletivo de produção de saberes no qual possamos refletir sobre as concepções de avaliação que permeiam o espaço escolar.

Em artigo anterior, Ortigão e eu salientamos que “precisamos avançar na direção de uma avaliação que oriente os alunos sobre suas capacidades, que os motive e provoque curiosidade em aprender, uma avaliação que não se preocupe somente com a nota enquanto resposta final do processo” (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 93). Salientamos a necessidade de uma reflexão sobre avaliação para as aprendizagens articulada com a preocupação e com o desenvolvimento de cada educando, compreendendo as particularidades de cada ser social.

Destacamos a necessidade de pensar uma avaliação de características formativas, voltada para a melhoria das aprendizagens, compreendendo-a como interativa e destinada ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação, como enfatiza parte das produções encontradas na literatura específica. Exemplos neste sentido podem ser acessados em Borralho et al. (2014), Borralho, Lucena e Brito (2015), Fernandes (2009; 2013), Fernandes (2014) e D’Agnoluzzo (2007), dentre outros. Uma perspectiva avaliativa que visa a auxiliar professores e estudantes a localizar suas potencialidades e suas dificuldades, ajudando-os na busca de caminhos no processo interativo de aprender-ensinar-avaliar, no qual tanto o educador como os educandos partilham responsabilidades nesse processo. Compreendemos que as maneiras de organizarmos a avaliação podem

motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser elas mesmas mais um obstáculo a superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem suas limitações e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los (FERNANDES, 2009, p. 40).

Defendemos, portanto, uma avaliação pedagógica que se proponha formativa, ou seja, uma avaliação que acompanhe o estudante em suas aprendizagens e oportunize parcerias entre os alunos e entre estes e seus professores; uma avaliação que possibilite que os alunos percebam seus avanços e suas dificuldades e que, efetivamente, oriente as suas aprendizagens.

Até aqui, buscamos introduzir a temática pesquisada. No próximo capítulo esse tema será discutido em profundidade. Antes, porém, ainda nesta introdução, apresentam-se as motivações profissionais e acadêmicas que culminaram na proposição da pesquisa que ora se apresenta. Em seguida, ainda nesta seção, expõe-se a organização da tese.

Minha inserção² acadêmica e profissional no campo da avaliação

No decorrer da minha formação como estudante e como professora tenho me interessado pelos processos de exclusão e de inclusão engendrados na e pela escola. As leituras que tenho feito, desde os tempos da licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), evidenciam a coexistência de diferentes focos da avaliação (avaliação externa, avaliação docente, avaliação da escola, avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem, dentre outros). Apesar dessa multiplicidade de focos, meu interesse sempre esteve voltado à avaliação pedagógica, a avaliação que ocorre nas salas de aula; avaliação que tem sido denominada avaliação da aprendizagem ou avaliação para a aprendizagem, a depender do viés mais ou menos formativo que se tenha e dos momentos interativos (ou não) de construção do conhecimento. A avaliação pedagógica consiste nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos das aulas, envolvendo modalidades de avaliações distintas (somativas e formativas). Ambas as modalidades que integram a avaliação pedagógica podem estar a serviço das aprendizagens se as práticas avaliativas docentes, por exemplo, buscarem o aperfeiçoamento das aprendizagens.

A avaliação adquiriu relevância nos meus estudos com base em reflexões sobre a minha prática docente na escola, em especial nos momentos de reuniões e/ou grupos de estudos na instituição. Cabe observar que desde 2012 sou professora em uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu. O ambiente profissional onde atuo e as leituras realizadas ao longo de minha vida acadêmica impregnam mutuamente as percepções acerca da temática da avaliação das/para as aprendizagens.

Acredito que a avaliação pode ser conduzida – negociada e construída – coletivamente, com critérios estabelecidos; nesse sentido, se aproximaria de uma visão mais formativa da avaliação. Mas, por outro lado, pode silenciar essa construção, evidenciando uma concepção padronizada. Por exemplo: durante os anos como aluna na escola normal

² De modo geral, entendo que uma tese não é o resultado de um estudo isolado do doutorando. Ao contrário, é o resultado da parceria com o orientador – no meu caso, orientadora. Por reconhecer essa parceria, a tese está escrita na primeira pessoa do plural, com exceção desta parte, que se refere exclusivamente à minha trajetória acadêmica e profissional.

percebi que, por diversas vezes, os professores da instituição buscavam estabelecer padrões de conduta definidos socialmente como corretos³; e, ao mesmo tempo, assumiam avaliações das aprendizagens padronizadas e estabeleciam conceitos que, por vezes, rotulavam alunos como bons ou ruins. Com isso se produziam situações que fomentavam estereótipos e processos de exclusão.

À época da graduação, interessei-me pelos processos de exclusão das diferenças, trilhando uma aproximação dos estudos sobre multiculturalismo e educação, o que contribuiu para minha formação e aproximação com a temática das diferenças. A partir do estudo realizado no ano de 2011 para o trabalho de conclusão de curso em Pedagogia (licenciatura plena) da UFRJ, *Formação multicultural de professores: uma tônica em um estudo de caso*, aproximei-me de autores que se dedicam às temáticas da diversidade e da diferença em educação (FONTES, 2008; CANEN; XAVIER, 2008; STUHLER; ASSIS, 2009; CANEN; SANTOS, 2009).

Já no curso de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), busquei compreender como os sentidos atribuídos às diferenças culturais são articulados aos discursos de estudantes do curso de Pedagogia da FEBF como estruturas de subjetivação que conformam provisoriamente as práticas escolares. Neste estudo, trilhando um caminho com base em autores pós-estruturais e por meio de grupo focal e leitura dos relatórios de estágio, pude compreender que diferença e diversidade não são palavras sinônimas. Com isso, objetivei entender como sentidos atribuídos às diferenças culturais são articulados nos discursos como estruturas de subjetivação que conformam provisoriamente as práticas escolares; como eles forjam os processos de formação de futuros pedagogos que têm implicações nos processos de subjetivação de cada um e também nas maneiras de conceber e organizar práticas que dão sentido à escola (OLIVEIRA, 2016). No estudo, ficou evidente que, naquele momento, os discursos trabalhavam em prol da diversidade, e não da diferença.

O estudo desenvolvido no mestrado salientou a relevância de repensar o papel da escola considerando-a como espaço de trocas culturais, evidenciando a necessidade de desconstruir e romper com lógicas binárias, desestabilizando concepções cristalizadas, convocando as pessoas a se posicionar, favorecendo “o questionamento dos processos hierárquicos que promovem a exclusão dos que não atendem aos padrões considerados mais adequados” (OLIVEIRA, 2016, p. 90).

³ Tais critérios não estavam relacionados somente ao conhecimento adquirido ou não.

Durante a pesquisa desenvolvida no mestrado, a prática da avaliação não era o foco do estudo. Embora tal assunto tenha emergido no processo de desenvolvimento da pesquisa, a temática ficou à margem de minhas análises. A intenção de pesquisar sobre avaliação para as aprendizagens se fez presente, com mais força, com a decisão de submeter-me ao processo de seleção ao doutoramento.

Com o ingresso no curso de Doutorado do ProPEd, em 2017, e com a participação efetiva no Grupo de Pesquisa em Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática⁴, o ‘mergulho’ no campo da avaliação foi se tornando cada vez mais profundo e intenso. Esses estudos e as discussões no grupo também me possibilitaram rever minhas concepções sobre avaliação, currículo, ensino e aprendizagem, cultura, diferença e tantas outras ideias e outros conceitos que marcam o campo educacional.

Também pude refletir sobre os processos avaliativos vivenciados na minha trajetória escolar, na qual a avaliação somativa se fez presente na maioria das vezes. Lembrei-me de como a avaliação tornou-se sinônimo de tormento. Lembro que precisei mudar de escola quando cursava o quarto ano do ensino fundamental. No mês de agosto, fui transferida de uma escola pequena, onde todos se conheciam, para uma de grande porte. Nova escola, novas regras e normas que eu desconhecia. Eu era diferente naquele espaço, usava lápis e caderno, o que já causa um desconforto em um mundo de fichários, canetas e corretivo de texto; logo depois, as avaliações e o receio de ser chamada à atenção na frente da turma; o ranqueamento das notas, com destaque para os nomes dos alunos considerados acima da média, era uma tônica na escola, uma lógica desconhecida para mim. A primeira vez que vi meu nome no quadro de destaques comecei a chorar e me desesperei imaginando ter feito algo errado. Precisei ser alertada de que aqueles nomes eram os dos melhores alunos, com melhores notas. Deparei-me com uma nova regra, não explicada previamente para a aluna recém-chegada – no caso eu.

Com todo o estresse daquele semestre e com um viés fortíssimo da educação tradicional, meus horários de estudo foram prolongados para que pudesse responder à altura à pressão escolar nas avaliações. Isso acarretou o desenvolvimento de crises de ansiedade, de muitos dias de mal-estar e muitas avaliações de segunda chamada. No final daquele ano letivo, fui aprovada com ótimas notas e péssimas lembranças.

Em minhas práticas como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, aprendi que os alunos e as alunas expressam suas aprendizagens de diferentes maneiras. Porém essas

⁴ Grupo de pesquisa coordenado por minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Ramalho Ortigão.

ideias ganharam corpo teórico no campo da avaliação durante as trocas e reflexões propiciadas pelo e no grupo de pesquisa. Reconheci que minha prática avaliativa diferenciada só foi possível devido ao meu entendimento sobre currículo como mais do que um conjunto de conteúdos e de avaliação, mais do que a medição de conhecimento, entendendo que os alunos são diferentes. Dessa maneira, comecei a aproximar-me da temática da avaliação compreendendo-a como parte integrante da escola e dos processos de ensino-aprendizagem, e assim como a escola, passível de mudanças e deslocamentos.

Tenho conduzido minhas reflexões sobre a avaliação escolar com base na concepção de currículo como cultura, de avaliação como processo qualitativo e colaborativo para as aprendizagens e da ruptura com concepções padronizadas, que acabam rotulando o que foge a uma norma instituída. Muitas vezes, no ambiente profissional, as conversas nas salas de professores e nos conselhos de classe levantam apontamentos sobre a necessidade de ampliar o debate acerca das avaliações para as aprendizagens. Contudo, em muitos desses espaços escolares ainda se faz presente uma concepção de avaliação como verificação do acúmulo de conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que tal concepção está ancorada em procedimentos rotineiros e em práticas descontextualizadas, evidenciando-se a ênfase na mera fixação de conteúdos, sem que haja uma aprendizagem capaz de conhecer, interpretar e relacionar um conhecimento com outros já adquiridos ou mesmo de outras áreas de conhecimento.

De acordo com Fernandes (2009, p. 33), atualmente “se reconhece que não basta saber como desempenhar uma dada tarefa, é preciso saber quando desempenhá-la e como adaptar esse desempenho a novas situações”; muitas vezes a busca por um padrão idealizado de aluno e de avaliação acaba por silenciar distintas formas de produção de saberes. Conforme salientado por Lopes e Macedo (2011, p. 193),

a própria organização da escola e do currículo deve ser posta em xeque: toda a universalidade pressuposta na ação educativa tem que ser desestabilizada com o questionamento do caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares.

A escolha em pesquisar a temática da avaliação pedagógica em um colégio considerado de excelência, um espaço escolar considerado privilegiado, se deu devido às observações como aluna, professora e pesquisadora, visto que os espaços escolares que frequentei⁵ como aluna e docente não possuíam articulação com universidades, e as relações com a avaliação eram desenvolvidas em relação com a igualdade, uma avaliação igual para todos, deixando à margem as diferenças e o olhar voltado a uma avaliação de características

⁵ Com exceção do espaço universitário.

formativas, o que a meu ver está associado à diferença, para além de uma concepção de enquadramento do diferente a uma norma ou a um padrão instituído.

Como docente, inicialmente desenvolvia processos avaliativos voltados a uma suposta igualdade, com foco em testes e provas. Tal perspectiva foi sendo alterada no decorrer do processo de formação continuada, primeiro no curso de extensão sobre educação e direitos humanos e logo em seguida após ingressar no mestrado, ao me apropriar do conceito de diferença como algo que é impossível de conter. Assim, paralelamente a esses processos, comecei a perceber as nuances e diferenças entre os meus alunos, respeitando suas singularidades e dificuldades e buscando auxiliá-los com um foco mais voltado aos seus aspectos individuais do que em relação à comparação com todo o grupo. Posteriormente, conforme relatado, ingressei no doutorado, e a participação no Grupo de Pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática contribuiu imensamente para reflexões e mudanças na minha prática docente.

Ao longo da minha trajetória profissional fui ampliando a gama de instrumentos avaliativos, recorrendo aos relatórios exigidos pela prefeitura, mas também a momentos de produção escrita individual, elaboração de cartazes, produção de histórias, diário sobre as aprendizagens dos alunos e observações. Essa busca por melhorar as aprendizagens propiciou uma mudança avaliativa na qual o foco estava no processo e não no resultado.

Ao mesmo tempo que relato a mudança na minha postura avaliativa como docente percebo a complexidade envolvida nesse processo. Também ressalto que, em espaços escolares nos quais não há muitas articulações entre pesquisa e ensino, refletir sobre a avaliação pedagógica, e principalmente de viés formativo, pode ser um obstáculo, além das questões associadas a professores com dupla e até tripla jornada de trabalho, pouco incentivo a formação continuada e salários precarizados. Eu tive acesso a oportunidades de formação continuada, especializações e participações em grupos de pesquisas que propiciaram leituras, trocas e reflexões sobre avaliação. Dessa maneira, ressalto que operar em prol de uma avaliação para a melhoria das aprendizagens não é algo impossível, mas evidencio esses entraves como fatores relevantes no processo.

Como professora das séries iniciais do ensino fundamental de um município da Baixada Fluminense, debato avaliação com meus pares. Na escola e em espaços de formação continuada, tenho percebido que os professores que se arriscam e buscam promover outros olhares avaliativos geralmente estão envolvidos em processos de formação continuada, cursam ou possuem mestrado, estão realizando um curso de aperfeiçoamento e em alguns casos finalizando a graduação. Também há relação com docentes que buscam ingressar no

mestrado ou que estão buscando leituras para melhorar sua prática docente. Juntamente com outros olhares, há educadoras que defendem uma igualdade avaliativa, baseada em uma avaliação igual para todos, pois assim, segundo elas, todos terão a mesma oportunidade; geralmente essas profissionais possuem uma ideia fixada sobre avaliação e não buscam outros olhares ou perspectivas sobre o tema.

Ao pensar em instituições consideradas de excelência, com articulação com a universidade, estímulo à pesquisa e formação continuada, cujos docentes possuem pós-graduação e seguem investindo em suas carreiras e formação, questiono como ocorrem os processos avaliativos nas séries iniciais do ensino fundamental nesses espaços.

Dessa maneira, desejo analisar as percepções docentes de um colégio considerado de excelência sobre avaliação nas séries iniciais. Tal escolha se deu porque observo, no meu espaço de atuação e em conversas com colegas educadoras, que o processo avaliativo é apresentado aos alunos como algo pronto; percebo a ausência de diálogo, questionamento ou troca entre docentes e discentes em relação à temática avaliativa. Assim, acabam sendo silenciados aspectos relevantes nos quais os estudantes podem opinar, assumir responsabilidades e não serem cobrados apenas o resultado final.

Martins (2019), em sua pesquisa sobre o ensino de História⁶, relata que a angústia é a busca pelo conforto, permeada por incertezas (p. 44). Concordo com o autor na análise das minhas angústias associadas a uma escola de excelência ainda tão distante da maioria da população⁷ e em articulação com a defesa de uma avaliação com foco no processo de aprendizagem. Minha angústia referente à avaliação atrelada à certificação e a resultados talvez seja sombra de vivências escolares nas quais arguições adquiriram peso e sentimentos associados ao medo de errar. Ao mesmo tempo, permeiam rastros de motivação na busca pela consolidação das aprendizagens nas quais docentes buscavam diversas maneiras para que os alunos compreendessem os conceitos explicitados em aula.

Até a graduação, eu não havia frequentado instituições escolares consideradas de excelência, e ao ingressar na UFRJ pude vivenciar ser aluna universitária em uma instituição renomada, mas ainda assim olhava para os colégios universitários como algo que não era pertencente à minha realidade, visto que possuía uma percepção de que minha atuação docente não seria em um colégio de aplicação/instituições de excelência; tal processo

⁶ Martins (2019), por meio de uma abordagem pós-fundacional, investiga o ensino de História em articulação com o campo curricular e avaliativo.

⁷ Seja pelo quantitativo de colégios de aplicação, seja por questões relacionadas ao ingresso (prova e sorteio), seja pela concepção de que esse espaço não pertence ao sujeito ou está distante da sua realidade (o que eu pensava).

acompanhou-me até o ingresso no doutorado, em que, por meio de conversas, reelaborei minha percepção sobre os colégios de aplicação, retirando-os de um pedestal onde eu mesma os coloquei e buscando conhecê-los mais de perto.

O termo excelência é um polissêmico; neste estudo relacionamos a excelência ao trabalho colaborativo, à bidocência, à formação continuada e à relação entre ensino, pesquisa e extensão promovida e desenvolvida na e pela instituição de ensino. Estes são alguns apontamentos para pensarmos a excelência dessa escola, ou, como referenciado por Maia (2019), percebermos o CAp como um espaço privilegiado.

Sendo assim, questiono se, em um espaço vinculado à universidade, como o Colégio de Aplicação, no qual há incentivo para a formação continuada, como a avaliação é desenvolvida, há momentos para o debate sobre avaliação ou cada docente desenvolve o seu processo avaliativo sem inferências e interferências. Tais questionamentos contribuíram para a definição do objetivo e das questões de pesquisa, assim como o objeto de pesquisa.

O propósito deste estudo é compreender as percepções das professoras do terceiro ano do ensino fundamental do CAp-UERJ sobre avaliação pedagógica. Em um espaço considerado de excelência, busco analisar se e como ocorre a participação dos alunos, como as docentes elaboram as avaliações, se há espaço para debates e questionamentos.

Assim, buscou-se responder às seguintes questões:

- Como as docentes trabalham com a avaliação pedagógica nas práticas cotidianas de sala de aula?
- Como são realizados os retornos referentes à aprendizagem dos estudantes?
- As docentes promovem oportunidades para que os estudantes regulem suas aprendizagens (em caso afirmativo, como ocorre este processo)?

Reconheço que as angústias não cessam em definitivo, pois a avaliação nos exige questionamentos frequentes sobre o que no momento defendemos como verdade; esse questionamento nos move a galgar novos caminhos e objetivos, a questionar o que considerávamos como verdade e a construir outros caminhos. Ao mesmo tempo que este estudo surge das minhas angústias, eles possibilitam que novas angústias apareçam. Conforme salientado por Martins (2019), novas angústias podem emergir a partir dos enunciados produzidos no enfrentamento das angústias anteriores; isso nos indica o caráter contínuo do processo de pesquisar, assim como da temática investigada.

Por fim, afirmo que, durante a minha trajetória acadêmica e profissional como aluna-professora-pesquisadora, a avaliação vem se constituindo como *campo* complexo, que possibilita ricas e atuais reflexões e que precisa constantemente atualizar-se. Trata-se, como afirma Afonso (2019, p. 252) de “um *campo* aberto a diferentes olhares disciplinares e interdisciplinares, no qual questões epistemológicas, metodológicas, políticas e éticas” não podem deixar de ser convocadas, explícita ou implicitamente. Esta tese apresenta apenas um desses olhares – o meu olhar em parceria com o de minha orientadora e dos autores com os quais escolhi dialogar. Certamente, muita ‘coisa’ ficou de fora e, com isso, afirmo que não é um estudo que se esgota nesta tese. Ao contrário, quem mergulha nesse campo, aberto, complexo e intenso, não será capaz de deixá-lo – muito mais há que se pesquisar! Na sequência, apresento a organização da tese.

Organização da tese

Esta tese está organizada em três capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo discutimos, em profundidade, a temática investigada e destacamos os conceitos priorizados no estudo, ou seja, a avaliação pedagógica de viés formativo e seus desdobramentos. A discussão é feita com base na revisão da literatura específica e a partir de uma revisão sistemática ao Banco de Teses da Capes. No segundo capítulo, dedicamo-nos a explicar o processo metodológico da pesquisa e o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. Incluímos uma seção que aponta as alterações que se fizeram necessárias devido à pandemia da COVID-19. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e à discussão dos resultados da pesquisa. Nele, apresentamos as análises das entrevistas, do questionário referente ao perfil docente e da documentação institucional analisada. Na última seção, trazemos as nossas considerações finais.

1 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Neste capítulo abordamos a avaliação formativa, suas funções e características. Aqui, buscamos apresentar o resultado dos diálogos que estabelecemos com os autores que nos ajudaram a fundamentar o estudo. Inicialmente trazemos uma discussão aprofundada e ampla com base na literatura específica; em seguida, apresentamos os resultados de busca ao Banco de Teses da Capes em que selecionamos e analisamos trabalhos que focam a avaliação das/para as aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental.

No cenário educacional, a avaliação tem adquirido cada vez mais visibilidade e centralidade. O processo avaliativo tem nos apresentando desafios em diversas instâncias (esfera teórica e prática), constituindo-se como temática desafiadora, visto que convergem diversos aspectos: políticos, econômicos, sociais, pedagógicos. Dessa maneira, a avaliação se faz presente em diferentes instâncias, sendo debatida constantemente no âmbito acadêmico, assim como nas políticas públicas.

As avaliações externas são as avaliações realizadas em larga escala, em âmbito macro, sendo regionais, nacionais e globais; são realizadas por agente externo à instituição escolar. Esse tipo de avaliação é uma ferramenta que fornece elementos para a elaboração e o monitoramento de políticas públicas, assim como para o redirecionamento de práticas pedagógicas. A avaliação interna, por sua vez, é aquela que ocorre na esfera micro, nas salas de aula, desenvolvida pelos docentes⁸.

A avaliação em larga escala adquiriu centralidade a partir da década de 1990, ocupando posição relevante nas políticas públicas educacionais, sendo recomendada e desenvolvida “por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros como elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior” (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 794). Logo, os diversos níveis de ensino passam a ser objetos de avaliação pelo poder público com o propósito de que, por meio da avaliação, seria possível produzir um ensino de qualidade. De acordo com Souza e Oliveira (2010, p. 795), nessa década as “agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação”. Entretanto, apesar da centralidade adquirida, a necessidade de discutir a avaliação em sala de aula segue sendo relevante.

⁸ Nesta tese, nos debruçamos no estudo das avaliações internas realizadas em uma instituição de ensino considerada de excelência.

Claudia Fernandes, ao articular as maneiras de organização escolar e as concepções de avaliação, traz contribuições que impulsionam a reflexão sobre a lógica escolar. A autora afirma que a escola ocidental moderna, incluindo a escola brasileira, se organizou em consonância com uma lógica seriada que se baseia no pensamento iluminista e positivista dos séculos XVIII e XIX (FERNANDES, 2014), destacando algumas características presentes na constituição da escola seriada: “pensamento linear; a busca de uma única verdade e absoluta; o homem como um ser racional capaz de dar respostas a tudo que lhe é solicitado ou desafiado; concepção de conhecimento neutro; ciência isenta de ruídos culturais, afetivos, sociais” (FERNANDES, 2014, p. 116). Atualmente, ainda é possível observar rastros dessa constituição presentes nas formas de conceber os processos de escolarização. Portanto, é necessário questionar o que compreendemos como escola, pois “as formas de avaliar são coerentes com as concepções de ensino, de escola e da relação entre avaliação e o papel social da escola” (FERNANDES, 2014, p. 117-118)⁹.

Neste estudo nos debruçamos sobre as percepções de avaliação pedagógica de educadoras das séries iniciais do ensino fundamental e enfatizamos a importância de práticas avaliativas eminentemente formativas. Defendemos esse tipo de avaliação considerando que ele objetiva auxiliar no avanço das aprendizagens dos educandos, rompendo com lógicas que hierarquizem sujeitos e saberes. Uma avaliação que considere a elaboração de saberes pelo aluno – e não uma padronização. Enfatizamos a importância da colaboração entre alunos e seus pares e na relação entre discente e docente. Uma avaliação que se propõe formativa se baseia no diálogo, na troca, nos retornos (*feedbacks*) e revisões do que foi aprendido.

Assim, o erro pode ser um potencializador, compreendendo os diferentes caminhos para chegar à consolidação da aprendizagem, a partir do momento em que analisamos o erro na sua complexidade e fornecemos um retorno eficaz para que o aluno também possa perceber seus entraves e avanços.

Dessa maneira, defendemos uma escola que trabalhe em prol de uma educação transformadora, questionadora, que defenda a existência de múltiplos caminhos para as aprendizagens e que valorize a multiplicidade de vozes e possibilidades que integram a escola; uma escola que integre os saberes sem hierarquizá-los, um espaço que busque a

⁹ A autora ressalta que a ideia dos ciclos contribui para o rompimento da ideia de seriação/linearidade e diminui o círculo vicioso da reprovação, possibilitando e valorizando os processos de autonomia, a ideia de conhecimento construído e compartilhado, a concepção de diferença, a desestabilização da homogeneidade, o trabalho em equipe e a ideia de verdade provisória; tais ideais “sustentam teoricamente uma nova lógica de se pensar e organizar a escola” (FERNANDES, 2014, p. 116).

equidade. Acreditamos nessa escola como potência de transformação, na qual o currículo vai além da organização de disciplinas.

Compreendemos que nem toda avaliação que ocorre na sala de aula é eminentemente formativa, tendo em vista os processos somatórios. Evidenciamos que a avaliação pedagógica, as avaliações que ocorrem nas salas de aula são constituídas por avaliações somativas e formativas; a questão é o uso que damos às avaliações. Ou seja, se o uso das avaliações está voltado para as aprendizagens, para o processo ou apenas para o desempenho, o resultado. Por exemplo, podemos operar com nota ou conceito, mas, ainda assim, buscar um olhar formativo para o processo de aprendizagem. Ou, ao contrário disso, podemos focar no desempenho, na preocupação com a pontuação e desconsiderar o processo, aderindo somente à característica somativa.

Ainda que reconheçamos a pouca prática de avaliações de característica formativa, defendemo-la como processo propiciador de aprimoramento das aprendizagens. A avaliação formativa auxilia o educando em seus respectivos processos de aprendizagem; assim, possibilita que os alunos visualizem suas necessidades ao longo da trajetória para o efetivo prosseguimento de suas respectivas aprendizagens, estabelecendo uma parceria na qual todos os envolvidos são responsáveis pelo processo.

Por muitas vezes, durante uma roda de conversa ou uma atividade pedagógica, ao indagar alunos, estudantes de licenciatura e, às vezes, professores sobre qual o primeiro assunto de que se recordam quando escutam a palavra avaliação, as enunciações que frequentemente emergem são provas e testes, estando ambos relacionados com aprovação, reprovação, angústia e medo. Outra questão que emerge frequentemente é a noção de instrumentos avaliativos como teste e prova como sinônimos de avaliação¹⁰ – e não como instrumentos avaliativos a serviço da avaliação. Em menor quantidade, também enunciam avaliação como processo, como necessária para a vida escolar, como possibilitadora de apresentar o que foi aprendido ou não.

Iniciamos a discussão sobre avaliação trazendo a reflexão de algumas estudantes do curso de Pedagogia da UERJ a partir de uma experiência realizada em sala de aula no ano de 2019. Na aula, indagamos às alunas sobre suas lembranças com avaliação escolar. Confesso que, à época, ficamos bastante surpresas em perceber o quanto aquelas lembranças permeavam as trajetórias das alunas sobre avaliação, marcando vivências – algumas negativas e outras positivas. As negativas remetiam a prova, nota baixa, reprovação, medo. As positivas

¹⁰ Abordamos esse assunto ao longo do texto.

remetiam às lembranças de professores e professoras que tiveram em suas trajetórias escolares: carinhosos e incentivadores, que faziam com que gostassem da disciplina estudada. No texto, escrito em parceria com Graciane Volotão, à época mestranda no ProPEd, e Maria Isabel Ortigão, nossa orientadora (ORTIGÃO; OLIVEIRA; VOLOTÃO, 2019), recorremos a Moura e Palma (2008) ao ressaltar o trabalho com lembranças junto a alunos de licenciatura, associando lembranças às experiências que ocorreram no passado que podem estar vívidas ou mais apagadas, possibilitando a reflexão e o ato de repensar o que foi vivenciado. As enunciações dos alunos sobre avaliação refletem a relação construída ao longo de suas vidas; algumas vezes tais memórias permanecem vivas nas práticas pedagógicas cotidianas.

A avaliação é inerente à ação pedagógica, e acrescentamos que também é intrínseca ao ato de viver em sociedade. Frequentemente realizamos avaliações por intermédio de julgamentos de valor sobre outras pessoas, nós mesmos e a sociedade em que vivemos. “No campo sociocientífico a avaliação tem se mostrado cada vez mais presente com o propósito de identificar, analisar, compreender, divulgar diferentes aspectos que interferem na sociedade, sempre com o discurso de melhorar alguma situação” (PEREIRA, 2015, p. 87).

O ato de avaliar está atrelado aos juízos de valor que emitimos constantemente. Segundo Hadji (1994, p. 32), “o juízo de avaliação pertence à evidência, à categoria dos juízos de valor. Os juízos sobre a realidade enunciam factos, ou relações entre factos”. Hadji (1994) relata que é por intermédio do juízo de valor que emitimos nossas apreciações sobre algo. O valor está associado à apreciação da leitura de mundo, incluindo a avaliação.

No campo educacional, não há como pensar ensino e aprendizagem dissociados de avaliação, visto que a avaliação faz parte do processo. A tríade ensino-aprendizagem-avaliação, não necessariamente nessa ordem, auxilia a elaborar nossas percepções sobre o desempenho das aprendizagens dos alunos e sobre o nosso próprio desempenho como professor, ou seja, por meio da avaliação repensamos nossas práticas pedagógicas e (re)planejamos nossas possíveis intervenções. O ato de “avaliar faz parte do processo de ensino e aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar¹¹. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 23)¹².

¹¹ Não aprendemos sem avaliar nem sem ser avaliados.

¹² Buscamos operar na necessidade de rompimento com processos dicotômicos, pois acreditamos que eles não dão conta de operacionalizar a complexidade da sociedade, incluindo o ambiente escolar e suas relações cotidianas. A dicotomia fortalece discursos instituídos como verdadeiros, pois trabalha com o binarismo em sua base; tal lógica também evidencia uma concepção superficial. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que todo discurso traz significações e que seus excedentes de significações são construídos mediante novas

Há diferentes denominações relacionadas à temática da avaliação. Aqui ressaltamos duas denominações que marcam diferenças de perspectiva de abordagem sobre avaliação: a avaliação *das* aprendizagens e a avaliação *para* as aprendizagens. A ideia de uma avaliação para as aprendizagens é mais recente e está vinculada a uma ideia de melhoria das aprendizagens, sendo eminentemente pedagógica. Tais avaliações *das/para* as aprendizagens possuem suas características articuladas à avaliação pedagógica.

A avaliação pedagógica é aquela que ocorre nas salas de aula e pode apresentar aspectos formativos e/ou somativos. A avaliação somativa é lembrada como avaliação das aprendizagens, e a formativa para as aprendizagens; essas duas modalidades de avaliação convivem na sala de aula¹³.

Também é considerado que uma avaliação de característica somativa se volta para o registro e o relato do que foi aprendido no passado, tendo por foco o resultado. A avaliação é vista como produto final, algo pontual que não valoriza o processo e/ou desenvolvimento durante um período de tempo. A avaliação de viés somativo geralmente possui preocupação exacerbada com a nota; a avaliação ocorre no final do processo e não ao longo dele.

A avaliação *para* as aprendizagens, cujo foco está no processo, tem ocorrência contínua, ao longo de todo o desenvolvimento, “estando em relevo os integrantes do processo, alunos e professores, o que a caracteriza como avaliação formativa” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 23). Operar na perspectiva da avaliação formativa se afasta da ideia de classificação, rompe com uma lógica pautada somente em notas e hierarquizações como algo que comanda o processo avaliativo e aborda uma cultura de sucesso baseada na lógica de que todos podem aprender (FERNANDES, 2009) respeitando os ritmos e o desenvolvimento de cada indivíduo, enfatizando a conquista das aprendizagens – e não da nota.

A concepção de avaliação formativa defendida por Fernandes (2009; 2019) nos auxilia a refletir sobre uma avaliação que realmente trabalhe em prol da melhoria das aprendizagens, com um viés voltado à regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Quando mencionamos uma melhoria das aprendizagens nos referimos ao processo de aperfeiçoamento da elaboração de saberes no qual o educando percebe onde se encontra no rumo da aprendizagem e suas necessidades e então pode traçar estratégias para aprimorá-las. O professor também é parte importante nesse processo em prol da melhoria das aprendizagens, redefinindo o que foi planejado para atender às demandas de seus variados alunos.

possibilidades de leitura e compreensão, possibilitando um jogo de processos de significações e provocando possibilidades outras de distintos significados.

¹³ A avaliação dentro da sala de aula também é denominada avaliação interna. Nesta pesquisa, tais termos aparecem como sinônimos.

Lucena, Dias e Borralho (2018, p. 258) enfatizam que “avaliar para que um estudante aprenda mais e melhor é eminentemente um trabalho interno das salas de aula, sob a mediação do professor e colaboração intensa entre os demais estudantes”. Assim, os contextos começam a integrar o processo avaliativo, e a avaliação passa a envolver alunos, responsáveis e docentes; amplia-se o olhar acerca dos instrumentos avaliativos, assim como a importância de analisar a gama de informações que participam do processo de ensino.

Ao defender uma avaliação para as aprendizagens, operamos com a dimensão pedagógica de avaliação defendida por Fernandes (2006; 2009) e Borralho et al. (2014), buscando contornos formativos, em detrimento da avaliação exclusivamente somativa. Borralho et al. (2014, p. 144) mencionam que os educadores deveriam “utilizar esse tipo de avaliação para identificar as dificuldades dos alunos, para proceder às alterações na sua prática e para os orientar no processo de aprendizagem” (p. 144). Ou seja, uma avaliação formativa possibilita o conhecimento de saberes, avanços, entraves, atitudes, desenvolvimento dos discentes e oportuniza indícios sobre o passo seguinte em prol do aperfeiçoamento das aprendizagens (FERNANDES, 2006).

Leonor Santos (2016) também aborda e tensiona as relações entre uma avaliação somativa (*das* aprendizagens) e uma avaliação formativa (*para* as aprendizagens); a autora menciona que o que diferencia as duas modalidades de avaliação é sua função e de que maneira elas são postas em prática, tendo em vista as diferenciações de seus propósitos. Uma avaliação voltada *para* a melhoria das aprendizagens tem um

propósito formativo, o objetivo é fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem. Dirige-se aos atores diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professor e alunos, seja contribuindo para regular o ensino, seja para apoiar a aprendizagem. Tem, assim, uma dimensão pedagógica (SANTOS, 2016, p. 640).

Por sua vez, uma avaliação somativa, uma avaliação *das* aprendizagens, objetiva verificar o que foi aprendido pelo aluno no final de um processo, busca “hierarquizar, selecionar, orientar e certificar” (SANTOS, 2016, p. 640). Embora Santos (2016) mencione que as informações das avaliações somativas se dirigem, sobretudo, a entidades externas, professores, direção escolar e ao próprio mundo do trabalho, também é possível observar que nas salas de aula muitas vezes efetivamos uma avaliação de perspectiva somativa em detrimento de uma avaliação formativa; mesmo que abracemos a ideia ou as teorizações de avaliação formativa, a prática pedagógica desenvolvida pode afastar-se desse processo. Tal aspecto se evidencia pela ênfase no resultado, no desempenho, diminuindo a relevância do

processo imbricado na relação entre ensinar e aprender e vice-versa. Quando o foco está no desempenho, na nota e/ou no resultado final, o aspecto somativo sobressai.

Santos (2016) relata que muitas vezes o desenvolvimento da avaliação somativa no cotidiano de sala de aula ocorre devido à imposição do superior do docente (direção/coordenação/gestão escolar), mas, além disso, também ocorre devido à cultura avaliativa na qual estamos inseridos, pelas tradições e crenças no que acreditamos e defendemos como escola, conhecimento e sociedade, pela necessidade de cumprir os conteúdos estabelecidos, voltados a um viés mais conteudista de educação.

A cultura avaliativa foi e segue sendo construída constantemente, deixando, por meio da sua trajetória histórica, rastros que hoje também são questionáveis, debatidos e modificados. Recorremos a Martins (2019) quando ressalta que os saberes elencados como conteúdos a serem verificados por meio da avaliação – e aqui incluímos a própria avaliação – se constituem como elaborações construídas e elencadas em cada tempo social e histórico. Ressaltamos que, embora haja conceitos considerados verdadeiros, por terem se constituído como hegemônicos, eles estão sujeitos a outras e novas interpretações, pois fazer ciência é a constante luta pela imposição de significados (MARTINS, 2019), um fechamento provisório de compreensão sobre o conceito que defendemos¹⁴.

Dessa maneira, consideramos importante abordar um pouco da história avaliativa com base na classificação realizada por Guba e Lincoln (2011). Os autores, ao analisar o processo de desenvolvimento da avaliação educacional, propõem uma categorização em quatro gerações. A seção a seguir discute essas gerações.

1.1 As quatro gerações propostas por Guba e Lincoln

Yvonna Lincoln e Egon Guba são autores referenciados em diversos estudos sobre a avaliação educacional. A categorização proposta por eles contribui para a elucidação da complexa trama que abarca a temática da avaliação. Para eles, a avaliação tal qual a conhecemos atualmente não surgiu do dia para a noite, “é uma consequência de um processo de evolução, construção e reconstrução que envolve inúmeras influências interatuantes” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 28).

¹⁴ Novamente recorremos a Martins (2019) ao considerar que cada tempo histórico pode ser “definido como limite e, ao mesmo tempo, possibilidade, do que pode ou não ser considerado verdadeiro”. E, dessa maneira, ressaltamos que esta tese não se propõe a trazer a verdade à tona, pois não acreditamos na existência de uma verdade única. Abordamos uma leitura sobre avaliação construída coletivamente e em que cabem múltiplas e distintas (re)leituras.

A primeira geração avaliativa caracteriza-se pelas preocupações com a medida. O ato de avaliar é técnico e possibilita medir com rigor e neutralidade¹⁵ as aprendizagens dos estudantes, acreditavam os defensores dessa perspectiva. A influência mais relevante

é a mensuração e diferentes atributos de crianças e jovens em idade escolar [...]; o principal objetivo da escola era ensinar às crianças *o que se reconhecia como certo*; para demonstrar que tinham domínio, as crianças tinham de regurgitar esses “fatos” em exames que eram em essência testes de memória (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 28).

Eis o exame¹⁶ entrelaçado na trajetória da avaliação, “os primeiros exames escolares eram administrados, sobretudo oralmente, um aluno por vez, e exigiam, se fossem por escrito, respostas ‘dissertativas’” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 29). Nesse período,

os alunos eram vistos como “matéria-prima” a ser “processada” na “fábrica” escola, presidida, de maneira suficientemente apropriada, pelo “superintendente” escolar. Os testes desempenhavam uma função decisiva para o desdobramento dessa representação; eles eram vistos como um meio para determinar se os alunos estavam à altura das “especificações” que a escola havia estabelecido [...]. Todas essas influências acabaram provocando uma notável proliferação dos testes escolares durante as décadas de 1920 e 1930 (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 32).

Durante a primeira geração, os testes de QI emergiram e proliferaram como instrumento capaz de determinar o quociente de inteligência. De acordo com Guba e Lincoln (2011, p. 30), “por volta de 1912, já era comum dividir a idade mental obtida pela idade cronológica do sujeito do estudo para determinar o “quociente de inteligência”. Os autores mencionam que “provavelmente, a influência mais importante, responsável pelo rápido avanço e pela aceitação dos testes mentais, foi a necessidade de fazer a triagem de pessoal para alistamento nas forças armadas, na Primeira Guerra Mundial”¹⁷ (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 32).

Logo, os testes de inteligência adquiriram significativa importância, visto que “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).

¹⁵ Evidenciamos que não há neutralidade; esta é uma pretensão inviável, pois sempre somos chamados a tomar um posicionamento. Por exemplo, até o ato de abster-se é um posicionamento e evidencia a não existência de neutralidade. Logo, consideramos a lógica de neutralidade como uma tentativa que já nasce fracassada devido à compreensão da sua não existência. Entretanto, essa geração avaliativa considerava que realizava uma avaliação neutra capaz de evidenciar dados considerados verdadeiros com base no rigor e na suposta neutralidade.

¹⁶ Díaz Barriga (2008) comprova que o exame é um instrumento que foi criado pela burocracia chinesa para escolher pessoas das castas inferiores. O autor afirma que, antes da Idade Média, não existiam evidências da utilização de exames associados à prática educativa. Barriga prossegue informando que o ato de atribuir notas aos trabalhos escolares é uma herança do século XIX à Pedagogia.

¹⁷ O contexto de tal afirmativa está relacionado ao sistema norte-americano, embora tal momento histórico tenha tido alcance global.

Díaz Barriga (2008, p. 52) aponta que as provas de inteligência por meio do coeficiente de inteligência intelectual reduziram “o problema da injustiça social a uma dimensão biologista. A sociedade fica liberada dos problemas éticos que criam a injustiça quando pode mostrar que as diferenças sociais são unicamente o resultado das diferenças biológicas”, promovendo processos de exclusão e culpabilização do sujeito examinado.

Guba e Lincoln (2011) enfatizam que a primeira geração avaliativa pode legitimamente ser nomeada de geração da medição, pois a função do avaliador era técnica; ele “devia conhecer o arsenal de instrumentos disponíveis para que, desse modo, qualquer variável que se desejasse investigar pudesse ser mensurada” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 32-33). Nessa perspectiva, o contexto não integrava a avaliação, e a função da avaliação era classificar e certificar.

Díaz Barriga (2018), ao discutir a prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), menciona as dimensões da avaliação e destaca que a dimensão técnica estava voltada à estrutura organizacional do exame, o rigor técnico, a medição impecável. A análise do autor¹⁸ cabe à análise voltada à primeira geração, tendo em vista o foco nos resultados, estando voltados a “um valor de pontuação diferente à resposta com a qual se qualifica um item de dificuldade maior ou menor” (DÍAZ BARRIGA, 2018, p. 24). Díaz Barriga ressalta a preocupação de exames ou provas se perderem na ausência de um trabalho analítico. Os resultados das avaliações podem ser um indicador, porém somente isso; é importante articular a necessidade da elaboração do significado desse indicador ou resultado avaliativo, de maneira que seja possível planejar estratégias de trabalho, de atuação docente e formular estratégias pedagógicas – e não somente a mera medição.

A segunda geração abarca a ideia de avaliação como descrição, contrapondo-se à ideia de avaliação como medida. O avaliador assume a função de descritor do processo, devendo descrever “padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35). Avaliar “não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos” (FERNANDES, 2009, p. 47). Para o autor, medir deixa de ser sinônimo de avaliar e passa a ser um dos meios a seu serviço.

¹⁸ Díaz Barriga (2018) também menciona a dimensão política e a dimensão pedagógico-didática. A política é relacionada a uma análise global na qual organismos internacionais, por volta de meados de 1980, assumiram “protagonismo na conformação de um discurso educacional que se converteu no fio condutor de várias políticas em educação estabelecidas por diversos governos” (DÍAZ BARRIGA, 2018, p. 20), e a pedagógico-didática procura melhorar as aprendizagens, buscando retroalimentar o trabalho educacional, estando articulada diretamente ao processo de ensino-aprendizagem com contornos formativos.

De acordo com Guba e Lincoln (2011), Ralph Tyler teve importantes contribuições nesse período devido a seu envolvimento no programa das escolas secundárias *Eight-Year-Study*¹⁹ (Oito Anos de Estudo) cuja finalidade era “aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos e confirmar se eles estavam funcionando” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35)²⁰.

Os autores mencionam Tyler ao evidenciar a trajetória de suas contribuições no quesito de idealização curricular, no qual Tyler (1977) recolhia informações sobre o nível de desenvolvimento e aproveitamento dos alunos em seus respectivos programas de ensino em associação com os objetivos definidos por meio do planejamento curricular. Assim, após a avaliação do currículo no qual era averiguado o que havia sido aprendido ou não, poder-se-ia evidenciar a necessidade de alterações curriculares para a validação de uma proposta de reforma curricular. Esse processo não ocorria durante o programa em curso; os resultados só eram aferidos posteriormente, no final do processo²¹.

A avaliação como juízo de valor marca o que Guba e Lincoln (2011) denominam terceira geração avaliativa. Segundo os autores, o início do que classificam como terceira geração coincide com o período de busca por um desenvolvimento científico e tecnológico que respondesse e até superasse o desenvolvimento tecnológico da União Soviética, principalmente após o lançamento do Sputnik em 1957. Tal fato provocou impactos no campo educacional, resultando em reformas educacionais.

Sztajn, Ortigão e Carvalho (2000) destacam que, no final da década de 1950, com o lançamento do Sputnik, os norte-americanos consideraram que estavam perdendo a liderança científica e tecnológica e que necessitavam formar engenheiros e cientistas; dessa maneira, a escola, além de ser culpabilizada, foi desafiada a concretizar a tarefa de formação de cientistas. A sensação de “fracasso no ensino das Ciências em geral e da Matemática, em particular, agravou um sentimento já existente em vários países (incluindo EUA, França e Inglaterra, por exemplo), de que o ensino da Matemática não conseguia produzir bons resultados” (SZTAJN; ORTIGÃO; CARVALHO, 2000, p. 39), visto que a “maioria dos jovens concluía seus estudos

¹⁹ A publicação, em 1942, do relatório do *Eight-Year Study* atraiu muita atenção, levando a que Tyler ficasse famoso. Posteriormente, Ralph Tyler seria reconhecido como o “Pai da Avaliação” (GUBA; LINCOLN, 2011).

²⁰ O envolvimento de Tyler nesse programa objetivava averiguar se os resultados de aprendizagem almejados, chamados de objetivos, tinham sido alcançados. Guba e Lincoln mencionam que foi dessa maneira que surgiu a avaliação de programas, pois a finalidade dos estudos propostos por Tyler era “aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos e confirmar se eles estavam funcionando” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35); a associação entre avaliação e currículo se faz presente.

²¹ O processo de avaliação curricular acontecia de maneira recorrente a cada curso planejado e oferecido aos alunos; era um processo que ocorria até que se verificasse que o currículo estava de acordo com o nível idealizado inicialmente (TYLER, 1977).

com baixo aproveitamento na disciplina” (SZTAJN; ORTIGÃO; CARVALHO, 2000, p. 39). Logo, mudanças curriculares foram pensadas e elaboradas visando atender às demandas da ciência.

Nesse período, mesmo mantendo a função técnica e descritiva, a avaliação também adquiriu a característica de formular juízo de valor, e tal função é designada aos avaliadores. Surgem os conceitos de avaliação somativa, voltada à certificação, quantificação, prestação de contas; e de avaliação formativa, voltada à regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os contextos começam a integrar o processo avaliativo, a avaliação passa a envolver alunos, responsáveis e docentes, amplia-se o olhar para além dos resultados dos instrumentos avaliativos, evidencia-se a importância de analisar outras informações presentes no processo de ensino.

Também cabe ressaltar que “o juízo de valor depende da existência de *critérios* para que possa ser feito com base nesses critérios” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 37), porém “a inclusão de critérios que devessem, por definição, ser carregados de valor em uma iniciativa científica presumidamente isenta de valor como a avaliação era repugnante para a maioria dos avaliadores” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 37). Entretanto, o apelo por uma avaliação que visasse o juízo de valor foi aceito pelos avaliadores em pouco tempo, culminando em uma abundância de modelos avaliativos de 1967 em diante; “todos esses modelos pós-1967 tinham a mesma visão com relação a uma questão: o juízo de valor era parte essencial da avaliação” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 38).

Atualmente e durante muito tempo foi defendida a confiabilidade dos resultados da avaliação, a ciência era considerada desprovida de valores. A crença em uma suposta neutralidade trazia consigo noções de objetividade e de verdade que tiveram grande destaque nas gerações anteriores. Logo, ao estudar as gerações avaliativas, é necessária a reflexão sobre suas limitações, como, por exemplo, a falta de contextualização das avaliações, a ideia de avaliação como medida, resultados como fatos inquestionáveis, a utilização de instrumentos avaliativos considerados neutros e a grande dificuldade das avaliações em considerar as diferenças culturais que integram a sociedade. É relevante ressaltar que as gerações avaliativas elencadas por Guba e Lincoln (2011) não são momentos estanques. Nos dias de hoje, também é possível observar os rastros dessas classificações no campo educacional.

A alegação de que a ciência é desvinculada de valores é facilmente contestada, então não apenas os resultados estarão sujeitos a interpretações diferentes como também os próprios “fatos” serão determinados em interação com o sistema de valores em que o avaliador se

fundamenta. Portanto, “todo ato de avaliação se torna um ato político” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 43).

Seguindo as considerações de Guba e Lincoln (2011), torna-se necessário o rompimento com as gerações avaliativas anteriores em prol de uma avaliação de quarta geração, que, de acordo com os autores, tem como pressuposto dois elementos:

Focalização responsiva – que aborda que as perguntas realizadas ou o tipo de informação cobrada deve ter foco nas partes interessadas – e construir a metodologia do método – realizar o processo de investigação no contexto ontológico; e pressupostos epistemológicos do paradigma construtivista (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 12).

Tal lógica pressupõe a interação entre as partes envolvidas no processo avaliativo, a consideração e relevância do contexto em que estão inseridas e a modificação dos instrumentos avaliativos.

Guba e Lincoln (2011) defendem uma avaliação de quarta geração e enfatizam o que consideram problemático em relação às gerações anteriores, evidenciando algumas questões que consideraram problemáticas, tais como: “tendência ao gerencialismo, incapacidade de acomodar o pluralismo de valores e comprometimento exagerado com o paradigma científico de investigação” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 39).

Fernandes (2009), ao mencionar a quarta geração de avaliação, enfatiza que ela é caracterizada pela busca de romper os ideais que nortearam as concepções anteriores. Na quarta geração, denominada avaliação como negociação e construção, os docentes partilham o processo avaliativo com os alunos (avaliação como construção social) e utilizam diferentes instrumentos avaliativos. A avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o contexto é considerado; a avaliação é compreendida como fator importante na melhoria e na regulação das aprendizagens, cujas importância e variação da utilização do *feedback*, assim como a utilização de métodos qualitativos e quantitativos, se fazem presentes (FERNANDES, 2009).

Guba e Lincoln (2011) relatam algumas características da quarta geração de avaliação, como a concepção de resultados como “construções significativas que atores específicos ou vários grupos de atores formam para ‘atribuir sentido’ às situações nas quais eles se encontram” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 14), afastando-se da noção de resultado fixo; os “resultados da avaliação não são descrições do ‘modo como as coisas de fato são’ ou ‘de fato funcionam’ ou de algum estado de coisas ‘verdadeiro’” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 14).

Os resultados são criações que ocorrem por meio de interações. Por intermédio desse processo, emergem uma ou diversas construções/elaborações que auxiliam na leitura de

mundo, sempre imersos na provisoriedade. Portanto, novamente, os resultados não são fatos imutáveis. Guba e Lincoln (2011, p. 14-15) ressaltam que as construções estão associadas a

contextos físicos, psicológicos, sociais e culturais específicos [...]; em um sentido bastante literal, o contexto vivifica e é vivificado pelas construções que as pessoas vêm a formar e a defender. Visto que essas mesmas pessoas formam parte do contexto umas das outras, é compreensível que se desenvolvam construções compartilhadas no decorrer do tempo; aqueles que pertencem a um determinado contexto chegam a um consenso sobre sua natureza. Entretanto, o fato de haver consenso não significa que exista um grau maior de realidade em relação a qualquer coisa que venha a ser consentida em conjunto; significa apenas que as pessoas que estão de acordo alcançaram uma construção conjunta que é real para elas.

Tal explanação se articula à questão do consenso conflituoso, considerando que não há um encerramento definitivo²². Em estudo anterior com base nos escritos de Laclau (2011) e Laclau e Mouffe (2010), evidencio o consenso conflituoso à ocorrência de fechamentos de sentidos provisórios sempre passíveis de novas interpretações (OLIVEIRA, 2016) em associação às análises contextuais e às relações de poder que estão imbricadas nos processos sociais, considerando que, ao estabelecermos um consenso, acabamos por realizar também um processo de exclusão (LACLAU; MOUFFE, 2010). Logo, “não nego a existência de consensos que ocorrem nas disputas dos processos de diferenciação e significação, mas todo e qualquer consenso sempre será conflituoso, instável, provisório e excludente” (OLIVEIRA, 2016, p. 18)²³.

As quatro gerações avaliativas se apresentam de diferentes maneiras no cenário educacional e influenciam políticas públicas, interpretações dessas políticas, concepções de currículo e compreensões referentes ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Quadro 1 – Gerações avaliativas

Gerações	Características
Primeira geração	Baseava-se na medida; o ato de avaliar era técnico e possibilitava medir com rigor e neutralidade as aprendizagens dos estudantes. Os testes de QI emergiram e proliferaram como instrumentos capazes de determinar o quociente de inteligência.
Segunda geração	Caracterizava-se pela descrição. O momento descritivo evidenciava os aspectos fracos e fortes no que se refere aos objetivos estabelecidos. Uma geração avaliativa baseada nos objetivos.
Terceira geração	Sua característica se vincula ao juízo de valor. Surgem os conceitos de avaliação somativa voltada à certificação, quantificação, prestação de contas; e de avaliação formativa voltada à regulação dos processos de

²² Operamos em consonância com a possibilidade de fechamentos provisórios, consensos conflituosos, concebendo o contexto como integrante de toda e qualquer análise em articulação com as relações de poder que imbricam os processos sociais.

²³ Qualquer consenso que se estabeleça será conflituoso, considerando a impossibilidade de padrões (como essência) que orientam a vida, visto que a vida se constitui por intermédio da negociação e de relações de poder (OLIVEIRA, 2016).

	ensino e aprendizagem.
Quarta geração	Considera os diferentes contextos (físicos, psicológicos, sociais e culturais); é participativa, colaborativa e criteriosa. Seus resultados dependem dos contextos locais. É um processo sociopolítico que compartilha responsabilidades, ao invés de imputá-las.

Fonte: Guba; Lincoln, 2011.

No Quadro 1 sintetizamos as características de cada geração avaliativa descrita por Guba e Lincoln (2011), compreendendo-as como constituintes da história do campo avaliativo. Guba e Lincoln (2011) relataram que a primeira geração avaliativa deixou suas marcas, visto o destaque atual em relação à classificação e ao ranqueamento de escolas e até de professores associados à questão de eficácia e qualidade. A segunda geração avaliativa classificada pelos autores é caracterizada pela descrição de padrões de pontos fortes e fracos em relação aos objetivos definidos previamente. O avaliador era o descritor, e a mensuração seguiu integrando essa geração.

Conforme ressaltado por Guba e Lincoln (2011, p. 37), “o apelo para incluir o juízo de valor no procedimento de avaliação foi o marco do surgimento da avaliação de terceira geração”. Os autores mencionam que o apelo por juízo de valor ocorreu quase na mesma época do reconhecimento do pluralismo de valores, no fim da década de 1960.

Guba e Lincoln (2011, p. 42) ressaltam que “os valores já estavam implícitos na avaliação desde a primeira vez em que ela foi empregada; aliás, linguisticamente, o próprio termo *avaliação* está enraizado no termo *valor*”. Apesar de o juízo de valor estar impregnado no ato avaliativo, “era fácil ignorar o fato de que mesmo o desenvolvimento de um instrumento ‘objetivo’ envolvia juízos de valor ou que a delineação de objetivos implicava um consenso quanto aos valores, contanto que as diferenças valorativas não viessem à tona” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 42). Assim, a questão era sobre quais valores deveriam ser predominantes na avaliação e como as diferenças poderiam ser ou não negociadas; este foi considerado um importante problema relacionado à avaliação.

A quarta geração avaliativa abarca ideias diferentes das demais, pois “começa com a suposição de que as realidades não estão objetivamente ‘lá fora’, mas são construídas por pessoas, muitas vezes sob a influência de uma variedade de fatores sociais e culturais que levam a construções compartilhadas” (GUBA, LINCOLN, 2011, p. 14). Assim, a responsabilidade é compartilhada e o contexto integra a reflexão acerca da avaliação.

Ainda hoje é possível observar os rastros das gerações avaliativas elencadas por Guba e Lincoln; por exemplo, a ênfase na mensuração e na utilização de um único instrumento avaliativo (como a prova) como recurso para aferir a aquisição de aprendizagens. As gerações avaliativas apresentadas aqui não estão segmentadas; ao contrário, encontram-se imbricadas nos processos pedagógicos, permeadas por práticas mistas; ou seja, ao mesmo tempo que há utilização de distintos instrumentos avaliativos, pode haver também a ideia de punição comportamental dos alunos por meio de avaliações surpresa. Tal lógica afasta-se da ideia de construção de conhecimentos, como se fosse possível quantificar por meio da nota todo o processo de aprendizagem. A nota, exigida nos sistemas de ensino, é um fechamento contingencial de um rico e complexo processo, pois consideramos que o processo de ensino e aprendizagem não se reduz a um número; “o ensino e a aprendizagem são constituídos conjuntamente. Não há um momento especial para que a avaliação ocorra, pois ela pertence ao processo, isto é, ao instante da aula” (LUCENA; DIAS; BORRALHO, 2018, p. 258).

Bezerra (2019), ao referenciar as contribuições de Perrenoud (1999), menciona que vivemos entre lógicas nas quais o foco ora está no fortalecimento de hierarquias de excelência por intermédio de provas, trabalhos e testes que objetivam somente a classificação (os educandos são classificados de acordo com normas de excelência e padrões previamente estabelecidos), ora está associado à lógica a serviço da aprendizagem, na qual o foco não está na criação de hierarquias de excelência e sim na

preocupação em auxiliar os alunos a progredirem em relação aos seus objetivos educacionais. A avaliação está voltada para a maneira como se opera a aprendizagem nos estudantes, valorizando os “erros” que eles podem apresentar em provas e trabalhos como oportunidades de construção do conhecimento (BEZERRA, 2019, p. 62).

Assim, os atributos da avaliação de quarta geração adquirem significância, ressalta-se o foco na regulação²⁴ e aperfeiçoamento das aprendizagens dos educandos, integrando a avaliação formativa. Ao mencionarmos o termo regulação, assinalamos que o compreendemos com base nos estudos de Domingos Fernandes (2009, p. 68), de regulação como “um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem para que se possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem”.

A regulação que defendemos não está vinculada a uma regulação de mão única na relação docente-discente nem em uma regulação somente como controle, visto que as tentativas de controle estão sujeitas às tentativas de escape que trazem algo novo à superfície

²⁴ Nas demais gerações, a regulação estava atrelada somente à ideia de controle docente. Na quarta geração há a ampliação do olhar, abarcando a compreensão de que os alunos podem e são capazes de regular suas respectivas aprendizagens.

do social. No campo da avaliação educacional, quando tratamos da regulação podemos associar a uma ideia de controle atrelado a um resultado ou objetivo idealizado; aqui operamos com a noção de controle, mas compreendendo este como impossível de ser contido, visto que, no percurso da aquisição/construção das aprendizagens, outros caminhos podem aparecer e propiciar outros objetivos e percursos.

De acordo com Lucena, Dias e Borralho (2018), uma avaliação que se propõe formativa possui o compromisso de melhorar as aprendizagens dos envolvidos, educadores e educandos, visando “atender às necessidades dos alunos por meio da regulação do ensino” (LUCENA; DIAS; BORRALHO, 2018, p. 258).

Dessa maneira, operamos com o conceito de regulação no campo da avaliação pedagógica de característica formativa como possibilidade de ser e atuar no social; de aproximação entre ensino-aprendizagem-avaliação, aspectos que, por sinal, muitas vezes são abordados como coisas dissociadas no contexto educacional, dificultando e estabelecendo barreiras no desenvolvimento de uma avaliação formativa das/para as aprendizagens. Assim, conforme salientado por Martins (2019, p. 207), a regulação é considerada “possibilidade de que os processos avaliativos permitam, em sua integração com os processos de ensino-aprendizagem, a expressão de subjetividades discentes por meio da relação com os conhecimentos”.

Nesse sentido, a regulação está vinculada ao compromisso com a responsabilidade (MARTINS, 2019) – tanto por parte dos educandos quanto pelos educadores, responsabilidade esta que se afasta da noção de culpabilização de sujeitos e sim responsabilidade associada ao compromisso com o ensino-aprendizagem-avaliação, uma responsabilidade compartilhada, negociada e construída na coletividade.

Então, retomando a regulação, característica de extrema relevância para a avaliação para as aprendizagens, ela emerge neste texto associada à ideia de controle dos objetivos estabelecidos pelos educadores e na/com a coletividade de alunos. Ao mesmo tempo, emerge como possibilidade e potência, visto que não objetiva cumprir estritamente um objetivo previamente definido, pois também é ação e responsabilidade na busca por trilhar a trajetória das aprendizagens atendendo às possíveis modificações dos objetivos que foram pensados e elaborados inicialmente, de acordo com as diferentes experiências que surgirem.

Desejamos enfatizar que as lógicas evidenciadas por Bezerra (2019)²⁵, assim como as características das gerações avaliativas detalhadas por Yvonna Lincoln e Egon Guba (2011),

²⁵ Lógicas cujo foco ora está no fortalecimento de hierarquias de excelência objetivando a classificação, ora a lógica está voltada ao serviço da aprendizagem, cujo foco não está na criação de hierarquias de excelência.

estão presentes nos cotidianos escolares, negociando e disputando espaços, sendo elaboradas e reelaboradas, discutidas e praticadas.

Ángel Díaz Barriga (2018) também aborda contribuições significativas para a avaliação pedagógica defendendo três dimensões da avaliação: técnica, política e didático-pedagógica. O autor trabalha com a compreensão de que a avaliação deve operar com a junção das três dimensões.

Díaz Barriga (2018) ressalta a importância do rigor técnico atrelado à organização dos recursos avaliativos, aos critérios estabelecidos e negociados, estando atento às análises contextuais, o que é possível ao referenciar a avaliação que acontece nas salas de aula. Nessa dimensão, também é enfatizado o resultado como indicador, necessitando da construção de significado desse resultado avaliativo para que seja possível elaborar estratégias de trabalho para melhorar as aprendizagens e, conseqüentemente, o uso das avaliações nas salas de aula.

A dimensão política é debatida partindo do ideal político da lógica globalizante denunciada por Díaz Barriga (2018), de que todos somos cidadãos do planeta Terra. E, como cidadãos do mundo, temos “as mesmas necessidades de formação, desenvolvimento e bem-estar; todos os cidadãos do mundo aspiram a uma série de metas idênticas” (DÍAZ BARRIGA, 2018, p. 21), ou seja, somos todos iguais. Tal lógica silencia as diferenças. O autor critica essa concepção e defende a necessidade de construir junto com as diferenças. Isso não quer dizer que os “problemas globais como de desenvolvimento sustentável não sejam metas que possamos compartilhar entre todos, mas nessas metas existem amplas diferenças em identificar seu conteúdo básico, assim como formas de alcançá-las” (DÍAZ BARRIGA, 2018, p. 21). Novamente, retomo o que já foi evidenciado por Lopes (2015), de que a ideia de igualdade mascara as diferenças entre os contextos.

A dimensão pedagógica-didática busca a melhoria das aprendizagens e a retroalimentação do trabalho educacional, com ênfase numa avaliação formativa que ocorra durante todo o processo de ensino e aprendizagem. As descrições das dimensões que integram a avaliação também seguem presentes no cotidiano escolar. Estão também articuladas às concepções docentes, distintas compreensões referentes a ensino, aprendizagem, avaliação e conhecimento que interferem nas práticas pedagógicas cotidianas. O ato de pensar e repensar os processos avaliativos que são desenvolvidos em sala de aula adquire relevância, pois uma avaliação para a aprendizagem acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas o fechamento de etapas de trabalho.

A reflexão sobre a coexistência das características das gerações avaliativas na atualidade evidencia que elas não são estanques – elas estão interligadas. Muitas vezes a

forma pela qual o educador opera com a temática avaliativa, a maneira como utiliza os instrumentos avaliativos define os critérios, interfere ou não nos resultados das avaliações, apresentam indícios de seu posicionamento em relação ao que concebe como avaliação.

1.2 Avaliação formativa: caminhos em prol da aprendizagem.

Conforme ressaltado por Sampaio (2010), é necessário compreender ensino e aprendizagem para além da mera homogeneização e classificação, de maneira que os “processos, percursos, ritmos, lógicas e resultados diferentes dos esperados pela ‘norma’” (SAMPAIO, 2010, p. 73) não sejam compreendidos como ausência de aprendizagem.

Uma avaliação que se propõe formativa busca produzir informações tanto para os educadores como para os educandos, auxiliando os professores a visualizar as dificuldades de maneira que possam traçar estratégias para superá-las; aos alunos, auxilia na reorganização de suas trajetórias em prol da melhoria das aprendizagens. Assim, uma avaliação considerada formativa entende que o ensino e a aprendizagem ocorrem no diálogo, na troca, nos questionamentos, na elaboração contínua dos variados saberes e não na imposição de saberes, valores, habilidade e/ou competências.

Em vista disso, “avaliar é parte integrante do ensinar e do aprender. Ou seja, a avaliação deve ser compreendida como mais um ingrediente dos processos de aprendizagem e não como uma etapa final de um percurso” (FERNANDES, 2012, p. 3). Logo, refletir sobre uma avaliação de viés formativo é pensá-la informativa, promotora e facilitadora das aprendizagens, visto que, ao conceber a avaliação para as aprendizagens, nós a desenvolvemos sob outra ótica, uma lógica formativa.

O empenho na construção de “uma avaliação que rompa com práticas tradicionais de avaliação, práticas fixadas em processos classificatórios e excludentes e focada na “qualidade” de conhecimentos dos estudantes, não é uma tarefa fácil” (ORTIGÃO; OLIVEIRA; VOLOTÃO, 2019, p. 71), pois podemos correr o risco de buscar uma receita de como realizar uma avaliação considerada boa ou solicitar respostas prontas a problemas contextuais, dificultando a elaboração de uma avaliação de característica formativa; é provável que isso ocorra devido às nossas próprias experiências; por isso é uma tarefa complexa. Desconstruir conceitos considerados verdadeiros, fixos e definidos não é simples, embora seja necessário. É relevante pensar, questionar, elaborar e reelaborar outra lógica de avaliação “que promova aprendizagens e melhore o ensino” (ORTIGÃO; OLIVEIRA; VOLOTÃO, 2019, p. 71).

Fernandes (2006, p. 21) destaca que “o desenvolvimento de uma teoria da avaliação formativa é uma condição necessária para clarificar e consolidar um conceito pedagógico cujo papel na melhoria das aprendizagens dos alunos está já bem estabelecido pela investigação empírica”; é necessário o investimento nessa possibilidade de atuação para que possamos operar em prol de uma avaliação voltada para a melhoria das aprendizagens, uma avaliação formativa.

Em relação às teorizações de avaliação de viés formativo, Fernandes (2006) aponta que a avaliação formativa é transpassada por

um vasto conjunto de contributos teóricos que vão das teorias da comunicação, sociocognitivas e socioculturais até à Psicologia Social, à Antropologia, à Sociologia e à Ética. [...] Além disso, temos as contribuições das teorias do currículo, das aprendizagens e da didáctica [...], questões de natureza política e ideológica! (FERNANDES, 2006, p. 35).

O autor defende uma integração teórica que possibilite a criação de pontos de apoio em prol de uma avaliação formativa e do seu desenvolvimento como teoria, com base em reflexões teóricas e práticas e sempre imersos na compreensão de que o desenvolvimento de uma teoria da avaliação formativa sempre será uma atividade exigente e inacabada. Ao mesmo tempo, Fernandes destaca três questões que devem ser consideradas durante os processos de construção de uma teoria da avaliação formativa:

a compreensão dos processos de desenvolvimento do currículo nas salas de aula e a sua relação com os processos de avaliação; a compreensão dos papéis de alunos e professores nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação; e a compreensão dos contextos, dinâmicas e ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação nas salas de aula (FERNANDES, 2006, p. 36).

Os estudos sobre avaliação trabalham concomitantemente com a dificuldade de encontrar uma única definição de avaliação formativa (CORRÊA, 2015). Consideramos positiva a falta de uma única definição de avaliação devido à complexidade da temática e seus constantes aprimoramentos e (res)significações. Isso não impede a busca por uma teorização do campo da avaliação e produz avanços significativos para a compreensão de que não há uma essência avaliativa estabelecida *a priori*.

Existem diversas características associadas à avaliação de viés formativo, tais como: ser parte integrante do processo de ensino e aprendizagem; ser uma avaliação informativa e devolutiva, diagnóstica; ser democrática e partilhada com todos os envolvidos; ser facilitadora das aprendizagens; possibilitar decisões e intervenções durante o processo e depois dele; e ser reguladora das aprendizagens (HADJI, 1994; FERNANDES, 2005; 2009; 2013; CORRÊA, 2015).

Neste texto operamos em consonância com as contribuições de autores que trabalham com um viés formativo de avaliação, centrada nas aprendizagens e em suas melhorias. As avaliações qualificadas como dialógica, democrática (LUCKESI, 2011), mediadora (HOFFMANN, 2018), participativa, reguladora (PERRENOUD, 1999; SILVA, 2004) convergem para um processo avaliativo de cunho formativo. Essa variedade de designações demonstra aproximações com a avaliação formativa.

Hoffman defende uma avaliação mediadora na qual a aprendizagem é considerada como construção de conhecimento e “organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções, uma visão construtivista/sociointeracionista” (HOFFMANN, 2018, p. 148). Para a autora, a avaliação mediadora é vista como uma

ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as situações vividas, a formular e a reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido [...]. A acompanhar e favorecer o “vir a ser” por meio de ações educativas que promovam a superação do aluno (HOFFMANN, 2018, p. 148).

A ideia de uma avaliação democrática é defendida por Luckesi (2011), compreendendo-a como possibilitadora da democratização do ensino, tornando-se necessário romper com o viés classificatório e investir no resgate da função diagnóstica da avaliação; então “a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social” (LUCKESI, 2011, p. 91).

Perrenoud (1999) aborda uma avaliação reguladora na qual o ato de avaliar possibilita a aprendizagem por intermédio da regulação, facilitando e possibilitando compreender as dificuldades e os avanços que ocorrem durante o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, viabilizando novas decisões e, se for o caso, até mesmo mudanças de estratégias de atuação das práticas pedagógicas. Dessa forma, a avaliação é reguladora dos processos de ensino e aprendizagens, pois é “instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas” (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Silva (2004) também trabalha embasado na perspectiva de avaliação formativa-reguladora e defende:

o deslocamento do foco da escola do ensino uniforme (e aprendizagem mecânica) para a aprendizagem significativa (e ensino diversificado) traz novos entendimentos em torno das questões que envolvem a prática educativa e o seu contexto. A exemplo, o espaço e o tempo educativos escolares precisam ser ressignificados, reestruturados de maneira que favoreçam os processos didáticos interessantes, atraentes aos olhos dos aprendentes, um espaço e um tempo que acolham e trabalhem com as diferenças e provoquem nos seus membros a vontade de aprender, que se sintam desafiados a superar seus limites sem o perigo de constrangimentos (SILVA, 2004, p. 38).

Em conformidade com Borralho et al. (2014), considero que “mudar a forma como a avaliação é implementada nas instituições escolares tem de passar então por uma valorização da

avaliação para a aprendizagem e da avaliação como aprendizagem” (p. 144), contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Neste estudo, trabalhamos com a dimensão pedagógica de avaliação defendida por Domingos Fernandes, considerando-a 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, utilizando e desenvolvendo suas competências (FERNANDES, 2009, p. 59).

A avaliação pedagógica de contornos formativos possibilita aos atores sociais tomar consciência de seus desenvolvimentos, acertos, erros e limitações, assim como os auxilia a perceber suas potencialidades e as percepções de onde precisam melhorar. Uma avaliação com características formativas trabalha em prol da melhoria das aprendizagens de todos os envolvidos no processo: alunos, educadores, familiares e gestão, influenciando o próprio desenvolvimento da escola (PEREIRA, 2015). A avaliação de natureza formativa também está relacionada à observação e à intervenção do professor, com acompanhamento próximo e individualizado (MAGNATA; ABRANCHES, 2018).

Para a perspectiva da avaliação formativa, o ambiente da sala de aula é de suma importância, pois deve propiciar a interação entre os atores sociais que compõem esse espaço, de maneira que a avaliação nas salas de aula possa propiciar uma cultura positiva, desmitificando a avaliação como algo negativo. Os alunos, assim como o(s) professor(es), participam ativamente do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, há diálogo, trocas de experiência, o erro faz parte do processo de elaboração de saberes, busca-se o rompimento com rótulos e padronizações, pois se respeita a individualidade de cada ser social. Assim, se dissocia de uma ideia de ensino-aprendizagem como mera transmissão de conteúdo.

O educador assume o papel de mediador, afastando-se da ideia de detentor do saber; seu papel é de orientador e mediador. A mensuração perde visibilidade, pois o que emerge como relevante para a avaliação formativa é sua característica de desenvolvimento constante, de construção de conhecimento, em detrimento da ideia de produto. É uma avaliação que

visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens (CARDINET, 1986, p. 14).

Na concepção de avaliação como aprendizagem, o estudante passa de sujeito passivo cuja função é assimilar os conteúdos transmitidos por seu mestre para um sujeito ativo e participante, que, junto com seus pares e com seu professor, produz conhecimento. Logo, na avaliação formativa, “o papel do estudante no processo de aprendizagem e na avaliação é completamente alterado, passando a desempenhar um papel mais ativo e determinante no

processo” (BORRALHO et al., 2014, p. 144), diferentemente do que acontece na avaliação de caráter somativo, geralmente associada à concepção de avaliação tradicional.

O desenvolvimento de uma avaliação pedagógica formativa está baseado na construção de uma avaliação que objetiva a melhoria das aprendizagens, na qual o educador busca estabelecer um clima de interação entre os alunos e entre professor e aluno; o ensino está voltado às necessidades dos educandos, à utilização de estratégias diversificadas. A participação dos estudantes em seus processos avaliativos coloca-os “como sujeito que partilha com o educador a tarefa de pensar sobre o que se alcançou, o que ainda falta e quais as possibilidades de ação para alcançar maiores conhecimentos e experiências” (MAGNATA; ABRANCHES, 2018, p. 747).

Quando concebemos a avaliação como eixo condutor do trabalho pedagógico e acreditamos que sua função é subsidiar o ensino e promover as aprendizagens, ela se torna fonte principal de informação e referência para a formulação de práticas educativas que conduzam à formação dos alunos.

Por ser formativa, a preocupação da avaliação está em todo o decorrer do processo de ensino-aprendizagem, podendo sofrer intervenções, se for necessário, durante o processo e não somente no final dele (HADJI, 1994). O Quadro 2 aborda algumas características de uma avaliação que se propõe formativa; elencamos seis aspectos relacionados a uma avaliação para as aprendizagens: interativa, horizontal, processual, democrática, informativa e reguladora.

Quadro 2 – Características da avaliação formativa/avaliação para as aprendizagens

Avaliação formativa/ para as aprendizagens	Interativa	A interação entre docente e discente (e vice-versa) faz parte do processo ensino-aprendizagem-avaliação.
	Horizontal	Não há hierarquização de seres e de saberes. Todos trabalham em prol da melhoria da aprendizagem. Logo, o docente não está no centro do processo.
	Processual	A avaliação não ocorre de maneira estanque no final de um período. Ela é processual e ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem.
	Democrática	Tanto alunos como professor participam efetivamente das decisões pedagógicas.
	Informativa	Informa aos alunos sobre seus respectivos avanços e entraves na aprendizagem (o que já foi consolidado como aprendizagem e o que ainda falta aprender) e informa os professores sobre a necessidade ou não de reajustes nas estratégias pedagógicas.
	Reguladora	A avaliação é reguladora do processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita que o educando possa

		regular seu processo de aprendizagem, traçando estratégias de aprimoramento. E também possibilita que o docente trace um novo percurso pedagógico em prol do aprimoramento das aprendizagens.
--	--	---

Fonte: Fernandes, 2009; Pereira, 2015. Elaboração da autora.

Domingos Fernandes (2006) salienta que uma avaliação formativa também é interativa e destaca as interações que ocorrem nas salas de aula entre alunos e professores, assim como entre os alunos, caracterizadas como “processo pedagógico e interactivo, muito associado à didáctica, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão” (FERNANDES, 2006, p. 32).

A ideia de avaliação formativa se apresenta juntamente com uma concepção de ensino e aprendizagem para todos, de uma escola democrática, que inclui; ou seja, há uma mudança de perspectiva que objetiva uma nova cultura escolar, na qual a qualidade educacional está articulada com as diferenças, pois a escola é constituída na, pelas e com as diferenças. A cultura escolar que se propõe democrática e formativa busca “o melhor aproveitamento do potencial individual e coletivo dos sujeitos que a compõem, a possibilidade de perceber que cada um ‘tem o seu jeito’” (MARIN, 2015, p. 54) de ser e atuar no mundo.

Uma lógica voltada para a melhoria das aprendizagens rompe com processos hierárquicos e classificatórios, visto que, quando a instituição escolar utiliza o artifício da classificação e das rotulações, categorizando seres diferentes como capazes e incapazes, bom e ruim, forte e fraco, dificulta e cria obstáculos para o processo de aprendizagem e de ensino, visto que “a limitação proporcionada pela classificação permite a delimitação dos alunos dentro do ambiente escolar, apontando os limites e possibilidades da aprendizagem de cada aluno, ou seja, criando uma seleção dos alunos aptos dos não aptos para a escola” (VASCONCELLOS, 2016, p. 45). Ao romper com processos de construção de hierarquias, busca-se agir de maneira na qual todos trabalham em prol da melhoria das aprendizagens.

A característica processual se articula a uma avaliação que focaliza o processo de aprendizagem de maneira contínua, recorrendo a variados instrumentos e procedimentos de avaliação, que são pensados e elaborados em prol do aperfeiçoamento das aprendizagens e, dessa maneira, se caracteriza como avaliação formativa. Pereira (2015, p. 96) evidencia que, “quando a avaliação é realizada diferentemente, apenas em determinados momentos específicos do processo – semana de provas, final de bimestre, final de trimestre etc. – é chamada de somativa e tem a finalidade de verificar resultados”, distanciando-se de uma lógica formativa.

Uma avaliação que se propõe democrática busca favorecer a participação do professor e do aluno nas decisões referentes às interações didático-pedagógicas (FERNANDES, 2009; 2013; PEREIRA, 2015). E, ao atuar em prol de uma avaliação democrática, conforme ressalta Pereira (2015, p. 92), há o empenho de que a avaliação seja “dialógica, pois cria um espaço permanente de diálogo acerca dos objetivos estabelecidos, dos critérios e dos instrumentos avaliativos, bem como das estratégias pedagógicas traçadas a fim de alcançar cada objetivo”, envolvendo todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Assim, a avaliação de viés formativo também se compromete a ser uma fonte de informações sobre os avanços e entraves dos alunos, auxiliando na elaboração de estratégias para superação dos obstáculos apresentados. Seu caráter informativo situa não somente o educador, mas também os educandos sobre as apreciações e indicações que ocorrem durante o processo de aprendizagem, possibilitando que os alunos compreendam seus respectivos desempenhos e fornecendo indícios de como podem melhorar suas aprendizagens, o que já avançou e o que falta avançar.

A avaliação é considerada como reguladora quando proporciona que o aluno possa elaborar meios de ajustar o seu próprio processo de aprendizagem, utilizando “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. 31). Desse modo, os estudantes são participantes ativos do seu próprio processo de aprendizagem.

O ato de regular as aprendizagens é um processo desempenhado pelo próprio aprendiz, no qual ele reflete e monitora o seu próprio aprendizado; é algo que é aprendido também com auxílio, incentivo docente e desenvolvimento da responsabilidade com o processo de aprendizagem.

Refletir sobre uma avaliação formativa, uma avaliação *para* as aprendizagens afasta-se da noção de avaliação *das* aprendizagens que remete à avaliação praticada sob a lógica somativa, cujo foco se detém nos resultados, no produto final. Em uma avaliação formativa, “a avaliação se situa como suporte para as aprendizagens e como fonte de dados que orientam o ensino” (PEREIRA, 2015, p. 91); sua função “é melhorar as aprendizagens e o ensino e que é verdadeiramente alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista e a todo o tipo de avaliações indiferenciadas ditas de *intenção* ou de *vontade* formativa” (FERNANDES, 2008, p. 355).

Cabe ressaltar que a conceitualização referente à avaliação formativa emerge associada às contribuições behavioristas e posteriormente adquire outros contornos

articulados a outros domínios teóricos e é posteriormente integrada “nos quadros conceituais de outras perspectivas teóricas, como a família de perspectivas que se abriga sob o chapéu do cognitivismo” (FERNANDES, 2009, p. 49).

Fernandes (2009) ressalta que a família teórica cognitivista integrou contributos da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia Social, o que possibilitou outro aprofundamento e outra densidade conceitual da avaliação formativa. Conforme evidenciado pelo autor, é relevante mencionar as diferenças de entendimento entre behavioristas e cognitivistas acerca da avaliação formativa; os behavioristas utilizam-na frequentemente associada à análise de resultados, “em um quadro de definição de objetivos muito específicos (comportamentais) e de tarefas que testam cada um desses objetivos” (FERNANDES, 2009, p. 49-50); os cognitivistas operam com a avaliação formativa relacionando-a mais à “análise dos processos de aprendizagem dos alunos em um quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais amplo e integrado de saberes” (FERNANDES, 2009, p. 50).

Na perspectiva de avaliação formativa articulada às contribuições cognitivistas, a interação permeia todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, sempre objetivando as necessidades dos educandos e a melhoria de suas respectivas aprendizagens; tal processo também está associado à presença do *feedback*²⁶, que é importante para a regulação das aprendizagens. Na concepção de avaliação formativa, além do educador, os alunos também possuem responsabilidades no processo, tais como participar das aprendizagens e das avaliações, ser ativos no processo de regulação das aprendizagens e utilizar o *feedback*²⁷ para melhorar seu desenvolvimento.

O que se almeja é que o processo de ensino seja organizado de forma que se estabeleça um ambiente de apoio e aprendizagens. Portanto, é imprescindível que as metodologias, as ferramentas e os instrumentos em prol do processo de ensino e aprendizagem sejam necessariamente utilizados de maneira que favoreçam a participação de todos os estudantes. Magnata e Abranches (2018), ao citar Álvarez Méndez (2002), ressaltam “a necessidade de a avaliação ser democrática, transparente, negociada, estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem – principalmente de quem aprende –, ser uma atividade motivadora e orientadora, nunca punitiva” (p. 745).

²⁶ O termo *feedback* está relacionado ao momento da devolutiva docente ao aluno, salientando em qual momento o educando está e evidenciando os avanços e entraves na sua aprendizagem. Esse momento também pode ocorrer na avaliação entre pares (entre os alunos).

²⁷ O conceito de *feedback* será abordado mais à frente no texto.

Uma avaliação de viés formativo é organizada em relação a um *feedback* diversificado e frequente auxiliando a evolução e melhoria das aprendizagens. Dessa maneira, as atividades não possuem um fim em si mesmas; o educador, por intermédio de uma correção eficiente e por meio do *feedback*, possibilita ao aluno vislumbrar possibilidades para aprimorar a sua própria aprendizagem, assim como redefine suas práticas pedagógicas em prol da melhoria da aprendizagem de seus educandos. Cabe ressaltar que o *feedback* não é bloqueado pela regulação; os dois se complementam como possibilidades de trilhar um caminho na busca pela melhoria das aprendizagens. Aqui, novamente, destacamos o *feedback* como possibilitador de outras práticas atuadas por docentes e discentes. E ressaltamos a regulação como controle associada à possibilidade de o aluno autorregular suas aprendizagens, mas também como possibilidade de mudanças para e de outros caminhos.

Dessa maneira, enfatizando o que já foi mencionado, a avaliação que se propõe formativa busca a constante participação dos alunos, visa o aperfeiçoamento das aprendizagens, estimula processos de regulação, incentiva e pratica o *feedback* e possibilita que os alunos reflitam sobre o seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, estimula a autoavaliação.

Portanto, a avaliação formativa objetiva que cada envolvido no complexo processo de ensino e aprendizagem entenda suas potencialidades, compreenda o que necessita ser melhorado e aprendido; assim, todo o processo será enriquecedor para as respectivas aprendizagens e não se reduzirá a um momento específico. A avaliação torna-se uma aliada, pois se afasta da ideia classificatória, que exclui e segrega; e favorece no aluno o desenvolvimento da confiança e de sua autoestima, da sua autonomia e do espírito de responsabilidade acerca de suas próprias aprendizagens e contribui para o desenvolvimento dos professores e de todos os envolvidos no processo educativo.

Com empenho em uma avaliação para as aprendizagens, contínua, centrada em quem aprende, benéfica tanto para educandos como para educadores, que trabalha com análise contextual, visando práticas de ensino que contribuam no avanço das aprendizagens e, portanto, uma avaliação de viés formativo, reforçamos a utilização do *feedback* nesse processo, abordamos tal aspecto tão relevante para a avaliação formativa na próxima seção do texto.

1.3 *Feedback*, regulação e autorregulação: caminhos da avaliação formativa em prol da aprendizagem

É possível verificar a presença de uma espécie de “retorno” sobre o que fazemos, *feedback*, em diversos contextos sociais, tais como: ao aprender a dirigir. Durante as aulas práticas, o instrutor fornece algumas indicações de como estamos evoluindo ou não na direção; esse retorno pode ser bom ou ruim; dependendo da utilização do *feedback*, pode variar desde uma orientação mais sistemática do emprego demasiado de força no pedal da embreagem até um *feedback* que pode desestabilizar o aprendiz, deixando-o inseguro em prosseguir com a aprendizagem, como: “Parabéns, deixou um metro e meio de distância do carro para a calçada, deve estar pensando em acessibilidade, só pode”; “Assim fica difícil dirigir!”. Tal fala, reproduzida aqui, poderia ter sido modificada para algo semelhante a: “Lembre-se de que ao parar o carro você necessita encostar bem mais próximo do meio-fio” ou “Tome cuidado, pois você parou o carro bem distante do meio-fio, isso inviabiliza o fluxo dos demais veículos”. Acredito que as últimas suposições de *feedback* se apresentam mais eficazes para a aprendizagem do que o exemplo da fala do instrutor de autoescola.

Em uma banca de qualificação ou de defesa, após a apresentação dos estudos realizados, escutamos os comentários avaliativos. O *feedback* da banca nos auxilia a aperfeiçoar o caminho traçado na pesquisa e na escrita. Logo, o *feedback* está presente em diversos momentos que vivemos e pode ser evidenciado de maneira escrita ou oral.

O *feedback* pode ser positivo ou negativo, visto que pode estimular a melhoria e auxiliar na construção dessa melhoria, indicando e orientando como e em que melhorar, ou pode ter efeitos negativos, principalmente se provoca a sensação de fracasso, se não fornece as orientações necessárias ao aperfeiçoamento das aprendizagens, pois pode provocar o afastamento da vontade de melhorar e de dar continuidade à aprendizagem.

Martins (2019) enfatiza que o *feedback* também pode estar associado a perspectivas outras que não de caráter cognitivo, pois, “se, por exemplo, o retorno dado aos alunos estiver mais centrado nos resultados do que nos processos, esse *feedback* não estará contribuindo para uma avaliação democrática das aprendizagens, mas reatualizando seus sentidos tradicionais” (MARTINS, 2019, p. 208). Portanto, para que o *feedback* atenda às intenções formativas, ele precisa estar direcionado para os processos cognitivos desenvolvidos pelos estudantes e necessita estar “em sintonia com as especificidades das tarefas de avaliação propostas e com a qualidade das respostas particulares oferecidas, de forma a contribuir para que alunos e professores possam trabalhar em função de uma efetiva regulação das aprendizagens” (MARTINS, 2019, p. 208). Consideramos que esse retorno avaliativo deve permear todo o ambiente escolar; operando em uma perspectiva formativa, defendemos e

acreditamos no *feedback* com características de apoio e incentivo à aprendizagem, como necessário no processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Quando utilizamos sistematicamente a avaliação formativa em nosso cotidiano de trabalho, consideramos a avaliação, tanto pelos docentes como pelos demais integrantes da instituição, como um processo e não como um produto. Logo, a utilização da avaliação de contornos formativos de maneira sistemática auxilia nos processos de regulação das aprendizagens e demanda a compreensão de que tal concepção avaliativa é um processo de/em constante desenvolvimento, afastando-se da ideia de avaliação como produto final (associada à noção de avaliação somativa).

O ato de dar um retorno sobre a aprendizagem torna-se imprescindível; esse retorno sobre as aprendizagens é designado como *feedback*. A utilização do *feedback* é um aspecto importante nas práticas que professores e alunos desenvolvem para configurar e/ou concretizar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Esse suporte de retroalimentação da aprendizagem é “fundamental para que cada um dos agentes que neles participam se possa apropriar quer das finalidades a concretizar, quer dos progressos conseguidos, quer ainda dos aspectos a melhorar de modo a viabilizar o sucesso educativo dos estudantes” (MORGADO et al., 2014, p. 35).

Lopes e Silva (2016) relatam que “o termo global de *feedback* pode ser dividido em duas expressões: “*feedback*” (informações sobre o que o aluno já sabe) e “*feedforward*” (o que o aluno precisa aprender para avançar na aprendizagem)” (p. 24). Embora as autoras façam essa diferenciação, também salientam que muitas vezes a terminologia *feedback* é utilizada na descrição de ambos os processos. Do mesmo modo que as autoras e outros autores, como Fernandes (2009; 2014), Borralho et al. (2014) e Brookhart (2008; 2011), operamos com o termo *feedback* para descrever ambos os processos.

Morgado et al. (2014) destacam três perspectivas diferenciadas de *feedback* que consideramos articuladas nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação:

- (1) *feedback* correctivo ou de reforço – *feedback* que os alunos utilizam no decurso dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação para melhorarem o seu projeto formativo antes de o trabalho ser sujeito de avaliação sumativa;
- (2) *feedback* didático – tendo em conta os critérios de avaliação definidos, procura compatibilizar a avaliação feita por pares e a avaliação final feita pelo professor;
- (3) *feedback* pedagógico – estimula o professor a adequar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação às especificidades de cada contexto e às necessidades e aos interesses dos estudantes, compelindo-os a centrar-se naquilo que é mais significativo para eles e que tenham vontade de abordar (p. 38).

Logo, o *feedback* atende a uma variedade de propósitos/objetivos em prol da avaliação para as aprendizagens, tais como “informar, corrigir, motivar, orientar, regular e mesmo

classificar o desempenho dos alunos” (FERNANDES, 2014, p. 104). Compreendemos que a avaliação dentro das salas de aula, ou seja, uma avaliação para as aprendizagens, deve estar articulada com o ensino e com as aprendizagens de cada educando. Tal lógica se propõe a nortear os alunos, auxiliando-os a aprender e a entender melhor e a orientar/regular o seu trabalho (FERNANDES, 2014).

O *feedback* revela informações sobre o nível em que o aluno se encontra e o nível desejado de desempenho. Essas informações são estabelecidas por intermédio de critérios definidos desde o começo do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Villas Boas (2014) salienta que, em uma perspectiva formativa, além de o educador fornecer a informação referente à distância entre o nível atual e o de referência, é necessário que se elaborem estratégias para alterar essa distância, para que assim de fato o *feedback* seja efetivo.

A utilização do *feedback*, além de ser um fator relevante na avaliação formativa, estabelece uma conexão entre ensino e aprendizagem. Assim, esse elo constituído por intermédio do *feedback* deve ser objetivo a fim de sinalizar os entraves, avanços e possibilidades de como avançar na aprendizagem aos alunos participantes do processo, pois é por intermédio dele que professores e alunos comunicam as informações da/sobre a avaliação.

O *feedback* é um aspecto importante nas práticas que professores e alunos desenvolvem para configurar e/ou concretizar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, auxiliando na motivação e na reflexão sobre a sua aprendizagem. Ou seja, ele “é fundamental para que cada um dos agentes que nele participam possa apropriar quer das finalidades a concretizar, quer dos progressos conseguidos, quer ainda dos aspectos a melhorar de modo a viabilizar o sucesso educativo dos estudantes” (MORGADO et al., 2014, p. 35).

Os estudantes podem assumir papel ativo e autônomo na construção de suas aprendizagens, valorizando as intervenções docentes que atuam como distribuidoras de *feedback* de qualidade²⁸, proporcionando momentos de reflexão, de sistematização e de sínteses acerca dos processos/etapas de aprendizagem.

Fernandes (2014), Borralho et al. (2014) e Borralho, Lucena e Brito (2015) discutem quanto a um *feedback* de qualidade e/ou à qualidade do *feedback*, considerando que “a qualidade do *feedback* é um fator muito importante, pois não se trata de uma mera indicação

²⁸ Adjetivamos a palavra *feedback* com o termo qualidade por considerarmos que muitas vezes o docente compreende que realiza o *feedback* por intermédio do retorno das avaliações apenas com a nota ou conceito, não ponderando as possíveis trajetórias, avanços e impasses baseados no resultado das avaliações das/para as aprendizagens.

ao estudante do que ele fez bem ou mal, mas de o orientar em relação ao que fazer a seguir para que possa melhorar o seu desempenho” (BORRALHO et al., 2014, p. 144). Outros autores abordam um *feedback* eficaz (LOPES; SILVA, 2010; BROOKHART, 2011) ressaltando que “um *feedback* é eficaz somente se ele ajuda os estudantes a melhorarem seus trabalhos; portanto, a característica mais importante do *feedback* é que os estudantes o entendam e usem-no” (BROOKHART, 2011, p. 33-34, tradução livre). É relevante ponderar que tais adjetivações buscam caracterizar o que deve constar num *feedback*, ou seja, o que esse recurso deve conter.

O trabalho do *feedback* é nortear educandos e educadores sobre os próximos passos nas diferenciadas trajetórias das aprendizagens, salientando entraves e avanços. Os termos qualidade e eficiência relacionados ao *feedback* apresentam o comprometimento com a melhoria das aprendizagens integrando a concepção de avaliação formativa e cooperando para uma aprendizagem significativa.

Dessa maneira, o *feedback* apresenta íntima relação com a avaliação formativa em prol de uma avaliação para as aprendizagens. A autora e pesquisadora Susan Brookhart apresenta alguns pontos relevantes ao abordar a prática devolutiva-avaliativa (*feedback*); ela menciona a importância de avisar aos alunos o que eles já conquistaram e suas habilidades consolidadas, pois muitos podem não ter ciência disso. Logo, um *feedback* eficaz é descritivo e não julgador, analisando o trabalho realizado com critérios estabelecidos antes do início da atividade, ou seja, “o *feedback* efetivo compara o trabalho com os critérios. Os alunos devem conhecer os critérios para um bom trabalho antes de começar uma tarefa” (BROOKHART, 2011, p. 34, tradução livre).

Seguindo uma trajetória similar, na busca em estabelecer critérios para um bom *feedback*, Lopes e Silva (2016) mencionam que

um *feedback* eficaz permite responder a três perguntas: “Para onde vou?” (implica que o aluno tenha como referência os descritores de desempenho e os critérios de sucesso); “Onde estou agora?” (implica envolver o aluno na sua autoavaliação); e “Qual a estratégia que me permite chegar aonde preciso?” (implica que o aluno planeje os próximos passos da aprendizagem) (LOPES; SILVA, 2016, p. 24).

O *feedback* é considerado eficaz quando é contínuo, ou seja, não é algo que ocorre somente uma vez ou somente ao término de um período determinado (bimestre, semestre ou ano); é necessário que a devolutiva sobre o caminhar da aprendizagem do aluno seja constante, ocorrendo durante todo processo de aprendizagem, pois assim auxilia também nos processos de regulação das aprendizagens (FERNANDES, 2009; 2013; VILLAS BOAS, 2014).

Portanto, se a distribuição do *feedback* demora muito tempo para ocorrer, tal ferramenta perde sua eficácia. Assim sendo, o *feedback* pode ocorrer imediatamente ou pouco tempo após a realização de uma tarefa, apresentando-se como útil e de valia, pois auxilia os educandos na compreensão sobre o andamento e possíveis reorientações dos trabalhos ou das atividades, evidenciando “o que se pretendia, a situação em que se encontravam e o caminho que tinham que percorrer para alcançar os objetivos de aprendizagem” (FERNANDES, 2014, p. 131).

Neste texto operamos com a noção de *feedback* que engloba tanto o *feedback* eficaz como o de qualidade, pois consideramos que as características apresentadas por Lopes e Silva (2016), Fernandes (2006; 2014), Borralho et al. (2014) e Brookhart (2011) estão em consonância com o escopo de uma avaliação formativa, não estando em lados opostos e sim como complementares.

O *feedback* emerge como uma estratégia de orientação que, por meio de critérios predefinidos, negociados e evidenciados coletivamente com os alunos, pode auxiliar o desenvolvimento e desempenho de uma aprendizagem futura, possibilitando uma autoavaliação na qual o educando pode regular seu processo de aprendizagem, traçando estratégias de aprimoramento.

Martins (2019, p. 207) ressalta que a regulação assume característica de “compromisso com a responsabilidade necessária aos processos de subjetivação e objetivação mediados pela relação com o conhecimento, tanto por parte de docentes como de discentes”. Ou seja, todos os envolvidos são responsáveis pelo processo de avaliação, de ensino e de aprendizagem visando alcançar os objetivos estabelecidos em conjunto, sendo esses objetivos passíveis de modificações no decorrer do processo de interação presente no processo, visto que

regular, então, deixa de fazer referência à observação do estrito cumprimento de um percurso na direção de um objetivo predefinido e transforma-se em ação cujo sentido é garantir a qualidade do ato de percorrer, de forma que os objetivos também possam ser modificados em função das experiências entronizadas no percurso (MARTINS, 2019, p. 207).

A autorregulação possibilita que o aluno possa regular sua própria aprendizagem com base em sua análise sobre o que avançou até o presente momento e no que precisa melhorar, criando estratégias para avançar na aprendizagem. Fernandes relata a regulação como um processo intencional que objetiva controlar os processos de aprendizagem contribuindo para que se consolide, desenvolva ou redirecione essa mesma aprendizagem (FERNANDES, 2009).

Santos (2016) destaca que uma avaliação formativa também está articulada com intervenções dos alunos, sendo esta uma participação ativa, total (que envolve os processos de autorregulação) ou parcial (associado ao *feedback* docente, com base no qual o aluno pode ajustar a sua aprendizagem). A terminologia autorregulação “origina-se de uma construção abrangente que envolve a ideia de autogerência exercida pelas pessoas em seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, com vistas à obtenção de objetivos nos diferentes domínios da vida” (AVILA, 2017, p. 31) incluindo a aprendizagem. Juntamente com as contribuições da avaliação formativa, ressaltamos a importância tanto do *feedback* como da autorregulação em prol do aperfeiçoamento das aprendizagens.

A autorregulação está relacionada ao grau de atuação dos estudantes, “nos níveis metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre seus próprios processos de aprendizagem” sendo a autorregulação da aprendizagem “um processo multidimensional, envolvendo cognição, metacognição, comportamento, motivação e contexto” (AVILA, 2017, p. 31-32). Logo, esse é um processo ativado pelos educandos em prol da aprendizagem e em articulação com ambientes físicos, sociais e afetivos no qual estão inseridos.

Assim, o *feedback*²⁹ e os processos regulatórios operam em prol do aperfeiçoamento das aprendizagens e em consonância com a avaliação de viés formativo. A autorregulação, assim como o *feedback* (tanto aquele feito pelo professor como o elaborado pelo aluno), possibilita que o discente possa atuar de maneira participativa e ativa durante o seu processo de ensino-aprendizagem-avaliação, analisando, avaliando, refletindo e monitorando seus esforços, planejando maneiras de modificar e/ou retomar pontos necessários para o estudo com o foco de aprimorar suas aprendizagens e alcançar os objetivos designados anteriormente.

Avila (2017) ressalta que o processo de autorregulação possibilita o automonitoramento dos alunos, o que pode provocar que eles também elaborem *feedbacks*³⁰ sobre seus próprios processos nas variadas trajetórias de aprendizagem. A autora nomeia esse

²⁹ Douglas et al. (2016) mencionam que o *feedback* “pode ser incorporado tanto nas experiências de aprendizado presenciais quanto *on-line* e precisa ser oportuno e eficaz para afetar o desempenho dos alunos” (p. 1, tradução livre).

³⁰ Esse processo de elaboração de *feedback* pelos alunos também ocorre nos momentos de heteroavaliação (avaliação entre pares).

retorno/avaliação gerado pelo aluno com *feedbacks* intrínsecos³¹, “os quais o auxiliam na avaliação das estratégias empregadas e nos resultados alcançados” (AVILA, 2017, p. 36).

O desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem contribui no auxílio das aprendizagens dos alunos e se afasta da ideia de aprendizagem vinculada a uma concepção instrumental de ensino. O processo de autorregulação auxilia educandos a se perceberem como atores sociais de suas aprendizagens, refletindo sobre seus processos de aprendizagem, e “a buscarem as melhores estratégias para superarem os desafios que encontram durante o aprendizado” (AVILA, 2017, p. 44).

Perrenoud (1999) ressalta a capacidade do sujeito em avançar e aprimorar sua autorregulação a partir da interação com o outro em relação com seu contexto histórico-social; “o indivíduo é capaz de avançar do estágio de regulação externa assistida para o de autorregulação interna. O aprendiz avança primeiro por processos controlados pelo meio (regulação), passando depois à autorregulação ao planejar, executar e avaliar sua ação” (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 5).

A autorregulação proporciona autonomia também para reger o processo, oportunizando a escolha de estratégias em prol da melhoria das aprendizagens. Ao ser compreendida como perspectiva mais centrada nos processos,

a autorregulação da aprendizagem distancia-se de um traço particular ou de uma capacidade desenvolvida isoladamente, constitui um processo diferenciado de acordo com as situações. [...] A aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interação de variáveis pessoais (conhecimentos, competências e motivações) que proporcionam ao estudante o planejamento, a organização, o controle e a avaliação dos processos e dos resultados atingidos (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 5-6).

O processo de autorregulação não exclui a elaboração de *feedbacks*; Brookhart (2011) menciona que o *feedback* deve ser eficaz³² e positivo; ao mencionar positivo, refere-se ao sentido de não menosprezar os ganhos conquistados pelo aluno, específico no entendimento que seja referente a atividade avaliada e não um relatório final que envolve todas ou a maioria das atividades propostas, além da reflexão de que o docente avalia a aprendizagem do educando – e não o aluno em si.

Em concordância com Lopes e Silva (2016), acreditamos que os professores devem aproveitar a relevância que o *feedback* adquire ao dirigir-se à missão de “incluir sugestões

³¹ Entendemos a leitura de *feedback* intrínseco, mas durante a tessitura do texto a maioria das referências sobre *feedback* está associada ao retorno elaborado pelo educador, compreendendo como articulado em um processo que auxilia a desencadear outros processos, como a autorregulação.

³² Eficaz no sentido de fácil entendimento para o aluno, pois se um aluno não compreende o que é dito por meio da devolutiva do *feedback*, o mesmo não pode ser eficaz, perdendo sua potencialidade.

claras e precisas para que o aluno adquira mais informações ou corrija as que considerou na elaboração do seu trabalho” (p. 25). Ele ajuda os alunos a entender

o que eles não sabem e quais são os seus pontos fracos. A aprendizagem não acontece quando já sabemos (ou pensamos que sabemos) alguma coisa; somente acontece quando percebemos que não sabemos. Criar condições para esse tipo de crescimento é fundamental para uma compreensão mais profunda do assunto e para o desenvolvimento do próprio indivíduo (LOPES, SILVA, 2016, p. 27).

Assim a avaliação formativa recorre à regulação, à autorregulação das aprendizagens e ao *feedback* como integrantes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem-avaliação e necessita de uma definição de objetivos que seja passível de modificações, buscando motivar os alunos e estimular a autonomia no processo de construção da aprendizagem.

Também consideramos que o entendimento de uma educação e uma avaliação formativas permeia a ideia de colocarmos nossas próprias práticas pedagógicas sob suspeita, ou seja, de estarmos constantemente revendo e investigando nossas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, integrando a adesão de atitudes de investigação dos docentes perante nossas práticas pedagógicas como um fator importante no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

A aprendizagem é um processo ativo, assim como o ensino e a avaliação. Dessa maneira, a avaliação, o ensino e a aprendizagem estão envoltos numa rede de significações múltiplas, provisórias e cambiantes, se encontram em processo ativo de construções de conhecimento tecido na coletividade, ao mesmo tempo que se constroem individualmente, ou seja, é por intermédio desse processo ativo que

os alunos constroem o seu próprio conhecimento interagindo com o conteúdo temático, transformando-o e discutindo-o com os colegas, professores, público, a fim de internalizar o significado e fazer conexões com o conhecimento existente. Nesse processo, há evidências consideráveis de que o *feedback* tem uma influência inquestionável que leva a uma melhor compreensão e a resultados de aprendizagem efetivos (BORRALHO et al., 2014, p. 143).

No livro *Avaliar para melhorar as aprendizagens em Matemática*, António Borralho, Isabel Lucena e Maria Brito, em seu capítulo, enfatizam que uma avaliação que se propõe formativa objetiva melhorar as aprendizagens e, para tal, “o *feedback* avaliativo é central, bem como os contextos, a participação, a negociação e os processos cognitivos e sociais na aula” (BORRALHO; LUCENA; BRITO, 2015, p. 30).

Na avaliação de característica formativa, o trabalho desenvolvido em sala de aula deve estar efetivamente a serviço do projeto de ajudar os estudantes a aprender (FERNANDES, 2014). Desse modo, o *feedback* passa a ser visto como uma ferramenta que auxilia a prática pedagógica buscando a melhoria das aprendizagens. Morgado et al. (2014) salientam a

relevância do *feedback* na qualidade de “uma verdadeira autorregulação das aprendizagens, processo através do qual os estudantes são capazes de, por um lado, atribuir sentido ao conhecimento e, por outro lado, convocá-lo para novas situações” (p. 38).

Portanto, na concepção formativa, o ensino está relacionado às necessidades dos educandos, associado a estratégias diversificadas e à presença de *feedback* como primordial para a regulação das aprendizagens. Nesse processo, os alunos também possuem responsabilidades, ao participar do processo de construção das aprendizagens, das avaliações, do processo de autorregulação, ou seja, da possibilidade de utilizar o *feedback* para se autoavaliar, regular e ponderar sobre seus entraves e no que precisa de aprimoramento. Dessa maneira, uma avaliação formativa é intencionalmente organizada em associação com um “*feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem” (FERNANDES, 2008, p. 356).

A relevância do *feedback* e dos processos regulatórios trabalha em consonância com a compreensão de uma avaliação formativa que opere com critérios que auxiliam a elaboração dos objetivos assim como servem de referência para análise do desenvolvimento discente. Compreendemos os critérios avaliativos como “princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem” (VELEDA, 2018, p. 53), podendo “variar conforme a área do conhecimento, os objetivos e, também, com a concepção de avaliação de cada professor” (VELEDA, 2018, p. 53); propomos o debate acerca dos critérios da avaliação para a aprendizagem em articulação com a avaliação formativa.

Desse modo, desenvolvemos as reflexões acerca dos critérios da avaliação para a aprendizagem a seguir, compreendendo que a elaboração dos critérios está associada a apreciações docentes sobre as particularidades de seus alunos e os objetivos propostos (assim como as possíveis alterações).

1.4 Critérios avaliativos

Na seção anterior, o debate desenrolou-se ao redor das questões do processo de *feedback*, regulação e autorregulação; estratégias relevantes que visam o aprimoramento e a consolidação das aprendizagens construídas/elaboradas tanto a nível individual como de maneira coletiva, visto que na interação produzimos, elaboramos, avaliamos e reelaboramos

nossos saberes. Outro fator relevante é o critério avaliativo, que por muitas vezes fica à margem do processo por ser considerado algo subentendido nos múltiplos momentos avaliativos. No entanto, é necessário trazê-lo ao debate e destacar sua importância para que sejam sabidos os parâmetros pelos quais será feita a avaliação, ou seja, o que será exigido ou solicitado.

Quando nos submetemos a um concurso público, por mais que possamos discordar do conteúdo programático ou da organização da avaliação³³, sabemos os critérios exigidos nesse trâmite. E quando pensamos em avaliação em sala de aula? Ou em trabalhos e tarefas cotidianas? Será que enunciamos ou estabelecemos esses critérios ou o fato de ensinarmos determinados assuntos indica implicitamente que os critérios avaliativos são de conhecimento de todos?

O ato de avaliar é dinâmico, multifacetado, contingente, formativo, construído, reconstruído e tem critérios definidos. Entretanto, esses critérios definidos são construções; logo, também são passíveis de deslocamento de acordo com cada contexto. Dessa maneira, o caminhar para uma aprendizagem significativa é facilitado a partir de um conjunto de reflexões que se complementam, tais como: o questionamento sobre a importância da avaliação e a necessidade de que a avaliação auxilie os processos de acompanhamento da aprendizagem, sendo orientadora do processo educacional e oferecendo subsídios tanto para os professores como para os alunos sobre a prática pedagógica que realizam.

Uma avaliação formativa contínua auxilia no alerta aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem quanto às alterações de rumo e estratégias durante todo o processo de aprendizagem, permeando, dessa maneira, toda e qualquer ação docente. Por conseguinte, a avaliação pode se distanciar de associações negativas vinculadas a classificações e exclusões, aproximando-se das características formativas, sempre em prol da melhoria da aprendizagem.

Mas, para trabalhar em consonância com os contributos da avaliação formativa, é necessário que também recorramos aos critérios avaliativos e que saibamos utilizá-los. D'Agnoluzzo (2007) destaca a importância da delimitação e da determinação de critérios de avaliação associados aos conteúdos e conhecimentos que se almeja trabalhar, evidenciando a elaboração de instrumentos avaliativos coerentes com os critérios estabelecidos.

Ao estabelecer os critérios de avaliação, é necessário que sejam claros, que apresentem clareza do objetivo ou do avanço a ser atingido, pois critérios avaliativos claros também se configuram como referência no processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

³³ Neste caso é inviável construir os critérios junto com os candidatos do concurso, porém a dinâmica da sala de aula é outra e pode propiciar a elaboração dos critérios coletivamente.

A explicação dos critérios aos alunos possibilita um diálogo sobre a seleção deles e o que se espera dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, ampliando o diálogo e desmitificando a avaliação como “juízo final”. Logo, torna-se possível trazer ao debate a importância de uma avaliação com critérios bem definidos, de fácil entendimento para os alunos e se possível negociados com eles, emergindo boas referências associadas à avaliação formativa.

Santos (2016) salienta que o ato de julgar, de atribuir um juízo de valor não ocorre no plano do abstrato, e sim em uma relação com um referencial previamente definido³⁴; assim, o ato de avaliar abrange os critérios de avaliação. A definição de critérios está presente tanto na avaliação de perspectiva formativa como na somativa, ainda que com características diferentes. Na concepção formativa, os critérios podem ser negociados, explicados e/ou apresentados aos alunos com possibilidade de interação e sua alteração. Nesse viés, os critérios estão relacionados ao que se almeja de cada aluno; e seus respectivos esforços e avanços são contributos relevantes para a avaliação formativa. Na perspectiva somativa, os critérios são compreendidos como algo estabelecido *a priori* e não cabe negociação nem diálogo entre professor e aluno; no máximo, os critérios são apresentados. Na lógica somativa, os critérios avaliativos estão subjugados a uma norma, a um padrão fixado/instituído.

Leonor Santos (2016), com base nas contribuições de Harlen; James (1997) e Vial (2012), salienta que

a avaliação formativa toma em linha de conta o indivíduo e a sua especificidade, combinando os critérios de realização com critérios referenciados ao aluno (por exemplo, o professor pode tomar em linha de conta dificuldades específicas de um dado aluno, o esforço que fez, a evolução que apresenta). A avaliação somativa considera os critérios de sucesso referenciados à norma (seja relativa a um dado grupo, seja relativa à aprendizagem desejada), desaparecendo o indivíduo enquanto pessoa (SANTOS, 2016, p. 641).

Pereira e Liblik (2008, p. 5) ressaltam que

a avaliação cumpre, também, função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que os docentes venham a reorganizar o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considerem as diferenças entre os alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados. Isso significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas, também, tomar o aluno como referência. A análise do seu progresso considera aspectos tais como: o esforço por ele despendido, o contexto particular do seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo.

³⁴ Para mais informações, ler o artigo de Santos (2016).

Operar em consonância com as contribuições da avaliação de características formativas também envolve a compreensão da necessidade de estabelecer critérios avaliativos e construí-los e/ou compartilhá-los com todos: alunos, professores, responsáveis e gestão. Os critérios de avaliação devem estar definidos, considerando que tal definição não signifique o estancamento ou a fixação dos critérios de maneira imutável, tendo em vista a imprevisibilidade da ação educativa, dos contextos escolares e da própria ação de viver.

Uma avaliação que se pretende formativa contribui para que os alunos aprendam, pois os auxilia a desenvolver estratégias necessárias ao aprimoramento das aprendizagens e evidencia a ênfase no processo de ensino e aprendizagem, destacando os alunos como participantes desse processo. Fernandes (2014) destaca o envolvimento dos estudantes

na discussão e definição dos critérios de avaliação das tarefas que lhes eram propostas, tendo em vista que assim poderiam compreender melhor o que lhes era pedido, incentivando-os a ser mais críticos e autônomos no desenvolvimento das suas aprendizagens (p. 104).

Considera-se que, ao ter conhecimento dos critérios avaliativos, também há a possibilidade de regular as respectivas trajetórias, elaborando estratégias em busca de um objetivo. Também é possível evidenciar que

as informações sobre como proceder podem vir do *feedback* do professor, podem ser parte de um plano de melhoria da aprendizagem desenvolvido pelo aluno (*feedback* resultante da autoavaliação) ou desenvolvido em colaboração com o seu professor ou com os seus colegas (heteroavaliação) (LOPES; SILVA, 2016, p. 24-25).

O *feedback* e os processos de regulação das aprendizagens são constituintes imprescindíveis do processo de avaliação, pois podem contribuir e impulsionar a aprendizagem e se articulam com as demandas da elaboração dos critérios avaliativos. Logo, para que o *feedback* seja eficaz, é relevante que esteja articulado com os critérios estabelecidos e seja resultante de vivências, de experiências, de aprendizagens que forneçam evidências, caminhos e rastros que proporcionem reflexões sobre futuras ações visando o estímulo da aprendizagem.

D'Agnoluzzo (2007) destaca a importância da delimitação e determinação de critérios de avaliação associados aos conteúdos e conhecimentos que se almeja trabalhar, evidenciando a elaboração de instrumentos avaliativos coerentes com os critérios estabelecidos. Acrescentamos a importância de explicação e negociação dos critérios com os alunos da turma, possibilitando uma conversa sobre essa seleção, ampliando o diálogo e desmitificando a avaliação como “juízo final”.

Ao discorrer sobre critérios avaliativos, D'Agnoluzzo traz contribuições relevantes ao diferenciar critérios dos instrumentos avaliativos, definindo os critérios como indicação na

construção dos instrumentos avaliativos. De acordo com a autora, os instrumentos são dispositivos que o educador estabelece com o objetivo de avaliar as aprendizagens. Sendo assim, os instrumentos avaliativos funcionam em consonância com os critérios estabelecidos e “fundamentam-se no processo decisório da avaliação e devem ser coerentes com o que e como foi trabalhado em sala de aula. Devem estar adequados para coletar os dados necessários para dar ao professor indicações do estado de aprendizagem do aluno” (D’AGNOLUZZO, 2007, p. 13).

A partir disso, enfatizamos a necessidade de educadores e educandos participarem, dialogarem, negociarem e decidirem sobre questões relativas à organização das avaliações, considerando que, desse modo, os estudantes envolvem-se ativamente com as aprendizagens, possibilitando e ampliando as possibilidades das regulações das aprendizagens, dos processos de autoavaliação e até da avaliação entre pares (BORRALHO et al., 2014), desempenhando papel determinante no processo avaliativo com coerência com os critérios e instrumentos elaborados.

Conforme evidenciado nesta seção, é de suma importância a explicação e, quando possível, a elaboração conjunta dos critérios antes de qualquer atividade/momento avaliativo, visto que os critérios podem ser utilizados como referência ou expectativa.

Outro fator relevante nesse processo formativo relaciona-se aos instrumentos avaliativos, visto que por muitas vezes abordamos erroneamente esse assunto, associando determinados instrumentos avaliativos à avaliação formativa e outros a uma concepção somativa de avaliação. Entretanto, os instrumentos não carregam uma “essência” somativa ou formativa; a questão que abordaremos na próxima seção traz essa problematização.

1.5 Instrumentos avaliativos

O dia a dia de uma sala de aula apresenta certas situações que apontam a necessidade de repensar o que entendemos por escola, aprendizagem, avaliação e tantas outras temáticas referentes à educação. Muitas vezes, ainda presenciamos atitudes que não agregam valor à vida do educando ou que desconsideram o saber do aluno. Por meio das contribuições da avaliação formativa, afastamo-nos de propostas pedagógicas que priorizam somente a memorização, a reprodução de conteúdos sem reflexão sobre eles e/ou a redução do complexo processo de avaliação a um único momento. Tal afastamento ocorre em consonância com o entendimento de que a centralidade do conhecimento auxilia na legitimação da escola como lugar do ensino (MACEDO, 2012) e pode engessar o currículo, associando-o somente ao

aprendizado de conteúdos. De acordo com Popkewitz (2013), “os mecanismos de mensuração dão magnitudes e correlações a abstrações específicas (ficções) que permeiam a conduta do mundo e têm o potencial de se materializar como aquilo que é aceito como real em educação” (p. 27)³⁵.

Por isso, consideramos pertinente adentrar o tópico referente aos instrumentos avaliativos a partir das compreensões explicitadas anteriormente sobre avaliação formativa, *feedback*, regulação, autorregulação e critérios avaliativos, visto que muitas vezes há confusão entre avaliação e instrumentos avaliativos, tratando os dois termos como sinônimos, quando o que ocorre é que o instrumento está a serviço da avaliação e não se resume à avaliação em si.

Luciana Avila (2017, p. 39) destaca que as aulas devem propiciar “momentos de estabelecimento de objetivos pessoais, modelação de estratégias, avaliações e reflexões sobre as ações executadas, *feedback* do professor e incentivo à identificação do *feedback* intrínseco, gerado a partir das experiências de aprendizagem” que o educando utiliza para realizar sua própria avaliação.

Helmer (2009) menciona a necessidade de superar uma compreensão errônea que acaba por confundir processo avaliativo e instrumento de avaliação, tratando-os como sinônimos, o que não são. A autora menciona que muitas vezes “adota-se a ideia de que a avaliação se restringe a um momento estanque: a aplicação e correção de testes” (HELMER, 2009, p. 27). Avaliação não é sinônimo de instrumento avaliativo, muito menos está resumida a alguns instrumentos avaliativos como prova e teste; são os instrumentos avaliativos que são ferramentas em favor da avaliação.

A avaliação formativa busca atender às peculiaridades de cada ator social, e não um padrão no qual as diferenças são excluídas do processo. Conforme enfatizado por Helmer (2009, p. 27),

a avaliação consiste na observação direta de atividades diárias dentro da sala de aula, quando os alunos e professores escutam, tomam a palavra, analisam o trabalho de seus pares, desenvolvem uma atividade ou sequência didática, organizam as produções por meio de portfólios, consultam a biblioteca, participam de projetos, enfim, quando constroem a avaliação na medida em que estabelecem inúmeras interações sociais e produzem conhecimento no ambiente escolar. Desse modo, os instrumentos não precisam ser compreendidos como sinônimos de prova, mas como mecanismos de pesquisa que fornecem dados relevantes ao processo de avaliação.

Considerando que a avaliação não é algo estanque, pois, principalmente no viés formativo, ela é contínua e utiliza diversos instrumentos avaliativos, destacamos as

³⁵ A temática referente a conhecimento será abordada mais adiante na tese.

atividades/tarefas cotidianas que ocorrem nas salas de aula também como instrumentos avaliativos.

As tarefas estabelecem relações com didáticas, saberes e avaliação e possuem “um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem” (FERNANDES, 2008, p. 357), participando criteriosa e conjuntamente das esferas de “ensino, de avaliação e de aprendizagem”, colaborando para os “processos mais complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar)” (FERNANDES, 2008, p. 357). A tarefa não tem um fim em si mesma; o educador, por intermédio de uma correção eficiente, possibilita ao aluno vislumbrar possibilidades para aprimorar a sua própria aprendizagem, assim como também redefine suas práticas pedagógicas em prol da melhoria da aprendizagem de seus educandos.

Fernandes (2006), ao abordar as tarefas/atividades escolares, destaca a importância delas nos processos de aprendizagens e salienta que devem facilitar e promover a integração dos demais processos, ensino e avaliação, incluindo também o processo de aprendizagem. Por meio dessa percepção, a avaliação formativa possibilita

a construção de habilidades de autoavaliação e avaliação por colegas ajudando os alunos a compreenderem sua própria aprendizagem. Alunos que constroem ativamente sua compreensão sobre novos conceitos (e não meramente absorvem informações) desenvolvem estratégias que os capacitam a situar novas ideias em contexto mais amplo, têm a oportunidade de julgar a qualidade do seu próprio trabalho e do trabalho dos colegas, a partir de objetivos de aprendizagem bem definidos e critérios adequados de avaliação, e estão, ao mesmo tempo, construindo capacidades que facilitarão a aprendizagem permanente (PEREIRA; LIBLICK, 2008, p. 4).

Uma avaliação embasada em critérios e que considere as condições dos educandos fornece dados e informações relevantes que se associam à noção de avaliação formativa como parte integrante do trabalho pedagógico e de toda ação pedagógica.

Em artigo publicado na revista *Perspectivas em Educação Básica*³⁶, foi problematizada e exemplificada a questão de instrumentos avaliativos, como prova e teste, serem assumidos como avaliação. Nesse trabalho se evidencia que a ênfase deve estar no tratamento desses instrumentos, se eles são utilizados para a melhoria da aprendizagem ou para a efetivação de um veredito final. Por exemplo:

ao aplicarmos um teste ou uma prova, podemos possibilitar, a partir da correção feita pelo docente com os respectivos *feedbacks* (que possibilitam ao educando visualizar o que necessita melhorar e no que já avançou), um retorno à avaliação realizada pelo aluno, em que cada educando tem a possibilidade de rever seu teste ou sua prova e buscar elementos que possam auxiliá-lo a melhorar suas aprendizagens e,

³⁶ O artigo Reflexões sobre currículo e avaliação: as disputas por sentidos e os espaços para resistência está disponível em: <http://perspectivaseducacao.blogspot.com/2019/12/reflexoes-sobre-curriculo-e-avaliacao.html>; foi escrito em parceria com a Prof.^a Mestra Graciane Volotão.

consequentemente, suas respostas. Nesse processo, a prova e o teste não estão trabalhando em prol da classificação e da rotulação, mas estão sendo utilizados com um viés formativo voltado para as aprendizagens (OLIVEIRA; VOLOTÃO, 2019, p. 79).

Ao mesmo tempo, podemos recorrer à utilização do instrumento portfólio e continuar embasados por uma lógica classificatória. Ou podemos utilizar os instrumentos avaliativos prova e teste (considerados pelo senso comum como essencialmente somatórios e classificatórios, como se fosse possível definir uma essência para as coisas) e romper com a classificação, hierarquização de saberes e sujeitos sociais. Porém, isso só se torna possível quando tais instrumentos são utilizados de maneira formativa, voltada para a melhoria das aprendizagens e, ao mesmo tempo, “suavizando o peso histórico que tais instrumentos adquiriram com o tempo” (OLIVEIRA; VOLOTÃO, 2019, p. 79).

Também é importante que a concepção avaliativa que escolhemos esteja coerente com nossas práticas, e mais importantes do que uma escolha são os posicionamentos que norteiam essas escolhas, ou seja, como entendemos o ato de avaliar enquanto processo ou como produto; e como afetam o campo educacional e nossas práticas cotidianas. Logo, não é o instrumento avaliativo que traz bagagem somativa ou formativa; o uso que fazemos dele é que trará características de uma avaliação somativa ou formativa.

Dessa maneira, operar com uma avaliação para a aprendizagem requer reflexão ininterrupta, colocando em xeque as tentativas de padronização – seja da avaliação, seja de sujeitos sociais. A avaliação formativa requer o empenho de buscar aperfeiçoamento constante, de evitar fixação de normas ou formas de ser e estar no mundo. Logo, debater sobre instrumentos avaliativos propicia o entendimento de que não há uma forma única de avaliar, de que os instrumentos avaliativos são ferramentas em prol da avaliação e de que a avaliação está a serviço da melhoria das aprendizagens.

1.6 Avaliação para a aprendizagem: um processo que beneficia todos os envolvidos

Gatti (2003, p. 99) ressalta um dos atributos da avaliação de sala de aula e/ou avaliação interna: “uma das características mais importantes dessa avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar”. Então, se torna relevante indagar sobre “a atitude do professor diante do processo de avaliação. Como ele a concebe?

Como a situa em seu trabalho de ensino? Como a realiza? Como a utiliza?” (GATTI, 2003, p. 102)³⁷.

O distanciamento da ideia do educador como mero técnico do processo avaliativo se faz necessário, visto que ele, assim como os educandos, são participantes ativos desse processo, além de que, no caso das avaliações para as aprendizagens, é o próprio docente quem trabalha cotidianamente com os alunos, quem os avalia; “isso implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente dessas atividades, inerente a elas e a seu serviço” (GATTI, 2003, p. 99). Portanto, tanto a organização da avaliação e da aprendizagem como a

organização do “processo de ensino” precisam ser vistas na escola como um aspecto relativo a todos os envolvidos – professores, coordenadores, supervisores, equipe gestora, orientadores etc. – não ficando reservada única e exclusivamente ao professor responsável por determinada turma (PEREIRA, 2015, p. 78).

Não cabe ao professor somente elaborar os instrumentos avaliativos utilizados; a ele também está atrelada a tarefa de motivar seus alunos a se envolver no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, possibilitando que esse processo seja interativo, rompendo com a monotonia centrada na simples transmissão de conteúdos. Encorajar o envolvimento e construir uma relação baseada na confiança, na qual os alunos não tenham receio em errar, são atitudes que podem auxiliar o docente que visa operar com uma avaliação pedagógica formativa, visto que não somente o currículo, mas também a avaliação são vistos como espaço-tempo de produção cultural (LOPES, MACEDO, 2011). Com base nessa noção de currículo ampliamos o campo da avaliação, visto que não a concebemos como algo fixo; ela é fluida, contingente, se adéqua provisoriamente a um contexto; é produzida, modificada, redescoberta. E, mesmo quando tentamos padronizá-la de maneira que se enrijeça, ela pode escapar dessa lógica com a contribuição de alunos e professores que se insubordinam a práticas rotineiras e emergem criativamente. Assim como a cultura é entendida como processo de enunciação de significados sobre o mundo (BHABHA, 2003), como nos situamos e interferimos no mundo social, também compreendemos a temática curricular e avaliativa.

Martins (2019) trata da avaliação como aprendizagem, na qual a avaliação

por meio do acompanhamento próximo das habilidades e estratégias que os alunos põem em ação (metacognição) por meio de uma avaliação que tenha como foco mais ajudar que aprendam do que o controle sobre o conteúdo que aprendem que tampouco deixa de ter interesse. A avaliação passa a ser então mais do que uma prática curricular, como venho defendendo (MARTINS, 2011; 2015), e sim uma unidade diferencial configuradora do próprio currículo (MARTINS, 2019, p. 196).

³⁷ Esta seção não busca atribuir uma verdade sobre a função do professor, mas propiciar reflexões sobre o exercício da função docente em articulação com lógicas escolares que também carregam significações sobre avaliação.

A partir da contribuição de Martins (2019) enfatizamos a articulação entre currículo e avaliação, sendo, a nosso ver, impossível pensar um sem o outro. Currículo e avaliação são campos em disputa por significações, imbricados por relações de poder que buscam sedimentar/consolidar significações – mesmo que provisoriamente. Quando o educador compreende que currículo vai além de um documento norteador e que a avaliação ultrapassa a mensuração e quantificação, amplia-se o olhar sobre eles e são possibilitadas outras e diferenciadas compreensões e intervenções no meio.

Todo o processo educacional está envolto em uma rede colaborativa que requer o envolvimento de todos, assim como a responsabilidade³⁸ dos mesmos³⁹. Destacamos, a partir das contribuições de Gatti (2003), que

o exercício da docência com propósitos claros e consensuais alimenta um processo de avaliação mais consistente e mais integrado na direção de uma perspectiva formativa, voltada para o desenvolvimento dos alunos e não para cumprir uma formalidade burocrática – passa/não passa – ou mesmo para satisfazer o exercício de autoritarismos ou autoafirmações pessoais. Nessa perspectiva, a avaliação do aluno é continuada, variada, com instrumentos e elementos diversificados, criativos, e utilizada no próprio processo de ensino, como parte deste, na direção de aprendizagens cognitivo-sociais valiosas para os participantes desse processo (GATTI, 2003, p. 111-112).

O exercício da docência requer responsabilidade para que não tropeçemos em momentos nos quais avaliamos o aluno mais por seu comportamento do que por seu desenvolvimento – não que o comportamento não seja algo passível de avaliação, mas não deve interferir e/ou se reduzir ao julgamento relacionado às aprendizagens dos educandos. Outro fator importante no qual o educador pode desenvolver papel diferenciado é motivar seus alunos a produzir, analisar informações, elaborar hipóteses, questionar, discordar, mais do que somente a mera aceitação passiva e a reprodução sem reflexão. Por exemplo:

se ao invés de apenas pedir para que os alunos repitam a palavra dita em aula, ou apenas procurem algo pronto e estrategicamente “escondido” em um documento qualquer que sirva como referência para o comando da questão, lhes forem propostas atividades de avaliação que estimulem a mobilização do conteúdo com o qual tiveram contato em sala de aula, para que façam uma crítica, ou levantem hipóteses, estabeleçam relações, dentre outros aspectos, e que essas exigências possam ser expressas de formas variadas, escolhidas pelos próprios estudantes, os alunos tenderão a investir em relações positivas com o conhecimento, e que ao mesmo tempo, e como não poderia deixar de sê-lo, dão conta de satisfazer as exigências de validação (MARTINS, 2019, p. 196).

³⁸ Responsabilidade é diferente de responsabilização. Responsabilização se baseia na ideia de culpabilização, de encontrar um culpado. Já responsabilidade traz a noção de comprometimento, na qual os envolvidos se enxergam como conscientes de suas incumbências/compromissos, sendo participantes dos seus processos de desenvolvimento.

³⁹ Salientamos novamente que a responsabilidade é compartilhada entre todos os envolvidos no processo educacional.

Assim, o educador propicia outras articulações com a construção de saberes, distanciando-se de uma lógica conteudista, burocrática e maçante. A reflexão sobre “a responsabilidade de cada professor como avaliador perante seus próprios alunos e a necessidade de que reflita sobre suas concepções quanto ao papel da avaliação em seu trabalho com os alunos se faz cada vez mais necessária” (GATTI, 2003, p. 102).

Fernandes (2009) defende que os educadores assumam algumas responsabilidades, tais como: “organizar o processo de ensino, propor tarefas apropriadas aos alunos, definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; diferenciar as suas estratégias” (FERNANDES, 2009, p. 59), assim como “utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efectivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens; ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e criar um adequado clima de comunicação interactiva entre os alunos e entre estes e os professores” (FERNANDES, 2009, p. 59).

Destacamos que, quando o erro é encarado como algo negativo que precisa ser evitado, erradicado, traz consigo a ideia binária entre certo e errado e de conhecimento como uma verdade que necessita ser adquirida pelos alunos sem a frustração do erro. Tal ideia pode cercear o exercício da docência, ao passo que a compreensão do erro como possibilitador de aprendizagens, como algo que precisa ser analisado e compreendido, é um dos possíveis caminhos para consolidação e melhoria da aprendizagem, pois traz consigo uma compreensão de conhecimento como construção e não como algo dado e/ou linear, rompendo com ideias binárias e caminhando em consonância com as contribuições formativas.

Gatti (2003), ao abordar os instrumentos avaliativos e a pressão que as provas podem suscitar, destaca que a pressão em relação às provas – e aqui acrescento qualquer instrumento avaliativo utilizado em uma lógica de prestação de contas – pode ser amenizada se “o professor se preocupa em mostrar aos alunos (e se ele assim acredita e faz) que ambos estão empenhados no mesmo processo e que o problema de aprendizagem de um é o problema de ensino do outro” (GATTI, 2003, p. 105). Assim, a tensão poderá ser diminuída e valorizada a relação de construção das aprendizagens, pois os educandos sentem menos pressão e maior motivação para aprender (GATTI, 2003).

O professor, ao comprometer-se com as atribuições elencadas por Fernandes (2009), como estabelecer previamente, de maneira que todos compreendam, o propósito de serem avaliados e por meio de quais critérios avaliativos e instrumentos esse processo ocorrerá, traz a possibilidade de que os alunos entendam que as avaliações podem ser utilizadas para além da mera comprovação do que aprenderam, mas também como uma maneira que os auxilia a

compreender e a reconhecer onde será necessário aprimoramento para melhor compreensão e consolidação da aprendizagem.

Articulando a temática da avaliação e as múltiplas atribuições, características e os papéis sociais que distintos docentes adquirem em suas práticas pedagógicas, recorremos a Gatti (2003, p. 110) ao salientar que “a avaliação dos alunos é atividade que adquire um sentido específico, orientada pelo papel da escola”; para modificar a maneira de avaliar no interior das escolas, é necessário não fragmentar o que cabe a cada indivíduo que integra o ambiente escolar, mas construir o sentimento de responsabilidade compartilhada em que todos estarão empenhados, dedicados nesse processo que é contínuo; para tal alteração, além de modificar as percepções referentes a avaliação, escola e papel docente, também é necessário, de acordo com Martins (2019, p. 196), “fomentar relações outras com o conhecimento, para além da memorização, e, nesse sentido, ampliar as formas válidas de estar na escola e de aprender”.

Na avaliação formativa há a possibilidade do compartilhamento de como cada sujeito construiu seus conhecimentos, respostas e tarefas. Jorge Pinto (2019, p. 12) afirma que, no processo de avaliação formativa, “as interações úteis, numa perspectiva formativa, são aquelas que fornecem aos alunos indicações com o objetivo de os levar a modificar o seu pensamento ou comportamento com a intenção de sustentar as aprendizagens”, e o professor é o mediador desse processo.

Dessa maneira, refletir sobre avaliação e aprendizagem também está associado a pensar sobre os papéis dos alunos e professores para além de receptores de saberes e transmissores de conteúdos, e sim como construtores de saberes. As informações sobre as aprendizagens podem ser utilizadas de maneira que os alunos entendam o estado em que se encontram em dado momento na trajetória educativa, possibilitando ações que os ajudem a aprender melhor e a superar eventuais dificuldades. O educador também pode recorrer às informações fornecidas pelas avaliações para elaborar estratégias de ensino em prol da melhoria das aprendizagens.

1.7 Conhecimento e currículo: o que avaliar quando se está avaliando?

Iniciamos esta seção trazendo à tona uma das lembranças que marcaram a minha formação, me desestabilizando e me conduzindo a questionar concepções. Trata-se de uma experiência vivenciada durante a graduação em Pedagogia na UFRJ em que fui solicitada a pensar um outro currículo possível, com base nas disciplinas que considerasse mais

importantes. Naquele período, em 2006⁴⁰, ao ser incumbida dessa tarefa, não indaguei sobre o processo de seleção dos conteúdos curriculares, apenas pensei e reorganizei a quantidade de créditos/carga horária; posteriormente incluí saberes que não constavam na grade inicial, pois os considerei relevantes.

Tal lembrança paira na minha mente desde que iniciei meus estudos no mestrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e me acompanham desde então, visto que a fixidez dos saberes elencados por mim na atividade mencionada carregava a compreensão de conhecimento como algo imutável, assim como a questão da hierarquização de saberes e a associação de currículo como um conjunto de disciplinas para nortear seus executores em suas respectivas funções.

Essa visão inicial fragmenta o que hoje vejo como integrado, instável, provisório e flutuante. Os atores sociais atuam com o currículo e conhecimentos, constroem saberes, visto que nada está dado: o que hoje é uma coisa pode ser modificado e virar outra, a própria tentativa de implementar⁴¹ algo vira um processo de tradução (BHABHA, 2003) de algo novo diferente do que fora pensado inicialmente.

Nesta tese, as análises e compreensões em relação a avaliação, currículo, conhecimento, ensino-aprendizagem estão permeadas por um constante processo de desconstrução do que antes concebia como algo rígido e sem alterações. Por isso, nesta parte do texto buscamos refletir sobre conhecimento e o papel da escola enfatizando as relações de poder, a compreensão de cultura, currículo, conhecimento em articulação com a provisoriedade na qual estamos inseridos. Também salientamos que o processo de escrita não é estanque nem fragmentado; sendo assim, por mais que tenhamos abordado e organizado o texto em categorias – um capítulo sobre *feedback*, avaliação formativa, conhecimento, dentre outros temas –, é possível que esses assuntos apareçam em outros momentos do texto, pois eles estão emaranhados em uma grande e complexa rede que compõe a temática investigada. Ao mesmo tempo, ressaltamos que há momentos nos quais nos aprofundamos em temáticas específicas por entendê-las como necessárias para a constante formulação de compreensões acerca de uma avaliação para as aprendizagens.

Ao abordarmos a questão do conhecimento, ressaltamos que desde a década de 1970 a centralidade do conhecimento nas questões e decisões curriculares é plenamente reconhecida

⁴⁰ Período no qual a Universidade Federal do Rio de Janeiro estava passando por intenso debate sobre mudança curricular do curso de Pedagogia.

⁴¹ Utilizamos o verbo implementar, mas preferimos o verbo atuar, visto que implementação pode ser visto como a mera transposição sem modificação de algo, o que consideramos como impossibilidade de realização. Por isso, atuação no sentido de construção.

pelos autores da teoria curricular crítica (MOREIRA, 2001), cujo empenho está relacionado à compreensão das relações entre conhecimento escolar e poder; e na reflexão sobre os processos de seleção e distribuição do conhecimento. Ou seja, “como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros” (MOREIRA, 2001, p. 4).

Macedo (2012) relata que, a partir da segunda metade dos anos 1990, com a entrada das tradições pós-estruturais e pós-críticas no Brasil, há um deslocamento do “foco do conhecimento para a cultura” (MACEDO, 2012, p. 725). Por meio de teorizações pós-estruturais, Macedo (2012) enfatiza que a centralidade no conhecimento tende a reduzir a educação ao ensino e defende que o conhecimento não pode ser considerado núcleo central do currículo. De acordo com a autora, “isso implica redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação” (MACEDO, 2012, p. 716). Costa e Lopes (2018) também questionam a ideia da centralidade do conhecimento e de currículo como organizador de saberes; os autores defendem o conhecimento para além de uma coisa a ser apropriada; o conhecimento não pode ser considerado alheio ou estranho às relações sociais, algo a que se tem o direito de acesso, não a produção (COSTA, LOPES, 2018).

Lopes e Macedo (2011) abordam algumas perspectivas atreladas à concepção de currículo e conhecimento, dentre as quais destacamos: acadêmica, instrumental, progressivista e crítica. A perspectiva acadêmica compreende “o conhecimento como legitimado pelo atendimento às regras e aos métodos rigorosos do meio acadêmico” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 73); essas regras e métodos são critérios de validação considerados neutros, afastando-se da compreensão “das relações sociais de produção dos saberes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 72).

Tal perspectiva traz a questão da neutralidade de critérios de validação de saberes; Cunha (2000) tece críticas à concepção de conhecimento neutro, considerando que, no paradigma da ciência moderna, o conhecimento “revestiu-se de uma capa de neutralidade e só foi considerado válido quando produzido pelo parâmetro consagrado pelo chamado método científico. Acreditou-se que a ciência dá contornos à sociedade e não que é produzida por seus interesses” (CUNHA, 2000, p. 32).

A perspectiva instrumental, embora se relacione com a acadêmica no sentido de entender o conhecimento em consonância com os métodos de validação do meio acadêmico, também se diferencia dela ao associar conhecimento principalmente à razão instrumental, na

qual “é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 73).

Nessa perspectiva, o conhecimento se articula com o currículo a partir do foco nos objetivos curriculares proposto por Tyler. A escola é vista como um espaço de formar cidadãos capazes de atuar e gerar benefícios para a sociedade; assim, o currículo deve estar centrado em objetivos que cumpram essa função, ou seja, “o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Conforme ressaltado por Lopes e Macedo (2011, p. 74), em consonância com a perspectiva instrumental,

o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável na medida em que atende aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do incremento das diferentes funções do sistema vigente.

Assim, é possível averiguar, conforme também destacado pelas autoras, que “tendências curriculares atuais, como a do currículo por competências ou de construção dos currículos visando ao atendimento do que é considerado interesses do mundo globalizado, tendem a se manter na perspectiva instrumental de conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Tais perspectivas permanecem entremeadas em nossas escolas, políticas públicas e concepções e acabam sendo naturalizadas, normalizadas e normatizadas em nossos diferentes contextos, visando o fortalecimento da convivência no mundo globalizado. As constantes preocupações em formar o cidadão capaz de atuar em sociedade também se transformaram em um signifiante polissêmico, assim como qualidade e cidadania, no qual cabe uma imensidade incomensurável de significações.

Na perspectiva progressivista, o conhecimento deve beneficiar o aperfeiçoamento das atividades humanas, valorizando as experiências dos indivíduos, objetivando determinados fins que estão relacionados ao bem-estar da humanidade e não somente à manutenção do sistema vigente, conforme enfatizado na perspectiva instrumental (LOPES; MACEDO, 2011).

Lopes e Macedo (2011, p. 75) destacam John Dewey como o autor associado à perspectiva progressivista e ressaltam a aproximação entre a perspectiva acadêmica e a progressivista, visto que ambas manifestam a “manutenção da referência aos saberes disciplinares acadêmicos”, entretanto se diferenciam devido à compreensão progressivista de que o currículo não é dependente apenas da lógica disciplinar, “o currículo deve ser

construído tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 75).

Na perspectiva progressivista, o conhecimento deveria atender aos propósitos educacionais, com ênfase no processo de ensino e na aprendizagem do aluno, ou seja, conectado “com as experiências de vida dos alunos e a possibilidade de formação para uma vida democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77), e não centrado somente nos objetivos, conforme proposto por Tyler em uma visão instrumental.

Logo, a neutralidade vai perdendo espaço; é posta em xeque a ideia de neutralidade e há o interesse em questionar o motivo da escolha de determinado conhecimento em detrimento de outro. É relevante destacar que não há linearidade entre essas perspectivas; há diferenças, aproximações e mesclas que influenciam o cotidiano escolar na atualidade.

Diversos autores críticos⁴² contribuíram com indagações sobre o que é considerado conhecimento. Por exemplo, conforme ressaltado por Lopes e Macedo (2011), a partir das contribuições de Michael Young é enfatizado que “a diferenciação entre os conhecimentos passa a ser entendida como a condição necessária para que certos grupos tenham seu conhecimento legitimado como superior ou de alto valor e outros grupos tenham seus saberes desconsiderados ou excluídos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 79).

É possível observar que há saberes instituídos e legitimados como verdadeiros ou de maior valor do que outros conhecimentos; há embates complexos que perpassam ideais de mundo associados a política, economia e sociedade; são esses embates que buscam sistematizar as significações e processos de legitimação do que é conhecimento ou não.

O relativismo denunciado por Lopes e Macedo (2011) também se estabelece no debate sobre conhecimento no campo curricular, no qual a oscilação entre “o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimentos e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 90-91) enfatiza que a legitimação do que é considerado conhecimento não obedece sempre aos mesmos critérios, visto que “os critérios podem ser acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de libertação humana ou à capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica” (p. 91).

⁴² Conforme salientado por Lopes e Macedo (2011), há diferentes correntes na perspectiva crítica que possuem diversas diferenças entre si, “mas se aproximam pelo fato de tentarem responder à pergunta sobre o que conta como conhecimento escolar, considerando as relações entre saberes legitimados e não legitimados no currículo” (p. 77).

Os saberes elencados como científicos e acadêmicos adquirem *status* de superioridade em relação aos demais, o que contribui para processos de hierarquização de saberes, segregação e exclusão entre saberes e seres sociais, pois “os conhecimentos da elite intelectual dominante têm uma ligação com o poder político-econômico. Assim, considerar o conhecimento dessa elite como superior garante a superioridade dessa mesma elite na estratificação social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 79).

A legitimação de saberes como superiores e a negação de outros que são colocados na posição de inferiores contribuem para processos excludentes. No campo curricular, quando naturalizado, ou seja, quanto mais há o entendimento de uma apreciação do que é conhecimento, como única possibilidade viável, mais eficiente se torna “o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 79).

A concepção estática do conhecimento, assim como da avaliação desse conhecimento, também é criticada por Aguiar (2015), visto que tal lógica desconsidera o processo de aprendizagem significativa⁴³. E, na mesma linha de Paulo Freire, defende que os alunos devem ser vistos como seres ativos dos seus respectivos processos de aprendizagem, com suas visões, modo de pensar, agir e de se situar no mundo, sendo um processo de reflexão crítica e política.

Por intermédio da concepção de Paulo Freire, o conhecimento não é algo dado; ele é construído por meio do diálogo, e assim são elaborados nos currículos. O conhecimento é fruto de lutas contra tentativas de opressão, assim o conhecimento é político e libertador. Ao mencionar liberdade/libertador, recorro à noção de eticidade de Freire, visto que “não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (FREIRE, 1996, p. 93).

A noção estabelecida entre liberdade e responsabilidade se articula com a ideia de responsabilidade no/com/pelo processo de ensino-aprendizagem-avaliação, no qual todos os participantes estão envolvidos e comprometidos com o processo; e este é ético, democrático e construído na/com a diferença.

Para Freire, é na relação entre autonomia, liberdade, democracia e ética que é possível atuar no mundo e com o mundo. Ao mencionar o papel da autoridade democrática, Freire também aborda a relação com o conhecimento, visto que a ênfase dada ao papel da autoridade democrática não ocorre

⁴³ De acordo com Aguiar (2015), a aprendizagem significativa só acontece quando o que se ensina estabelece relações com os conhecimentos prévios dos educandos.

transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições da vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade, da liberdade que se assume (FREIRE, 1996, p. 94).

A construção da liberdade não se dá num terreno onde tudo pode; ela ocorre imersa na criticidade, na autonomia e na responsabilidade que se afasta da responsabilização, não há culpabilização quando todos assumem suas responsabilidades pelo processo em andamento; o que existe é a ressignificação de práticas, ações e posturas, pois todos estão engajados em prol da melhoria de seus desenvolvimentos. A produção de conhecimento acontece em diálogo e na troca com o outro; portanto, só pode haver mudanças na prática avaliativa quando também há reflexão sobre e na prática (SOUZA, 2015).

Álvarez Méndez (2002) também realiza uma crítica ao modelo positivista de conhecimento, pois considera tal visão como reducionista ao relacionar conhecimento a dados empíricos e fatos como algo consolidado, sendo algo externo ao sujeito, inibindo as múltiplas possibilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, o educador que também é o avaliador torna-se o único produtor de conhecimento, e aos alunos que são avaliados cabe a função de consumir o conhecimento transmitido pelo docente e reproduzi-lo quando solicitado. O docente é o dono do saber ou o dono da verdade, e ao aluno cabe a postura subserviente (BOCHINIAK, 1998). Assim, o currículo traz uma noção instrumental de conhecimento, tratando o “sujeito que aprende como receptor passivo que aceita e acumula informação” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 31).

Outra questão que traz um equívoco sobre o processo de construção de conhecimentos é a noção de uma disposição sequencial obedecendo a uma linearidade do conhecimento ou dos conteúdos, “como se a aquisição do conhecimento seguisse uma ordem crescente de dificuldades” (BOCHINIAK, 1998, p. 84). Imersa nessa lógica, não há a indagação do motivo de muitas vezes o educando conseguir desempenhar tarefas consideradas complexas e cometer erros na execução de tarefas mais simples; “essa compreensão deficiente, dicotomizada e disciplinar das atividades de ensino e pesquisa é responsável pela, ou resultado da, ausência de atitude de questionar em nossas escolas” (BOCHINIAK, 1998, p. 84). Tal concepção fortalece o discurso de reprodução de conhecimentos sem uma problematização sobre o seu processo de elaboração, distanciando-se das compreensões que consideram as diferenças existentes, assim como os distintos contextos.

Não há linearidade na construção de conhecimentos, mas por vezes a escola fortalece essa ilusão devido às tentativas de fragmentar, dicotomizar, padronizar e controlar. Lopes e

Macedo (2011) fazem algumas críticas ao relacionar conhecimento e currículo que reflete na escola; elas destacam que o debate acerca do “conhecimento no campo do Currículo parece oscilar entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimentos e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 90-91).

As autoras ressaltam que a valoração concebida a um dado conhecimento ou saber se dá por meio de critérios que nem sempre são os mesmos, visto que, como mencionado anteriormente, eles podem ser “acadêmicos, instrumentais, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de libertação humana ou à capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 91). As disputas pela significação envolvem diversos critérios; sendo assim, é impossível determinar um consenso final ou definir qual conhecimento é verdadeiro ou válido; o que é possível é “amarrar” contingencialmente o que se considera como conhecimento, mas entendendo que tal significação pode ser outra dependendo do critério avaliativo utilizado e do ponto de vista analisado.

As escolhas sobre o que é considerado relevante que seja aprendido não ocorrem em um vazio teórico (MARTINS, 2019); tais escolhas

expressam concepções de escola, de educação, de história, de mundo, enfim, refletem o conhecimento que a comunidade considera válido a ser ensinado pelos docentes e as habilidades cognitivas e/ou comportamentais que devem ser apreendidas pelos alunos no presente no qual elas são formuladas (MARTINS, 2019, p. 27-28).

Ao mesmo tempo, não quer dizer que não haja outras possibilidades e outras concepções sobre avaliação, escola, educação⁴⁴. Aqui priorizamos a ideia de que ensino-aprendizagem-avaliação são construídos conjuntamente. Não há um momento específico para a avaliação, por mais que haja um pré-agendamento em muitas unidades escolares de uma organização temporal, uma semana dedicada à avaliação; aqui compreendemos a avaliação como integrante de todo o processo. Também valorizamos os processos educativos que objetivam a melhoria das aprendizagens, possibilitando diálogos e constantes reflexões sobre

⁴⁴ Martins (2019, p. 114) aborda a necessidade de refletirmos sobre a função social da escola na contemporaneidade, reconhecendo que essa função se encontra singularmente disputada no cenário sócio-político-educacional brasileiro atual. O autor destaca propostas que abarcam desde a compreensão de “escola como espaço de socialização, passando pela ideia de lugar de consumo de conhecimentos, chegando até mesmo ao questionamento da necessidade de sua existência, mencionando as propostas de *homeschooling*”, que, apesar de não pregarem de maneira explícita o fim da escola, “ao defender o direito a particularização/privatização educacional, enfraquecem a escola como instituição capacitada à promoção de um espaço público” (MARTINS, 2019, p. 114).

as práticas atuadas e vivenciadas nas salas de aula, assim como a relação entre discente e docente e vice-versa.

Ao buscarmos análises contextuais, nos afastamos de uma tentativa de prefixação dos contextos, pois, ao lidarmos com a diferença e em prol de uma avaliação com características formativas, procuramos entender as múltiplas maneiras de ser, agir e atuar em distintos contextos, não restringindo nossas práticas a uma única visão sobre conhecimento e/ou em somente um caminho para a aprendizagem-ensino-avaliação.

Entendemos que a constituição da hegemonia ocorre em disputa constante por significação, em que há questões políticas, sociais, econômicas que estão imbricadas; e que as relações de poder são assimétricas e se dão na provisoriedade, então não há um papel social fixo, assim como não há um único currículo ou concepção de conhecimento. Tudo está relacionado e articulado com as lentes que utilizamos para ver, ler e interpretar o mundo.

Conforme mencionado nesta seção, o currículo não é somente a seleção de conteúdos, e, ampliando o olhar e compreendendo-o como produção cultural, é possível nos distanciar de entendimentos associados à polarização de saberes por meio dos quais lemos e interpretamos o mundo à nossa volta, “como se pudéssemos sempre estar categorizando os diferentes saberes [...] sem considerar o hibridismo entre os saberes e os diferentes contextos das práticas sociais de legitimação de produção desses mesmos saberes” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 91-92).

Dessa maneira, operamos com uma concepção de currículo e conhecimento como construções passíveis de deslocamento, imbricadas por relações de poder assimétricas em constante busca por um consenso provisório. Logo, assim como Tura e Pereira (2013), pressupomos que

estudar os conhecimentos escolares pressupõe entendê-los para além de sua apresentação mais formal, que os condensa em uma lista de conteúdos programáticos oriundos de campos específicos do saber e que tem – segundo o que, tradicionalmente, se tem difundido – como a função precípua desenvolver certas habilidades fundamentais para que o aluno alcance o sucesso/progresso em sua trajetória pessoal, profissional e pessoal (p. 118).

Leite (2014) também considera relevante o rompimento com uma educação/um ensino repetitivo que se baseia na mera memorização. Conforme salientado pela autora, é necessário

conhecer os saberes prévios dos estudantes, criar situações que permitam aos estudantes relacionarem os conhecimentos novos com os conhecimentos que já possuíam, reconhecer a educação e a formação na sua dimensão social, envolver os estudantes em estudos relacionados com as sociedades e a vida (LEITE, 2014, p. 48).

Ao tecer críticas sobre a ficção do valor absoluto do conhecimento e da cobrança de sua mera reprodução, Bochniak (1998) discorda da fragmentação de saberes e a leitura deles como verdades incontestáveis, tendo como exemplo que “em História e Geografia, em Português e em Matemática, em Ciências Físicas e Biológicas, os conteúdos transmitidos são tratados como ‘coisas’ acabadas e definidas a ser apenas ‘engolidas’ pelos estudantes” (BOCHNIAK, 1998, p. 63). Tal percepção aponta para uma ideia de linearidade de transmissão do conhecimento da qual discordamos por acreditarmos na sua carga de subjetividade, rompendo com a vinculação a algo linear.

Algumas instituições de ensino seguem a mesma ideia ao tentar estimular seus alunos para que sejam mais obedientes e disciplinados, trabalhando com sistema de premiações, honra ou algo que tente comprá-los para que desempenhem a tarefa esperada ou instituem ameaça e punição por meio do sistema de notas, de tirar ou acrescentar décimos pelo comportamento. Posturas desse tipo acabam por desvalorizar o trabalho escolar, cuja compreensão deveria ser no processo de construção de saberes realizado na coletividade, e acaba fortalecendo um sistema competitivo, cuja individualidade se faz cada vez mais presente (não pode olhar para o lado, não pode ajudar o outro na construção do conhecimento). Esse sistema competitivo é segregador e reforça as desigualdades.

Tura e Pereira (2013) abordam a relação entre conhecimento e poder em articulação com as instituições pedagógicas e os processos de dominação que envolvem a cultura escolar, assim como seus desdobramentos em ritos que sustentam maneiras de regulação e controle. Elas tecem críticas e alertam para uma tradição que estabeleceu as grades curriculares com grande e forte valor simbólico destinado aos conhecimentos escolares e assim estabelecem padrões e regras que norteiam e auxiliam a constituição de subjetividades. Tal tradição opera por intermédio da “criação de rígidos mecanismos de controle daquilo que envolve transmissão e apropriação desses conhecimentos e esses se constituíram em múltiplas formas, tradicionais ou atualizadas” (TURA; PEREIRA, 2013, p. 118). A avaliação também se insere nesse contexto de articulação com poder e conhecimento, visto que muitas vezes ela é utilizada com a função de controle e até punição de alunos.

Retomando as apreciações realizadas por Lopes e Macedo (2011), consideramos relevante ressaltar que atuar em uma lógica binária não contribui para as análises sobre currículo, conhecimento e avaliação, visto que não é possível estabelecer um consenso último; é necessário conceber o conhecimento como constante produção ou fenômeno cultural. E, nessa produção de saberes/conhecimentos, abarcamos os saberes científicos, do senso comum, midiáticos e tantos outros, assim como a diferença, compreendida como condição

indispensável para a democratização” escolar (MARTINS, 2019; MACEDO, 2012; LOPES, 2015).

Conforme ressaltado por Martins (2019), não sustentamos a relação unívoca que relaciona a posse de determinados conhecimentos ao condicionamento da formação de um sujeito autônomo e emancipado. Compreendemos que “o que está em jogo é a possibilidade de produção de articulações que compreendam que o significado de sujeito educado está sempre tendo seu fechamento adiado, isto é, sempre aberto a outras possíveis suturas” (MARTINS, 2019, p. 147). Ou seja, os ideais referentes a um sujeito emancipado, crítico, autônomo, entre tantas outras definições, são fechamentos contingenciais e provisórios, passíveis de modificações.

O que está em jogo são leituras de mundo com distintas compreensões sobre lógicas sociais, econômicas, políticas e tantas outras demandas. Enfim, o que está em jogo são os “significados teóricos e práticos que disputamos para operar no mundo. São discursos com os quais construímos a significação do mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 91).

Conforme ressaltado por Lopes e Macedo (2011), é preciso conceber que, a partir das posições fixas de saberes e sujeitos, também são produzidos antagonismos que operam na lógica de fixação de sentidos; tal construção sempre está passível de deslocamentos e ressignificações, visto que

os saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre. As classificações do que vem a ser dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, científico ou não científico são construídas em lutas sociais por cada uma dessas significações (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

O conhecimento não pode ser encarado como algo coisificado; enfatizamos que os conhecimentos são construções contingenciais elaboradas em contextos sociais e históricos. Logo, “toda avaliação opera com recortes e seleção, dada a impossibilidade de se avaliar absolutamente tudo o que é ensinado em sala de aula” (MARTINS, 2019, p. 27).

Portanto, compreender o currículo como produção cultural – e não como uma listagem de conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos e/ou um documento norteador da instituição escolar – contribui para as reflexões sobre avaliação e conhecimento, já que estamos inseridos em constantes processos de disputa política pela significação do que compreendemos como mundo.

Dessa maneira, o currículo, assim como o conhecimento, não é fixo nem é um “produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92). O currículo é um espaço-tempo de fronteira (MACEDO, 2006) participando

ativamente de uma cultura híbrida⁴⁵, “sendo o resultado provisório da produção de sentidos em espaços ambivalentes” (OLIVEIRA, 2016, p. 31). Portanto, “o currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

1.7.1 Ensino-aprendizagem e conhecimento sob óticas curriculares e avaliativas

Ao elegermos uma norma, excluimos os que estão fora da norma instituída. Na relação com a educação, muitas vezes observamos atitudes que visam enquadrar os estudantes em uma norma, antes mesmo que eles possam se apresentar, ou seja, antes de observarmos sua atuação no espaço escolar. Essa lógica pode ser relacionada⁴⁶ ao estudo de Popkewitz e Lindblad (2016) sobre estatística e fabricação de tipos, em que a escola contemporânea é ordenada e organizada mediada por categorizações de populações e por meio de discursos estatísticos.

As manifestações de como as pessoas pertencem a um grupo ou as regras para se encaixar nele vão além da mera classificação; para Popkewitz e Lindblad (2016, p. 731), “o conhecimento estatístico incorpora as distinções que se sobrepõem à política e à cultura da vida diária”. Consideramos importante a reflexão desses autores e destacamos a preocupação em relação a uma leitura de mundo na qual os números vão se constituindo como verdades que integram o currículo, assim como fortalecem e legitimam mudanças curriculares e políticas avaliativas em prol de uma suposta qualidade⁴⁷. A compreensão de números como resposta às tentativas de medição da eficácia desse currículo e do processo de aprendizagem é reflexo de concepções sobre avaliação, conhecimento e currículo atreladas a ideias apenas quantitativas que colaboram na produção das ditas “verdades”, ou seja, os números vão se constituindo como regimes de verdade, influenciando o campo curricular e disseminando sentidos que influenciam e interferem na educação e na produção curricular.

⁴⁵ Ao citarmos o hibridismo relacionamos a maneira desarticuladora que nos proporciona romper com a lógica binária, que visa uma essência, que busca a homogeneização. Assim, recorremos ao termo hibridismo em consonância com as contribuições de Bhabha (2013), visto que o hibridismo oportuniza novas e distintas compreensões “sobre os trânsitos ambíguos que informam as práticas discursivas e políticas nos lugares da cultura, que são também lugares de transformação social” (SCHMIDT, 2011, p. 24).

⁴⁶ Popkewitz aborda a questão da normalidade como propulsora da desigualdade ao instituir um padrão a ser seguido.

⁴⁷ Utilizamos qualidade associando-a à ideia de que ninguém é contra a qualidade, mas o que nomeamos por qualidade pode ser diferente do que você compreende por qualidade, ou seja, cabem múltiplas significações ao termo.

Acreditamos que não há um imperativo fixo que se coloca acima das questões culturais, visto que a cultura não é fixa nem única; assim, o que ocorre são as disputas por espaço de significação, a busca pela instituição do fechamento de um sentido que em determinado momento atenda aos fins idealizados. Mesmo que provisoriamente, trabalhamos com esses fechamentos de sentidos; outros aparentam ser algo mais consolidado, que a meu ver significam que estão por mais tempo consolidados como hegemônicos.

A educação não é ou não deveria ser para orientar o educando a se encaixar em uma norma preexistente; há na educação uma responsabilidade⁴⁸ de operar na unicidade que compreendemos na diferença. Sendo assim, ao operar na/com a diferença, se torna inviável compreender que só há uma maneira de entender currículo, ensino, aprendizagem, avaliação, conhecimento, educação e tantas outras questões que nos intrigam. É necessário ir além de uma visão na qual

a aprendizagem tem sido pensada, no âmbito escolar, como sinônimo de aquisição relacionada à noção de quantidade, ou melhor, de quantificação, de coisas que possam ser medidas. Essa tradição reverbera em uma relação com um saber-objeto cuja existência independe do sujeito (MARTINS, 2019, p. 118).

Tais concepções contribuem para a distorção da compreensão de uma avaliação em prol da aprendizagem, ou seja, de uma avaliação formativa. De acordo com Álvarez Méndez (2002), “a avaliação como rendimento distorce o conhecimento” (p. 36) e reduz o processo de ensino e aprendizagem a questões meramente conteudistas, colaborando para uma noção de currículo como algo padronizado e imutável, pois tal lógica

acaba confundindo o que vale a pena aprender com o que se suspeita que será objeto de avaliação: vale somente aquilo que “entra no exame” [...]. O que não é objeto de exame carece de valor, portanto, de interesse. Talvez valha em outro momento, em outras circunstâncias, mas no contexto da sala de aula só vale a pena dedicar tempo e esforço aquilo que é visto como objeto de controle (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 36).

Aqui o controle é mencionado como cerceador de possibilidades e o é; ao mesmo tempo ressaltamos o controle como pretensão vigente na educação, embora seja impossível o controle total, pois sempre haverá escapes, apesar das tentativas de controlar.

A partir de uma relação conteudista e instrumental com os conhecimentos, as dicotomias construídas na escola e na sociedade como um todo fortalecem a ideia do estudo para a realização dos processos avaliativos por parte dos alunos, tornando-se comum observar alunos que estudam apenas para passar nos exames escolares, alunos barganhando décimos e

⁴⁸ Martins (2019) menciona o conceito de responsabilidade destacando que se refere a “uma responsabilidade ilimitada e incalculável, pois se assume a responsabilidade pela singularidade do estudante, isto é, por alguém que não conhecemos e não podemos conhecer” plenamente (MARTINS, 2019, p. 126). Assim, compreendemos que somos seres “sempre inacabados, assumindo a incompletude como a própria condição humana” (MARTINS, 2019, p. 127).

pontos nos trabalhos, docentes trabalhando com sistema de bonificação e punição sem que haja uma problematização sobre isso. Esse entendimento não compreende somente alunos, mas também docentes, gestão e comunidade escolar, e se fortalece devido à relação que é construída com/sobre conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação.

Posicionamentos que se articulam com uma dimensão instrumental e técnica sobre escola, currículo e conhecimento impactam as avaliações. Ou seja, estabelece-se uma lógica de que é necessário seguir um padrão instituído, do que é um bom aluno, boa aula, boa professora, boa avaliação para que assim possa se apropriar das condições necessárias para obter uma educação de qualidade capaz de formar o sujeito para intervir na sociedade.

De acordo com Oliveira (2014), “a defesa de conteúdos de cunho universalista tem sido articulada como necessária para garantir a qualidade da educação, funcionando como instrumento da igualdade social” (OLIVERA, 2014, p. 43). Concordo com a autora, assim como com Macedo (2012) e Lopes e Macedo (2011) quando salientam que tal lógica fortalece processos avaliativos excludentes e segregadores, que favorece a dimensão instrumental do currículo.

Os discursos que operam a favor da padronização do que é conhecimento ou conhecimento válido⁴⁹, o que é ser bom aluno, o que é considerado uma boa aula e também o que é avaliar colaboram para a elaboração de discursos e situações que, como educadora e aluna, presenciei, tais como: “hoje é só filme” ou “é dia de passeio, não terá aula, não”, como se essas atividades não fizessem parte do aprendizado. E outras falas, como “hoje tem um texto importante para ler e vai cair na prova” ou “este conteúdo será importante para a minha vida”, que foram dando sentido às ideias que construímos ao longo da nossa vida sobre nossas relações com a avaliação, conhecimento, currículo, escola e ensino.

Defendemos o conhecimento como possibilidade de produção; o conhecimento não pode mais ser visto como “uma ferramenta utilitária [...], como parte selecionada da cultura, como algo produzido em outro espaço a ser ensinado na escola” (MACEDO, 2012, p. 732), articulado a uma visão instrumental de conhecimento. O conhecimento é cultura, é produção cultural.

Corroboramos Lopes e Macedo (2011) ao mencionarem que “a própria organização da escola e do currículo deve ser posta em xeque: toda a universalidade pressuposta na ação

⁴⁹ Realizamos essa diferenciação de conhecimento e conhecimento válido devido às considerações sobre os conhecimentos hegemônicos que adquiriram *status* na sociedade, como o caso da Matemática e da Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, entendemos que conhecimento é uma construção social de produção híbrida e constante e, por isso, discordamos da hierarquização de saberes.

educativa tem que ser desestabilizada com o questionamento do caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 193).

Assim, reforçamos a relevância da temática avaliativa e sua relação com outros campos, visto que não dissociamos a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, tampouco de questões curriculares, concepção de conhecimento e diferença. Pensar e atuar em prol da avaliação formativa se faz necessário, pois é valioso que escutemos e dialoguemos com as diferentes vozes que compõem o ambiente escolar, sem forçar-lhes aprender uma linguagem comum, um ritmo comum, uma avaliação padrão, um olhar comum para a diferença que se apresenta, pulsa e se insubordina nas salas de aula. Por isso, o valor da defesa e da dedicação ao estudo de uma avaliação para as aprendizagens, para construir junto, repensar práticas pedagógicas e buscar melhorar as aprendizagens. Posto isso, na próxima seção serão abordadas as pesquisas selecionadas a partir do Banco de Teses da Capes que também se debruçaram a investigar a temática da avaliação formativa no período de 2013 a 2019, com o recorte nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.8 Reflexões sobre avaliação a partir da revisão das teses

Nenhum conhecimento “nasce” sozinho ou se estabelece *a priori*. Partindo desse pressuposto, para a elaboração desta pesquisa foi feita uma busca ao Banco de Teses/Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o intuito de conhecer o que existe de produção no campo da avaliação em programas de pós-graduação em Educação. Esta seção se propõe a apresentar essa busca e os resultados obtidos.

A busca ao Banco de Teses partiu das seguintes palavras-chave: avaliação, anos iniciais e ensino-aprendizagem. Buscamos as produções acadêmicas (teses) de 2013 a 2019. Delimitamos e priorizamos as teses referentes à avaliação formativa com ênfase no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Com essa busca, observamos poucos estudos com foco nessas séries, como já havia sido observado por Justo et al. (2020).

Dado que o interesse foi identificar pesquisas cujo foco fosse a avaliação formativa, a busca ao Banco de Teses também foi orientada por termos como: avaliação (formativa ou outras nomenclaturas que se aproximam de uma perspectiva formativa), *feedback*, autoavaliação, autorregulação e critérios avaliativos, entre outros.

Por intermédio da identificação de uma ou mais palavras-chave (avaliação, anos iniciais, ensino-aprendizagem) realizamos a primeira seleção, por meio das análises dos títulos e dos resumos. Embora muitas teses abordem a temática avaliação, algumas não estavam em consonância com uma perspectiva de avaliação para as aprendizagens com características mais formativas, pois abordavam avaliações externas e de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Posteriormente, selecionamos as teses em consonância com o recorte do ensino fundamental, pois, como mencionado, muitos trabalhos abordavam o ensino superior (dissociadas da avaliação formativa) e alguns (em menor proporção do que o ensino superior), embora abordassem uma avaliação voltada para as aprendizagens, não se debruçavam no recorte dos anos iniciais do ensino fundamental, como estudos sobre a educação infantil.

A tabela a seguir descreve o quantitativo de teses, resultado da busca a partir das palavras-chave indicadas e das que tratam da avaliação formativa com foco nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 1 – Quantitativo de teses selecionadas

Ano	Total de teses investigadas/Capes	Teses que abordaram avaliação formativa	Teses que abordaram avaliação formativa com recorte no ensino fundamental
2019	328	4	2
2018	439	4	1
2017	535	1	1
2016	504	5	1
2015	432	3	1
2014	434	1	1
2013	359	1	1
Total	3.031	19	8

Fonte: Banco de Teses da Capes.

A Tabela 1 sintetiza o quantitativo de teses que resultou da busca ao Banco de Teses da Capes em relação ao ano de defesa. A primeira coluna apresenta o resultado da busca por meio das palavras-chave avaliação, ensino-aprendizagem e anos iniciais. Em seguida, o resultado após a análise do título e resumo. Na terceira coluna está o resultado associado à articulação entre avaliação formativa e anos iniciais. Como pode ser percebido, o estudo

debruçou-se sobre as oito teses que discutem a avaliação formativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tal busca enfatiza que produzimos poucas teses sobre avaliação para as aprendizagens com o recorte nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que das 3.031 teses (sendo 328 no ano de 2019; 439 em 2018; 535 em 2017; 504 no ano de 2016; 432 em 2015; 434 em 2014 e 359 em 2013), a grande maioria tem ênfase nas avaliações de larga escala, políticas de avaliação externa, formação de professores e educação inclusiva. Ou seja, muitas apresentavam a questão da avaliação, porém associada à avaliação externa, que não é o foco desta pesquisa. Dessa maneira, novamente evidenciamos a necessidade de pesquisar avaliação para as aprendizagens.

O processo de análise é longo, demanda muito tempo e dedicação. A partir da leitura dos títulos, muitas vezes é possível averiguar que se trata de programa de avaliação em larga escala, mas outras vezes é necessário ler os resumos e aprofundar a análise por meio da leitura completa das teses. Em alguns outros casos, é preciso acessar o *site* da instituição ou utilizar a ferramenta de busca do Google para localizar a tese, visto que algumas não possuem a divulgação autorizada no Banco de Teses da Capes, embora apareçam nas buscas.

Assim, esse processo de análise ocorre em três longas etapas; a primeira consistiu na seleção inicial, na qual é necessário retomar o olhar para o que já havia sido produzido sobre avaliação. Na segunda etapa levantamos os conceitos abordados nas teses selecionadas e elaboramos um texto dissertativo, explicando detalhadamente um pouco de cada tese. Posteriormente, em um terceiro momento, elencamos os conceitos que foram abordados nas teses e construímos um quadro no qual constam os nomes dos autores, título, ano de defesa, instituição e conceitos discutidos/abordados nos trabalhos, realizando uma revisão das teses selecionadas (evidenciando as que abordavam o ensino fundamental). O Quadro 2 sistematiza o trabalho das três etapas de análise.

Quadro 3 – Caracterização das oito teses que abordam a avaliação formativa no ensino fundamental entre 2013 e 2019 e os conceitos discutidos em cada uma delas

Nome do autor	Título	Ano de defesa	Instituição	Conceitos discutidos/abordados
Marcus Leonardo Bomfim Martins	<i>A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de livros didáticos*</i>	2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Avaliação da aprendizagem Instrumentos avaliativos Feedback Regulação das

				aprendizagens Autoavaliação
Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro	<i>Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans)formação</i>	2019	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Avaliação formativa Instrumentos avaliativos Regulação Feedback
Carolina Ribeiro Cardoso da Silva	<i>A justa medida do progresso dos alunos: avaliação escolar em manuais de Pedagogia da segunda metade do século XIX</i>	2018	Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	Avaliação Instrumento
Valeria Aparecida de Souza Siqueira	<i>Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo*</i>	2017	Universidade de São Paulo (USP)	Avaliação formativa Instrumentos avaliativos Critérios avaliativos
Suziane de Santana Vasconcellos	<i>Multiplicidades da avaliação escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência</i>	2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Avaliação Instrumentos avaliativos Critérios avaliativos Autoavaliação
Maria Susley Pereira	<i>A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas</i>	2015	Universidade de Brasília (UnB)	Avaliação formativa Instrumentos avaliativos Critérios Regulação Feedback Autoavaliação
Maria Cristina de Lima	<i>Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito</i>	2014	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Avaliação Critérios
João Paulo Attie	<i>Relações de poder no processo de ensino e aprendizagem de Matemática*</i>	2013	Universidade de São Paulo (USP)	Avaliação Instrumentos Critérios

Fonte: Análise das teses pesquisadas. Os títulos indicados com * são produções que não possuem divulgação autorizada, sendo necessário acessá-lo pelo *site* vinculado às instituições de origem.

O quadro se refere às teses que tratam da avaliação formativa no ensino fundamental no período de 2013 a 2019, apresentando o nome dos autores, os títulos das pesquisas, o ano de defesa do trabalho acadêmico e os conceitos discutidos nos trabalhos em associação à temática avaliativa investigada na presente tese.

Conforme mencionado, embora a temática da avaliação se apresente em diversos estudos, quando nos referimos a uma avaliação para as aprendizagens é possível localizar poucos estudos sobre o assunto. E quando o recorte está associado à avaliação que ocorre nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, o quantitativo sofre uma redução significativa.

Nas teses selecionadas, conceitos relevantes à avaliação formativa aparecem, tais como o próprio conceito de avaliação formativa, *feedback*, regulação, critérios e instrumentos avaliativos, autoavaliação e avaliação entre pares (CORDEIRO, 2019; MARTINS, 2019; SILVA, 2018; PEREIRA, 2015; LIMA, 2014; ATTIE, 2013). Também é discutida a diferenciação entre avaliar e examinar e foram tecidas críticas as “avaliações como lugar último da verdade educacional sobre os sujeitos posicionados como alunos na ordem social escolar” (MARTINS, 2019, p. 188).

Vasconcellos (2016, p. 47) ressalta que,

quando a avaliação é usada como instrumento de verificação, corre-se o risco de abrir mão de sua principal função, possibilitar a aprendizagem, uma vez que toda uma trajetória escolar é simplesmente ignorada e apenas leva-se em consideração o resultado final, a avaliação perde cada vez mais o sentido de avaliação e passa cada vez mais a ser um instrumento de verificação.

A crítica a uma avaliação de viés somativo emerge em várias teses selecionadas, ressaltando e criticando o amparo no mecanismo da classificação como limitador, prejudicador e dificultador do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Também é evidenciado que o fortalecimento de hierarquias apoiadas numa lógica binária sustentada por processos excludentes estigmatiza seres sociais diferentes em bons e ruins, aptos e não aptos, maduros e imaturos.

A questão que se apresenta é o uso que fazemos da avaliação, ou seja, como operamos com a avaliação no cotidiano escolar (em prol das múltiplas aprendizagens ou da mera mensuração, e/ou nas possibilidades de negociação entre elas) e não na polarização que segrega e exclui possibilidades. As teses selecionadas destacam a necessidade do rompimento com uma relação de ensino-aprendizagem passiva, cujas aulas sejam primordialmente expositivas e teóricas com pouca participação dos alunos.

Na análise das teses é possível vislumbrar o debate acerca da temática de avaliação, caracterizando-a como complexa, ambivalente e entrelaçada por questões relativas a ensino, aprendizagem, currículo, conhecimento e relações de poder, baseadas em perspectivas teóricas distintas, sendo uma produção humana, social e histórica em permanente (trans)formação (CORDEIRO, 2019).

A interação entre os participantes do processo ensino-aprendizagem-avaliação também se faz presente como indicativo de bom desenvolvimento, elaboração e construção de saberes, assim como a ideia de *feedback* como instrumento que pode possibilitar melhorias na aprendizagem (PEREIRA, 2015; CORDEIRO, 2019), mas que isolado é insuficiente visto que seu potencial está na necessidade de os alunos receberem orientações de avaliações referentes ao seu trabalho e desempenho, auxiliando-os a aperfeiçoar suas aprendizagens (MARTINS, 2019).

Por meio de um *feedback* eficaz, também ocorre a comunicação entre professores e alunos ou entre alunos (no caso de avaliação entre pares), aprimorando e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Destacamos a pertinência do *feedback* no espaço escolar como amplificador de possibilidades de autoavaliação e autorregulação e da avaliação entre pares (FERNANDES, 2006; 2009). Um bom *feedback* deve ser capaz de orientar os alunos a perceber onde se encontram e no que precisam se aprimorar, motivando-os a superar as dificuldades. Assim, é relevante que ele transmita a mensagem desejada em articulação com os objetivos e critérios da atividade avaliativa, com comentários que possam ser compreendidos, comentários estes que devem legíveis e respeitosos.

A regulação também se faz presente em algumas teses selecionadas (MARTINS, 2019; CORDEIRO, 2019; PEREIRA, 2015), sendo considerada uma prática em constante movimento, na qual o educador possui a importante tarefa de ensinar a seus alunos a pertinência da autorregulação/regulação das aprendizagens, compartilhando responsabilidades e compromissos com seus respectivos desenvolvimentos de aprendizagens. O processo de regulação das aprendizagens ocorre mediante articulações com *feedbacks* que sejam claros e efetivos em combinação com as perspectivas que cada indivíduo tem de si e a perspectiva idealizada pelos docentes, que se refletem em atitudes motivadoras ou não. Também é necessário que seja desenvolvido o sentimento de responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos para que possam planejar e replanejar intervenções em suas respectivas trajetórias em prol do aperfeiçoamento de suas aprendizagens. O docente também participa desse processo regulando suas próprias intervenções e refletindo criticamente sobre suas práticas pedagógicas cotidianas.

Nesse recorte temporal de sete anos, observamos que, embora algumas pesquisas possuam associações com a temática investigada por este estudo, também é possível constatar que a maioria das teses está relacionada a avaliação em larga externa, educação especial, educação inclusiva e formação de professores, sendo a maioria associada a avaliação externa e formação docente. Muitas vezes é necessário esmiuçar as teses, peneirar leituras, investigar minuciosamente. Provavelmente estimulada pelo desejo de encontrar pesquisas sobre avaliação *para* as aprendizagens, muitas vezes encontrei rastros de avaliação em estudos cujo foco não era a temática investigada, sendo necessário retomar a análise com rigor metodológico.

Atualmente encontramos termos – como avaliação diagnóstica, formativa, mediadora –que possuem aproximações e distanciamentos dentro de um grupo de avaliações de viés formativo. Fernandes (2008, p. 349) salienta que

pode ser desencorajador para um investigador ter que enfrentar tantos edifícios teóricos e, após um enorme esforço de investigação, discernimento e de integração, vir eventualmente a constatar que, entretanto, surgiram mais contributos teóricos que não foram considerados.

Também há a questão do entendimento, que, assim como Fernandes (2008), compreendemos como uma concepção que não contribui para o arcabouço teórico do campo da avaliação, que é a ideia de uma construção teórica considerada como algo que surge naturalmente, na qual não há preocupação de organização e preparação teórica deliberada. O autor ainda aponta outra observação em relação ao déficit de investimento para a elaboração e construção de uma teorização em prol da avaliação para as aprendizagens relacionando-a a concepções ideológicas e filosóficas dos pesquisadores, visto que os pesquisadores

poderão ainda acrescentar que se pode fazer boa avaliação formativa ou somativa sem o apoio de qualquer teoria. Outros poderão considerar que não fará sentido construir uma teoria da avaliação na área das aprendizagens sem uma teoria mais geral da avaliação em educação. E ainda outros dirão que qualquer teoria da avaliação para as aprendizagens, das aprendizagens ou de ambas será mais um elemento de controlo e de manipulação dos professores e dos alunos, limitando assim a sua livre iniciativa, a sua autonomia e o seu espaço de liberdade pedagógica (FERNANDES, 2008, p. 350).

Fernandes (2008) menciona que “uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens pode constituir um importante e indispensável ponto de orientação para professores e investigadores” (p. 350). Além disso, salientamos a fragilidade de pensar a avaliação *para* as aprendizagens sem o questionamento sobre a lógica de funcionamento da escola, a questão do controle, da punição (simbólica ou não), pois, se incorporarmos o funcionamento da escola como algo instituído *a priori*, acabamos afirmando a impossibilidade de um investimento teórico que possa efetivamente levar em consideração a

avaliação para as aprendizagens. Ou seja, quando naturalizamos uma lógica, uma ação ou um conceito, impossibilitamos o investimento teórico, filosófico, problematizador em prol de uma teoria que, nesse caso, considere a avaliação para as aprendizagens.

O pequeno quantitativo de produções acadêmicas que culminam em teses relacionadas à produção teórica no domínio da avaliação para as aprendizagens com recorte no ensino fundamental reforça a necessidade de novos estudos. Portanto, evidenciamos a necessidade de falarmos, estudarmos, problematizarmos e pesquisarmos sobre a avaliação *para* as aprendizagens considerando que esse tipo de avaliação negocia sentidos com currículo, formação docente, concepções de educação, ensino-aprendizagem, concepções de avaliação; e que é um campo em constante elaboração de saberes.

A importância deste estudo está justamente na necessidade de ampliar o debate sobre uma avaliação voltada para as aprendizagens, incluindo os processos que costuram essa rede coletiva de ensino-aprendizagem-avaliação. Tal ideia visa problematizar as relações estabelecidas com a avaliação para aprendizagens questionando e desestabilizando tentativas de padronização desse tipo de avaliação e como o processo avaliativo se constitui como tal na trajetória escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal investimento reflete na investigação sobre o que contribui para a (des)estabilização e (des)sedimentação de compreensões referentes à avaliação para as aprendizagens para que ele possa emergir como possibilidade para pensar sobre uma teoria avaliativa.

Após abordarmos as contribuições da avaliação para a aprendizagem e seus enfoques, evidenciamos as nuances que permeiam o campo avaliativo. Consideramos interessante relatar nossa escolha metodológica e os caminhos que percorremos na construção desta pesquisa. Assim, o próximo capítulo se dedica a apresentar as evidências sobre a metodologia da pesquisa, as mudanças ocasionadas devido ao cenário pandêmico e a caracterização do campo investigativo.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Ao iniciarmos os estudos no campo da avaliação nos deparamos com possibilidades diversas de pesquisa em relação aos objetos, delineamentos e desenvolvimento. Com isso, nos demos conta da necessidade de o pesquisador refinar o olhar, definir o objeto e ajustar a trajetória. O ato de pensar e repensar a pesquisa é uma tarefa necessária, constante e árdua, mas, ao mesmo tempo, prazerosa. Após desenhar o esboço da pesquisa, ela é redesenhada e novamente modificada, num movimento dinâmico. Muitas vezes as alterações se dão pela necessidade da própria pesquisa, pelas lentes que utilizamos ao olhar o nosso objeto; outras vezes as mudanças se dão sem que possamos controlar, num movimento à revelia de nossas escolhas.

Este capítulo objetiva a apresentação do caminho da pesquisa, ou seja, a temática escolhida, o objeto de estudo/campo de investigação, os objetivos e as questões de pesquisa. Também são relatados o processo de construção e de validação dos instrumentos de pesquisa e a elaboração do quadro de referência conceitual e os movimentos realizados para contatar as docentes participantes deste trabalho. Por fim, descrevemos as modificações que se fizeram necessárias na trajetória investigativa, em decorrência da pandemia da COVID-19.

A avaliação é a temática escolhida, temática que abarca múltiplas possibilidades e com grande amplitude. Delimitamos a investigação com foco na avaliação pedagógica e com ênfase em uma avaliação voltada ao aprimoramento das aprendizagens dos estudantes, considerando os questionamentos que essa temática provoca. Após essa etapa foi necessário especificar o objeto de estudo/campo de investigação.

De acordo com Duarte (2002), “a definição do objeto de pesquisa, assim como a opção metodológica, constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final” (DUARTE, 2002, p. 140). A autora discute a seleção de possíveis entrevistados e menciona que o processo de escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa interfere diretamente

na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e a delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, [...] constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (DUARTE, 2002, p. 141).

Inicialmente, imaginávamos conduzir a investigação tendo como contextos os colégios de aplicação situados no Estado do Rio de Janeiro: o CAP-UERJ, o Coluni/UFF e o CAP/UFRJ. Contudo, à época do exame de qualificação da tese (ocorrido em abril de 2019),

houve, por parte dos membros da banca, um alerta sobre a necessidade de um recorte, dado o tempo de que dispunha para a conclusão da pesquisa e a necessidade de aprofundar o estudo em uma única unidade escolar. Caso a opção fosse por conduzir a investigação nos três colégios universitários, o quantitativo de carga horária de aulas a assistir e de entrevistas a serem realizadas poderia ultrapassar o tempo destinado ao doutoramento. Com isso, após as contribuições de membros da banca de qualificação de tese e das conversas de orientação, definimos que a investigação ocorreria somente no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

Essa decisão (escolha) proporcionou uma atenção maior na interação com o campo investigado, possibilitando também ampliar a compreensão das relações entre o Colégio e a Universidade, entre as práticas na educação básica e a pesquisa acadêmica e a formação docente.

O processo de escolha do objeto de estudo demandou tempo, estudo e processo de desconstrução do que havia elaborado durante meus anos de formação acadêmica, tendo em vista a relação estabelecida desde o início da minha trajetória profissional com instituições consideradas de excelência. Talvez pela crença de que minha realidade inicial e provavelmente profissional estivesse longe das ditas instituições de excelência e posteriormente pela análise de que a excelência também carrega processos de exclusão.

Novamente, enfatizamos que neste estudo relacionamos a excelência dos colégios de aplicação ao ensino inovador, aos projetos de pesquisa e extensão, ao estágio e à formação de professores. A sociedade considera os colégios de aplicação como promotores de um ensino de qualidade, fortalecendo o discurso de excelência da instituição. Enfatizamos que o CAp-UERJ é um espaço privilegiado (MAIA, 2019) em relação as demais escolas públicas de ensino básico do município do Rio de Janeiro, também pelas características enunciadas no início deste parágrafo.

As reuniões de orientação (individuais e no grupo de pesquisa) contribuíram para o entendimento de que a excelência vinculada aos colégios de aplicação também pode ocorrer em função da formação profissional dos integrantes dessas instituições, e não somente por seus resultados em avaliações externas. Tal ideia foi destacada nos resultados da pesquisa, como será discutido mais à frente, em que os entrevistados relatam oportunidades para estudo, participação em grupo de pesquisa, estreita relação ensino-pesquisa-extensão, numa aproximação do CAp-UERJ com o ensino superior. Há relatos ainda sobre a atuação de professores do colégio no mestrado profissional, contribuindo ainda mais para a excelência formativa da Unidade.

A escolha por focar a pesquisa nos professores que lecionam no terceiro ano do ensino fundamental relaciona-se, por um lado, com a minha inserção profissional – sou professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, porque nesse ano escolar, em geral, há uma preocupação maior com a avaliação mais sistematizada, ou seja, a avaliação adquire características mais formais. No contexto de atuação onde atuo, como professora no Município de Nova Iguaçu, o terceiro ano do ensino fundamental é considerado o encerramento do primeiro ciclo dos anos iniciais. Paralelamente, tem sido foco prioritário das avaliações externas.

A ideia de focar a pesquisa nesse ano escolar ganhou força também com a leitura do Relatório do Projeto GERES (Estudo Longitudinal da Geração 2005), um estudo sobre escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental conduzido em cinco capitais brasileiras, incluindo o município do Rio de Janeiro⁵⁰. A pesquisa envolveu aplicação de testes (atividades) aos estudantes, questionários (aos familiares, professores e equipe diretiva, bem como aos estudantes, quando estes alcançaram o último ano dos anos iniciais) e observações de aulas. Dentre os resultados da investigação, constatou-se a preocupação dos docentes com uma avaliação mais formalizada no último ano do ciclo de alfabetização nas escolas cicladas e no segundo ano nas escolas seriadas.

Com o foco e o contexto decididos, a pesquisa ora apresentada visou compreender as percepções das professoras do terceiro ano do ensino fundamental do CAP-UERJ sobre avaliação pedagógica. Assim buscou-se responder as seguintes questões:

- Como as docentes trabalham com a avaliação pedagógica nas práticas cotidianas de sala de aula?
- Como são realizados os retornos referentes à aprendizagem dos estudantes?
- As docentes promovem oportunidades para que os estudantes regulem suas aprendizagens (em caso afirmativo, como ocorre esse processo)?

Decididos o objeto e os objetivos, era necessário construir o caminho a ser seguido na pesquisa, ou seja, o contato com a escola e com os possíveis sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e informações e as formas de análise. Esses aspectos são abordados na sequência.

⁵⁰ O Projeto GERES objetivou investigar a evolução da aprendizagem em Matemática e Leitura da geração escolar que estava matriculada na primeira série (hoje 2º ano) do ensino fundamental no primeiro semestre de 2005. Quase 22 mil estudantes de pouco mais de 300 escolas foram acompanhados em seus primeiros quatro anos de escolarização. Mais informações em: <https://laedpucurio.wordpress.com/projetos/o-projeto-geres/>

Duarte (2002) destaca que as pesquisas de cunho qualitativo, que geralmente exigem a realização de entrevistas quase sempre longas e semiestruturadas, também apresentam necessidade de definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação como algo primordial na pesquisa. Em outro artigo, a autora evidencia que

o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo (DUARTE, 2004, p. 214-215).

Tal apontamento é relevante, pois destaca que não há instrumentos qualitativos ou quantitativos, o que fornece esse contorno é a maneira como conduzimos o processo de pesquisa, o referencial utilizado e a forma como é conduzida a análise, por exemplo.

A escolha por utilizar a entrevista semiestruturada ocorreu devido à intenção de que as entrevistadas se sentissem mais confortáveis para falar o que pensam sobre a temática investigada. De acordo com Goldenberg (1998), as entrevistas semiestruturadas possibilitam as respostas livres, que não estão limitadas às alternativas apresentadas pelo pesquisador. Com isso, o pesquisado pode responder livremente sobre o tema da pesquisa.

Duarte (2004) relata que entrevista é troca, pois, ao mesmo tempo que há a coleta de informações, é oportunizado o momento no qual o entrevistado pode refletir sobre si mesmo e sua respectiva prática pedagógica (no caso desta pesquisa), ou seja, há a possibilidade de “pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo” (DUARTE, 2004, p. 220).

A utilização de entrevistas é relevante quando se almeja investigar práticas, valores e crenças de universos sociais específicos (DUARTE, 2004). Quando bem organizadas e conduzidas auxiliam o pesquisador a

fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade, levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Entrevista é um instrumento “recorrente na pesquisa em instâncias micro que se baseiam em procedimentos etnográficos [...], sem necessariamente realizar uma pesquisa totalmente etnográfica” (AGUILAR-JÚNIOR, 2019, p. 87). A elaboração de questões claras, que não geram dúvidas ou ambiguidades de compreensão por parte dos entrevistados, fortalece a entrevista como um produtivo aporte metodológico que “contempla a coleta de farta quantidade e qualidade de dados levantados” (AGUILAR-JÚNIOR, 2019, p. 87).

Tanto Babbie (2005) quanto Aguilar-Júnior (2019) indicam que a presença do entrevistador e a sua condução na entrevista auxiliam a diminuir as respostas vagas, aleatórias ou que se distanciam da temática investigada. Mas, como isso não é garantia, eles alertam para a necessidade de o entrevistador conduzir a entrevista de maneira que deixe os participantes à vontade e que consiga retomar às questões da entrevista caso ocorram desvios eventuais ou mesmo caso surjam necessidades de novas perguntas não previstas no roteiro.

Para a elaboração do roteiro de entrevistas, seguimos as recomendações de Babbie (2005) e Ortigão (2005) de que ele seja norteado por um quadro de referência conceitual. A elaboração do quadro foi bastante demandante! Exigiu um retorno à fundamentação e, a partir dessa nova leitura/releitura, que construísse uma sistematização das ideias e compreensões dos principais conceitos em relação à temática investigada. Do ponto de vista metodológico, o quadro de referência conceitual tem a função de nortear a elaboração das perguntas que serão propostas aos entrevistados sujeitos da pesquisa.

O quadro de referência apresenta conceitos e suas respectivas especificações com a finalidade de delimitar e explicar os conceitos que norteiam a pesquisa e a escrita desta tese, consistindo em uma importante etapa metodológica de orientação do desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Ortigão (2005, p. 42) afirma que

conceitos apoiam-se em referências teóricas ou empíricas predeterminadas e podem ser organizados num quadro de referência conceitual. Esse quadro tem como principal função oferecer chaves para a investigação, bem como esclarecer, especificar e justificar o sentido de alguns conceitos tido como pressupostos.

Babbie (2005) menciona que, antes de iniciar uma pesquisa empírica, alguns conceitos podem representar ideias gerais na mente do pesquisador. Para o autor, é a fundamentação teórica, resultado do diálogo aprofundado do pesquisador com a teoria e a empiria, que conduz a uma delimitação da temática e dos conceitos importantes ao estudo. Isso não quer dizer que há uma significação última, mas o “processo de conceituar” contribui para o desenvolvimento da investigação e a escrita de seu relatório com rigor epistemológico e metodológico e com articulações com o objeto de pesquisa. Segundo Babbie (2005, p. 182), “conceitos são codificações gerais da experiência e das observações”. Dessa maneira, os conceitos estão em consonância com a lente utilizada pelo pesquisador; não são fixos nem imutáveis, mas um fechamento provisório que pode ser (re)interpretado por um leitor ou outro pesquisador de maneira diferenciada.

Ortigão e Pereira (2016) destacam que instrumentos de pesquisa necessitam estar apoiados em um referencial teórico “decorrente de um acurado exame da literatura específica”

(ORTIGÃO, PEREIRA, 2016, p. 73). Logo, “estruturar um quadro referencial é importante para, em primeiro lugar, elaborar questões pertinentes que sejam coerentes, façam sentido dentro do escopo de pesquisa” (ORTIGÃO, PEREIRA, 2016, p. 73). Para as autoras, as questões elaboradas pelo pesquisador necessitam de articulação com os conceitos, com um embasamento teórico.

A construção do quadro de referência conceitual apresentado a seguir envolveu primeiramente o aprofundamento teórico e empírico de temas relacionados à avaliação pedagógica. Nesse sentido, além de artigos em periódicos, livros e capítulos de livros de autores que discutem a temática da pesquisa, consideramos também a análise de teses de doutorado, por meio de busca ao Banco de Teses da Capes. Particularmente, nos interessaram as teses que investigaram aspectos relacionados à avaliação para a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental – como as pesquisas foram conduzidas e como seus autores procuraram responder às questões formuladas. Especial atenção foi dada àquelas que fizeram uso de entrevistas e observações, em que buscamos compreender como esses instrumentos de pesquisa foram construídos e aplicados.

O quadro referencial, portanto, é o resultado de um processo interativo entre a literatura e as pesquisas acadêmicas que discutem a avaliação de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta tese, a discussão conceitual e de fundamentação da investigação está apresentada no Capítulo 1. A seguir está o quadro.

Quadro 4 – Quadro de referência conceitual.

Conceitos	Especificação do conceito
Avaliação pedagógica	É um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências (FERNANDES, 2009, p. 59), são características da avaliação formativa. A avaliação somativa é voltada à certificação, quantificação, prestação de contas; seu foco principal é nos resultados das aprendizagens. Nesse viés, a avaliação é vista como produto final.
Instrumentos avaliativos	São dispositivos que o educador utiliza com o objetivo de avaliar as aprendizagens. Esses dispositivos “devem estar adequados para coletar os dados necessários para dar ao professor indicações do estado de aprendizagem do aluno” (D’AGNOLUZZO, 2007, p. 13).
CrITÉrios avaliativos	Trazem um conjunto de expectativas/parâmetros no qual a avaliação se balizará.

<i>Feedback</i>	Ato de dar um retorno sobre as aprendizagens em curso. Ou seja, momento da devolutiva docente ao aluno, salientando em qual momento o educando está e evidenciando os avanços e entraves do processo de aprendizagem.
Regulação	É o ato de administrar o processo de sua própria aprendizagem. Para além das intervenções docentes, são as intervenções dos alunos sobre suas respectivas trajetórias no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. É a “ideia de autogerência exercida pelas pessoas em seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, com vistas à obtenção de objetivos nos diferentes domínios da vida” (AVILA, 2017, p. 31).
Caraterização do professor	Gênero. Idade. Formação/major titulação. Experiência profissional. Experiência profissional no CAP-UERJ. Relação com a pesquisa e extensão. Participação em grupo de pesquisa.

Fonte: Artigos, capítulos de livro, livros e teses sobre avaliação.

Um aspecto importante no processo de organização de entrevistas relaciona-se à formulação das perguntas a serem propostas ao entrevistado. Babbie (2005) recomenda o uso de uma linguagem adequada, clara e precisa, mas que não induza a determinada resposta. Ortigão e Pereira (2016, p. 75) salientam “ser primordial que a linguagem (em uma entrevista) esteja adequada, inclusive para que os respondentes se sintam à vontade com o procedimento, evitando criar a sensação de estranhamento ou de algo sem importância”.

As apreciações de Babbie (2005), Ortigão (2005) e Ortigão e Pereira (2016) foram significativas para a construção do quadro de referência conceitual e para a elaboração do roteiro de entrevista. E mais: para a decisão de que as perguntas sobre a “caracterização do professor” poderiam ser conduzidas por meio de um questionário. Com isso, teríamos mais tempo para nos dedicarmos às perguntas sobre o foco principal da investigação – as percepções das docentes sobre avaliação pedagógica. Ao mesmo tempo, evitaríamos expor os respondentes a um tempo excessivo.

Ortigão e Pereira (2016) alertam para os cuidados necessários com o tempo de uma entrevista e recomendam priorizar as questões relevantes para a pesquisa, deixando para o final o menos importante ou menos cansativo, como idade, gênero, titulação, local de nascimento, profissão etc. Ou seja, questões que demandam a reflexão dos respondentes e que são centrais à pesquisa devem ser formuladas no início, quando o respondente está motivado. As demais podem ficar para o final ou serem feitas em outro momento, por meio de outro

instrumento. Inspirados nessas recomendações, decidimos fazer uso de um questionário com as questões sobre o perfil docente.

Duarte (2004) alerta para alguns critérios que contribuem para a efetivação de uma boa entrevista, como a definição dos objetivos de pesquisa. Para a autora, ter esse conhecimento auxilia “que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa” (p. 216), pois, para ela, apenas defini-los no papel sem introjetá-los não é suficiente. Outra recomendação refere-se ao conhecimento, com alguma profundidade, do contexto no qual se pretende realizar a investigação. E mais: deve haver validação ou teste prévio do roteiro da entrevista, segurança e autoconfiança do pesquisador e “algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação” (DUARTE, 2004, p. 216).

Após a elaboração das perguntas norteadoras, foi necessário averiguar se as questões estavam coerentes, sem ambiguidades, visto que muitas vezes o pesquisador está tão envolvido com a temática investigada que opiniões e perspectivas ficam claras para ele, mas não para os respondentes da pesquisa (BABBIE, 2005). Assim, foi necessário averiguar se as questões refletiam o que havia sido pensado inicialmente ou se precisavam ser suprimidas ou modificadas. Iniciamos então o processo de validação dos instrumentos que foram construídos, ou seja, o roteiro de entrevistas e o questionário.

Esse processo envolveu a aplicação dos instrumentos a dois professores. Num primeiro momento, convidamos um docente que leciona no ensino fundamental e médio. A ele foi solicitado que, além de permitir a entrevista, respondendo às perguntas, avaliasse a clareza da linguagem utilizada e da formulação. Várias sugestões foram acatadas, dentre as quais a supressão de perguntas muito parecidas, a redução de formulação longa e exaustiva e a reformulação de texto, considerado confuso, em algumas das formulações. O questionário também foi avaliado e houve recomendação de reduzir o número de perguntas.

Em outro momento, uma professora do próprio CAP-UERJ⁵¹ que atua em ano escolar diferente do foco da pesquisa foi entrevistada e respondeu ao questionário. Cabe observar que essa professora, no momento da entrevista, era doutoranda em Educação, com pesquisa inserida no campo da avaliação educacional. Nesse segundo momento foi possível observar que os ajustes realizados inicialmente contribuíram para uma melhor compreensão pela respondente. E mais: pelas suas inserções em pesquisa, a entrevista transformou-se em uma longa e produtiva conversa envolvendo o recorte teórico e o desenho metodológico

⁵¹ Aproveito para agradecer a colaboração e disponibilidade desses educadores na efetivação desse momento.

conduzido. As novas sugestões foram acatadas e os instrumentos reformulados em relação à duplicidade de perguntas e extensão de algumas formulações.

Duarte (2002), ao abordar os problemas mais frequentes dos roteiros de entrevistas, afirma que

a realização de entrevistas nos obriga a rever o roteiro. Uma das razões é, por exemplo, quando o entrevistador sente necessidade de explicar a pergunta ao entrevistado, ou seja, todas as vezes em que é formulada, tal pergunta suscita tantas dúvidas que é preciso reiterar sempre o que se quer, de fato, saber. Nesse caso, é melhor retirá-la do roteiro, pois, quando se tenta explicar demais, acaba-se dizendo, de um modo ou de outro, o que se espera que o outro responda (DUARTE, 2002, p. 149).

É relevante afirmar que, mesmo considerando o roteiro “pronto” após a validação, tínhamos clareza de que não era uma sequência fechada e que outras questões poderiam surgir com os depoimentos, durante a entrevista ou a partir dela. Portanto, foi importante estabelecer com os sujeitos da pesquisa a possibilidade, caso se fizesse necessário, de termos outro encontro. O questionário foi pensado como um roteiro fechado, contendo tanto questões do tipo múltipla escolha como de resposta aberta.

Em decorrência da pandemia de COVID-19, todas as entrevistas, incluindo as de validação, foram realizadas de modo remoto, via plataforma Zoom (versão livre), com duração de cerca de uma hora a uma hora e trinta minutos cada. Cabe observar que o momento de validação dos instrumentos também serviu para a experimentação na condução das entrevistas.

Concomitantemente às entrevistas, realizamos a leitura e análise de documentos do CAP-UERJ, como o projeto político-pedagógico do CAP-UERJ (PPP), a Portaria nº 07/2011 e a Deliberação nº 18/2017, documentos de acesso público e disponíveis no site da Unidade.

O PPP do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) busca explicar formalmente o trabalho educativo, o pensar e o fazer do Instituto. Esse documento norteador abrange as concepções filosóficas e metodológicas que norteiam as práticas pedagógicas desenvolvidas na Instituição. A Portaria nº 07/2011 aborda a estruturação do ano letivo e de avaliação do CAP-UERJ. E a Deliberação nº 18/2017 aborda os critérios de avaliação de rendimento escolar desenvolvidos no CAP-UERJ.

A escolha pelo Zoom decorreu da familiaridade adquirida com as aulas remotas no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd-UERJ) no período de abril a maio de 2020. Essa ferramenta tem sido uma das mais utilizadas no cenário pandêmico, tendo em vista a possibilidade de reunir muitas pessoas ao mesmo tempo de maneira síncrona, permitindo

diálogos e interações virtuais; e ela ainda possibilita o recurso de gravação tanto na versão gratuita (inicialmente com controle de tempo de 40 minutos⁵²) como na versão paga⁵³.

O contato com as educadoras participantes da pesquisa foi devidamente autorizado pela direção da escola, via Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração do CAP-UERJ (NEPE). Para essa autorização, foi solicitado o projeto de pesquisa, a carta do Programa de Pós-Graduação e da orientadora, além da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. Somente após a autorização contatamos as professoras, primeiro por e-mail e depois via WhatsApp.

De acordo com o NEPE, a equipe do 3º ano do ensino fundamental no ano letivo de 2020, é composta por sete docentes⁵⁴. Devido a questões relativas a licença médica, das sete professoras, só conseguimos as cinco que no momento da pesquisa, atuavam nas três turmas de terceiro ano do ensino fundamental. Esse quantitativo se dá devido ao fato de o CAP-UERJ trabalhar com o regime de bidocência, que se caracteriza pela atuação conjunta de dois docentes na turma para planejar ações, estabelecer estratégias, preparar materiais.

A pesquisa foi apresentada a cada uma das entrevistadas; todas concordaram em participar. A elas informamos que, por questões éticas, não as identificaríamos na pesquisa. Dessa forma, utilizamos a nomenclatura “Professora P1”, “Professora P2”, ... “Professora P5” ao referenciarmos as docentes entrevistadas ao longo do texto. Com relação ao CAP-UERJ, contudo, tivemos aval da direção e das professoras para a divulgação de seu nome.

As entrevistadas receberam um *link* de acesso à sala Zoom com o dia e horário da reunião. As entrevistas foram gravadas pelo aplicativo, com o consentimento das professoras, mas as gravações foram usadas unicamente pela pesquisadora. Foram transcritas e analisadas posteriormente.

Em alguns momentos contamos fortemente com a solidariedade das professoras entrevistadas, em especial em decorrência de problemas de conexão com a internet, o que nos obrigava a reconectar e a acessar novamente o ambiente, retomando a conversa. Em uma das ocasiões, foi necessário retomar a entrevista por meio do WhatsApp, porque a rede deixou de funcionar.

É interessante perceber que a pesquisa não ocorre sem imprevistos nem sem a colaboração do sujeito pesquisado. Pesquisa não é realizada por uma pessoa; ela é construída

⁵² Durante a realização das entrevistas, que duraram entre uma hora e uma hora e meia, não houve controle de tempo de acesso ao Zoom, visto que esse controle temporal só ocorre com mais de dois usuários simultâneos.

⁵³ Utilizei a versão gratuita da plataforma Zoom.

⁵⁴ O CAP-UERJ atua com a bidocência – duas professoras por turma. O quantitativo de sete docentes está relacionado à organização de carga horária do ano letivo de 2020.

por meio de muitas mãos, pessoas, rostos e vozes que, em sua multiplicidade, possibilitam a produção do texto. Assim, fica aqui a nossa gratidão àquelas que disponibilizaram seus tempos e seus saberes, tornando possível esta investigação.

Certamente gostaríamos muito que as entrevistas pudessem ter ocorrido presencialmente, que pudéssemos estar na escola, conversar com as professoras e os estudantes, conversar com as coordenações e a direção, participar de reuniões, observar salas de aula, conhecer mais de perto a escola e seus modos de lidar com as dinâmicas subjetivas e particulares do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Mas, infelizmente, a pandemia nos “pegou de surpresa”, tentou nos “dar uma rasteira” e, com a ajuda do (des)governo, nos derrubar. Mas resistimos!

Após a realização das entrevistas, iniciamos o momento de (re)escuta e transcrição dos áudios e da assistência dos vídeos e imagens das gravações. Com isso, iniciaram-se as análises de todo o material empírico coletado. Um momento tão ou mais demandante quanto os anteriores e, certamente, os posteriores. A análise exige

muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência (DUARTE, 2004, p. 216).

Os depoimentos, as falas, os gestos, as expressões faciais, tudo nos interessava observar. Cuidadosamente! Buscamos analisar as respostas e perceber as apreciações sobre avaliação presentes nos depoimentos; buscamos compreender como as entrevistadas percebem os conceitos referenciados na pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilitar que outros surjam. Ou seja, no processo de análise, procuramos estar atentas a outras nuances, outras significâncias, além das organizadas no quadro de referência conceitual, estabelecendo um diálogo permanente e estreito entre a empiria e os autores trazidos à discussão no Capítulo 1 desta tese.

Durante cada uma das entrevistas, foi acertado que o questionário sobre o perfil docente seria enviado por e-mail ou WhatsApp e devolvido posteriormente. Essa ideia foi apontada como positiva, pois, segundo uma das docentes, “não tomou tempo da entrevista”. Como dito acima, o questionário visou conhecer aspectos relacionados à formação, ao tempo de exercício na profissão, à carga horária na instituição e inserção e articulação com ensino, pesquisa e extensão. O questionário nos ajudou a conhecer um pouco mais as trajetórias profissionais e acadêmicas das professoras entrevistadas.

Finalizada a descrição de como a investigação foi construída e conduzida, não poderíamos deixar de mencionar as modificações ocorridas durante o processo de pesquisa, em especial pelo isolamento social a que somos obrigados a estar desde março de 2020.

2.1 Modificações impostas à pesquisa em decorrência da pandemia da COVID-19

Diante do momento excepcional que estamos vivendo, devido ao cenário atípico mundial, quando o mundo foi acometido pela pandemia do vírus denominado SARS-CoV-2, que ocasiona a Covid-19⁵⁵, com consequente necessidade de isolamento social e do dramático número de contaminados e de óbitos no Brasil, cabe um breve depoimento sobre as modificações que se fizeram necessárias ao estudo.

No momento da escrita deste relatório de tese, a realidade não somente dos brasileiros, mas de toda a população mundial, é alterada drasticamente, em uma velocidade inexplicável. Quase que de um dia para outro fomos obrigados ao isolamento social; escolas, universidades e demais instituições educacionais fechadas, pontos turísticos, aeroportos, fronteiras territoriais, praticamente tudo fechado. Uma realidade que nos conduziu a um redesenho da pesquisa. Não foi nada fácil crer no que estava acontecendo! Não foi nada fácil aceitar que precisava mudar o caminho, redirecionar a pesquisa! Houve muita angústia naquele momento! Março de 2020 ficará marcado para sempre em nossas memórias.

Até aquela época, havia o acordo de poder acompanhar o ano letivo nas turmas do terceiro ano do ensino fundamental do CAP-UERJ. Observaria e acompanharia, num período de quatro a seis meses, as aulas das três turmas de terceiro ano. Além disso, participaria como observadora participante dos conselhos de classe, conduziria as entrevistas com as professoras e teria acesso a todos os documentos necessários. Teria ainda a oportunidade de conversar informalmente com os alunos dessas classes. A ideia era “viver” os processos de avaliação dentro da escola, estando na escola.

Tal estudo se caracterizaria como um estudo de caso de cunho etnográfico. Para André (1995), esse tipo de estudo “deve contemplar a utilização de técnicas que geralmente são relacionadas à etnografia, ou seja, “a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

⁵⁵ A COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, é uma doença que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Para mais informações, acessar o site <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.

A proposta inicial era começar a pesquisa de campo na segunda-feira, dia 16 de março de 2020, quando teria início o ano letivo na Instituição pesquisada. Entretanto, na sexta-feira anterior (dia 13 de março) foi decretado o fechamento de todas as escolas no Rio de Janeiro. Inicialmente, achamos que seria um fechamento passageiro e que logo logo poderíamos retornar às nossas atividades e que talvez bastasse reduzir o tempo de observação na escola. Ledo engano!

Em maio de 2020, dois meses após o início da quarentena, não vislumbrávamos uma possibilidade de retorno às atividades presenciais. O melhor a fazer era (e continua sendo) ficar em casa, trabalhar em casa (*home office*) e manter o isolamento social, assim como os cuidados necessários, e “esperançar” que, em breve, tudo isso passasse⁵⁶. Contudo, cada vez mais nos conscientizávamos de que tão cedo não voltaríamos à normalidade. A curva pandêmica, de contaminação e de óbito, a cada dia fica mais íngreme!

Diante do inevitável, decidimos por modificações na condução da pesquisa. Modificações possíveis, necessárias e urgentes. Decidimos operar com o que era possível, o melhor possível com o possível no momento. Os contatos passariam a ocorrer de modo remoto, cada um na sua residência. Não mais ocorreriam as observações em sala de aula, nem nos conselhos. Tampouco poderia conversar com os estudantes. Mantivemos a análise documental, contatos iniciais via e-mail e WhatsApp e as entrevistas com utilização da plataforma Zoom.

Dessa maneira, o estudo, que inicialmente se propunha ser um estudo de caso de cunho etnográfico, passou a ser um estudo interpretativo de abordagem qualitativa, no qual realizamos interpretações e análises sobre as apreciações docentes referentes à temática investigada. De acordo com Dal-Farra e Lopes (2013), um estudo que se propõe interpretativo

⁵⁶ Esse vírus se apresentou ao mundo no final de 2019 e chegou ao Brasil no final de fevereiro de 2020. No dia 13 de maio de 2020, infelizmente, totalizávamos 12.400 óbitos devido à COVID-19; a taxa de letalidade no Brasil era de 7% e a de mortalidade, 5,9%. No total, tínhamos 177.589 casos confirmados e 72.597 pessoas curadas (em 13 de maio de 2020 – dados do site <https://covid.saude.gov.br/>). Ao mesmo tempo que o número de contaminados e mortos aumentava, o presidente Jair Bolsonaro seguiu defendendo o retorno às atividades, desconsiderando quantos cidadãos perdemos, quantas famílias estão sendo afetadas, a superlotação do Sistema Único de Saúde (SUS), a falta de respiradores e insumos hospitalares. Bolsonaro disse, na quinta-feira, 7 de maio de 2020, que não há mais espaço para postergar a reabertura da economia, pois “a indústria, a atividade comercial está na UTI (unidade de terapia intensiva). Não há mais espaço para postergar”, afirmou (dados do site <https://exame.abril.com.br/economia/bolsonaro-diz-em-reuniao-com-empresarios-que-teme-colapso-da-economia/>). Enquanto o presidente defende a economia dizendo que ela está UTI, a população sofre com a falta de respiradores e de leitos de UTI. Posteriormente, em resposta à decisão do governo Jair Bolsonaro de restringir o acesso a dados sobre a pandemia de COVID-19, veículos de imprensa decidiram formar uma parceria e trabalhar colaborativamente para buscar as informações necessárias nos 26 estados e no Distrito Federal. No dia 30 de novembro de 2020, totalizamos 173.165 óbitos e 6.336.278 diagnósticos de COVID-19, segundo o consórcio de veículos de imprensa, desde o início da pandemia. No dia 8 de maio de 2021 – após mais de um ano desde o início da pandemia – segundo o balanço do consórcio – totalizamos o triste número de 421.484 óbitos devidos à COVID-19.

tem por foco as dinâmicas humanas, cuja ênfase está relacionada a um fenômeno socialmente construído – no caso desta pesquisa, a avaliação pedagógica.

O trabalho de interpretação pode ocorrer por meio de interações estabelecidas entre o investigador e os atores sociais, de maneira que se busca analisar a complexidade das ações e das representações envolvidas no processo pesquisado (SARMENTO, 2011). Nesta pesquisa, tal processo ocorreu por meio da análise das entrevistas e dos documentos da instituição pesquisada.

A seguir situamos o campo investigativo do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e posteriormente as análises das entrevistas e questionário realizados com as docentes do terceiro ano do ensino fundamental em articulação com a temática avaliativa.

2.2 O contexto investigativo: o CAp-UERJ

Os colégios de aplicação são instituições vinculadas à universidade. Sendo assim, possuem articulação com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esses colégios se caracterizam por suas funções relacionadas a educação básica, pesquisa, estágio, experimentação e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, formação de professores, criação, atuação e avaliação de novos currículos e capacitação docente.

O colégio de aplicação (CAp) forma uma rede de relação com o campo da pesquisa realizada por professores de diversos níveis escolares, da experimentação relacionada a uma espécie de laboratório associada ao desenvolvimento e aprimoramento de inovações educacionais, ao setor de estágio, em que o estagiário pode participar e observar o cotidiano escolar, o campo curricular o qual visa a elaboração, atuação e avaliação de estratégias pedagógicas e correlacionada à extensão, cuja ênfase é na capacitação de professores assim como da equipe técnico-administrativa relacionada ao ensino. Concomitantemente às atividades de ensino, os educadores desenvolvem tarefas relacionadas à pesquisa e à extensão.

Na criação dos colégios de aplicação, seu papel foi definido como um local de ensino onde os estudantes de Didática poderiam aprimorar suas práticas em situações de ensino-aprendizagem que aprenderam nos cursos de licenciatura/graduação. Os colégios de aplicação possuem o compromisso com pesquisa, extensão, formação continuada e desenvolvimento de currículo e estratégias pedagógicas que os colocaram como um lócus privilegiado de estudo-ensino-pesquisa. Dessa maneira, adquiriram *status* de escola de qualidade, pela própria organização curricular/escolar, pela formação do corpo docente e/ou pelas notas nas avaliações.

Consideramos que há diversas relações que organizam a lógica de pensar o colégio de aplicação como um colégio de qualidade, de garantia de um futuro promissor para seus alunos, tais como: um viés de qualidade com base em processos de exclusão por meio da antiga jubilação e outros fatores, conforme salientado no estudo de Oliveira (2014); pela própria formação docente (mestres e doutores), por questões salariais (em comparação com outras redes públicas de ensino).

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, aqui chamado de CAP-UERJ, foi idealizado em consonância com a perspectiva escolanovista, na qual se almejava a construção de novos caminhos didáticos e pedagógicos buscando reorganizar e melhorar as escolas e o ensino. Os colégios de aplicação surgiram com o “objetivo principal de serem um espaço de experimentação, onde se aprende a fazer fazendo, emergem no bojo do grande otimismo pedagógico presente na época” (SANTOS, 2006, p. 26).

A história do colégio de aplicação da UERJ está atrelada à história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), criada em 1950 com a fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF). O site do CAP-UERJ apresenta o surgimento do colégio mencionando que, em 1º de abril de 1957, atendendo ao Decreto-Lei nº 9.053/1946, a então Universidade do Distrito Federal (UDF) criou o Ginásio de Aplicação, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL).

O site da UERJ relata que ao longo da história ocorreram mudanças de denominação da atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em consonância com as transformações geopolíticas da época.

Nesse trajeto, a instituição viu seu nome mudar, acompanhando as transformações políticas que ocorriam. Em 1958, a UDF foi rebatizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1961, após a transferência do Distrito Federal para a recém-inaugurada Brasília, a URJ passou a se chamar Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Finalmente, em 1975, ganhou o nome definitivo de Universidade do Estado do Rio de Janeiro (site: www.uerj.br).

O ginásio foi criado como campo de estágio e de experimentação metodológica para os cursos de Pedagogia e licenciaturas e “pesquisa de temáticas para as questões de ensino e aprendizagem no então 1º grau” (MOREIRA; LINS, 2016, p. 2). A escola possuía apenas o curso ginásial – equivalente, hoje em dia, aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental. O curso era ministrado no turno da manhã, ocupando o espaço onde funcionavam, em outros horários, os diferentes cursos dos atuais Instituto de Letras, Faculdade de Educação, Instituto

de Filosofia e Ciências Humanas e Instituto de Psicologia, localizados na Rua Haddock Lobo⁵⁷.

No projeto político-pedagógico (PPP) da instituição, é relatado que inicialmente o CAP-UERJ atendia uma turma de cada série e que o “ingresso no Colégio de Aplicação se fez através de exames de admissão nas disciplinas de Português, História, Geografia e Matemática” (CAP-UERJ, 2013, p. 5).

O estudo de Isis Santos (2006) menciona que o professor Fernando Rodrigues da Silveira idealizou e fundou o Colégio de Aplicação, tendo contato estreito com o grupo de Anísio Teixeira, sendo fundador e primeiro diretor do CAP-UERJ e pessoa comprometida com a educação pública. De acordo com a autora, “com o objetivo de reconhecer publicamente o prestígio de Fernando Rodrigues, após seu falecimento, o Colégio de Aplicação passou a se chamar Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira” (SANTOS, 2006, p. 28).

Como foi mencionado, antes da atual localização, no Rio Comprido, o Colégio de Aplicação funcionava no mesmo prédio da Faculdade de Educação, na Rua Haddock Lobo, no bairro da Tijuca, onde funcionava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Dez anos após sua fundação, em 1967 “o colégio foi desvinculado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras através da Lei nº 5.540/68” (ALMEIDA, 2016, p. 103).

A instituição de ensino passou a exercer suas atividades em uma edificação onde estava localizada a antiga Faculdade de Enfermagem, no morro do Turano, na Rua Barão de Itapagipe, região da Grande Tijuca. O site do colégio aponta que, com a transferência de lugar, o colégio buscava espaço para suas atividades de caráter escolar, separado do espaço físico dos cursos universitários, garantindo maior flexibilidade de horário e autonomia de funcionamento. As relações com a Faculdade de Educação e outros institutos da Universidade foram ampliadas, aumentando assim a procura pelo colégio como campo de estágio e pesquisa para licenciandos e diversos outros profissionais.

Em 1961, o colégio começou a formar profissionais aptos à formação de docentes para os cursos clássico e científico⁵⁸ (SANTOS, 2006; ALMEIDA, 2016). Em 1971, devido às alterações na LDB por meio da Lei nº 5.692/71, “tornou-se obrigatório o período de 08 anos

⁵⁷ Informações retiradas do projeto político-pedagógico da instituição e no site: <https://www.uerj.br/noticia/CAP-UERJ-comemora-62-anos>.

⁵⁸ Essa divisão do Ensino Médio em clássico e científico perdurou até 1971, sendo alterada pela Lei nº 5.692/71. O Ensino Médio Clássico voltava-se aos alunos que pretendiam seguir carreira na área das ciências humanas como Letras, Direito, Sociologia e áreas afins, enquanto o Científico voltava-se para os estudantes que pretendiam seguir carreira na área das ciências exatas e biológicas, como Engenharia, Medicina, Física e Biologia, entre outras (www.uerj.br).

de escolaridade para o ensino primário e ginásial, além de estabelecer a fusão desses dois segmentos, denominados, hoje, ensino fundamental” (SANTOS, 2006, p. 29). Atendendo às exigências da LDB de 1971, em 1977 a instituição passou a atender todo o ensino fundamental; “de 1ª a 4ª série, esse segmento funcionava na Rua Haddock Lobo, enquanto o segundo segmento, 5ª a 8ª série, desenvolvia suas atividades na Rua Barão de Itapagipe” (ALMEIDA, 2016, p. 103).

O PPP do CAP-UERJ destaca que o ingresso dos alunos ocorreu de maneira gradativa, inicialmente com as turmas de 3ª e 4ª séries e posteriormente, de 2ª e 1ª séries; “completado esse ciclo, a entrada no segmento só poderia ocorrer a partir de exame de alfabetização na primeira série” (CAp-UERJ, 2013, p. 7). No final da década de 1980 foi criada a chamada “classe de alfabetização (CA)”; logo, em 1986, o ingresso deixou de ocorrer por meio de concurso e passou a ser realizado por sorteio público na classe de alfabetização. Porém o ingresso para a antiga 5ª série, atual 6º ano, ocorria por intermédio de concurso público, e assim continua sendo até hoje.

A década de 1980, conforme indicado no PPP, foi relevante para a consolidação do perfil acadêmico do colégio, pois, além dos concursos públicos para docentes e demais profissionais da educação (o que ampliou o espaço de excelência do CAp), também ocorreu a implementação da estrutura organizacional similar aos departamentos da universidade. Outro fator foi a ampliação do espaço de participação estudantil, com a reabertura do Grêmio Estudantil, que estava “desativado desde os tempos da ditadura militar, e com a consolidação de um processo democrático para a escolha de novas direções. O Brasil respirava novos ares, o que se refletia na vida acadêmica” (CAp-UERJ, 2013, p. 8).

Tanto por meio de informações no site como no documento norteador do CAp, a marca da provisoriedade referente à localização da instituição se faz presente desde a sua criação, visto que não foi pensado um espaço para um colégio de aplicação; a instituição de ensino é que foi se adaptando aos espaços. A década de 1990 trouxe outra mudança para o colégio, pois, devido à violência urbana, a luta pelo controle do morro do Turano, local onde o CAp estava localizado,

levou as autoridades da Universidade a buscarem com urgência uma solução para o problema de um espaço para o colégio. Mais uma vez não foi possível uma solução definitiva. E, de novo, provisoriamente, o Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira foi transferido em parte – os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio – para o Campus Universitário no Maracanã, onde permaneceu de outubro de 1994 a setembro de 1998 (CAp-UERJ, 2013, p. 8).

Desde 1998 o CAp-UERJ funciona na Rua Santa Alexandrina, no Rio Comprido. No ano 2000, através de Deliberação do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CSEPE), o

então Colégio é reconhecido e legitimado administrativamente como unidade acadêmica, passando a ser denominado Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), “não somente pelo valor acadêmico da unidade, como também pelos recursos físicos existentes a partir de 1998” (CAp-UERJ, 2013, p. 9), consolidando e ampliando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A instituição também oferece, desde 2014, o Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), que contempla o curso de mestrado profissional. Entre docentes e técnicos administrativos, são cerca de 210 servidores, além dos serviços de trabalhadores terceirizados nas áreas de segurança, limpeza e manutenção⁵⁹.

Cabe ressaltar que no ano de 2021 o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) muda de endereço, passando para a Rua Barão de Itapagipe nº 96, também no bairro do Rio Comprido. Por 73 anos o local abrigou o Instituto Padre Leonardo Carrescia, e agora passará a abrigar o CAp-UERJ; as obras estão em andamento.

A diferença de estrutura do prédio da Rua Santa Alexandrina é significativa, visto que a nova sede oferece uma área de 7.000m², praticamente o dobro dos atuais 3.700m². No site do colégio consta a fala do atual diretor do CAp, Thiago Corrêa, relatando que, a partir da mudança de sede, a instituição contará com salas de aula e espaços administrativos mais adequados e amplos, além de quatro quadras esportivas, áreas verdes e o restaurante no qual os alunos receberão alimentação gratuita.

A seguir estão algumas imagens da instituição; a primeira é referente à localização da Instituição, na Rua Santa Alexandrina nº 288; as demais são da nova sede do CAp-UERJ, na Rua Barão de Itapagipe nº 96.

⁵⁹ Informações retiradas do site: <http://www.uerj.br/noticia/CAp-UERJ-comemora-62-anos/>.



Figura 1 – Imagem da entrada do CAP-UERJ na Rua Santa Alexandrina nº 288



Figura 2 – Imagem do novo espaço do CAP-UERJ, na Rua Barão de Itapagipe nº 96



Figura 3 – Imagem do novo espaço do CAP-UERJ na Rua Barão de Itapagipe (fachada do antigo Instituto Padre Leonardo Carrescia)



Figura 4 – Imagem do novo espaço do CAP-UERJ, na Rua Barão de Itapagipe

2.3 Estrutura organizacional do CAP-UERJ

Assim que observamos a fachada do prédio no qual está localizado o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), podemos perceber que se trata de uma escola de grande porte, pelas dimensões da edificação. Ao chegar à entrada gradeada da

instituição, é necessário se identificar na portaria; quem não integra o CAp-UERJ faz um cadastro para o controle de entrada e saída do espaço escolar.

Ao adentrar a instituição, é possível visualizar um grande pátio e, nos fundos, uma quadra onde acontecem as aulas de Educação Física. Esses espaços são utilizados e compartilhados por todos os alunos. Os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes (pinturas, convites para eventos, atividades em grupo) ficam expostos nos murais e corredores do colégio. Assim, todo o interior da instituição é decorado com o que é elaborado pelos estudantes – e não é somente a decoração pela decoração; há uma vinculação entre ensino-aprendizagem que é exposta também por meio das produções realizadas.

Quando estava no CAp-UERJ para tratar dos assuntos vinculados à realização da pesquisa, pude verificar que a escola é limpa e organizada. A edificação em que funciona a instituição não foi planejada para a finalidade escolar; foi idealizada para ser um hospital. Logo, a fim de atender uma instituição de ensino, foram realizadas algumas adaptações sem alterações estruturais significativas, ou seja, não foi realizada nenhuma obra que modificasse radicalmente a estrutura do prédio.

No PPP da instituição, na parte destinada à caracterização física do espaço escolar, é enfatizado que o prédio do instituto já não comporta a comunidade escolar, pois não atende “as demandas institucionais relativas às suas atividades pedagógicas de ensino, pesquisa, extensão e cultura e ao quantitativo elevado de discentes, funcionários docentes e não docentes e famílias que circulam diariamente pelo Instituto” (CAp-UERJ, 2013, p. 46). Outro fator é a própria estrutura arquitetônica do lugar, visto que sua organização em “dois blocos em nada favorece a distribuição das dependências necessárias ao funcionamento de uma escola que tem como responsabilidade e compromisso social dar atendimento a alunos da educação básica, de graduação e de pós-graduação” (CAp-UERJ, 2013, p. 46).

O CAp possui aproximadamente 930⁶⁰ estudantes do ensino básico, além de receber, para fins de estágios, estudantes de graduação de diversos cursos da UERJ. No site do CAp-UERJ consta um breve histórico da instituição que a caracteriza, desde sua criação até os dias atuais, como “referência na formação de professores e no desenvolvimento de ensino público de qualidade” (<http://www.cap.uerj.br/>).

No projeto político-pedagógico (PPP) há uma caracterização de seu corpo discente como composto de crianças e jovens “matriculados na educação básica, no ensino

⁶⁰ Essa informação foi retirada do site da instituição; acreditamos que com a referência ao ano de 2018. Por meio do Anuário Estatístico com base no ano de 2019, do DataUERJ 2020, foi possível averiguar que em 2019 foram registradas 967 matrículas em toda a instituição e que em 2018 a instituição alcançava 926 matrículas de alunos. Dados disponíveis no site: http://www2.datauerj.uerj.br/pdf/DATAUERJ_2020.pdf.

fundamental e ensino médio; estudantes de graduação cursando o Estágio Supervisionado obrigatório na formação de professores; alunos cursando disciplinas eletivas e alunos dos cursos de extensão oferecidos” (CAp-UERJ, 2013, p. 42). Em seguida destaca-se o cuidado em garantir um quantitativo de alunos por turma que não prejudique a qualidade educacional “compatível com a condição de um Instituto de Aplicação pertencente a uma Universidade, que se inscreve socialmente, enquanto campo de estágio, de experimentação e desenvolvimento de novas metodologias e cursos em Educação” (CAp-UERJ, 2013, p. 42). Portanto, a instituição de ensino se apresenta como unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo considerada referência na formação docente e no desenvolvimento de ensino público de qualidade desde a sua criação.

Em contato telefônico com o Departamento de Ensino Fundamental, obtivemos informações sobre o quantitativo de turmas do primeiro ao terceiro ano. São três turmas do primeiro ano, duas turmas do segundo ano e três turmas do terceiro ano do ensino fundamental; há dois docentes regentes para cada turma, e o quantitativo máximo por turma é de 20 alunos.

Em contato com a instituição de ensino, também pudemos averiguar que os primeiros anos (1º, 2º e 3º anos) das séries iniciais operam com a bidocência, ou seja, dois professores regentes por turma. Em conversa informal, foi mencionado que muitos docentes efetivos possuem mestrado, além de outros que possuem também o doutorado, um fator que foi relatado no projeto político-pedagógico da instituição, documento de 2013, constando que os docentes efetivos da instituição possuíam “formação superior à graduação, ou seja, 87% do total são mestres, doutores ou pós-doutores” (CAp-UERJ, 2013, p. 38).

O CAp-UERJ é uma instituição complexa, de grande porte, possuindo cinco coordenadorias⁶¹ e seis departamentos⁶² sistematizados no organograma institucional.

⁶¹ Coordenação Institucional, Coordenadoria de Ensino Superior, Coordenadoria de Educação Básica, Coordenaria de Turno e Coordenaria Cultural.

⁶² DCHF (Departamento de Ciências Humanas e Filosofia), DCN (Departamento de Ciências da Natureza), DEF (Departamento de Ensino Fundamental), DEFA (Departamento de Educação Física e Artística), DLL (Departamento de Línguas e Literatura) e DMD (Departamento de Matemática e Desenho).

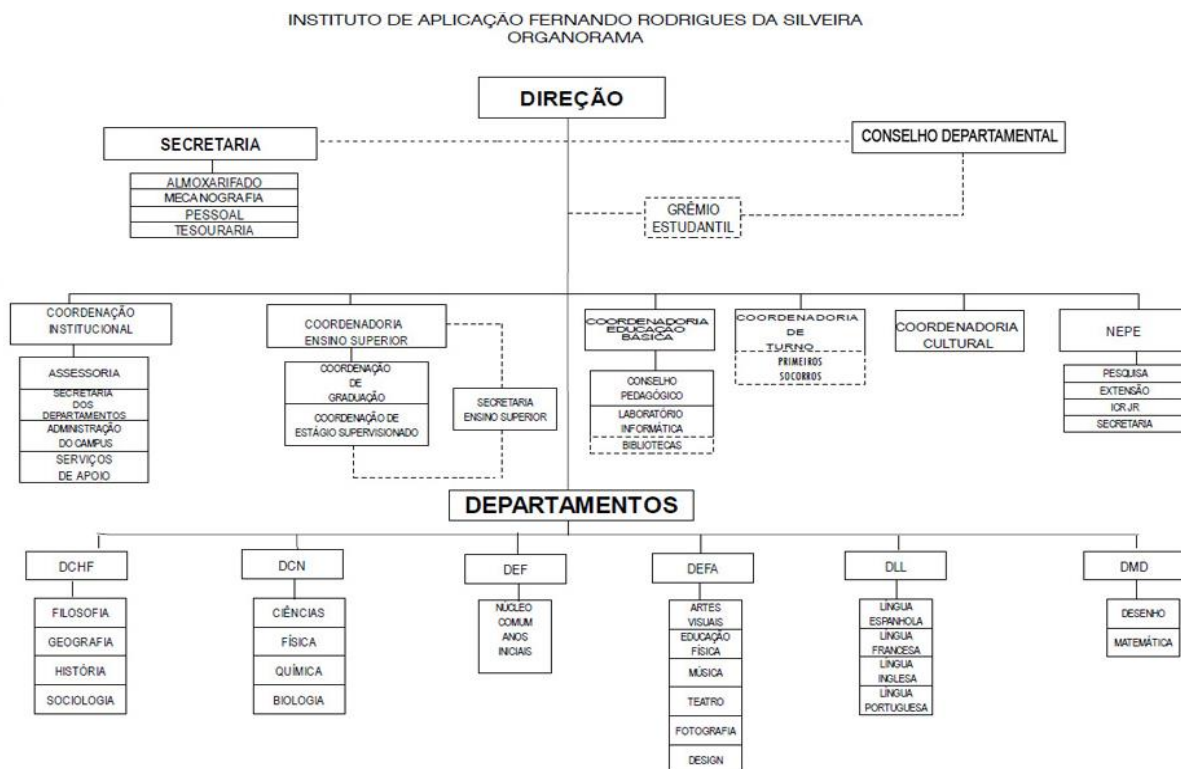


Figura 5 – Organograma do CAP-UERJ

Fonte: <http://www.cap.uerj.br/site/banner/ORGANOGRAMA.jpg>

O CAP-UERJ é constituído por dois blocos; o bloco A tem oito andares e o bloco B tem seis. No PPP é possível verificar que a instituição conta com “50 salas de aula para atendimento à educação básica. Destas, 13 são ocupadas pelos anos iniciais do Ensino Fundamental no bloco B e 27 ocupadas pelos anos finais do ensino fundamental e ensino médio no bloco A” (CAP-UERJ, 2013, p. 46). Na estrutura do bloco A, além das salas de aula, há sete salas de convivência (Música I, Música II, Fotografia, Artes I, Artes II, Teatro e Design) e três laboratórios (Francês, Espanhol e Informática).

De acordo com as informações do PPP do colégio, o bloco A abriga “a Direção, a Secretaria, a Coordenação de Turno, o NAPE (Núcleo Acadêmico Pedagógico), a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, cinco Departamentos, sala do Grêmio Estudantil, sala da Associação de Pais e Professores (APP) e um auditório⁶³” (CAP-UERJ, 2013, p. 46).

No bloco A há uma cantina terceirizada. No estudo de Almeida (2016), foi relatada a dificuldade de alimentação escolar gratuita no CAP, assim como a falta de espaço físico para preparação de merenda/almoço/lanche. Pude observar que essa é uma luta da instituição, pois no momento da entrevista uma docente mencionou um projeto de entrega de quentinhas

⁶³ O auditório possui a capacidade para 120 pessoas.

oriundas do restaurante universitário da UERJ para os alunos do CAP, mas, que devido à pandemia, a estratégia não teve tempo para a implementação.

O bloco B também possui “oito laboratórios (Química, Biologia, Física, Ciências, Desenho, Informática, Geografia, Matemática)” (ALMEIDA, 2016, p. 123), um departamento, sala multimídia, almoxarifado, sala do Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração (NEPE) e o espaço do parquinho. Na “área externa livre encontram-se cinco sanitários que servem às atividades realizadas na quadra poliesportiva, sala de musculação com diversas aparelhagens e sala para ginástica olímpica” (CAP-UERJ, 2013, p. 47).

Além do que foi descrito, a instituição conta com banheiros nos dois blocos, duas bibliotecas, além dos acervos em cada sala das séries iniciais do ensino fundamental. Embora seja um espaço amplo, a instituição não possui espaços arborizados, como um jardim, por exemplo. No PPP também foi evidenciado que as condições de acessibilidade do CAP “representam um grande problema vivenciado no cotidiano escolar com tendência de agravamento, minimamente se consideradas as políticas de inclusão que hoje são uma realidade” (CAP-UERJ, 2013, p. 47). Essa inadequação do espaço escolar para o atendimento e acesso de todos e todas também ocorre devido à adequação do colégio a um espaço que não foi pensado para abrigar uma instituição de ensino.

Por meio dessa descrição buscamos situar a estrutura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O CAP-UERJ é considerado um colégio de excelência na cidade do Rio de Janeiro por seu ensino inovador, por desenvolver projetos de pesquisa e extensão, estágio e formação de professores. Sua lógica de excelência é reforçada e legitimada pelo reconhecimento público devido ao bom desempenho apresentado nas diferentes políticas de avaliações externas⁶⁴. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁶⁵ e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) contribuem para fortalecer o discurso de excelência, visto que a mídia e muitos cidadãos veiculam os índices e as colocações nas avaliações como verdadeiros troféus, reforçando a ideia de qualidade vinculada a desempenho.

⁶⁴ Embora não seja o foco desta pesquisa, trazemos esta informação para justificar a excelência vinculada à instituição.

⁶⁵ Oliveira (2014) também destacou a excelência da instituição atrelada à divulgação pelos meios de comunicação dos resultados de avaliação em larga escala, como a Prova Brasil.

No site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁶⁶ consta o IDEB relacionado ao 5º ano do CAP-UERJ trazendo as informações relacionadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Resultados do IDEB do CAP-UERJ – 5º ano do EF – metas projetadas e Ideb observado – 2007 a 2019

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)	Metas projetadas						
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
	6,8	7,0	7,2	7,4	7,6	7,7	7,9
	IDEB observado						
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
	7,2	7,5		7,6	7,6	*	*

Fonte: INEP (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5727146>).

* Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Na Tabela 2 é possível observar que, nos anos nos quais a instituição participou dos processos de avaliação, alcançou a meta estipulada no ano de 2015 e superou as metas estabelecidas em 2007, 2009 e 2013. Tais dados também adquirem força por meio da divulgação dos meios de comunicação, legitimando a instituição como de excelência. Muitas vezes esses dados são divulgados em associação a discursos que impulsionam sentidos sobre o que é considerado uma escola boa e/ou ruim.

Crizan Oliveira (2014) articula os colégios de aplicação à elitização e, assim, à ideia de uma excelência que se constrói mediante processos de exclusão. De acordo com a autora,

a história de construção dos colégios de aplicação acabou por elitizar esses espaços; ora acontecia pela seleção de alunos, ora pela exigência de vínculo com servidores das universidades ou por provas intelectuais que produziam cenários de exclusão e excelência (OLIVEIRA, 2014, p. 49).

Tanto os relatos dentro do CAP-UERJ quanto os produzidos fora dele abordam a escola como local de excelência. E aqui me incluo nessa produção de percepções sobre o CAP, já que uma escola considerada de excelência inicialmente era vista por mim como algo distante (tanto em nível pessoal como profissional). Depois associei a excelência à exclusão do que difere ou provoca barreiras ao alcance da qualidade idealizada. Atualmente, significo tal qualidade atrelada à formação docente (inicial e continuada) e à articulação entre ensino-pesquisa-extensão.

⁶⁶ O site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, assim como o portal do MEC, agora integram a plataforma única do Governo Federal.

Muitas vezes essa excelência está atrelada a um ensino de qualidade ou educação de qualidade; logo, conforme mencionado em outro momento nesta tese, o significante qualidade abarca múltiplas possibilidades de significação. Assim, cabem diferentes significações de qualidade, seja de desempenho, de formação docente, de ser uma instituição comprometida com a pesquisa. Ou seja, é um termo polissêmico no qual cabem distintas significações, em que a disputa por significações é permeada por relações de poder, cujo sentido instituído como hegemônico pode vir a ser deslocado no jogo político.

Cabe ressaltar que a ideia de excelência possui estreita relação com o debate sobre inclusão e exclusão, abrangendo assim, questões atreladas a diferença⁶⁷. A instituição de ensino pesquisada, até 2015, a meu ver constituía sua excelência baseada em processos excludentes, visto que a jubilação reforçava e legitimava processos de exclusão de alunos que repetiam duas vezes o mesmo ano de escolaridade. Ou seja, aqueles que não se adequavam às normas eram expulsos daquele ambiente escolar. Logo, a manutenção da qualidade e da excelência ocorria mediante a exclusão do que diferia de um padrão considerado exemplar.

O reconhecimento da instituição como um espaço privilegiado se reflete nos dados apresentados no site da UERJ; na parte destinada aos dados estatísticos é possível observar a grande procura pelo instituto de aplicação por parte da população. Aqui trazemos os dados referentes ao 1º ano do ensino fundamental; o quantitativo de inscritos supera e muito o total de vagas ofertadas, tanto no 1º ano, em que o ingresso é somente por sorteio, como no 6º ano.

Tabela 3 – Relação candidato/vaga do 1º ano do EF no CAP-UERJ

Tipos de vagas		Nº de inscritos	Nº de vagas	Relação candidato/vaga
Não reservadas		1.320	17	77,65
Reservadas	Negros, pardos e índios	50	24	2,08
	Portadores de deficiência	5	3	1,67
	Filhos de professores da UERJ	11	8	1,38
	Filhos de funcionários da UERJ	23	8	2,88

Fonte: Adaptado de <https://www.vestibular.uerj.br/>.

⁶⁷ As questões relativas a inclusão, exclusão e diferenças atravessam a temática investigada; embora não sejam o foco principal, adquirem relevância e terão desdobramentos futuros em artigos posteriores a esta tese.

Na tabela é possível observar que o número de inscritos é superior ao quantitativo de vagas e que há vagas consideradas reservadas, referentes às cotas instituídas pela Lei nº 6434/2013, que definiu a reserva de vagas para o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira com a adoção das ações afirmativas na modalidade de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência mediante a comprovação da carência econômica (ALMEIDA, 2016).

Almeida (2016, p. 32) caracteriza as cotas como “redistribuição nas vagas totais destinadas à livre concorrência, por meio de reservas a grupos específicos” e destaca que, a partir das cotas implementadas a partir de 2014 no CAP-UERJ, foi ampliada a possibilidade de acesso à instituição pública considerada de excelência, favorecendo maior reflexão sobre a existência das cotas, possibilitando uma escola mais plural, aberta à comunidade, e implicou uma nova dinâmica escolar, na qual se refletisse sobre o papel social da escola e das cotas.

No ano de 2015, outro fator que trouxe um olhar mais inclusivo e democrático à instituição foi o fim da jubilação, que acentua o questionamento presente entre a busca de uma escola democrática promotora de jubilação/expulsão, que a meu ver se articula com uma ideia atrelada à exclusão e à noção de meritocracia. A jubilação focava uma escola para alguns e não para todos, e a reprovação mais de uma vez no mesmo ano de escolaridade culminava na exclusão e expulsão daqueles que não se adequavam às normas escolares. Consideramos tal processo como algo que exclui as diferenças, divide os alunos entre os considerados bons e ruins, escolhendo os bons, segregando os que por ventura se reprovam.

A jubilação trabalhava em prol de uma suposta homogeneidade, que se constituía na padronização de seres plurais a normas instituídas e aceitas como verdadeiras. Por tal lógica, a manutenção da qualidade educacional era um caminho mais fácil de constituir, mas pela via da exclusão; a culpabilização era do aluno que não conseguiu atender os critérios escolares e/ou da família que não o apoiou suficientemente, e a escola não compartilhava essa responsabilidade. Como manter uma escola que se propõe democrática e de qualidade promovendo processos discriminatórios como a jubilação? A qualidade era alcançada a preço da não permanência das diferenças; assim, não podia ser um espaço democrático. Com o fim da jubilação, a escola passou a lidar com as diferenças sem a sua exclusão por meio da jubilação⁶⁸.

Enfatizamos que a escola está em constante processo de transformação e ressignificação, e aqui nos detemos na análise do 3º ano do ensino fundamental por

⁶⁸ Ainda que existam outros meios que acabem culminando na desistência do aluno, como formas de tratamento, a permanência por anos em aulas de apoio e questões associadas à desigualdade social, entre outras, o término da jubilação representou um avanço em prol de uma instituição de ensino que se propõe democrática.

acreditarmos que nesse ano de escolaridade há a organização de avaliações mais sistematizadas.

Neste capítulo descrevemos a metodologia utilizada, os percalços que ocasionaram modificações na pesquisa e apresentamos o CAp-UERJ. Assim, evidenciamos nosso interesse em investigar como a temática da avaliação é abordada nas documentações do colégio e como as docentes desenvolvem suas práticas avaliativas, se operam em consonância com as perspectivas de uma avaliação formativa ou não. No próximo capítulo nos debruçamos sobre as análises das entrevistas realizadas e as documentações publicizadas.

3 RELATOS E ANÁLISES – PERSPECTIVAS AVALIATIVAS DAS DOCENTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CAp-UERJ

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na pesquisa. Especificamente, apresentam-se as nossas análises dos depoimentos das professoras que atuam no 3º ano do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ coletados durante as entrevistas. Em consonância com os conceitos trabalhados nesta pesquisa, escolhemos organizar o texto em subtítulos de acordo com cada categoria (avaliação pedagógica, instrumentos avaliativos, critérios avaliativos, *feedback* e regulação), visando sistematizar, apontar e analisar as falas que surgiram durante as entrevistas. Após essa etapa, discutimos outros conceitos que emergiram durante a realização das entrevistas. Posteriormente, abordamos o perfil docente das entrevistadas. E encerramos o capítulo tratando dos documentos da escola que abordam a temática investigada.

3.1 Compreensões sobre avaliação

Conforme mencionado, este estudo focaliza as percepções de educadoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre avaliação pedagógica. A reflexão sobre o que compreendemos por avaliação e o uso que fazemos dela é relevante para analisar e repensar nossas práticas e para buscarmos planejar avaliações de maneira que promovam aprendizagens.

Na tessitura desta tese, evidenciamos os termos “avaliação das aprendizagens” e “avaliação para as aprendizagens”, embora nosso maior interesse, desde o início da investigação, foi perceber aproximações à ideia de avaliação para a aprendizagem nas práticas das salas de aula do terceiro ano do ensino fundamental da escola estudada. Conforme salientado por Borralho et al. (2014), a avaliação que prevalece nos espaços escolares desde o ensino básico até o superior é a “avaliação da aprendizagem, em que a ênfase da avaliação é colocada nos produtos, com um carácter essencialmente somativo, focada na valorização dos conteúdos e cujo objetivo é certificar as aprendizagens dos alunos no final do ano ou semestre” (p. 143-144). Ou seja, o foco de uma avaliação das aprendizagens está no resultado.

Uma avaliação para as aprendizagens ocorre de maneira contínua, possibilitando uma visão global do aluno, já que sua característica diagnóstica e informativa oportuniza a elaboração de intervenções pedagógicas buscando o aprimoramento das aprendizagens. Uma avaliação que se propõe formativa visa a acompanhar o estudante em suas aprendizagens; há

uma relação de parceria na qual tanto professores como estudantes vislumbram suas necessidades ao longo do processo e buscam estratégias para o efetivo prosseguimento de suas aprendizagens (FERNANDES, 2008; 2009).

Ao iniciar este processo analítico, consideramos relevante ressaltar que no CAP-UERJ trabalha-se com a bidocência. Assim, cada turma do terceiro ano conta com a atuação conjunta de duas educadoras desenvolvendo um trabalho pedagógico colaborativo e junto com os estudantes da turma. Gigante (2019) relata que no CAP-UERJ geralmente a maioria dos professores da Instituição acompanha apenas uma turma e que cada turma possui sua própria sala no período do ano letivo; ou seja, as salas de aula não são compartilhadas em outro turno. A autora afirma que “uma dupla de professores é designada para o acompanhamento das disciplinas de Núcleo Comum de cada turma do 1º segmento do ensino fundamental” (GIGANTE, 2019, p. 141).

A bidocência consiste em um trabalho colaborativo entre dois educadores responsáveis por uma turma, ou seja, não há a ação de somente um professor; é igualmente relevante o compartilhamento do conhecimento de ambos os docentes e que esses saberes sejam disponibilizados para todas as crianças presentes em sala de aula (PINHEIRO; LOUBACK; VITORINO, 2014). Além disso, há reuniões das equipes⁶⁹ que integram o 3º ano do ensino fundamental para tratar de assuntos educacionais, como avaliação, por exemplo.

Por meio das entrevistas, é possível analisar as percepções das docentes do 3º ano do ensino fundamental do CAP-UERJ sobre a avaliação conduzida por elas em suas salas de aula. Ao descreverem como conduzem os processos avaliativos, as docentes entrevistadas fazem menções a avaliações de perspectiva formativa, na medida em que, em suas apreciações, consta que

no CAP-UERJ a gente trabalha com uma avaliação que a gente chama de processual que se dá ao longo do processo, ao longo da evolução das crianças. A gente também tem um olhar diferenciado do sujeito com suas especificidades (Professora P1⁷⁰).

A avaliação lá no CAP, nos anos iniciais, não é assim uma avaliação como acontece comumente em outras escolas, que tem aquele período de prova e faz aquela prova. E aquela prova te dá uma nota. A avaliação *pros* anos iniciais [...] ocorre durante todo o período, todo o processo, a gente vai observando os alunos, vendo as dificuldades, e fazendo registros, sempre pequenos registros (Professora P3).

A ideia de uma avaliação ao longo do processo se coaduna com a concepção de uma avaliação pedagógica de viés formativo, visto que são considerados os processos pelos quais

⁶⁹ As reuniões entre as equipes de trabalho são constantes no CAP; aqui abordo somente o 3º ano do ensino fundamental. As equipes de trabalho são compostas pelas professoras de cada turma; no caso deste estudo, são três turmas que operam com a bidocência.

⁷⁰ Os depoimentos das docentes estão com formatação diferenciada das citações associadas ao referencial teórico utilizado.

são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem nas aprendizagens.

Há várias designações associadas a uma avaliação de intenção formativa que buscam regular e aperfeiçoar as aprendizagens; mesmo nomeada mediadora (HOFFMANN, 2018), formativa (FERNANDES, 2009), formativa-reguladora (SILVA, 2004), além de progressiva, interativa, emancipatória, também relacionadas na pesquisa de Silva (2016)⁷¹, objetiva a melhoria das aprendizagens, permeada pela lógica da inclusão, visando ao diálogo, à troca, à autonomia, à mediação, à participação e à construção da responsabilidade com o coletivo.

A educadora P4 relata que trabalha com uma avaliação processual e menciona que o Departamento do Ensino Fundamental (DEF) considera a avaliação processual, uma avaliação que ocorre

ao longo de um período que é trimestral; de acordo com as diretrizes da unidade do CAp as avaliações são trimestrais, mas não se resumem aos momentos isolados de algum instrumento específico, principalmente no terceiro ano (Professora P4).

De acordo com os depoimentos das docentes em relação ao 3º ano do ensino fundamental, há

uma forma de olhar a avaliação de maneira continua, nós não aplicamos instrumentos avaliativos únicos. Então, assim, nós observamos o desenvolvimento da criança ao longo do processo do ano letivo (Professora P2).

O objetivo é avaliar o aluno baseado no avanço individual dele e em alguns referenciais do que eu entendo que seja proposto para aquela turma. Então, são dois movimentos, e dentro desse processo formativo da avaliação, pensar no que ele produziu antes e no que ele conseguiu produzir ao longo do tempo [...], isso vai variar de acordo com o histórico desse aluno (Professora P5).

Assim, a avaliação contribui para a identificação dos avanços e das dificuldades dos educandos e fornece apontamentos para que os professores possam modificar suas práticas (BORRALHO et al., 2014). Trata-se, a nosso ver, de uma avaliação que abarca fortemente a perspectiva didático-pedagógica da avaliação, como recomenda Díaz Barriga (2018). Para ele, é uma avaliação que busca a melhoria das aprendizagens, a retroalimentação do trabalho educacional, com ênfase numa avaliação formativa que ocorra durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Durante a entrevista, a docente P3 evidencia que, no caso de haver alunos com necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a orientação é para elaborar

⁷¹ Emancipatória (SAUL, 1988), interativa (HAYWOOD; TZURIEL, 1992) e progressiva (MAXWELL, 2002) são mencionadas por Silva (2016). A autora também menciona Fernandes ao abordar a avaliação formativa.

um planejamento específico – o Plano de Ensino Individual (PEI), voltado às necessidades do aluno; de acordo com a docente, um planejamento mais específico pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, pois

às vezes esse aluno ele não está no mesmo patamar dos outros alunos do 3º ano, mas ele está conseguindo, está evoluindo. A gente percebe no PEI dele onde que ele estava e o que ele conseguiu desenvolver (Professora P3).

O pensamento sobre a individualidade do sujeito é algo que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação em uma perspectiva que abarca a educação inclusiva e reflete sobre as diferenças. No caso mencionado, há uma marca da diferença específica: alunos que são público-alvo da educação especial; para esses alunos há um planejamento diferenciado, o PEI, embora, haja preocupação com o avanço em relação às dificuldades das demais crianças que não pertencem ao público atendido pela educação especial, pois há flexibilidade no planejamento. Isso é verificável nos encontros entre as equipes e na reelaboração dos planejamentos. Também destacamos que a singularidade enfatizada na fala da docente está relacionada a uma situação específica, relacionada às crianças do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

A relação com as diferenças é abordada nas entrelinhas, quando há relação com os diferentes ritmos de aprendizagem e desigualdade social⁷², mas não há associação a outras enunciações relacionadas às diferenças como questões de gênero e religiosidade ou étnico-raciais, por exemplo. Embora esse não seja o foco deste estudo, também entendemos que não podemos refletir sobre avaliação formativa sem abordar as diferenças. Então, aqui compreendemos diferença como elemento importante para pensar as enunciações que circulam e produzem efeitos no cotidiano escolar. Conforme ressaltado por Oliveira (2016, p. 18), a diferença trabalha com a heterogeneidade, ou seja, é necessário desenvolver um olhar atento às demandas das diferenças e “romper com o mero reconhecimento que tende a mantê-las subordinadas a determinados padrões culturais”.

As características formativas também aparecem nos relatos sobre avaliação formal e informal. As professoras reconhecem a necessidade de um momento com maior formalidade, no qual as crianças desenvolvam as atividades sem auxílio ou com o mínimo de intervenção externa possível. Ao mesmo tempo, elas relatam a importância da avaliação informal como aspecto relevante, que integra a avaliação realizada no cotidiano escolar. Para as professoras, ambas as perspectivas – avaliação informal e avaliação formal – visam obter um olhar integral dos alunos.

⁷² Este assunto será abordado mais à frente no texto.

A docente P4 cita as diferenciações existentes entre as avaliações formais e as informais. Segundo essa educadora, a avaliação formal possui um

instrumento que você entrega num dia específico, dizendo assim “hoje a gente está querendo saber o que vocês conseguem fazer com menos ajuda ou sozinhos” (Professora P4).

Para essa professora a avaliação informal “é um olhar que o professor desenvolve visando à avaliação contínua”. Ela exemplifica sua percepção de avaliação informal: é aquela na qual

você puxa uma fita de filme ao longo do processo e você tenta lembrar como é que o estudante procedeu naquele período em termos de participação, em termos de engajamento, em termos de procedimento atitudinal diante do processo, com a sua responsabilidade escolar. E, como você, como professor, adulto responsável, propiciou isso. E isso não é escrito, das atividades no caderno do estudante, do portfólio que a gente faz, das atividades que estão ao longo do processo elaborado, não é o instrumento de avaliação específico (Professora P4).

De acordo com a docente P4, as equipes que integram o 3º ano operam com uma compreensão de avaliação dialógica e processual nas avaliações formais e informais. No relato, evidenciam-se quesitos da avaliação de viés formativo e o aspecto da responsabilidade do estudante para com seu respectivo processo de aprendizagem. Isso não quer dizer que não existam dificuldades, mas que também há empenho de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação com o propósito de contribuir para a superação dos obstáculos que possam surgir.

Na mesma lógica, a professora P2 relata que a avaliação formal e a informal são dimensões distintas que compõem o todo e afirma que trabalha com ambas, visando ao desenvolvimento do educando. Ela relata:

a avaliação formal, talvez, seja [...] essas escolhas de materiais que a gente usa para dar a nota. E avaliação informal é tudo aquilo que não é essa escolha. Então, eu considero que eu trabalho com as duas (Professora P2).

Outra educadora considera a avaliação formal como aquela que é indicada de forma consensual pela equipe de professores. Ou seja, “a avaliação em que existe um consenso entre meus pares profissionais, de que aquele instrumento eu preciso olhar com mais atenção” (Professora P5). Geralmente esse processo decisório, de busca consensual, é realizado com frequência, duas ou três vezes por semana; dessa maneira, as educadoras ficam com algum material produzido pela criança para ser avaliado, tanto formalmente como de maneira informal.

As professoras destacam que a avaliação formal e a informal contribuem para computar uma nota referente à aprendizagem do aluno, destacando que o momento avaliativo informal agrega valor ao formal – unem-se em prol do aperfeiçoamento das aprendizagens.

Embora a avaliação informal aconteça de forma diferenciada, nem por isso, a ela é atribuído menor valor para avaliar as aprendizagens estabelecidas e desenvolvidas pelas crianças. As entrevistadas valorizam a ocorrência dos momentos informais de avaliação por meio de interações com professores, colegas de classe, demais profissionais que integram a instituição, nos mais variados momentos do trabalho desenvolvido no espaço escolar, contribuindo para a construção de uma avaliação pedagógica formativa.

A relação entre avaliação formal e informal e avaliação pedagógica formativa apresenta tensões, principalmente quando se refere à nota, visto que a perspectiva formativa não objetiva o resultado, mas sim visa o processo e a melhoria das aprendizagens; entretanto, a nota é normatizada nos documentos escolares e integra o cotidiano da instituição. Assim, a avaliação formal é identificada pela utilização de instrumentos avaliativos específicos visando avaliar o educando; e a avaliação informal é o olhar que as educadoras desenvolvem sobre cada aluno, constituindo juízos de valor que influenciam o julgamento do educando tanto positiva quanto negativamente.

Villas Boas (2014) aponta que a avaliação informal fornece grande flexibilidade de julgamento ao professor; assim, salienta a necessidade de que seja praticada com responsabilidade, visto que os critérios que integram a avaliação informal podem muitas vezes não ser apresentados aos educandos, podendo influenciar as notas (para mais ou para menos). Tais critérios subjetivos costumam ser diferentes para cada discente; os argumentos variam desde critérios considerados positivos, como organização, frequência, bom comportamento, comprometimento e responsabilidade, até critérios enunciados como negativos: desleixado, desorganizado, bagunceiro e preguiçoso.

A avaliação informal traz consigo um juízo de valor elaborado pelo docente que contribui para a construção de estigmas. Bhabha (2003) alerta para que tenhamos atenção a esses dualismos (bom/ruim, comportado/bagunceiro), pois por meio deles podem ser produzidos estigmas que desqualificam o outro, produzindo/fortalecendo estereótipos e criando hierarquias que julgam e discriminam quem ou o que foi rotulado como inferior. “Assim, o sujeito diferente é rotulado, estigmatizado, discriminado e excluído” (OLIVEIRA, 2016, p. 21).

Conforme salientado por Fernandes (2013, p. 15), “a avaliação formal e a avaliação informal não devem ser vistas como antagônicas ou mesmo inconciliáveis, mas como processos que se podem e devem complementar porque ambos geram conhecimentos válidos e úteis” sobre determinado contexto. De acordo com o autor, no decorrer da “avaliação formal

é incontornável a sua interação com as atividades inerentes à avaliação informal” (FERNANDES, 2013, p. 15).

Ao priorizar uma avaliação que esteja a serviço da melhoria das aprendizagens e não da mera classificação, opera-se em consonância com avaliação de intenções formativas. A avaliação que se propõe formativa não focaliza a atenção exclusivamente na preocupação com as notas e com a ideia de aprovação ou reprovação. Ela objetiva oportunizar as aprendizagens de todos os educandos sem perder o rigor e a seriedade, na medida em que o foco são as aprendizagens de todos os envolvidos no processo educativo.

Logo, há afastamento da ideia de avaliação como verificadora, controladora, sancionadora de resultados; o foco está na aprendizagem e na construção dos saberes ao longo de um período de tempo.

Vários relatos afirmaram que a lógica da avaliação vivenciada pelas educadoras não está associada a uma visão de conhecimento, compreendido como objeto a ser adquirido, de maneira que seja possível assegurar de forma objetiva e impessoal a “quantidade de conhecimento acumulado pelo sujeito examinado naquele momento (e tão somente naquele momento) do ato examinatório” (MARTINS, 2019, p. 182). Entretanto, ao mesmo tempo que o conhecimento é abordado como ato de criação, ou seja, como algo que não é dado, não é fixo e sim construído, modificável e reinventável, também é visto como uma ferramenta utilitária (MACEDO, 2012) que precisa ser adquirida para a vivência em sociedade e o exercício da cidadania idealizada. Tais atitudes estão presentes quando, a partir das curiosidades das crianças, surge um novo projeto, algo que não estava previsto inicialmente, que emerge da necessidade de um grupo específico; ao mesmo tempo, por exemplo, o campo do saber matemático muitas vezes é tratado como algo à parte que, além de ser contextualizado nos e pelos projetos, necessita de um tempo exclusivo para os conteúdos matemáticos.

A relação com o conhecimento é uma entre diversas tensões que emergem no espaço escolar e que também abarca as práticas e percepções docentes, pois nossas lembranças e experiências influenciam nas nossas reflexões e atitudes. Tal conflito pode ser exemplificado a partir deste relato:

O desafio pra mim está ligado à avaliação, às nossas propostas, aos nossos objetivos, ao que a gente pensa, enquanto o que é preciso aprender. Que currículo eu estou esperando pra eles? Então, isso dialoga diretamente com a avaliação, dialoga com currículo, dialoga com a nossa proposta. Então, se esse currículo tem uma postura mais incisiva, tem que aprender isso e tudo o mais... então, a gente tem um grande problema. Se eu consigo flexibilizar de acordo com o público que eu recebo e pensar: o que realmente importa saber? O que precisa dar conta nesse ano de escolaridade? O que eu não posso deixar de ensinar nesse

ano de escolaridade? Aí, então, tem outro sistema de avaliação. Eu tenho uma avaliação que dialoga o tempo todo com uma proposta curricular diferenciada também (Professora P1).

O foco no conhecimento emerge como centro do currículo, ainda que apresentando possibilidades de flexibilização. Macedo (2012), Lopes e Macedo (2011) e Martins (2019) tencionam a centralidade do conhecimento no currículo ressaltando que tal lógica está atrelada a uma concepção de conhecimento externo ao sujeito, reduzindo “currículo ao conhecimento e educação ao domínio de saberes socialmente organizado” (MACEDO, 2012, p. 722). Embora o ensino seja parte relevante no debate curricular, os autores mencionados, de abordagem pós-crítica, tensionam a relação da centralidade do conhecimento e das suas fixações, entendendo que qualquer fechamento de significação será provisório devido às constantes disputas imbricadas por relações de poder assimétricas. Isso não quer dizer que os autores desconsideram que na escola se ensinem atitudes, convicções e valores, mas questionam o fato “de tratá-los como conteúdos, como algo externo aos sujeitos que pode ser ensinado pela escola” (MACEDO, 2012, p. 724).

A relação com o conhecimento e com o currículo atravessa a temática investigada nesta pesquisa, conforme debatido aqui anteriormente. Assim, muitas falas apontam que não há uma relação consumista com o conhecimento, pois, de acordo com a educadora P2,

o nosso conhecimento é produzido todos os dias, em todas as nossas atividades; [...] a gente produz conhecimento a todo momento, em todas as nossas atividades. Então, a avaliação também não daria conta de ver tudo isso, não daria conta de mensurar tudo isso (Professora P2).

A educadora P2 evidencia o caráter fluido do conhecimento e que ele não é algo dado, ele é elaborado e reelaborado constantemente de acordo com o contexto de cada turma. Além disso, a avaliação não tem como averiguar tudo, sempre haverá algo que escapará. Logo, uma avaliação pedagógica formativa concebe o inacabamento de seu próprio processo, ou seja, concebe que seu caráter é contínuo e passível de modificações.

Apesar das tensões, que são relevantes para a construção de compreensões de um coletivo, ressaltamos que a característica processual relatada pelas professoras entrevistadas focaliza o processo de aprendizagem de maneira contínua. As educadoras defendem e incentivam uma prática avaliativa por meio de registros de acompanhamento dos alunos, fortalecendo a interação e estabelecendo processos interativos de comunicação entre todos da sala de aula.

Os depoimentos evidenciam que, apesar de terem que atribuir uma nota às produções dos estudantes, as professoras possuem autonomia em relação à condução do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, buscando romper com a fragmentação de saberes e operando

em prol de uma concepção formativa de avaliação pedagógica, mesmo que esta tenha que culminar em uma nota.

As docentes do 3º ano do CAP-UERJ, portanto, operam com um viés formativo, utilizam a avaliação de maneira produtiva e buscam incentivar os estudantes, pois acreditam que “todos são construtores de aprendizagens”. Assim, as docentes recorrem a diversos instrumentos avaliativos e a procedimentos diferenciados ao realizar a avaliação pedagógica. Vislumbra-se, nesses depoimentos, uma aproximação com uma avaliação de característica formativa. Na continuidade, trazemos os resultados acerca da utilização dos instrumentos avaliativos nas práticas cotidianas das educadoras participantes desta pesquisa.

3.2 Os instrumentos avaliativos usados nas salas de aula do 3º ano do EF no CAP-UERJ

Ao abordar a avaliação formativa, Borralho, Lucena e Brito (2015) enfatizam a relação com o cotidiano das aulas, o planejamento, a organização e as estratégias de ensino. Também com as manifestações dos estudantes e com a diversidade de instrumentos avaliativos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem. Nesta seção tratamos da discussão sobre instrumentos avaliativos e os dispositivos utilizados pelas professoras para avaliar as aprendizagens dos estudantes.

Uma das professoras, ao mencionar os instrumentos avaliativos, retrata a preocupação com a efetivação do que fora proposto para o trimestre, atendendo às especificidades de cada aluno e, mais ainda, se todos conseguirão atender às expectativas planejadas.

Pensa nos instrumentos [...], por exemplo, se você tem uma criança que não está lá ainda, não conquistou uma leitura plena, sozinha, não está lendo com fluência. Mas ela está caminhando. Então, assim, quais os instrumentos que eu vou usar que vão me dizer que ela está qualificada mesmo. Será que só essa avaliação está dando conta disso? (Professora P3).

A preocupação com os instrumentos avaliativos enunciada pela professora P3 está em consonância com a compreensão da função da avaliação como apoio de investigação da própria prática pedagógica. Cordeiro (2019) afirma ser relevante uma escolha criteriosa dos instrumentos avaliativos, “abrindo mão do tripé – prova, teste e trabalho – que se tornou padrão na quase totalidade das escolas” (p. 74).

A questão da escola – professores e alunos se tornarem “escravos” de um instrumento avaliativo – é apresentada como preocupação por Vasconcellos (2016). O autor evidencia que, quando o foco está no resultado, ignora-se todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, muitos alunos e professores podem confundir prova com avaliação e, equivocadamente, considerar esse instrumento como o único possível de apresentar o que foi aprendido em um

período. Dessa maneira, reduz-se o complexo processo de ensino e aprendizagem a um momento pontual, acarretando uma atitude na qual muitas vezes o educando se ajusta à maneira como o professor avalia. Logo, o aluno passa a dar preferência a estudar para a prova, “caso perceba que essa é a forma adotada pelo professor para avaliá-lo” (VASCONCELLOS, 2016, p. 55).

A docente P4 relata que

um instrumento, como a tal da prova, que o aluno tem que escrever ali, responder à questão A, B, C ou D, traz uma produção muito menor do que aquela que ele apresentou num debate na sala de aula, no coletivo, num trabalho em grupo (Professora P4).

A educadora P4 evidencia que, geralmente, no contexto da roda⁷³ os alunos apresentam suas colocações com muita riqueza. E que a utilização do instrumento da prova, por exemplo, pode ser um dificultador devido ao peso que esse instrumento adquire ao longo dos anos. Essa mesma educadora se refere ao momento avaliativo considerando-o mais pontual, como

instrumentos impressos, que a criança recebe e tem o dia em que ela vai elaborar. A gente planeja uma semana em que a gente vai apresentando esses instrumentos, não necessariamente ele tem que elaborar tudo no mesmo dia. [...] A gente vai dividindo de uma forma que não sobrecarregue, que não crie um entrave ou sensação de frustração. Eu acho que isso fica claro! Quando a gente apresenta esse tipo de instrumento para o aluno, no 3º ano, ele já diz “É prova, né, professora?”. Ele identifica o instrumento como um momento pontual. Então, a gente tem tomado por hábito, depois que a gente faz esse instrumento, a gente faz uma roda de conversa sobre o que eles fizeram e como eles se sentiram. E inclusive a gente traz depois que a gente lê o instrumento, a gente faz a tal da correção (Professora P4).

Depoimentos análogos a esse foram obtidos também com as demais professoras entrevistadas. De modo geral, há a percepção de que nesse momento mais pontual da avaliação, ao final de cada trimestre, as professoras já possuem a ideia se na sua turma o instrumento avaliativo deve ser aplicado em um único dia ou se será necessário mais de um dia. Essa decisão depende do ritmo e do contexto de cada turma. Para elas, há um necessário respeito aos ritmos próprios e individuais do estudante, em especial dos que demandam mais tempo na realização das atividades. Com isso, elas buscam estratégias diferenciadas para que todos os estudantes possam dar conta das propostas educativas e avaliativas, seja pela utilização de mais tempo ou pelo uso de outro espaço para atendimento pelo Atendimento Educacional Especializado.

É interessante observar que esse momento mais pontual da avaliação também compõe a avaliação processual, adquirindo contornos mais formativos, pois, ao utilizar a prova como instrumento avaliativo, há preocupação com os diferentes ritmos e tempos para a realização

⁷³ Como pode ser percebido no depoimento, a roda é uma estratégia didática usada pela docente para ouvir os estudantes e buscar compreender o que eles fizeram e as dificuldades que tiveram diante da atividade proposta.

da tarefa avaliativa, assim como existe a preocupação de que os alunos se dediquem a esse momento avaliativo.

Embora a educadora, assim como as demais entrevistadas, não denomine esse instrumento avaliativo (que o aluno desenvolve em um ou vários dias sem auxílio) como prova, ficou evidenciado que se referem à prova e que a nosso entender não nomearam o instrumento talvez devido à relação estabelecida entre prova e a ideia de verificação ou classificação. Fica claro que as educadoras recorrem a esse instrumento com olhar formativo, tanto que há respeito aos diferentes ritmos de aprendizagens e uma conversa coletiva posterior na qual podem emergir momentos de autoavaliação e *feedbacks* sobre o processo avaliativo.

Os instrumentos cuja produção escrita é priorizada (produção textual individual e/ou coletiva, instrumento de autoavaliação) são complementados por momentos nos quais o desempenho oral, a participação, a comunicação e a interação, bem como a capacidade de argumentação ganham destaque. A roda de conversa é apontada como um momento especial para a docente perceber o desenvolvimento dessas habilidades. Mais ainda: a não limitação de um tempo único para todos contribui para avaliar a capacidade de persistência dos alunos, seu “empenho e aptidão para levar a cabo investigações” (BORRALHO; LUCENA; BRITO, 2015, p. 35).

Ao relatar a utilização de um instrumento avaliativo similar à prova⁷⁴, a docente também informou que não há uma correlação de valoração dependendo do instrumento utilizado, pois para ela o que está em questão é o desenvolvimento dos alunos, além de a correção também ser conversada, geralmente em roda, com todos os alunos; assim eles podem expressar o que consideraram sobre a prova. Ou seja, a prova utilizada não possui um fim em si mesma, ela é dividida em dois momentos; no segundo momento há trocas, interação, diálogo, *feedbacks*, reflexão e reelaboração do que foi feito.

O estudo de Pereira (2015) destaca que a prova “assume um papel importante, mas não deve ser o único instrumento avaliativo, sendo fundamental considerar, dentre outros fatores, a oralidade e a produção do aluno como um todo” (PEREIRA, 2015, p. 94). Ao recorrermos à utilização de instrumentos avaliativos como indicadores de aprendizagens e não como reveladores de uma sentença referente ao aluno, há o distanciamento da busca somente pela nota, pelo acerto e pelo erro, pois o objetivo é acompanhar o processo de aprendizagem e superar a ideia de utilização de instrumentos em momentos pontuais.

⁷⁴ Cabe observar que, no CAP-UERJ, a maioria das docentes entrevistadas evitam usar o nome ‘prova’. O uso deste nome na tese relaciona-se, portanto, com a nossa interpretação a partir dos depoimentos e das características próprias como os instrumentos são descritos pelas docentes e utilizados em suas turmas.

A professora P3 evidencia que no CAp-UERJ não se trabalha com um único instrumento avaliativo, visto que a avaliação acontece todos os dias, sendo considerado e analisado

como o aluno está lendo, como ele está respondendo à questão, como ele leu, como ele entendeu. Como está o pensamento dele para dar determinada resposta. Ainda que a resposta não seja a resposta certa, por que ele respondeu desse jeito? (Professora P3).

Conforme destacado por Borralho, Lucena e Brito (2015), em uma avaliação que se propõe formativa não há compromissos com a padronização de uma aprendizagem comum entre os alunos, ou seja, o foco não está nas comparações e classificações. Ao contrário, o que está em evidência é “o respeito à aprendizagem possível a cada um. Há atenção especial para com os erros e as dúvidas, indicadores de reflexões para que o professor tome posições/decisões coerentes para o aperfeiçoamento de aprendizagens e de ensino e não para pontuações” (BORRALHO; LUCENA; BRITO, 2015, p. 30).

A professora P2 relata que observa o desenvolvimento da criança ao longo do processo do ano letivo e que recorre a diversos

instrumentos avaliativos que a gente teve ao longo do período; considerando que tudo é instrumento avaliativo, todas as nossas atividades podem ser instrumentos avaliativos (Professora P2).

A diversidade de instrumentos avaliativos utilizados (testes, autoavaliação, momentos de heteroavaliação, pesquisa, portfólio) se faz presente na maior parte das entrevistas, com destaque para a roda de conversa. De acordo com os depoimentos, na roda ocorrem momentos de avaliação formal e informal. A roda é momento de troca, diálogos, escutas, interações, espaço de elaboração de saberes; ao mesmo tempo, funciona como instrumento avaliativo. É um espaço também de negociar a vez de falar e de esperar que o outro termine a sua fala. É, ainda, um espaço de intervenções. Na roda também são avaliados a oralidade, o comportamento dos estudantes, a produção individual e coletiva dos estudantes. É um momento de autoavaliação e de avaliação entre pares; costuma ter duração de 40 minutos a duas horas, conforme a demanda, o interesse e a motivação dos alunos participantes.

Outro instrumento utilizado pelas equipes para a avaliação dos estudantes do 3º ano é o portfólio. Para isso, selecionam-se algumas atividades para integrar o portfólio, com o intuito de evidenciar os avanços e entraves na trajetória de aprendizagem de cada criança. Esse instrumento é apresentado aos pais em períodos determinados, nas reuniões de pais, por exemplo. A educadora P5 menciona a existência de “um apontamento da direção do CAp-UERJ que é a criação de um portfólio” (Professora P5).

Fernandes (2005, p. 89) evidencia que “um portfólio é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo”. O autor destaca que a organização desse instrumento avaliativo “deve ser tal que permita uma visão tão alargada, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos” (FERNANDES, 2005, p. 89).

Borrvalho, Lucena e Brito (2015) também destacam que o portfólio é um instrumento no qual os produtos dos alunos são colocados, no qual há a reflexão sobre as aprendizagens; “trata-se de um instrumento que testemunha o progresso e o produto das aprendizagens” (BORRALHO; LUCENA; BRITO, 2015, p. 41).

A docente P2 relata que as atividades do portfólio são predefinidas pelas equipas e que essas atividades possibilitam que, ao longo do tempo, o desenvolvimento das crianças possa ser observado. Então, não é um instrumento pontual, mas expressa uma aprendizagem ao longo do período letivo.

Às vezes a gente faz uma escolha predeterminada: essa atividade aqui vai servir como um portfólio porque a gente pensou para uma atividade avaliativa, ou às vezes são atividades que a gente fez que, às vezes, a gente achou que não daria tantas demandas assim e conseguiu mostrar as demandas. Então é tudo de uma forma autónoma, os professores têm autonomia de decidir o seu processo avaliativo (Professora P2).

As atividades⁷⁵ predefinidas constituintes do portfólio são apresentadas aos responsáveis dos alunos de tempos em tempos. A professora P3 destaca que, além de realizar a avaliação cotidianamente, também há a seleção de “quais vão ser os materiais que a gente vai estar trabalhando, tipo um portfólio do aluno, para dar esse retorno à família”.

As professoras relatam que buscam estabelecer atividades iguais ou similares para o portfólio das turmas do 3º ano. Na compreensão da professora P5,

a linguagem da avaliação tem que ser pelo menos parecida, embora a forma como eu interpreto as produções dos alunos seja diferente da das minhas colegas porque somos pessoas diferentes (Professora P5).

A educadora P2 evidenciou que a organização do instrumento avaliativo portfólio ocorre em consonância com as educadoras constituintes da equipa, distanciando-se da ideia proposta por Greco (2013) e Borrvalho, Lucena e Brito (2015), de que a construção desse instrumento avaliativo partisse também dos alunos e que eles pudessem escolher as atividades que integrariam o instrumento avaliativo portfólio, explicitando alguns critérios ou parâmetros, como: o motivo da escolha das atividades e a justificativa dessas escolhas de

⁷⁵ Vasconcellos (2016, p. 63) menciona que as atividades/tarefas são consideradas “como um dos mais expressivos instrumentos avaliativos, uma vez que elas se fazem presentes no cotidiano da escola e ao longo da trajetória escolar do(a) aluno(a), permitindo direcionar, acompanhar e intervir no processo de ensino e aprendizagem”.

maneira que a organização abarcasse uma reflexão sobre os avanços e dificuldades vivenciadas.

Conforme relatado, a organização do portfólio é feita pelas docentes. As atividades, depois de realizadas, não são selecionadas pelas crianças para compor esse instrumento avaliativo. Consideramos interessante a participação dos educandos também neste processo, pois poderia ser um precioso momento de reflexão sobre a aprendizagem em desenvolvimento, com as apreciações discentes sobre o que consideram fácil, no que encontram dificuldades, se essa dificuldade foi superada e de que maneira isso ocorreu. Tal fato também possibilita que as educadoras observem sistematicamente os momentos relatados e busquem um maior proveito de momentos de construção de saberes, como os momentos de heteroavaliação, em que os pares de alunos ou pequenos grupos elaboram coletivamente os saberes, pois um avalia o outro e assim as dúvidas e hipóteses de superação delas emergem e podem vir a ser solucionadas, com ou sem intervenção docente⁷⁶.

Foi ressaltado que, embora haja a utilização de instrumentos avaliativos similares ou iguais, a análise desses momentos avaliativos é diferenciada com base nas compreensões de cada docente que integra a dupla e a equipe de trabalho.

Corrêa (2015) salienta que o portfólio utilizado com visão formativa oportuniza acompanhar as aprendizagens dos alunos, favorece a identificação das dificuldades, proporciona que o professor possa traçar novas rotas de intervenção pedagógica, favorece os processos de autoavaliação discentes e docentes, assim como evidencia a participação das crianças nos processos de construção de suas respectivas aprendizagens, suas dificuldades e no que conseguiram avançar.

A utilização de diversos instrumentos avaliativos de coleta de informações sobre a construção dos saberes dos alunos propicia que os estudantes se manifestem com mais autonomia ao longo do processo, sendo autores e recorrendo a diferentes maneiras de expressar suas aprendizagens. Quando há a diversificação dos instrumentos avaliativos no âmbito de uma avaliação para as aprendizagens, os professores podem mapear as diferentes maneiras de relação com o conhecimento por parte dos alunos com vista a processos de *feedback* e regulação; a diversificação oportuniza a realização de ajustes necessários nos processos a fim de garantir a imbricação entre ensino, aprendizagem e avaliação de forma articulada e não linear.

⁷⁶ Mencionamos a heteroavaliação no processo de escolha e diálogo entre as crianças para a seleção das atividades integrantes do portfólio. Também mencionamos a possibilidade da intervenção docente (ou não), pois tal processo ocorre juntamente com o olhar atento da educadora; ela pode intervir caso perceba a necessidade ou observe as estratégias utilizadas pelos alunos para avançar nas aprendizagens e retomar tal fato em um momento coletivo com todos os educandos da turma.

Martins (2019) destaca que os resultados obtidos por meio de diversos instrumentos avaliativos podem servir para a orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional, em prol de “uma avaliação formativa e reguladora das aprendizagens” (MARTINS, 2019, p. 191), distanciando-se da ideia de classificação. Para o autor,

os instrumentos sozinhos não garantem a regulação das aprendizagens, sendo imperativo que haja comunicação entre os sujeitos envolvidos, não apenas em um sentido pragmático formal, mas em um contexto de interação entre eles (MARTINS, 2019, p. 207-208).

Nenhum instrumento avaliativo – seja ele uma prova, um seminário, um trabalho em grupo ou autoavaliação –, por si só, retrata fielmente a aprendizagem dos educandos (CORRÊA, 2015). Há necessidade de interpretação, por parte do avaliador, por parte dos avaliados, com base nos critérios estabelecidos, além das estratégias traçadas previamente e após as avaliações com a finalidade de aperfeiçoar as aprendizagens.

Uma avaliação para as aprendizagens necessita ter critérios que sejam de conhecimento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Dessa forma, em consonância com a utilização de diversos instrumentos avaliativos e a constante busca pelo aperfeiçoamento das aprendizagens, se faz necessário abordar os critérios avaliativos, assunto tratado a seguir.

3.3 Os critérios avaliativos priorizados nas salas de aula investigadas

O olhar do educador que busca desenvolver uma avaliação para as aprendizagens precisa ser cuidadoso e criterioso. Vasconcellos (2016, p. 57) evidencia a necessidade da clareza nos critérios utilizados durante o processo avaliativo, visto que “percebe-se, facilmente, dentro do sistema escolar que nem sempre os critérios usados para avaliar são devidamente claros, manifestando critérios explícitos e implícitos para promover a avaliação escolar”.

Os critérios avaliativos têm a função de orientar a avaliação. Eles descrevem o que o estudante deve ser capaz de desenvolver ou o que se almeja que ele saiba após um período de tempo. Conforme ressaltado anteriormente, os critérios avaliativos servem de embasamento para a elaboração de juízos de valor sobre o processo de ensino e aprendizagem (VELEDA, 2018; D’AGNOLUZZO, 2007).

No decorrer das entrevistas, as docentes afirmam que buscam atender aos critérios conversados e elaborados com a turma. Os relatos evidenciam critérios associados aos

processos cognitivos (interpretação, escrita, conhecimento matemático e leitura de mapas, entre outros) e aos aspectos comportamentais, como a “postura de estudante” e a participação. Alguns relatos exemplificam estes momentos, como o da Professora P2⁷⁷, trazido a seguir.

A gente tenta pensar: Ah... em Português o que vocês acham que a gente deveria pensar? E em Matemática? O que a gente deveria saber no projeto da Mata Atlântica? E a gente vai construindo isso, além das *questões da “postura de estudante”*, que pra eles essa questão é tão importante que ela acaba aparecendo primeiro na autoavaliação, “tá respeitando os amigos? Tá respeitando a professora?” Eles mesmos falam. E aí você acaba fazendo a autoavaliação também da “postura de estudante”. Eles determinam o que fazer, como avaliar, é claro que isso é conversado, às vezes eu tenho que fazer interferências, “não, isso não vai entrar nesse momento”. Mas é o papel do professor também, essas interferências, a gente tá lá pra isso (Professora P2; grifo nosso).

No relato acima, a professora explicita preocupação com o que denomina “postura do estudante”. Uma postura que envolve respeito aos colegas e às professoras, um aspecto da avaliação que até então não havia aparecido nas entrevistas e que, muitas vezes, é possibilitada pela autoavaliação. A literatura selecionada para a fundamentação do estudo não trata desse aspecto, embora ele apareça em alguns documentos escolares e livros didáticos com os quais já nos deparamos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), por exemplo, se refere à importância de a avaliação abarcar aspectos comportamentais, além dos de desempenho. Mais à frente retomaremos esse tema, dada a recorrência com que ele aparece nos depoimentos das docentes.

O diálogo, a explicação e a elaboração conjunta dos critérios avaliativos auxiliam os educandos a compreender o que será avaliado e, assim, podem utilizar os critérios como referência, afastando-se da ideia um elemento surpresa no processo avaliativo. De acordo com as entrevistadas, os critérios avaliativos são conversados com os estudantes; assim, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação possuem conhecimento do que lhes será solicitado no momento da avaliação.

Uma avaliação que se propõe formativa também demanda a participação ativa dos estudantes e o exercício da cooperação entre os alunos. A docente P3 ressalta que a participação dos alunos integra os critérios avaliativos. De acordo com a educadora, a maioria dos alunos possui boa participação nas atividades propostas e não é necessário que a docente fique estimulando todo o tempo a participação dos educandos.

Mas, ao mesmo tempo que há alunos que querem participar de todos os momentos, há aqueles que necessitam de atenção em relação à participação; assim, é necessário buscar um equilíbrio na sala, mediando as intervenções e propiciando a participação de todos. Em

⁷⁷ Neste relato também foi evidenciado que há ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, mesmo que haja articulação com o trabalho com projetos.

relação aos alunos que não gostam de participar, foi relatado que as professoras buscam motivar esses alunos;

eles não levantam a mão; aí a gente tenta buscar essas crianças: agora vamos ouvir determinado colega. Você não falou hoje, deixa eu ouvir sua voz, o que você está pensando? (Professora P3).

A participação é um critério que também está atrelado à avaliação informal, abarcando observações, comentários, gestos e olhares que podem ser motivadores ou não. Tais aspectos compõem a avaliação informal e se articulam com a formal. No relato da docente P3 foi enfatizada a percepção docente de que, quando o aluno não está participando das aulas, seja por timidez, por receio de falar em público ou outro aspecto, a professora busca inserir esse educando nas atividades da turma, com intervenção por meio de avaliação informal.

Para além da ideia de participação associada somente à fala dos alunos, uma docente ampliou esse entendimento mencionando:

não entendo por participação só aquela criança que está falando, a gente está entendendo como participação aquela criança que está mostrando o caderno, que aceita a ajuda, que aceita a parceria (Professora P5).

Em diversos momentos a participação é apresentada como critério avaliativo e avaliada na forma como a criança fala e se comporta, se fala gritando ou se espera o momento de fala, se aprendeu ou está aprendendo a se posicionar sem ofender o outro, se é organizada, como aproveita os momentos de construção de saberes em grupo e individuais; e como vive na e com a coletividade. Uma das entrevistadas menciona que a participação é um aspecto importante para o desenvolvimento do aluno, estando relacionado à autonomia e ao direito de fala. A educadora P4 destaca a participação como componente da avaliação e enfatiza que as professoras propiciam momentos para que os alunos participem, pois buscam que o estudante seja o protagonista das atividades. De acordo com ela, o que é modificável é a maneira como sistematizam as participações,

a partir de jogos, a partir de rodas, a partir de momentos coletivos, que instiguem aquele olhar que a gente chama de olhar de pesquisador, mas com “postura de estudante”, que são dois termos que a gente usa no CAP: olhar de pesquisador e “postura de estudante”. Porque atribui a ele responsabilidade, a responsabilidade não pode ser somente do adulto, do professor (Professora P4).

Chama a atenção, na fala dessa professora, o destaque da importância do diálogo nas produções da Instituição e na participação dos alunos e das professoras nas atividades, uma relação dialógica na qual todos podem se colocar de maneira que não discriminem ou prejudiquem o outro. Além disso, há a relação com o compromisso do estudante com a sua própria aprendizagem.

A educadora P2 aborda a relação dos critérios avaliativos com os conteúdos e disciplinas; e em seguida trata de aspectos comportamentais. Apesar de o 3º ano do ensino fundamental trabalhar com projetos, há uma relação disciplinar imbricada nesse processo, uma ideia de educação atrelada à aquisição de habilidades e conteúdos que integram e disputam reconhecimento no espaço educacional,

além de a gente ter critérios por projetos e por disciplinas; e vou utilizar também a palavra disciplinas porque é assim que a gente compreende Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais (História e Geografia) e Ciências. Além dos critérios específicos para cada disciplina, como por exemplo: Português, habilidade de redigir escrita, fluidez na leitura, se consegue compreender; além desses critérios específicos, a gente tem esse outro que é a “postura de estudante”, que acaba sendo não mais importante, mas ele acaba sendo muito determinante para nós; o que eu acho que é um diferencial do CAp (Professora P2).

Assim como Martins (2019, p. 199), “aposto no potencial da avaliação no processo de indução de formas significativas de relação com o conhecimento escolar que permitem ampliar maneiras outras de ser e estar na escola e no mundo”. E tal relação também é construída nesse processo de elaboração coletiva dos critérios avaliativos.

Durante os momentos em roda, a participação também é avaliada, conforme relato da educadora P1:

Se o aluno participa nas rodas que fazemos: roda literária, roda de notícias, roda de conversa, como ele se sai nas rodas? Ele merece 3 para isso? O que vai compor a pontuação máxima? É a participação nessas rodas, é a frequência dele na escola, é o seu comportamento durante a aula, sua forma de participar ou não participar; é como ele faz tarefas de casa, não faz. Então a gente tira ponto, dá ponto. As crianças, desde o 1º ano, já sabem disso, que precisam ter uma “postura de estudante” e que isso vale nota (Professora P1).

Para a educadora P1, assim como para as demais, a roda é um momento de participação intensa do estudante, no qual ele pode evidenciar como está se desenvolvendo e se posicionando no coletivo. O ato de escutar o colega, saber como se posicionar em uma conversa ou intervenção na roda, o respeito ao próximo constituem critérios avaliativos e também estão relacionados à “postura de estudante”, que são aspectos comportamentais muito valorizados na Instituição. Novamente, a avaliação informal é vista como processual e valorosa, integrando a avaliação formal. E também traz tensões na relação com o estabelecimento de notas, sendo uma determinação institucional em que as docentes buscam operar com olhar formativo.

A “postura de estudante” é algo consensual na instituição; todas as professoras abordam tal aspecto como relevante para a avaliação e para o próprio entendimento do CAp-UERJ. A “postura de estudante” é um fechamento provisório, pois, de acordo com as entrevistadas, está suscetível a alterações de acordo com cada turma. Entretanto, há alguns aspectos relacionados ao fator comportamental que são listados como importantes: se sabe se

comportar, se busca escutar o outro e se aguarda seu momento de falar. Há um padrão que envolve a “postura de estudante” e que está incorporado às tradições *capianas*. Mais à frente, voltaremos a abordar “a “postura de estudante””.

De modo geral, os depoimentos das professoras evidenciam a importância do estabelecimento de critérios para a efetividade da avaliação, em especial o ato de atribuição de notas. Há um entendimento de que, sem os critérios construídos coletivamente, a avaliação ficaria “solta” ou mesmo se perderiam as características formativas. O não estabelecimento de critérios avaliativos proporciona obstáculos para o aperfeiçoamento das aprendizagens, pois é necessário que todos os participantes envolvidos na relação de ensino-aprendizagem-avaliação saibam o que se espera deles.

Apesar de demonstrarem clareza quanto à necessidade de estabelecimento de critérios avaliativos e da importância de sua construção coletiva, as professoras sabem que os consensos produzidos não são permanentes. “Consenso há em relação aos propósitos de a avaliação estar voltada ao processo de aprendizagem dos estudantes”, disse-nos uma das professoras. Mas nem sempre em relação à atribuição de nota. “Todas as vezes que discutimos o assunto, algumas divergências aparecem”. Apesar de ser uma questão complicada, as professoras tentam buscar meios para sistematizar o processo avaliativo – elaboram planilhas para as atividades selecionadas e definem critérios a partir do que consideram

que a criança tinha que atingir nas atividades, não é algo aleatório. Nós temos indicações de aonde a criança deveria ter chegado, o que a criança deveria ter mostrado pra gente, apresentado pra gente naquele retorno da atividade (Professora P2).

Os critérios e decisões dependem de cada equipe de trabalho e, no momento de traduzir avaliação em nota, é realizada a média das notas (avaliação formal), que também podem ser modificadas por intermédio das análises realizadas entre as docentes (por meio da avaliação informal). A sistematização da nota é dialogada entre as equipes e com os alunos, juntamente com as considerações e apreciações relacionadas às avaliações formais e informais.

Além dos critérios avaliativos evidenciados nesta seção, é importante que os alunos utilizem os *feedbacks* que lhes são fornecidos pelos professores para regular suas aprendizagens, construindo e compartilhando seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com as professoras e com os colegas. A seguir abordamos o *feedback* e suas relações com a avaliação.

3.4 O *feedback* conduzido nas turmas no 3º ano do EF do CAP-UERJ

O *feedback* é o ato de fornecer retorno sobre a aprendizagem. É um aspecto crucial nas práticas pedagógicas dos professores e no auxílio a alunos na efetivação de suas aprendizagens. E mais: o *feedback* pode contribuir para retroalimentar os processos de ensino e aprendizagem (MORGADO et al., 2014).

Fernandes (2009) relata que o *feedback* pode assumir diversas formas; nem todas estão associadas à natureza de práticas avaliativas formativas. Por exemplo, a nota ou a marcação de certo e errado é considerada *feedback*, mas não é um *feedback* que trabalhe em prol da melhoria das aprendizagens, que busque indicar ao aluno onde ele se encontra na trajetória educacional e no que precisa avançar.

Mas quando o *feedback* está relacionado a um processo deliberado, planejado e intencional que visa ajudar os alunos a perceber onde se encontram, auxiliando-os e motivando-os a alcançar outros patamares, está articulado à avaliação formativa. Logo, é necessário que o *feedback* esteja voltado à melhoria das aprendizagens, sendo fornecido pelo professor para que os alunos possam regular suas aprendizagens, “analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e de autoavaliação” (FERNANDES, 2009, p. 59).

Nas entrevistas, as professoras relatam que utilizam *feedbacks* orais e escritos. Uma delas disse que um exemplo de *feedback* escrito que costuma usar consiste em anotações, feitas por ela, nas provas dos alunos. Para a docente, essa intervenção visa a informar ao estudante o que necessita ser revisto e aperfeiçoado. Conforme relatado por Brookhart (2011), esse *feedback* não julga o aluno; ao contrário, busca ajudá-lo, descrevendo o que ele necessita melhorar em sua resposta em consonância com critérios estabelecidos anteriormente.

Os *feedbacks* orais são mais evidentes, conforme evidenciado no relato de um momento avaliativo no qual

a criança achou que fez tudo certo. Então conversamos sobre a resposta dela. Às vezes ela complementa e a gente até ressignifica a pontuação, aquilo que a gente previu inicialmente. [...] Às vezes tem criança que nem quer modificar, que diz que quer deixar assim mesmo, mas a gente dá a oportunidade (Professora P4).

Tal relato apresenta um momento de avaliação formal no qual há a possibilidade de o aluno refazer ou mesmo de complementar alguma informação faltante na sua produção; também evidencia que as ferramentas utilizadas em prol da melhoria das aprendizagens são articuladas com a normatização da nota, da pontuação, algo definido pela documentação institucional. Nesse segundo momento, após o *feedback* fornecido pela educadora e a reflexão discente, o estudante pode aperfeiçoar a sua construção e a sua resposta. Ao ser evidenciada

uma pontuação relacionada à aplicação de um instrumento avaliativo, é relevante destacar que, embora haja o estabelecimento de uma nota, tal apreciação considera o desempenho e a evolução do estudante nos dois momentos avaliativos. Logo, há relação com a avaliação de característica formativa.

O relato da educadora P4 também trouxe a reflexão de que não há fixidez, ou seja, não há polos dicotômicos/binários, como se fosse possível ser somente uma coisa ou desempenhar uma função ao longo do tempo sem sofrer alterações e influências externas e/ou devido a experiências vivenciadas. Ou seja, a avaliação pedagógica não é somente formativa ou somente somativa; ela se constitui em um híbrido. E essa hibridização possibilita romper com ideias voltadas a concepções de avaliação, conhecimento, currículo e cultura como algo dado, coisificado, estático, imutável, geralmente organizado em torno de valores ou concepções consideradas hegemonicamente universais (OLIVEIRA, 2016). O hibridismo possibilita (re)configurações de outras e novas práticas.

Retomando a reflexão sobre *feedback*, seja por meio de *feedbacks* orais e/ou escritos, é necessário oportunizar que os educandos tenham a chance de visualizar o desenvolvimento de suas aprendizagens e que, a partir do retorno fornecido pela docente, possam compreender suas dificuldades, realizar ajustes na sua relação com os saberes, superando dificuldades e obstáculos. Como salientam Borralho et al. (2014), é necessário um *feedback* de elevada qualidade que oriente os educandos sobre o que podem fazer a seguir, propiciando que possam regular e controlar seus processos de aprendizagem e assim melhorar o seu desempenho.

A reflexão sobre o que foi produzido pelo educando é constante; as professoras buscam dar aos alunos oportunidades para que analisem o seu próprio trabalho e assim aperfeiçoem o que havia sido feito.

Nós lemos aquilo com ele e a gente fala “o que você acha que está errado aqui?”; “tem alguma coisa faltando aqui, você consegue me dizer o que está faltando?”. É muito melhor, às vezes, esse momento de reflexão para as crianças do que simplesmente apontar o erro e ela nunca mais olhar para aquilo. Assim, ela parou para pensar no que estava faltando (Professora P2).

As educadoras buscam operar com o *feedback* de maneira que ele esteja a serviço das aprendizagens dos alunos, buscando a motivação dos estudantes. A utilização do *feedback* pode fortalecer o ambiente da sala de aula, tornando-o mais receptivo a críticas construtivas (BORRALHO et al., 2014).

A associação do erro ao *feedback* apareceu em todas as entrevistas; as professoras salientaram que não consideram o erro como algo grave, como algo que não pode acontecer.

Dessa maneira, o erro adquire relevância e contornos formativos, o que possibilita *feedbacks* de possíveis redirecionamentos da aprendizagem. Martins (2019) destaca que a prática que mais se associa ao *feedback* é a correção e que ela deve ser baseada em uma abordagem formativa, cuja observação dos erros possa oferecer pistas para identificar as variadas maneiras de pensamento dos alunos, fornecendo informações referentes ao estágio de desenvolvimento das aprendizagens e favorecendo as interações entre educador e educando.

A educadora P5 também exemplifica um dos momentos em que o erro é visto como oportunidade para o aperfeiçoamento das aprendizagens.

Em uma atividade coletiva com a utilização do projetor, todos puderam observar o texto que foi produzido por eles e, posteriormente, iniciaram o processo de correção coletiva (Professora P5).

Segundo a educadora, não há constrangimento, pois parte-se do pressuposto de que todos estão construindo aprendizagens. Então, enquanto todos observavam o texto, as interferências dos alunos começaram:

Ah! Escreveu errado, é com um 'R' só ou é com dois 'R'. E aí a gente fala, por que é que esse tá errado? Porque o som que faz é assim parecido com a palavra tal. Então, a gente tenta problematizar (Professora P5).

Esse momento de construção e reflexão coletiva oportuniza a troca, interação e elaboração de hipóteses, promovendo a construção coletiva de saberes, pois nesse processo de reescrita, em momentos individuais ou coletivos, há a oportunidade de novas versões das produções dos educandos, novas experiências e aprendizagens que permitem que o educador vislumbre o desenvolvimento do alunado, observando a maneira como utilizaram os *feedbacks* e os erros para avançar e monitorar suas escritas/aprendizagens.

As entrevistadas destacaram que “o ainda não saber é um caminho para o saber”, pois é uma possibilidade de “vir a saber”, propiciando pistas sobre o processo de aprendizagem em curso. A ideia do “não saber” não possui sentido negativo; muito pelo contrário, o aluno adquire a consciência de que não saber algo possibilita aprender algo novo. Segundo a professora P2, essa é uma diferença do CAp-UERJ: a Instituição considera o erro como construção da aprendizagem e não como algo que deve ser rechaçado.

No momento da avaliação formal também ocorrem intervenções e *feedbacks* das professoras. Um dos relatos evidencia que, quando um aluno entrega o instrumento de avaliação, a educadora olha as respostas do aluno e, em parceria e acordo com a outra docente que integra a dupla de regentes da turma, realiza a intervenção.

O estudante entrega o instrumento de avaliação, eu olho as respostas dele, olho pra minha colega, que está comigo, e falo que vou devolver pra ele e pedir para ele reler o que escreveu. Eu vou ler a pergunta pra ele e ele vai ler pra mim a resposta dele e vamos ver o que ele vai fazer; o que ele vai pensar depois disso. E quando não responde à questão, deixa

em branco, eu faço a mesma coisa, chamo ele e leio a questão e peço pra ele falar o que pensou sobre isso. Às vezes é tal e qual a resposta que ele deu, ok. É o que está dado. Às vezes a resposta que não tinha, aparece oralmente, então eu peço pra ele escrever o que ele falou. “Mas eu posso escrever agora que você falou?” “Eu não falei nada, eu li a pergunta, quem falou foi você”. E às vezes ele vê que esqueceu algo e fala que esqueceu disso e então ele completa, ele amplia, ele melhora a resposta dele (Professora P4).

Outra docente também evidencia a relação do erro com o *feedback* durante as avaliações consideradas formais:

Às vezes acontece até na hora da prova, “aqui ó, volta lá, você está com a resposta toda certa. Mas vai lá e refaz os seus cálculos para você ver. Vê se você não errou nada”. Tem crianças que conseguem uma concentração que até repara mesmo, “ah, tá, entendi, poxa, como eu passei aqui e não percebi que $9+3$ vai dar tanto”. Nunca é uma correção só e dá pra ele a seco (Professora P3).

A utilização do *feedback* com características formativas envolve comentários orais ou escritos e pode fornecer a oportunidade de realizar a atividade novamente ou acrescentar algo à resposta. Sob essa perspectiva, os educandos obtêm as informações necessárias, facilitando a compreensão dos passos que devem trilhar para progredir.

Por intermédio das entrevistas, é possível observar que as educadoras retroalimentam o trabalho educacional a partir da reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Além disso, utilizam o *feedback* em prol das aprendizagens, visando que os alunos percebam essas informações, desenvolvendo autonomia para regular seus processos de aprendizagem, com o auxílio das professoras. Com isso, a relevância da dimensão pedagógico-didática defendida por Díaz Barriga (2008) é evidenciada, associada a aspectos das avaliações nas salas de aula, como o *feedback*, que abarca a dimensão pedagógica. Também há articulação com a dimensão técnica, como, por exemplo, a organização dos instrumentos avaliativos.

Em todas as atividades, sejam formais ou informais, é interessante que seja fornecido um *feedback* num curto espaço de tempo, visto que a demora pode prejudicar sua eficácia, não contribuindo para o aprimoramento das aprendizagens e dos processos de regulação. Propiciar *feedbacks* o mais cedo possível, com comentários escritos ou intervenções orais, favorece o debate e a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos, auxiliando a compreenderem seus equívocos, a sanarem dúvidas e a reelaborarem suas trajetórias de aprendizagem. Dessa maneira, o *feedback* precisa estar voltado aos processos cognitivos dos alunos, em articulação com as atividades propostas e em consonância com os critérios definidos.

Quando há a utilização de bons *feedbacks*, é possível orientar os estudantes a assumir ações de melhoria das aprendizagens, propiciando um contexto de avaliação efetivamente formativa, pois “os alunos conseguem, assim, superar suas possíveis dificuldades e ativar

processos cognitivos e de autorregulação da aprendizagem” (BEZERRA, 2019, p. 71). Desse modo, por meio do *feedback* o educando pode ser capaz de regular sua própria aprendizagem. Em seguida, discutimos os processos regulatórios e a avaliação.

3.5 Processos de regulação na avaliação dos estudantes

O pesquisador Almerindo Janela Afonso (2019) evidencia a polissemia referente ao termo regulação, assim como a sua coexistência em textos e discursos. Para o autor, “o termo regulação tem diversos significados, múltiplas derivações e usos, muitos deles disseminados por disciplinas e análises que enfatizam diferentes perspectivas, umas mais descritivas, críticas e problematizadoras, outras mais propositivas e normativas” (AFONSO, 2019, p. 2).

A partir de um olhar sociológico, o autor fala sobre regulação multinível, abrangendo enfoques que podem ser institucionais, comunitários, municipais, nacionais, regionais e globais (AFONSO, 2019). “A definição de regulação tornou-se ela própria mais complexa e polissêmica desde a economia à educação” (AFONSO, 2019, p. 4). No artigo aqui citado, *Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais*, Afonso articula avaliação como instrumento de regulação associada à ideia de controle.

Nesta pesquisa, cuja temática é avaliação pedagógica, assumimos a regulação associada à avaliação para as aprendizagens como processo intencional, que objetiva monitorar e regular os processos de aprendizagem, proporcionando, caso necessário, o redirecionamento em prol da consolidação da aprendizagem. Na regulação, os alunos se responsabilizam por suas respectivas aprendizagens (FERNANDES, 2008; 2009). Almeja-se que, com o correr do tempo, o aluno necessite de menos intervenções externas, adquirindo mais autonomia e autorregulando suas aprendizagens.

Assim, compreendemos no âmbito da avaliação pedagógica que a regulação envolve processos avaliativos nos quais se buscam o diagnóstico e o acompanhamento dos educandos, assim como se objetivam estratégias para redirecionamento e intervenção em prol da melhoria das aprendizagens. Há uma ideia de controle referenciada à consolidação da aprendizagem idealizada e ao mesmo tempo há possibilidades para que nesse processo possam emergir outros caminhos e outras possibilidades de se relacionar e construir conhecimentos. Isso pode vir a acontecer – e acreditamos que seja devido à responsabilidade atrelada a uma avaliação pedagógica que se propõe formativa, visto que, para além da observação docente em prol da melhoria das aprendizagens, há a possibilidade de modificar as trajetórias de acordo com o

caminho do aluno, do grupo e/ou da turma, devido à interação entre aluno e professor e entre os alunos.

A professora P4 afirma que no 3º ano realizam a autoavaliação como processo no qual os alunos refletem e regulam suas trajetórias de aprendizagem. A docente elabora um instrumento de autoavaliação para todos os alunos; esse instrumento possibilita que o estudante sinalize aspectos

tanto de posturas como de procedimentos atitudinais, ou seja, questões de ética e procedimentos sobre o coletivo, quanto procedimentos acadêmicos, o engajamento deles, do interesse deles pelo material da área x, y e z (Professora P4).

De acordo com a educadora, esse momento ocorre individualmente, e após a resposta dos educandos é realizada uma roda na qual eles dialogam sobre suas avaliações e reflexões. A professora P4 menciona que podem ocorrer situações inusitadas, exemplificando com uma vivência na qual um aluno disse que realizou

um monte de coisas, aí o outro interfere e diz que aquela criança não faz nada disso e que no dia tal aconteceu isso e aquilo. É uma coisa aberta, sincera e clara. A gente sempre tenta trazer esse tipo de momento de uma forma que não soe como aquela coisa da delação, é pra ser um momento de apoio. Se eu não faço ou se você acha que eu não consegui fazer, por que você acha que eu não consegui fazer? E como você pode me ajudar, já que você está dizendo que eu não fiz? (Professora P4).

Nesse momento também acontecem intervenções docentes, como o questionamento da educadora:

“Por que você acha que fez?” “Ah... porque eu fiz assim e assim”. Então, você fez uma parte, mas fazer mesmo significa fazer isso, isso e aquilo. Como é que a gente pode ajudar a Maria para que da próxima vez ela faça completo isso que ela achou que tinha feito ou que ela pode fazer melhor? (Professora P4).

A autoavaliação é um processo regulatório constituinte da avaliação formativa; é compreendida como processo no qual “o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações para que haja avanço na aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2014, p. 72). A análise que envolve a autoavaliação considera o que o educando já aprendeu e o que ainda não foi consolidado; também são considerados os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tendo como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação.

A autoavaliação é um momento de reflexão pessoal que viabiliza que o aluno se interogue sobre como desenvolveu os saberes estudados, como esquematizou seus pensamentos, como tem se comportado, em que tem apresentado dúvida e/ou no que poderia ter se dedicado mais, possibilitando uma nova/outra relação com o conhecimento para além da ideia de conhecimento coisificado, como algo a ser adquirido.

O momento de contabilizar a nota também se articula a momentos de autoavaliação. A partir do instrumento de autoavaliação, o aluno se avalia e se percebe como sujeito do processo. A docente P1 relata que, nesse momento, o estudante tem a oportunidade de dialogar sobre seu desenvolvimento e que a educadora respeita os níveis e a faixa etária das turmas; por exemplo:

em Matemática eu fui sim e marca o X. E depois nos anos mais adiantados ele se dá pontuação e nós vamos dialogando na roda, por que a sua pontuação não foi a real, a que ele esperava, a professora não atribuiu; por exemplo: um aluno que declara 9 no conceito global e quando a gente chega com a avaliação 6, a gente precisa conversar, tem algum ruído nesse processo, o que ele acha que fez que ele ainda não fez e o que eu achei que ele não fez que ele está conseguindo fazer. Então, a gente tá sempre nesse movimento. Quando chega no 4º ou 5º ano eles já estão conscientes porque a avaliação é isso mesmo, né? De amadurecimento pessoal, de você saber do que você dá conta, do que você não dá, o que precisa melhorar, quais são as áreas do saber que você já domina com tranquilidade e outras que você precisa de intervenção e de mediação (Professora P1).

A autoavaliação dos alunos pode favorecer o educador a repensar sua própria prática, desenvolvendo também a autoavaliação docente. O processo de autoavaliação discente proporciona reflexões sobre desempenho, estratégias que o aluno pode desenvolver para aperfeiçoar suas aprendizagens e até análise de comportamento. A autoavaliação docente proporciona ponderações sobre a prática pedagógica desenvolvida, considerando possibilidades de mudança na prática de ensino em articulação com a análise das situações vivenciadas na sala de aula.

A professora P5 relata que o momento de reflexão do estudante sobre seu desenvolvimento é muito produtivo. Ela exemplifica um momento de autoavaliação que contribui para a reanálise docente:

Muitas crianças vão falando quando a avaliação é grande: “Eu fui ficando cansado e fui perdendo o interesse”. Então, esse tipo de fala vai direto para o diário de bordo, é muito importante. Às vezes a gente corrigiu e pronto. Aí quando a criança fala que ficou cansada e a gente vai olhar para a avaliação, realmente começa muito boa e depois vai ficando fraquinha. Então é uma informação importante de reflexão sobre a concepção do conhecimento. Esse é um exercício que faz parte do processo, antes de a família levar a avaliação para casa, a gente corrigiu e revisou no quadro. E a gente conversou sobre isso (Professora P5).

Por intermédio da fala da educadora P5, evidenciamos que a relação do conhecimento com o instrumento avaliativo está para além da articulação proposta, que só se efetiva, nesse caso, com o diálogo, que busca propiciar oportunidades de regulação com e para os alunos. Ou seja, o conhecimento é contínuo, não tem como amarrar seu processo de elaboração, e nem sempre um instrumento avaliativo dará conta disso – como o cansaço do aluno, por exemplo.

A regulação pode se transformar em ação quando objetiva que, durante o percurso do processo de ensino e aprendizagem, os objetivos iniciais possam ser modificados em

decorrência das vivências em sala de aula (MARTINS, 2019). Ou seja, a regulação não é somente controle⁷⁸; o controle faz parte do processo regulatório, mas a regulação também abarca as possibilidades de modificações no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. A regulação possibilita que o educador mapeie as diferentes maneiras de relação com os saberes desenvolvidos pelos alunos, objetivando *feedbacks* e processos regulatórios. E possibilita a realização de ajustes necessários nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação de maneira articulada e não linear.

Com base na autoavaliação, podem emergir novos objetivos e talvez sejam necessários alguns ajustes na trajetória planejada pelo educador e pelo educando. A autoavaliação tem o sentido de possibilitar uma reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções (VILLAS BOAS, 2014). A autora afirma que “cabe ao professor incentivar a prática da autoavaliação pelos alunos, continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los” (VILLA BOAS, 2014, p. 73).

O momento da autoavaliação pode ocorrer de maneira coletiva ou individualmente. Nas rodas há processos de regulação coletiva, nos quais todos podem expor sua opinião sobre si e sobre seus colegas (heteroavaliação). Os alunos entendem que o espaço propiciado na roda é espaço de construção e não de acusação. Alunos e professores conversam sobre a autoavaliação discente dialogando sobre o papel de cada criança da turma no coletivo, de que maneira a turma vê a criança avaliada, sendo um momento de autoavaliação coletiva.

Todos esses momentos são mediados pelas professoras; e na autoavaliação há o questionamento sobre o que o aluno acha que poderia ser melhor, o que ele pode fazer para alcançar os objetivos que ainda não alcançou. Ou seja, há reflexão sobre como foi seu processo. Em uma perspectiva formativa, o processo de reflexão do aluno sobre seu desenvolvimento é muito importante, visto que estimula e desenvolve habilidades e estratégias para que ele possa se autorregular, acompanhando seu próprio trabalho e elaborando juízos de valor sobre suas produções.

A prática da heteroavaliação também adquire relevância no processo de regulação. E mais: estimula a cooperação, a participação coletiva e a percepção do erro como fator construtivo na/da aprendizagem. Portanto, a autoavaliação e a heteroavaliação são componentes relevantes na avaliação formativa.

⁷⁸ O controle está presente em nossa vida e se faz necessário. Mas, ao mesmo tempo, a ideia de controle total é impossível; sempre haverá escapes.

Nos depoimentos das docentes do 3º ano do ensino fundamental do CAP-UERJ, é possível vislumbrar a preocupação em relação aos avanços dos alunos e ao desenvolvimento da consciência de onde se encontram na trajetória da aprendizagem e como podem buscar superar as dificuldades. Durante as entrevistas, é relatado que frequentemente há momentos de conversa entre os alunos nos quais eles, em dupla, conversam sobre as resoluções das atividades; fazem e refazem cálculos; trocam de caderno com o colega para se avaliar. As atividades mencionadas podem ser consideradas momentos de heteroavaliação (avaliação entre pares).

A docente P5 menciona que constantemente indaga os alunos sobre o que consideram interessante comentar referente à atividade do colega. Ela considera o momento de avaliação entre pares como uma ótima oportunidade para a (re)elaboração de saberes, pois, ao mesmo tempo que as crianças estão avaliando seus colegas, estão construindo saberes, pensando sobre o seu próprio processo de aprendizagem. A oportunidade de avaliar o colega e ser avaliado por ele também propicia que as crianças aceitem críticas e conselhos. O exercício do momento de escuta e de elaboração de argumentos intensifica a interação entre os alunos e professores.

Os processos de regulação da aprendizagem contribuem para que os educandos estabeleçam objetivos e orientem suas aprendizagens; assim, é um processo construtivo no qual os envolvidos atuam buscando monitorar, regular e controlar a si mesmos em relação a aspectos tanto cognitivos quanto comportamentais.

Conforme enfatizado por Borralho, Lucena e Brito (2015), em uma avaliação que objetiva ser formativa é necessário

o entendimento de que as aprendizagens podem ser aperfeiçoadas coletivamente na interação professor-aluno e aluno-aluno, no registro e comunicação de raciocínios, na prática da autoavaliação constante (do aluno e do professor) e na participação dos alunos na avaliação de suas próprias aprendizagens (regulação) (BORRALHO; LUCENA; BRITO, 2015, p. 29).

A função regulatória da avaliação serve tanto para o professor, que poderá ser informado dos efeitos de seu trabalho pedagógico, regulando sua ação a partir disso, “como para o aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra, tornando-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros” (SILVA, 2016, p. 16).

A seguir abordamos outras categorias que surgiram nas entrevistas.

3.6 Outros aspectos relevantes sobre avaliação pedagógica: práticas emergentes

Esta seção aborda aspectos que surgiram a partir das entrevistas realizadas nesta investigação com as docentes das turmas do 3º ano do ensino fundamental no CAp-UERJ. São aspectos interessantes, não previstos; portanto, não constam do quadro de referência conceitual. Referem-se a “postura do estudante”, trabalho com projetos, política de recuperação do estudante, desigualdades e diferença. Ao final desta seção, apresentam-se as características profissionais das entrevistadas e comentários acerca das relações que desenvolvem entre a docência e a pesquisa.

3.6.1. “Postura de estudante”

A “postura de estudante” é considerada um fator de grande relevância, apreço e orgulho da Instituição. É um aspecto que integra a vida de todos que constituem o CAp-UERJ e está presente nos depoimentos de todas as docentes entrevistadas.

Desde o 1º ano do ensino fundamental, a criança é estimulada a desenvolver o que se denomina “postura de estudante”. Assim, a criança que ingressa na Instituição

aprende que ela precisa ter “postura de estudante”. Então, o que seria essa “postura de estudante”? Seria como ele analisa os seus procedimentos dentro da escola, como ele age, o que ele faz ou deixa de fazer. E a isso a gente atribui uma pontuação (Professora P1).

A “postura de estudante” não envolve, de maneira geral, as famílias, porque com as famílias a gente não tem controle. A gente tenta construir uma responsabilidade, um compromisso com relação às coisas de que o aluno tem que dar conta na escola (Professora P5).

É conversado com eles o que é essa “postura de estudante”. É participar, é saber participar, é sabe falar e também saber ouvir. Respeitar o outro e a opinião do outro. Fazer os seus trabalhos, não esquecer o material (que é coisa comum nessa fase) (Professora P3).

Várias professoras relatam a questão da nota em relação à “postura de estudante”, mencionando que a pontuação desse quesito é somada à nota. Assim,

a criança pode conhecer tudo, mas se não sabe lidar com o outro – e esse outro são todos os outros: é o outro da sua sala, é quem o atende na cantina, é quem o recebe na entrada... Esse olhar que ele tem para o outro, o seu comportamento, incide diretamente na sua pontuação (Professora P1).

Em geral a gente sempre bota uns dois pontos de “postura de estudante”, a gente não chama de comportamento não. É a ‘postura’ mesmo! Fez os trabalhos? Consegue organizar o seu tempo na atividade? Não é aquela criança que está o tempo todo brincando, perdido, com o material jogado. Então, é a postura mesmo de estudante. A gente avalia. Teve respeito ao seu colega? Soube ouvir o seu amigo? Esperou a sua vez pra falar? Se dirigiu aos colegas de forma educada? Que não ficou fazendo grosseria e dizendo que o outro não sabe. Se teve calma e paciência. É “postura de estudante” mesmo. Como é que ele está dentro do seu papel de aluno na sala de aula? Isso ele também vai ver na autoavaliação dele (Professora P3).

Ou seja, a “postura de estudante” reflete habilidades e comportamentos que se espera que os alunos tenham; tal aspecto integra a avaliação pedagógica por meio de observações ocorridas nos momentos da roda de conversa, da autoavaliação ou heteroavaliação; formalmente, compõe parte da nota trimestral. Conforme relatado por Arcanjo (2013) ao investigar os instrumentos avaliativos nas práticas de professoras das séries iniciais, não é suficiente ter bom desempenho nos instrumentos avaliativos; é necessário apresentar um bom desempenho comportamental. Por meio da avaliação dos aspectos comportamentais, se pontuam os comportamentos indesejados pelo professor; ao mesmo tempo, determinadas atitudes são valorizadas, como o fato de o aluno trazer seus materiais completos, saber o momento de escutar e o de falar e fazer o dever de casa. Espera-se que o aluno desempenhe a “postura de estudante” no convívio social escolar. A professora P5 relata que

a “postura de estudante” é um conceito muito importante no CAp que a gente fala para as crianças desde muito pequenas. E essa “postura de estudante” é um componente de avaliação junto com a participação (Professora P5).

Conforme os relatos das entrevistadas, o aspecto comportamental das crianças é avaliado de diferentes maneiras, formal e informalmente. Há um instrumento de autoavaliação no qual consta a “postura de estudante” e há os momentos informais – na chegada à escola, no recreio, nas conversas em sala – nos quais acontece a observação docente que aborda os aspectos comportamentais aqui citados – participação nas aulas, socialização e interação em grupo.

Arcanjo (2013) menciona a questão do controle, destacando que uma avaliação verificadora dos comportamentos dos educandos busca manter o controle sobre os alunos. Assim, o “‘bom comportamento’ pode ser uma opção na ‘obtenção’ da nota, pois quem se comporta conforme as normas da escola é considerado um bom aluno e chega a ganhar pontos que complementam a nota final” (ARCANJO, 2013, p. 16-17).

A “postura de estudante” está associada a questões de comportamento e adaptação, cujas regras buscam um formato/padrão de comportamento que as docentes julgam mais adequado. Tal aspecto, considerado tradição *capiana*, traz uma carga associada à padronização, à homogeneização, pois privilegia uma norma que, embora não esteja definida em alguma documentação institucional, possui consenso entre as docentes entrevistadas e circula entre os integrantes da instituição de ensino.

Embora, nas entrevistas, haja menção de que as ideias associadas aos comportamentos idealizados são dialogadas entre todos da turma, sendo características modificáveis

dependendo de cada contexto, há um consenso provisório sobre um perfil de estudante a ser admirado e seguido.

Durante as entrevistas, foi relatado que há uma apresentação do que se espera dos alunos, ou seja, são explicados os critérios comportamentais necessários para uma convivência harmoniosa na Instituição. A professora P5 menciona que a

“postura de estudante” é o conjunto de posicionamentos de comportamento, de atenção, de comprometimento que a gente solicita do estudante desde o 1º ano do ensino fundamental [...]; os meus alunos sabem da “postura de estudante”, mas a gente não tem uma definição específica. Eu entendo, nesses anos de CAp, que tem a ver com compromisso, com responsabilidade e que tem a ver com entendimento e cumprimento das regras que são móveis. As regras são construídas junto com os alunos. Então, assim, todo ano as regras mudam porque depende da turma (Professora P5).

A definição do que seja “postura de estudante” não está fixada em publicação, portaria ou norma instituída, mas adquire formas e contextos nas falas, tornando-se um elemento que constitui a avaliação; o que se almeja que os alunos internalizem.

A professora P1 menciona sua busca junto a pessoas que a antecederam na Instituição sobre o termo “postura de estudante”, pois, para ela, existe uma norma entre os professores do colégio. No PPP, a “postura do estudante” compõe um dos objetivos educacionais do núcleo comum⁷⁹ – Desenvolver a postura de estudante – referente ao primeiro ano de escolaridade.

Embora a definição do que seja a “postura de estudante” não esteja explicitada em nenhuma documentação, ela está presente nas falas das docentes da escola. O professor mais antigo na Instituição conta para os mais novos e/ou recém-chegados que a

“postura de estudante” é parte das tradições *capianas*, e é essa expressão que os professores usam, que é parte da tradição *capiana*, como o empenho do estudante, empenho que tem a ver com o conhecimento das regras (Professora P5).

As regras incluem questões comportamentais e estão presentes desde o momento da chegada da criança à instituição, nos combinados estabelecidos em sala de aula. A existência de regras é relevante para o convívio social; caso contrário, viveríamos imersos em um contexto caótico em que tudo poderia, sem julgamento de valor, tão importante para o convívio social. Ao mesmo tempo, destacamos a importância de análises contextuais, da compreensão de que as regras podem vir a ser modificadas ao longo dos anos de acordo com cada contexto histórico, social e cultural. Enfim, nada está dado. Justamente por isso a “postura de estudante” nos chamou tanto a atenção.

Logo, embora não haja especificação de seu significado em documentações do CAp-UERJ, a ideia da “postura de estudante” está associada à compreensão da existência de

⁷⁹ Núcleo comum é o nome dado na ementa das disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental.

comportamentos importantes para a convivência na coletividade e para a questão do compromisso dos afazeres como aluno.

No artigo *Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo*, Henklain e Carmo (2013) destacam que o comportamento é um processo que muda ao longo do tempo; assim, evidenciam que a questão comportamental está associada ao fortalecimento e/ou enfraquecimento de comportamentos. Na análise comportamental há estímulos para o favorecimento de um comportamento evidenciado como desejável, assim como há o enfraquecimento de comportamentos não desejáveis. Os autores relatam que “o efeito de fortalecimento implica que uma dada resposta tem a sua probabilidade futura de ocorrência aumentada. Já o efeito de enfraquecimento implica que a resposta terá menor probabilidade de ocorrer novamente no futuro” (HENKLAIN; CARMO 2013, p. 708).

Em relação à “postura de estudante”, observamos que os estímulos de reforço variam desde elogios até a pontuação que agrega valoração à nota. E há o enfraquecimento de comportamentos considerados inadequados visando que o aluno não pratique mais a conduta indesejada; tal processo se dá por meio de diálogo e se reflete na nota do aluno.

A questão da valoração e/ou pontuação da “postura de estudante” tensiona as proposições de uma avaliação de propósitos formativos, considerando que a avaliação formativa não detém sua preocupação na nota ou no resultado final, pois seu olhar está no processo, no decorrer da trajetória do aluno, o foco está nas aprendizagens. Logo, em uma perspectiva formativa há a valorização de atitudes nas quais os educandos possam exercer e desenvolver a autonomia, assim como suas responsabilidades com sua caminhada escolar. A meu ver, tais características coadunam com o proposto pela “postura de estudante”, mas a questão da pontuação abrange questões a se considerar.

Conforme mencionado, a avaliação de viés somativo possui estreita relação com a questão da pontuação, muitas vezes se baseia em uma ideia de conhecimento quantificável, algo que pode ser medido. Assim, também possui outra relação com o erro e o acerto; o primeiro é visto como algo a ser evitado e abolido. Já uma avaliação de características formativas não corrobora a lógica do desempenho e da classificação; seu foco são as aprendizagens. E, como as aprendizagens são diversas, cada ator social construirá seu trajeto de aprendizagem. O conhecimento não é encarado como algo linear; é construído, é fluido; rompe com a ideia de etapas.

Os imbricamentos entre avaliação formativa e somativa não ocorrem sem tensão, uma vez que as educadoras do 3º ano do EF operam em consonância com os ideais de uma avaliação pedagógica formativa e, ainda assim, necessitam quantificar em uma nota a

trajetória do aluno, em razão de um posicionamento institucional. Dessa maneira, elas operacionalizam tal empreitada pontuando (2 pontos) quanto à “postura de estudante”, ainda que seja dialogado coletivamente. Embora seja difícil de quantificar, sendo algo carregado de subjetividade, as educadoras buscam alinhar esse momento juntamente com suas duplas e equipes de trabalho e com os estudantes.

No livro *Avaliar para aprender - fundamentos, práticas e políticas*, Domingos Fernandes (2009) aborda a influência ainda existente de uma

concepção da aprendizagem como acumulação de estímulo-resposta, que sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas, e, em boa medida, que ainda hoje influencia de modo significativo o currículo e as práticas de ensino e de avaliação nos sistemas educacionais (FERNANDES, 2009, p. 31).

Atualmente, segundo o autor, tais práticas permeiam o espaço escolar juntamente com as concepções inspiradas no cognitivismo, no construtivismo e no socioconstrutivismo, que buscam abranger aspectos complexos do pensamento, motivando os alunos a avançar nas aprendizagens (FERNANDES, 2009).

Por intermédio das entrevistas, observamos as percepções atribuídas à “postura de estudante” e à força exercida nos atores sociais do CAP-UERJ como quesitos de convivência social que também ocupam o espaço da avaliação escolar. É um fator presente tanto nos momentos de autoavaliação como nos momentos em que as educadoras fornecem *feedbacks* aos alunos, objetivando o compromisso com a aprendizagem de maneira a eliminar ou encurtar a distância entre o desempenho atual e o que se almeja.

Henklain e Carmo (2013) também evidenciam a importância de o *feedback* permear todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, tanto relacionado a aspectos cognitivos como comportamentais. De acordo com os autores, o *feedback*

é uma oportunidade de reforçar os comportamentos esperados, isto é, que se aproximam dos objetivos traçados. A importância reside no fato de que o professor pode reforçar imediatamente o comportamento após sua apresentação. A proximidade temporal entre uma resposta e a consequência que ela produz é crucial para o estabelecimento mais rápido e fidedigno de uma relação comportamental, o que significa aprendizado mais eficaz, eficiente e gratificante (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 715).

A citação de Henklain e Carmo (2013) nos reporta ao condicionamento operante – estímulo-reforço – defendido por Skinner, que consistia exatamente em estimular ou não um comportamento imediatamente após seu aparecimento. Novamente, salientamos que a padronização busca impedir a heterogeneidade, visto que opera na homogeneidade. Nesse caso, a ênfase está referenciada a um padrão a ser seguido, cabendo à adequação da diferença a norma, ou seja, há a busca por um padrão socialmente aceito ou estabelecido.

Durante as entrevistas, nos momentos em que as características da “postura de estudante” emergiram, pudemos associar tal questão à lógica da adequação da diferença a um padrão considerado hegemônico (OLIVEIRA, 2016). Essa postura está atrelada ao “papel de aluno na sala de aula” conforme enunciado pela educadora P3; tal papel é uma normatização construída culturalmente, aceita como verdadeira e incorporada ao cotidiano escolar.

O controle, embora seja necessário, é ao mesmo tempo impossível, pois não há como monitorar tudo o tempo todo. Sua indispensabilidade está justamente na necessidade de amarrar algumas articulações (mesmo que provisoriamente) como necessárias para a convivência social, por exemplo. Isso não quer dizer que não possam emergir novas possibilidades que questionem o estabelecido e propiciem reflexões e outras possibilidades de ser e estar no mundo.

Os depoimentos abarcam a relação existente entre avaliar aspectos cognitivos e comportamentais, constituindo a avaliação pedagógica desenvolvida pelas docentes. Assim, há análises sobre os saberes elaborados e os comportamentos praticados. Por mais que haja uma ideia de adaptação associada à questão comportamental, também há um debate sobre isso. Há momentos de diálogo nos quais as docentes buscam explicitar no que consiste a “postura de estudante”; além da explicação, há negociação com as turmas, sendo acordados os aspectos considerados relevantes para os alunos do CAp.

Dessa maneira, é notória a relevância desse aspecto comportamental juntamente com os aspectos cognitivos nas avaliações do 3º ano do ensino fundamental. Nos momentos de diálogo, avaliação, autoavaliação, avaliação coletiva em roda de conversa esse quesito é dialogado, buscando oferecer meios nos quais o aluno possa monitorar seu comportamento e seu pensamento (assim como de seus colegas/heteroavaliação) em direção aos objetivos pessoais.

Consideramos interessantes as enunciações sobre a “postura de estudante”, ao mesmo tempo que enfatizamos a necessidade de sua problematização, pois uma escola que se propõe democrática também está aberta às diferenças; então, como ao mesmo tempo estimula e promove um padrão de conduta?

É necessário questionar as tentativas de universalidade, pois elas favorecem o silenciamento das diferenças ou, na melhor das hipóteses, as reconhece “desde que subordinadas ao padrão definido como universal, buscando a homogeneização das diferenças” (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

3.6.2. O trabalho com projetos

Outro fator interessante é o trabalho com projetos, em uma lógica que sinaliza as relações estabelecidas com os saberes escolares. Ferreira (2013) afirma que, ao se trabalhar com projetos, também se aposta em estratégias pedagógicas diferenciadas, propiciando que os educandos construam suas respectivas aprendizagens. A estratégia pedagógica de projetos possui uma concepção diferenciada sobre os saberes/conhecimentos: estes não precisam estar fragmentados; os saberes são dinâmicos. Há o afastamento da ideia de fragmentação dos conhecimentos em disciplinas.

Durante as falas sobre avaliação pedagógica, os projetos são apontados como facilitadores de aprendizagens, de maneira colaborativa e dialógica. Há a ênfase de que as avaliações também se baseiam nas conversas sobre o projeto que acontece nos momentos de roda temática, nas produções escritas coletiva ou individualmente. Por meio das falas das entrevistadas, é evidenciada a relação entre avaliação e trabalho com projetos que permeia toda prática pedagógica da turma.

Ao abordar as diretrizes norteadoras da avaliação escolar, a professora P4 menciona o PPP e outro documento que aponta as diretrizes de avaliação do CAp, mas não nomeia este último. Com base neles, ela relata o trabalho com projetos afirmando que

no Departamento de Ensino Fundamental, do qual o 3º ano faz parte, essa marca da avaliação, esse olhar não é tão fragmentado, ele não é tão “em caixinhas”. No núcleo comum, como trabalha com projetos, as avaliações tendem a ser mais articuladas (Professora P4).

No âmbito do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) é acordado que o 3º ano trabalhe com, ao menos, com três projetos ao longo do período letivo: o projeto Bairros, o projeto Contos e o projeto Mata Atlântica.

No Bairros, a gente separa os bairros de cada um, a gente apresenta isso num gráfico. Quantos são da Zona Norte, Zona Oeste. A gente vai fazendo essa costura com coisas que são vivências, experiências deles, e vamos construindo gráficos, tabelas junto com eles. Na leitura a gente vai destacando se é um texto informativo. Nos Contos, eles apresentam livros toda semana, toda semana cada um apresenta o livro que levou, o que eles gostaram, o que eles acharam interessante (Professora P3).

Nesses três projetos predefinidos para o ano de escolaridade pesquisado; os saberes encadeados, as questões condutoras desses projetos partem das vivências e experiências dos educandos, mobilizando seus conhecimentos prévios sobre a temática que será abordada. Além desses projetos, há a possibilidade de propor outros temas/projetos que emanam de uma decisão e/ou interesse do coletivo da turma. Por exemplo,

uma turma teve interesse em discutir o sistema solar e não foi interesse de nenhuma outra turma. Então eu trouxe o material e a gente fez discussões e produções. A gente teve uma parte dessa alfabetização com o projeto que a turma escolheu⁸⁰ (Professora P2).

O uso de projetos auxilia nas tentativas de atender “às questões ou curiosidades dos alunos e para lecionar os programas de todas as áreas curriculares disciplinares que fazem parte do plano curricular” (FERREIRA, 2013, p. 319). Novamente, a autonomia docente e discente se faz presente, valorizando o interesse dos alunos. E as duplas de trabalho, as professoras, também possuem autonomia para deliberar coletivamente sobre a organização dos projetos (tanto os fixos como os não fixos), assim como sobre a organização das atividades integrantes dos três projetos fixos.

No trabalho com projetos não há fragmentação por tempos e disciplinas de maneira estanque e sem contexto. Logo, “não é Geografia, História, aula de Matemática, aula de Ciências, é tudo misturado nesse contexto de projeto” (Professora P5).

Ao trabalhar com projetos, as educadoras buscam romper com uma ideia linear de conhecimento, privilegiando “relações outras com o conhecimento que não apenas de consumo de um produto acabado” (MARTINS, 2019, p. 227). As disciplinas Língua Portuguesa e Matemática se fazem presentes em todos os projetos. Em muitas situações, em momentos específicos, as professoras afirmam trabalhar temas dessas disciplinas de forma mais sistematizada.

Português e Matemática todo mundo trabalha. Isso também depende de cada ano de escolaridade, de cada equipe e de cada dupla. Esse diálogo é bem livre também (Professora P2).

A gente usa só o livro de Matemática. Então eu acho que no CAp tem os projetos e a Matemática. A Matemática geralmente a gente trata como disciplina, a gente coloca no projeto, mas tem hora que no projeto não dá mais conta e a gente tem que trabalhar fora, como componente externo (Professora P5).

A Matemática, a gente trata como disciplina e aí a gente tem diferentes formas de trabalhar o mesmo conceito matemático. A gente tem uma conversa matemática e o termo é esse; quando a gente faz uma explanação. A gente coloca um cálculo no quadro e conversa com as crianças quais formas existem para a gente formar um cálculo ali (Professora P5).

O trabalho com projetos é atravessado pela lógica da disciplina que compartimenta saberes, evidenciando rastros de relações com os conhecimentos que evidenciam hierarquias, como a necessidade de trabalhar com a Matemática nos projetos e fora deles, como disciplina e/ou explanação. Tal aspecto evidencia os tensionamentos existentes entre distintas concepções de conhecimento que coexistem no mesmo espaço, disputando espaço e construindo novas produções e significações no espaço escolar.

⁸⁰ Além dos projetos fixos, há aqueles que acontecem por interesse exclusivamente da turma. São projetos menores que não duram o ano letivo inteiro.

Apesar de salientarmos esses entraves relacionados à fragmentação disciplinar, também é possível observar que não é algo dado nas séries iniciais do ensino fundamental, pois tal decisão acontece na relação com a dupla de trabalho. Reafirmamos que o processo de ensino-aprendizagem-avaliação se realiza mediante um percurso que não é fixo, não segue uma ordem linear de progressão.

O trabalho com projetos demanda a abertura para o desconhecido, para o que não é determinado, operando com flexibilidade para reformular objetivos e modificar/ajustar trajetórias conforme as ações projetadas apresentem novas possibilidades, questões e interesses. Dessa maneira, em harmonia com o relato da professora P4,

como o trabalho é por projetos, não existe essa marca tão definida, ainda que a gente tenha atividades que definam essas proposições. Então, tem atividade que é só de Matemática, tem atividades que trabalham um tema específico de Ciências da Natureza, como a fauna da Mata Atlântica, por exemplo. Mas que entra mapa, então entra Geografia. Entra gráfico, então entra Matemática. Então, essa marca não fica tão dada, essa segmentação curricular que é muito habitual nas escolas que definem professores para cada disciplina, que é disciplinar. Nas escolas que trabalham com um projeto disciplinar, eu diria, isso fica mais marcado. Na escola que trabalha como o CAP, que pensa o currículo a partir de projetos, isso fica menos marcado (Professora P4).

De acordo com as educadoras, quando se trabalha com gráficos, por exemplo, pode se trabalhar com textos; ou quando se trabalha com a linha do tempo é possível trabalhar com mapa. Assim, conforme salientado pela docente P4, há uma integração na qual se trabalha “tanto leitura quanto escrita, quanto Matemática, quanto os conceitos específicos daquela área curricular: História, Geografia ou Ciências” (Professora P4).

A educadora P5 também relata que, no 3º ano do ensino fundamental do CAP-UERJ, na organização por projetos há atividades consideradas permanentes, como a Roda de Leitura, a Roda de Notícias, a Roda de Ciências, que são momentos que acontecem toda semana. Nesses momentos os alunos apresentam a pesquisa que estão construindo, a notícia selecionada e/ou o livro que estão lendo.

Segundo Ferreira (2013), a sistematização do processo de ensino e aprendizagem por meio de projetos demanda que os docentes desenvolvam uma flexível gestão do tempo, da organização das diferentes atividades, assim como “dos conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares e/ou disciplinas, em função dos projetos delimitados” (FERREIRA, 2013, p. 313). E se pressupõem a observação e a orientação contínua dos educandos durante o desenvolvimento do projeto.

Ferreira (2013), ao abordar a metodologia de trabalho por projetos, destaca que o educador que se dedica a essa tarefa busca também atender à diversidade de alunos e

exigências sociais, buscando viabilizar que os alunos construam suas respectivas aprendizagens e apostando em estratégias pedagógicas diferenciadas.

3.6.3. Recuperação

Em relação ao apoio escolar, também compreendido como recuperação paralela, o PPP da Instituição afirma que “a verificação do aproveitamento acadêmico escolar de cada estudante respeita sua individualidade, observando-se a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e a apuração da assiduidade” (CAp-UERJ, 2013, p. 78). Os alunos que apresentem média igual ou inferior a cinco têm direito a estudos de recuperação paralela e reavaliação de desempenho, podendo alterar a nota inicial.

As docentes relatam que a recuperação paralela é destinada aos alunos que ficam abaixo da média ou que estão apresentando dificuldades no processo de aprendizagem. A recuperação paralela do CAp ocorre no contraturno, com um grupo menor de alunos, sendo em um dia Língua Portuguesa e no outro Matemática, conforme mencionado pela professora P3. E a responsabilidade fica a cargo de uma docente (da própria turma ou outra professora) que objetiva desenvolver com os estudantes as

habilidades que ainda estão faltando, que falta melhorar ou adquirir: compreensão leitora, fluência, desenvolvimento de cálculo. [...] Essa recuperação paralela vai durante todo o ano letivo, nem sempre o aluno fica o ano inteiro na recuperação paralela (Professora P3).

Como mencionado anteriormente, embora seja evidenciado o rompimento com a ideia de recuperação como algo ruim, é enfatizada a necessidade de construir uma ideia positiva para esse momento como um espaço no qual há mais tempo para aprender. A docente P3 destaca que busca construir a ideia da recuperação como uma oportunidade para melhorar a aprendizagem. Entretanto, a recuperação geralmente é vista pelo viés do que não foi aprendido no tempo estabelecido. Dessa maneira, ela realça a necessidade de pensar sobre o apoio, buscando reflexões para

o modo que a criança tem de se apropriar do conhecimento, do ensino; quanto ao modo como eu referencio o ensino. Porque às vezes a questão não está na criança, está no procedimento de ensino que não contempla a criança, e aí ela vai para a recuperação (Professora P4).

Esse relato abarca a ideia de reflexão sobre a própria prática docente, visando à elaboração de estratégias pedagógicas que contribuam para a melhoria do desempenho do aluno. Tal fala coaduna com a afirmação da professora P5, de que a “a língua da escola é a língua da classe média” e de que a avaliação, como o processo de ensino e aprendizagem,

precisa ser conduzida de maneira que os alunos compreendam, obtendo assim maior eficiência na comunicação e na interação entre os atores sociais envolvidos.

Outro quesito que se evidencia por intermédio das entrevistas é a desconstrução de rótulos associados aos alunos que frequentam as aulas de apoio/recuperação; a docente P2 menciona que, ao escutar de um aluno que “quem está no apoio é burro”, é necessária uma intervenção para que não ocorram processos de discriminação e exclusão. Dessa maneira, há diálogo com todos os alunos para que compreendam a existência de distintos ritmos de aprendizagem, evidenciando que cada pessoa possui seu próprio tempo, valorizando as diferenças e evitando o fortalecimento de estigmas.

Nos relatos também emergiu o papel do professor no processo de recuperação; uma docente relata que

a recuperação é válida quando você prevê formas variadas e diversificadas de apresentar aquilo que já foi apresentado, de outra forma, por outra via, com outros procedimentos, com outra linguagem, com outro formato (Professora P4).

Ou seja, não adianta ensinar a mesma coisa da mesma maneira e esperar outros resultados; é necessário elaborar outras estratégias visando à efetivação da aprendizagem. O destaque para as atividades de recuperação paralela também está associado às responsabilidades que precisam ser assumidas para garantir que os alunos possam aprender melhor; isso inclui planejar variadas propostas pedagógicas buscando as melhores estratégias para o aperfeiçoamento das aprendizagens.

A professora P2 afirma que pensa na recuperação paralela também por meio da diferença, pois, objetiva

olhar cada caso individualmente. Por mais que a gente olhe de uma forma diferenciada para os alunos, é importante saber como está acontecendo o processo dele dentro da turma. Ao mesmo tempo, essa comparação tem que ser vista também do aluno com ele mesmo. Eu acho que é essa a diferença também. Muitas vezes a gente fala assim: “ele está aquém do desenvolvimento da turma, mas olha como ele se desenvolveu! Desde lá do início do ano” (Professora P2).

Quando o educador focaliza o desenvolvimento do estudante em relação a ele mesmo e ao todo, procurando vislumbrar as dificuldades superadas e encorajando-o a prosseguir nas aprendizagens, há o rompimento com um ideal meramente classificatório e excludente. Assim, a avaliação formativa também se constitui no olhar do avaliador, na sua intencionalidade educativa (CORRÊA, 2015).

3.6.4. Preocupações em relação à avaliação: desigualdade social, questões de gênero e recuperação

Estudos apontam que a desigualdade social interfere diretamente na trajetória educacional de muitos estudantes (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; AGUILAR JUNIOR, 2019). Essa questão adquiriu destaque durante as entrevistas. A docente P5 aborda a preocupação que envolve avaliar e a questão da desigualdade social, evidenciando que

a primeira preocupação que tenho é a desigualdade social. E quando eu falo da avaliação, eu tô falando de acesso a condições também. E aí eu tenho estudantes que têm muito acesso. Eu tenho estudantes que têm quase nada de acesso. Então, a minha preocupação é olhar para como esse estudante chegou e olhar o processo que ele está percorrendo com relação à construção daquele conhecimento que ele tá desenvolvendo. Porque, quando a gente está falando de acesso, a gente está falando de poder, e a gente está falando disso para os adultos e para as crianças também (Professora P5).

Tal relato salienta a importância de trabalharmos articulados à ideia de equidade, e não de igualdade, pois a suposta igualdade de oportunidades anula a equidade, em que a diferença segue à margem do projeto de sociedade. Uma educação para todos e todas se relaciona a um sentido de igualdade que acaba por silenciar as diferenças, conforme salientado por Lopes (2015, p. 458): “a generalidade imprecisa do ‘todos’ – todos os alunos, todos os países – mascara as diferenças entre contextos”. Ou seja, garantir o acesso é crucial, assim como garantir que o estudante consiga prosseguir nas aprendizagens e na escola de maneira digna.

Junto com a questão da desigualdade social também estão as questões de gênero e etnia. O estudo de Marília Pinto de Carvalho (2001) abordou a avaliação desenvolvida em sala de aula com questões relativas a gênero e etnia.

De acordo com a autora, os critérios de avaliação docente estão permeados por pontos de vista referentes a masculinidade e feminilidade. E esses posicionamentos interferem nos julgamentos e avaliações de professores, visto que muitas vezes se valorizava mais a questão do comportamento nas meninas do que nos meninos, pois os meninos são considerados mais indisciplinados. Carvalho (2001, p. 554) enfatiza que “as hierarquias de gênero parecem tornar-se mais poderosas nas chamadas avaliações de processo, em curso na maioria das escolas brasileiras”.

Durante a entrevista, a professora P5 menciona as questões de gênero e desigualdade social atreladas à avaliação como fatores que lhe provocam incômodo. Em sua percepção, o aluno que se encontra em recuperação é o

estudante que tem menos acesso à informação, menos acesso ao conhecimento. O estudante que tá no apoio é o estudante negro, menino e que está no apoio desde o primeiro ano. Eu tive um aluno que, quando estava no 5º ano ele falava: “desde o 1º” (Professora P5).

A fala da educadora P5 nos remete a estudos que abordam a questão da reprovação associada à desigualdade social/econômica, à questão de gênero e etnia/cor (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; AGUILAR JUNIOR, 2019).

O artigo de Ortigão e Aguiar (2013) analisa as características que levam à reprovação/repetência no primeiro segmento do ensino fundamental com base nos dados da Prova Brasil 2009. Nesse artigo é ressaltado que o gênero masculino está mais suscetível à reprovação, visto que nas instituições públicas de ensino do nosso país é possível observar que “meninas e meninos apresentam percentuais distintos quanto à reprovação. Em relação às meninas do 5º ano, cerca de 40% já repetiram ao menos uma vez, enquanto, para os meninos, esse percentual atinge quase 60%” (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013, p. 373). E mais: “os estudantes que se autodeclararam pardos apresentam os maiores percentuais de reprovação (quase 50%) quando comparados com os brancos (cerca de 30%)” (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013, p. 374). Além disso, os estudantes que possuem “famílias com baixos recursos econômicos apresentam percentuais de reprovação (cerca de 50%) maiores do que os do grupo que possui nível médio (quase 20%) ou alto (cerca de 30%)” (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013, p. 374).

A tese de Carlos Aguilar Junior (2019), *Reprovação e política de avaliação na escola: estudo de casos na rede pública de Niterói*⁸¹, também destaca que estudantes do sexo masculino e não brancos estão mais propensos ao risco de reprovação. Em seu estudo macro, com base nos dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2015, o autor relata algumas características vinculadas à reprovação na realidade brasileira: alunos “do gênero masculino, de raça/cor declarada preta ou parda e em contexto de trabalho infantil estão mais suscetíveis à reprovação” (AGUILAR JUNIOR, 2019, p. 204). O autor destaca o capital social, econômico e cultural como características que também contribuem para a reprovação.

Ortigão e Aguiar (2013), assim como Aguilar Junior (2019), trazem dados que ratificam a afirmação da professora P5, de que

essas crianças chegam no 5º ano com o estigma de fracasso. Eles falam “sempre fui do apoio mesmo”. A questão é muito mais profunda, o buraco é muito mais embaixo. Essas crianças são capazes igualmente. Essas crianças têm todo o aparato cognitivo igual, mas a gente está falando de Brasil, de Rio de Janeiro e de sociedade. Se você fizer uma entrevista com as crianças do apoio, você vai ver que elas moram em comunidades, elas moram em favelas. Essas crianças têm cor e essas crianças também têm gênero. Existem estudos sociológicos que falam que as famílias investem muito mais nas meninas do que nos meninos, porque os meninos são menos a cara da escola, porque eles são mais indisciplinados em geral (Professora P5).

⁸¹ O estudo de Aguilar Junior (2019) aborda a temática da reprovação escolar entre os alunos de 9º ano das escolas públicas brasileiras (em uma visão macro) e das escolas municipais de Niterói (em uma perspectiva micro). Embora seu foco seja nos anos finais do ensino fundamental, a reprovação segue se apresentando com maior frequência entre meninos negros, juntamente com a questão social.

A frequência na educação infantil é considerada outro fator que influencia na questão do baixo desempenho nas avaliações, culminando na indicação para a recuperação paralela nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa etapa de ensino tem contribuído para o desenvolvimento e melhora do desempenho escolar, pois “o fato de os alunos terem entrado mais cedo na escola contribui para diminuir os índices de reprovação. Por outro lado, a entrada tardia na escola é apontada como prejudicial aos estudantes, aumentando as chances de eles serem reprovados” (ORTIGÃO, AGUIAR, 2013, p. 376). Essa questão também é evidenciada no depoimento da professora P5:

Se você começou a escola com cinco anos, você começou a escola em fevereiro e chegou em maio e você está na recuperação, a culpa não é sua. É outra coisa. São coisas mais profundas. Essas crianças que eu tô te falando, esse perfil do apoio não fez a educação infantil, entrou no CAp sem saber pegar no lápis porque nunca teve a experiência escolar. E isso faz muita diferença. Essas crianças não fizeram educação infantil, tiveram três meses de escola e já foram para o apoio. E ela fica no apoio no primeiro trimestre, no segundo, no terceiro. Ela vai para o 2º ano, porque do 1º para o 2º é automático. E aí ela vai para o apoio do 1º, do 2º e do 3º e aí cria uma sucessão de fracassos (Professora P5).

As questões sociais, econômicas e políticas interferem diretamente no cotidiano da escola e no desempenho dos estudantes. E impulsionam o questionamento sobre a função da recuperação paralela entre as docentes. Embora haja a apreciação de que a recuperação é boa, da mesma forma é considerado que

não tem sido boa para todos os alunos, nem sempre todas as crianças vão conseguir solucionar os seus problemas com a recuperação paralela. E algumas já vão ficando mesmo com essa questão de todo ano estar na recuperação paralela (Professora P3).

Além da reflexão sobre a função da recuperação paralela, as docentes se questionam como podem auxiliar esses alunos a superar dificuldades que vão para além dos muros da escola. Logo, as docentes do 3º ano buscam construir o pensamento de que estar no apoio significa mais uma oportunidade e que é importante que todos entendam o momento do outro. A desigualdade social atravessa a temática avaliativa e se configura em uma questão para aprofundamento e desdobramentos futuros.

3.6.5. A diferença em questão

A reflexão sobre diferença se fez presente nos diálogos sobre avaliação pedagógica ocorridos nas entrevistas. A ideia da impossibilidade de normatização ou padronização adquiriu relevância, considerando que a própria noção de diferença vai de encontro a qualquer tentativa de fixação. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, a “postura de estudante”, tão relevante para a Instituição, defende um padrão a ser seguido pelos seus alunos. Geralmente

essa padronização de um perfil ou padrão encarado como “correto/aceito” socialmente acaba contribuindo para o surgimento de rótulos sobre quem escapa à norma instituída.

A fala da docente P2 traz a associação entre a normatização e diferença:

A gente não trabalha com norma. A gente trabalha com autonomia docente. Nós não temos modelos e parâmetros. A gente tem o bom senso. Nós acreditamos na nossa equipe docente. A gente acredita que todo mundo ali tem capacidade de determinar o que é a avaliação de acordo com as demandas de cada turma, porque, como eu te falei, essa questão do direito à diferença, de a gente considerar a diferença, porque cada turma é diferente. Então, a gente não tem como avaliar da mesma maneira em um padrão as turmas, a gente faz essa avaliação de acordo com cada turma. E nós acreditamos na competência dos nossos profissionais para poder fazer isso (Professora P2).

Embora a educadora P2 inicie a sua fala relatando que não há uma norma instituída sobre como devem avaliar os alunos, ao longo das entrevistas foi abordada a relação com a diferença e foi possível observar que, por meio do diálogo entre as duplas de trabalho e suas respectivas equipes do ano de escolaridade, são definidos os momentos de avaliação formal. Dessa maneira, há um consenso provisório que pode ser alterado futuramente.

Em estudo anterior, realizado no âmbito do mestrado, com a dissertação *Diferença e diversidade: sentidos em disputa articulados nos discursos de estudantes de um curso de Pedagogia*, pude perceber que a diferença é “impossível de se conter, que rompe com as tentativas de fixação permanente” (OLIVEIRA, 2016, p. 9). Nesse estudo evidenciaram-se as diferenças culturais para além do simples reconhecimento, visto que isso as condiciona aos limites da diversidade, pois “os discursos em defesa da diversidade operam com a possibilidade de uma sociedade harmonizada em que as diferenças serão pactuadas em um processo dialógico capaz de eliminar os conflitos” (OLIVEIRA, 2016, p. 18), operando com a adequação das diferenças em um padrão cultural considerado mais adequado.

Ao abordar a diferença, compreendemos que ela opera numa lógica de impossibilidade de homogeneização. Logo, mesmo existindo um fechamento, ele está passível a mudanças; é um fechamento instável, precário e suscetível a outras articulações nas quais o que antes era considerado desviante, que foge à norma, pode disputar espaço e ressignificar o que era considerado padrão normal e aceitável. “A lógica da ambivalência negocia sentidos constantemente com os jogos de linguagem permeados por relações de poder, que também são cambiantes” (OLIVEIRA, 2016, p. 22). De acordo com Lopes e Macedo (2011), a ambivalência, ainda que propicie algum controle, ao mesmo tempo inviabiliza que esse controle seja total.

Dessa maneira, recorri à ambivalência para evidenciar que concomitantemente à preocupação com a diferença, ainda que na maioria das vezes seja relacionada ao público-alvo da educação especial e questões de desigualdade social, também há a busca por uma “postura

de estudante” que abarca um conjunto de características que são valorizadas na/pela Instituição e que se objetiva que todos sigam.

Assim, por meio da ambivalência, a professora P2 ressalta a compreensão de diferença e destaca que no CAP-UERJ não se trabalha com a diversidade, pois a

diversidade junta, vamos dizer assim, ela junta em prol de alguma coisa única; a gente não, a gente reafirma a diferença no CAP. Então a gente respeita as nuances que os alunos têm e a gente tenta trabalhar com esse respeito às diferenças (Professora P2).

A docente P2 considera que, ao trabalhar com a diferença, se afasta de concepções de diversidade, visto que trabalhar com a diversidade está permeado por uma lógica que mantém e perpetua a lógica de adequação da diferença a um padrão considerado hegemônico. E operar na/com a diferença compreende o entendimento do sentido multiplicativo da diferença permeada por relações de poder assimétricas que não permite contenções nem padronizações (MANTOAN, 2011). Paralelamente, observamos que nas percepções docentes a “postura de estudante” não é considerada algo que normatiza ou que “junta em prol de alguma coisa única” (Professora P2), aqui encarado como homogeneidade.

A professora P4 menciona a conexão entre avaliação, encaminhamentos individuais em articulação e a concepção de diferença. A educadora considera a necessidade do olhar docente de focalizar tanto o coletivo como a individualidade que se apresenta nesse coletivo, pois

diante da individualidade que se apresenta, no sentido não da diferença que segrega ou da diferença que estigmatiza, mas a diferença que se apresenta como parte daquele sujeito. A diferença não necessariamente indica menos ou impossibilidade, mas outra forma necessária para que ele possa apresentar e expressar o que conseguiu aprender, o que ele aprendeu (Professora P4).

A educadora também enfatiza a diferença como constituinte do CAP-UERJ e de todo o processo pedagógico. A enunciação da professora P4 apresenta a necessidade da educação, da escola em “lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento” (MACEDO, 2012, p. 736). Eis o desafio proposto: lidar com as diferenças que emergem e reivindicam espaço no cenário escolar, rompendo com as tentativas de enquadrar quem difere da norma ou com o reconhecimento da diferença desde que não atrapalhe o *status quo*.

Alguns relatos docentes consideraram que, a partir da compreensão de diferença, é possível refletir, auxiliar e realizar intervenções por intermédio de encaminhamentos coletivos e individuais necessários à promoção da aprendizagem, como aulas de apoio, propostas diferenciadas, acompanhamento especializado.

A questão do rótulo também é abordada por outra educadora, considerando que há preocupação

de não criar um rótulo. A gente trabalha isso com as crianças para quem é da recuperação paralela não se ver dessa forma (negativa) e quem não está não tratar seu amigo dessa forma. A gente sempre conversa isso (Professora P3).

A ideia de rótulos e estereótipos como limitador de aprendizagem se faz presente nas falas, considerando a constante preocupação de não fortalecer rótulos. Conforme salientei em estudo anterior, “o estereótipo constrói uma ‘figura’ por intermédio de discursos que criam hierarquias, julgam e discriminam o que foi rotulado como inferior. Assim, o sujeito diferente é rotulado, estigmatizado, discriminado e excluído” (OLIVEIRA, 2016, p. 21). É necessário questionar tal lógica e como ela adquire força no espaço escolar. Uma menção a tal preocupação é evidenciada na lembrança de um momento no qual uma educadora escutou um aluno falando que

“quem está no apoio é burro”; aí cabe à gente também ter esse olhar delicado de fazer uma desconstrução com a turma inteira; eu não converso só com os alunos que estão no apoio. Eu tenho que conversar com a turma para eles entenderem qual o lugar do apoio (Professora P2).

As falas refletem a preocupação com a diferença e o rompimento com tentativas de padronização e rotulação de estudantes. As educadoras afirmam que, por meio do diálogo, indagam os alunos sobre o que significa estar no apoio e buscam fortalecer a compreensão de que cada pessoa possui seu tempo de desenvolvimento, de aprendizagem.

Novamente ressaltamos a importância da reflexão constante sobre nossas práticas, pois tal processo pode possibilitar mudanças. Por exemplo, a “postura de estudante” foi uma construção social e cultural realizada por integrantes do CAP-UERJ neste e em outros períodos históricos e, como uma criação, pode ser recriada, questionada e reinventada. Assim como as relações sobre o que significa estar no apoio/recuperação.

As escolas possuem um valoroso papel no processo de trabalhar com as diferenças: “o de desconstruir hegemonias e problematizar as pretensões de universalidade contribuindo para a desestabilização do *status quo*, rompendo com padrões preestabelecidos e com as tentativas de impedir que as diferenças possam emergir” (OLIVEIRA, 2016, p. 29). Operar com a diferença é buscar romper a lógica de padronização que favorece processos de exclusão e discriminação. Portanto, é uma preocupação na qual o ato de reavaliar a nossa prática constantemente pode contribuir para a não fixação de processos que almejam um padrão, a idealização de um perfil de aluno ideal ou a construção de hierarquias de excelência.

A discussão trazida neste capítulo, até este momento, ocorreu com base nos depoimentos das professoras durante as entrevistas. Embora tenha usado um roteiro pré-

construído com base em uma revisão da literatura, os diálogos estabelecidos com as docentes entrevistadas foram muito além do roteiro, possibilitando entrar por outras searas não programadas anteriormente, como as questões relativas à avaliação do comportamento do estudante ou sobre as desigualdades sociais na escola. Na sequência, incluímos nas análises os dados obtidos por meio de um questionário enviado às docentes via e-mail ou WhatsApp, como mencionado no capítulo anterior. Apresentamos, portanto, nossas análises em relação ao perfil das professoras entrevistadas e à organização da carga horária, ao planejamento e à relação entre ensino, pesquisa e extensão.

3.6.6. Planejamento

A organização da carga horária e o tempo destinado ao planejamento são fatores relevantes que podem impactar no processo de (re)elaboração de práticas pedagógicas e de avaliação. Todas as docentes cumprem carga horária de 40 horas semanais, dividida e organizada entre o período destinado à sala de aula e à participação em projetos de extensão associados a formação continuada de professores, pesquisa acadêmica, elaboração de material e orientação de monografia. Além de orientação de bolsista de iniciação à docência, coordenação do AEE, disciplinas do mestrado do CAP, reuniões de colegiado, de planejamento e com os responsáveis.

O tempo destinado ao planejamento pedagógico do CAP-UERJ propicia que as educadoras possam dialogar, avaliar suas práticas e sistematizar propostas de intervenção pedagógica. Existem momentos de planejamento coletivo; de acordo com a professora P4 há o costume de reuniões para a organização dos projetos. Embora cada ano das séries iniciais possua seus projetos definidos, as equipes das três turmas se reúnem para organizar e planejar os materiais utilizados.

Uma das entrevistadas mencionou que existe um calendário no qual há garantia do período de planejamento:

a gente é "obrigada" a ter a quinta à tarde para reuniões e planejamento. Então, uma semana é reunião, na outra semana é planejamento. E assim a gente vai tentando fazer planejamentos semanais ou no máximo quinzenais (Professora P5).

Geralmente há reuniões para sistematizar o trabalho com os projetos e para a organização das atividades e da avaliação articulada ao projeto em curso. As professoras relataram que a instituição promove momentos para o debate e organização das equipes de trabalho e que no início do período letivo há reuniões para debate sobre o plano escolar anual,

abrangendo a descrição didático-filosófica referente aos projetos e aos conteúdos que podem ser trabalhados a partir da temática dos projetos, assim como os objetivos abordados e as propostas de avaliação.

O planejamento na instituição é realizado em equipes referentes a cada ano de escolaridade, sempre com a possibilidade de ele ser modificado. As professoras debatem sobre as histórias trabalhadas no projeto Contos; todo o grupo seleciona os contos, conversa, escolhe. A partir disso reflete sobre as atividades avaliativas, se a ênfase será na reescrita ou em atividades de ditado, por exemplo. Conforme mencionado anteriormente, “além de fazer a avaliação de todo dia a gente seleciona quais vão ser os materiais que a gente vai trabalhar, tipo um portfólio do aluno, para dar esse retorno a família” (Professora P3).

O planejamento não se resume a um momento pontual de elaboração; ele é organizado constantemente, pois há momentos variados para essa finalidade: os planejamentos trimestrais, mensais, quinzenais e semanais. Pode haver um planejamento semanal, no qual

cada professora vai planejar a sua rotina com a turma. Não é um planejamento muito fechado, porque se aparecer alguma coisa muito interessante a gente traz essa questão para estar conversando com a turma (Professora P3).

Da mesma maneira, tem-se um planejamento por trimestre, no qual há a elaboração de ações para ele e “ao longo do trimestre a gente vai analisar se os nossos objetivos foram atingidos com essas crianças a partir de atividades desafiadoras” (Professora P1).

O tempo de planejamento é crucial para a idealização de atividades e trajetórias pedagógicas para cada ano de escolaridade; a periodicidade, conforme relatado, permite que as mudanças nas trajetórias sejam dialogadas com as professoras da turma e da equipe do respectivo ano escolar. O período dedicado ao planejamento e articulação com as duplas e equipes de trabalho se apresenta como um diferencial que proporciona maior interação entre as docentes, além da dedicação e reflexão sobre as atividades que serão praticadas em sala de aula. O tempo destinado ao planejamento propicia interação constante para a reflexão sobre práticas, atividades e avaliação.

3.6.7. Relação entre ensino, pesquisa e extensão

Com base nos dados fornecidos pelo NEPE, a Instituição conta com 180 professores efetivos e 54 contratados. Dentre os 180 efetivos, 95 são doutores, 80 são mestres, três possuem especialização e dois possuem somente a graduação.

Nesta pesquisa, dentre as quatro⁸² educadoras que responderam ao questionário, duas são doutoras em Educação e duas são mestras em Educação; uma delas está cursando o doutorado. Todas exercem a docência há mais de cinco anos; o menor tempo de atuação como professora do CAp-UERJ é de quatro anos. Já o maior período em exercício da profissão totaliza trinta e quatro anos, sendo treze no CAp-UERJ.

Maia (2019) enfatiza a exigência em relação à formação dos profissionais durante o processo de admissão pelo fato de o CAp-UERJ ser um instituto integrante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O processo seletivo é realizado por concurso público, no qual é exigida a formação na pós-graduação *strictu-sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Desse modo, o professor do CAp possui carreira universitária, tendo a configuração do seu cargo com carga horária dividida entre ensino, pesquisa e extensão. Essa configuração permite que os profissionais que são selecionados tenham como característica o interesse no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa e de formação em paralelo ao seu trabalho em sala de aula com as crianças. O professor do CAp-UERJ é ao mesmo tempo professor da sua turma dos anos iniciais, professor dos alunos de graduação que acompanham esse trabalho, pesquisador da sua prática e construtor de conhecimento para outros estudantes de curso de formação de professores e cursos para profissionais de Educação em exercício, em diversos espaços, dentro e fora da universidade e comunidade (MAIA, 2019, p. 131).

Assim, o educador assume o contexto escolar como objeto a ser analisado/investigado e amplia seus interesses e investigações junto à comunidade. Laurentino et al. (2012) evidencia a ideia da pesquisa como parte integrante do processo de formação acadêmica dos professores. De acordo com os autores, o ato de pesquisar reflete no processo de ensino, sendo um componente relevante tanto para o aperfeiçoamento das aulas quanto para o próprio aprendizado continuado do docente.

Pesce e André (2012) também destacam a relevância da pesquisa na formação e atuação docente. As autoras defendem que a relação entre pesquisa e ensino se estabeleça desde a formação inicial do educador.

O fato de a Instituição promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão também é um diferencial. A formação do professor-pesquisador é constante. O CAp é um local privilegiado de produção de saberes, por ser um colégio universitário, estreita os vínculos entre escola, sociedade e universidade. A relação entre ensino-pesquisa e extensão se apresenta como um sistema integrado.

⁸² Entrevistamos cinco docentes. Após a entrevista, elas receberam o questionário por e-mail e/ou WhatsApp; nesse segundo momento recebemos o retorno de quatro questionários. A ausência de um questionário não interfere na análise. De acordo com Babbie (2005), esse processo integra o ato de pesquisar e muitas vezes os questionários enviados podem ter baixo índice de devolutiva. No caso deste estudo, obtivemos um alto percentual de retorno dentre as participantes: 80%.

Ao se debruçar sobre a questão do professor-pesquisador e professor reflexivo, Fagundes (2016, p. 289-290) menciona as aproximações entre os termos e destaca a relação “entre a universidade e a escola que permite o surgimento de propostas coerentes com as demandas educativas que envolvem essas duas importantes instâncias educacionais”; associamos tal relação com a pesquisa e a extensão como propulsora de elaboração de saberes.

As aproximações entre os termos professor-pesquisador e professor reflexivo é considerada por Nóvoa (2001); evidencia a importância da pesquisa na formação acadêmica e relata que os termos mencionados são semelhantes:

O professor-pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes de os teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. [...] O professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise (NÓVOA, 2001).

António Nóvoa ressalta que as constantes reflexões sobre a prática docente, sobre a experiência desenvolvida, sobre a pesquisa em andamento são práticas formadoras, pois as indagações e investigações nos impulsionam à ampliação, à construção e ao aperfeiçoamento de saberes. A maioria das professoras participa de grupos de pesquisa. Elas afirmam que os grupos de pesquisa contribuem para análises e reflexões sobre a prática pedagógica. A professora P1 relata que os

estudos no grupo de pesquisa contribuem significativamente para o meu trabalho com as crianças e amplia meu olhar para os processos de aprendizagem que vão acontecendo. Portanto, contribuem também para a forma como eu vejo e os avalio (Professora P1).

Dessa forma, é evidenciada a relevância da articulação entre ensino-pesquisa-extensão, pois, de acordo com a professora, integrar um grupo de pesquisa oportuniza reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida.

De acordo com as docentes, a Instituição promove palestras, cursos e debates sobre diversos temas. A educadora P1 destaca a existência de um seminário organizado de dois em dois anos, aberto à comunidade. As professoras P1 e P4 destacam o enfoque na formação promovido pelo CAp, voltado à tecnologia e ao uso da plataforma *online* Avacap, devido à demanda em função do contexto pandêmico. Também foi evidenciado um debate sobre avaliação, que, embora tenha sido iniciado, ainda não foi ampliado entre os departamentos.

O CAp-UERJ articula ensino-pesquisa-extensão, promove meios para debate de temas relevantes à educação, busca propiciar um ensino considerado inovador, proporciona tempo para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, estágio e formação de professores. A relação com a pesquisa se caracteriza como quesito importante, tendo em vista a oportunidade de ampliar saberes, discutir temáticas, revisitar práticas e posturas e elaborar novos conhecimentos.

Na carga horária dos profissionais da Instituição há tempo para se dedicarem à pesquisa e ao aprimoramento de suas práticas, o que na nossa apreciação é um diferencial, considerando que muitos espaços escolares sequer propiciam o tempo de planejamento previsto em lei.

O debate sobre a temática da avaliação tem sido intensificado na Instituição, seja entre as docentes, seja por iniciativa da Instituição. Mas tal debate necessita ser ampliado entre os departamentos, haja vista a aparente diferença da abordagem da temática avaliativa no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e nos outros departamentos⁸³. As avaliações no primeiro segmento dos anos iniciais se apresentam com características mais formativas, porém no segundo segmento do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) a avaliação adquire contornos mais somativos⁸⁴.

A avaliação para as aprendizagens necessita ocupar lugar de destaque em toda a Instituição para que não haja fragmentação avaliativa. De acordo com Fernandes (2008; 2009; 2013), Borralho et al. (2014) e Pereira (2015), uma avaliação para as aprendizagens, que acontece no interior das salas de aula, de responsabilidade dos professores e educandos, tem seu foco nos processos de aprendizagem e não no resultado; assim, se constitui como formativa.

Com base na análise do questionário, investigamos os aspectos que inicialmente associamos como características que compõem a excelência do CAp-UERJ, como formação e associação à pesquisa, fatores que também verificamos no PPP da Instituição; o documento data de 2013, constando que na época os docentes efetivos da instituição possuíam “formação superior à graduação, ou seja, 87% do total são mestres, doutores ou pós-doutores” (CAp-UERJ, 2013, p. 38). Verificamos junto ao NEPE dados mais recentes, referentes ao ano de 2021, no qual consta que mais de 50% dos docentes efetivos são doutores.

⁸³ Como já mencionado, são também departamentos que compõem o CAp: Departamento de Matemática e Desenho, Departamento de Línguas e Literatura, departamento de Ciências da Natureza, Departamento de Ciências Humanas e Filosofia e Departamento de Educação Física e Artes.

⁸⁴ A dissertação de Crizan Oliveira (2014) aborda esta fragmentação. Para mais detalhes, visitar: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10173>.

Na sequência apresentamos, por meio de análise documental, como a avaliação é referenciada nas documentações do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

3.7 A avaliação nos documentos institucionais

Na continuidade deste estudo, apresentamos como a avaliação é considerada nos documentos do CAP-UERJ. Tivemos acesso a três documentos: o projeto político-pedagógico de 2013, a Portaria nº 07/2011 e a Deliberação nº 18/2017.

3.7.1 O projeto político-pedagógico do CAP-UERJ

O projeto político-pedagógico (PPP) versa sobre a identificação da instituição de ensino, a caracterização dos corpos docente, discente e técnico administrativo. Além disso, traz a caracterização do espaço físico, os órgãos colegiados, a estrutura e organização da educação básica, da educação superior, acompanhamento e avaliação do PPP. Aqui nos dedicamos à avaliação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

No projeto político-pedagógico há a ênfase de que a avaliação na educação básica é contínua e cumulativa e que “a verificação do aproveitamento acadêmico escolar de cada estudante respeita sua individualidade, observando-se a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e a apuração da assiduidade, em obediência às determinações legais” (CAP-UERJ, 2013, p.78); tal fato também é mencionado pelas educadoras ao relatarem suas compreensões sobre avaliação. Cabe ressaltar que a documentação enfatiza que não há designação de um calendário avaliativo para os anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, há a presença da nota, instituída via documento oficial da Instituição.

O PPP estabelece a utilização de três instrumentos avaliativos diferentes para que haja a atribuição de uma nota trimestral. Tal proposta possibilita que o educador analise as maneiras de relação com os saberes por parte dos alunos. Martins (2019) enfatiza que, para a existência de uma efetiva avaliação em prol das aprendizagens, há a necessidade de recorrer a diversos instrumentos avaliativos, além de considerar “o processo contínuo de regulação das aprendizagens, a organização permanente do trabalho docente, a diminuição da tensão que tradicionalmente envolve os processos de avaliação, a incorporação da avaliação ao processo de ensino e aprendizagem” (MARTINS, 2019, p. 210-211).

Como documento norteador da Instituição, o PPP ressalta que a avaliação na educação básica praticada no Colégio de Aplicação é contínua e cumulativa, pois há preocupação com a aprendizagem de todos os educandos, visto que estar na escola, ou seja, ter acesso, não garante a aprendizagem. Assim, se evidencia a preocupação com as “adequações nas ações pedagógicas em sala de aula e fora dela, as quais podem envolver o currículo, o processo de avaliação, a ação didática em sala de aula, o planejamento escolar” (CAp-UERJ, 2013, p. 75). Embora essa preocupação esteja relacionada a todos os alunos, há destaque para os estudantes que necessitam de suportes, adaptações e estratégias pedagógicas específicas para facilitar sua aprendizagem.

Pela Deliberação nº 14/2014 cria-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como oferta integrada às classes comuns do ensino regular da educação básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), enfatizando no Artigo 3º as especificações do docente do AEE e a perspectiva do ensino colaborativo, no qual

o docente especializado, regente do AEE, poderá desenvolver suas atividades no turno ou contraturno dos alunos a serem atendidos, tanto integrado às classes comuns quanto em espaços de salas de recursos, em uma perspectiva de trabalho colaborativo com os docentes regentes das classes comuns/regulares (CAp-UERJ, nº 12/2014, p. 1-2).

Conforme mencionado no PPP, o CAp-UERJ compreende a importância do Atendimento Educacional Especializado a partir da perspectiva da educação inclusiva e do ensino colaborativo, destacando que o trabalho pedagógico se caracteriza pela presença de dois docentes em sala de aula (sendo um do AEE) atuando conjuntamente para planejar ações, estabelecer estratégias, preparar materiais adaptados, de acordo com as necessidades de determinado aluno da turma ou mais de um, de acordo com a situação.

Essa proposta objetiva “o estabelecimento de redes de solidariedade e respeito em relação às diferenças existentes na convivência social” (CAp-UERJ, 2013, p. 77). De acordo com o PPP, “tal proposta cabe bem a uma escola de aplicação, como o CAp-UERJ, que tem como premissa de suas ações acadêmicas promover novas práticas pedagógicas que contribuam para a produção teórico-científica e de formação na Universidade” (CAp-UERJ, 2013, p. 78).

A ênfase na autonomia docente também está no PPP, visto que as equipes possuem autonomia para a elaboração das ementas e programas e para a condução das ações pedagógicas, incluindo o processo de avaliação. No PPP da Instituição se evidencia que a avaliação pedagógica praticada no CAp possui características de continuidade, sendo

qualitativa e cumulativa, buscando atender as especificidades dos alunos (com foco no público-alvo do AEE), mas também quantitativa, pois necessita de quantificação em nota.

Logo, a avaliação pedagógica está imbricada por contornos formativos e somativos. Operar com nota a meu ver não exclui que se desenvolva um olhar formativo sobre a avaliação. Dessa maneira, as educadoras trabalham atendendo as normas escolares ao mesmo tempo que desempenham uma avaliação pedagógica que abranja ambas as modalidades (formativa e somativa), cujo foco está na melhoria das aprendizagens e não apenas no resultado final.

O processo de avaliação no Instituto é regulamentado pela Portaria de Avaliação nº 07/2011, abordada a seguir.

3.7.2. A Portaria nº 07/2011

A Portaria nº 07/2011 institui a estruturação do ano letivo e de avaliação do CAP-UERJ e estabelece a organização do ano letivo em três períodos, ou seja, é trimestral; considera os aspectos quantitativos e qualitativos da produção e desempenho dos estudantes.

Essa documentação abarca questões relativas à nota e ao encaminhamento para a recuperação e reforça a ênfase na utilização de três instrumentos avaliativos, sendo uma prova e dois outros instrumentos avaliativos distintos.

A Instituição opera com notas graduadas de 0 (zero) a 10 (dez), admitindo-se apenas a fração 0,5 (meio). A “média de cada período letivo será composta por no mínimo três avaliações distribuídas ao longo do período, respeitando-se a agenda de avaliações da turma” (CAP-UERJ, 2011). Nos anos iniciais do ensino fundamental não há marcação formal relacionada a um calendário de avaliações.

Vasconcellos (2016) menciona o risco de reduzir todo o processo avaliativo a “um único recurso de avaliação, por exemplo, a prova. Reduzir a avaliação a um recurso avaliativo e ainda atrelada à função verificadora pode causar graves danos ao processo de ensino e aprendizagem, tal como a contribuição para a repetência escolar” (VASCONCELLOS, 2016, p. 49). A Portaria nº 07/2011, ao recorrer a três instrumentos avaliativos, abarca a compreensão da complexidade avaliativa, possibilitando uma análise mais ampla do processo de construção de saberes dos educandos.

A organização da recuperação também é mencionada: são três períodos de recuperação durante o ano letivo. A recuperação inicial é oferecida aos estudantes aprovados em COC final e reprovados no ano letivo anterior. Nesse período os professores também podem indicar

alunos com dificuldades constatadas no primeiro trimestre, visando à melhoria do processo de aprendizagem. Há mais dois períodos, correspondentes ao 1º e 2º períodos letivos, seguidos de avaliação de aproveitamento (CAp-UERJ, 2011).

As médias dos três períodos letivos (MP1, MP2, MP3) compõem a média anual (MA), conforme a seguinte fórmula: $MA = MP1 + MP2 + MP3 \div 3$. Os alunos com média no período igual ou inferior a cinco são indicados para os estudos de recuperação paralela. Essas indicações ocorrem no primeiro e no segundo período letivo. Já os alunos que não alcançam 7,0 como média anual são indicados às provas finais. Sendo assim, a aprovação para o ano de escolaridade seguinte ocorre mediante média anual igual ou superior a 7,0 e frequência igual ou superior a 75%.

De acordo, com a Portaria, “após a prova final, será considerado aprovado o estudante que alcançar média anual final (MAF) igual ou superior a 5,0”, de acordo com a fórmula: $MAF = Média\ anual + Nota\ da\ prova\ final \div 2$.

3.7.3. A Deliberação nº 18/2017

Essa Deliberação dispõe sobre os critérios de avaliação de rendimento escolar do CAp-UERJ. Novamente é enfatizado que a avaliação desenvolvida na instituição é contínua e cumulativa. Segundo a documentação, a avaliação desenvolvida envolve “aspectos formativos, cognitivos e de assiduidade” (CAp-UERJ, 2017), tendo por objetivo:

- Acompanhar os processos de construção do conhecimento e socialização desenvolvidos pelo estudante;
- Redefinir a ação pedagógica;
- Caracterizar o estudante em função dos critérios estabelecidos para promoção.

As avaliações do rendimento escolar têm por referência os objetivos educacionais e dos programas estabelecidos nos componentes curriculares de cada ano de escolaridade, de acordo com o projeto político-pedagógico do CAp-UERJ.

A Deliberação especifica que no 1º ano do ensino fundamental a avaliação ocorre por meio de relatórios individuais e que do 2º ano em diante há médias graduadas em cada período letivo. A Deliberação também aborda a recuperação, assim como faz a Portaria nº 07/2011.

A partir dos relatos docentes e das documentações institucionais, analisamos as compreensões sobre avaliação. Dessa forma, é possível entender como a avaliação é tratada

nas documentações e como é vivenciada nas práticas docentes. A seguir, trazemos as conclusões resultantes desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada objetivou compreender as percepções sobre avaliação pedagógica das docentes do 3º ano do ensino fundamental do CAP-UERJ e como suas práticas se relacionam com conceitos importantes para a avaliação pedagógica formativa. Por meio de entrevistas realizadas com as professoras e da análise documental, evidencia-se a compreensão sobre a temática investigada.

Por intermédio da análise dos relatos das docentes, buscamos responder à primeira questão de pesquisa: como as docentes trabalham com a avaliação pedagógica nas práticas cotidianas de sala de aula do 3º ano do EF do CAP-UERJ. Consideramos que a avaliação desenvolvida está voltada a uma avaliação para as aprendizagens, cujo foco está nos processos de aprendizagem, nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, na reprogramação do planejamento, sendo uma perspectiva avaliativa voltada à formação contínua dos alunos e das professoras. As docentes entrevistadas recorrem a práticas avaliativas somativas (como a utilização da nota) e formativas (uma análise contínua, qualitativa) que convergem para a melhoria das aprendizagens.

A maneira pela qual as docentes recorrem às avaliações e as utilizam em sala de aula está vinculada às compreensões acerca do que elas pensam sobre educação; assim, suas abordagens sobre avaliação estão permeadas pelas concepções referentes à escola, ao ensino, à aprendizagem, ao conhecimento.

Embora haja exigência institucional de utilização da nota, pelas enunciações das educadoras observamos que elas se distanciam de uma visão de processo avaliativo baseado na classificação, que insiste em homogeneizar diferentes estudantes. Assim, o aspecto classificatório e seletivo fica em segundo plano e apenas por obrigatoriedade de atendimento ao sistema educacional (LUCENA; DIAS, BORRALHO; 2018, p. 258) se traduzirá em uma classificação/nota. Ao utilizar a nota, em parceria com a dupla de trabalho, as professoras buscam uma análise global do aluno avaliado, afastando-se de uma avaliação pontual e atendendo às características formativas.

A postura assumida pelas docentes entrevistadas, ao cumprir as determinações da Instituição como a utilização da nota, está articulada a um olhar voltado ao desenvolvimento de cada aluno, olhar este que busca que os estudantes possam aprimorar suas aprendizagens, incentivando processos de regulação e fornecendo bons *feedbacks*. Os depoimentos evidenciam uma avaliação compreendida como parte inerente ao processo pedagógico; sua associação à nota não busca classificar os mais bem e os mais mal avaliados (FERNANDES,

2014). A utilização da nota está permeada por uma lógica formativa na qual há análises dos momentos formais e informais e dos processos de regulação das aprendizagens.

Na nossa apreciação, outro quesito que interfere na avaliação pedagógica é a organização do planejamento, que vai além de uma dimensão técnica, mecânica e desarticulada, tendo em vista a associação que se procura estabelecer com o contexto social dos alunos, com a proposição de práticas mais aproximadas às realidades do educando e, a partir disso e ao mesmo tempo, ampliando seus saberes.

O planejamento, assim como as aulas, é flexível, ajustando-se às necessidades individuais e coletivas. Conforme ressaltado por Borralho et al. (2014, p. 137), “é necessário adaptar a organização, a planificação e os métodos de ensino e de avaliação aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos estudantes e aos seus diversos interesses, motivações, capacidades e expectativas”. Podemos constatar que as educadoras utilizam as avaliações na reorientação das práticas pedagógicas desenvolvidas em aula, buscando beneficiar o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, diagnosticando os avanços e os entraves que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem.

As docentes buscam proporcionar uma avaliação para as aprendizagens, contribuindo para a tomada de decisões que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Suas apreciações sobre avaliação pedagógica refletem suas percepções sobre o processo de aprendizagem como *continuum* e a avaliação com viés formativo, comprometida com as aprendizagens de todas as crianças. Ao desenvolver uma avaliação para as aprendizagens, de contornos formativos, alguns aspectos são destacados, conforme salientado por Lucena, Dias e Borralho (2018, p. 258): “a natureza e diversificação das tarefas de ensino-aprendizagem; a qualidade e quantidade do *feedback* prestado aos estudantes; a clareza e partilha de critérios entre os alunos; bem como o uso constante de auto e heteroavaliação”.

Assim, há uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas: se estão atendendo às demandas do educando, se os instrumentos avaliativos utilizados estão colaborando para o desenvolvimento ou se estão refletindo o potencial dos estudantes avaliados. Martins (2019, p. 2017) destaca que “a diversificação de instrumentos avaliativos e usos outros dos instrumentos tradicionalmente utilizados em sala de aula devem ser reorientados em função dos compromissos educacionais assumidos”. As professoras evidenciam suas preocupações em trabalhar com diferentes instrumentos avaliativos e indicam a utilização de portfólio, diário de bordo, tarefas de produção de textos, atividades individuais e momentos variados

nas rodas. Elas percebem a utilização dos instrumentos como parte do processo avaliativo – e não como a própria avaliação.

As docentes associam a utilização de portfólio a atividades predeterminadas pelas equipes ou duplas de trabalho e apontam outras atividades nas quais há bom desempenho dos alunos. Greco (2013, p. 14) evidencia que, ao escolher a utilização do portfólio, “o professor precisa negociar os critérios com os alunos e orientá-los na seleção dos trabalhos e produção, estimulando-os a registrar seus próprios critérios e motivos de escolha”.

O portfólio é um instrumento avaliativo que possui a intenção de acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno, e as educadoras o utilizam para essa finalidade, desenvolvendo um olhar formativo. Entretanto, os estudantes não participam do processo de seleção das atividades que integram o portfólio, conforme defendido por Greco (2013) e Borralho, Lucena e Brito (2015).

O portfólio é utilizado nas reuniões para informar os responsáveis sobre a trajetória dos alunos. E é utilizado no trabalho com os estudantes sobre seus caminhos nas aprendizagens. Mas, ao dialogar com os alunos sobre suas produções, as professoras os convocam a refletir sobre seus desempenhos; assim, eles também são responsáveis pelas suas aprendizagens (BORRALHO et al., 2014), tornando-se protagonistas do processo.

Dessa maneira, os relatos evidenciam a utilização dos instrumentos avaliativos voltados não somente à correção, mas também como possibilitadores de informações que contribuem para a clarificação da construção dos conhecimentos do aluno e de como ele desenvolveu tal análise.

As compreensões sobre critérios avaliativos, autoavaliação, construção de conhecimento, elaboração das notas e *feedback* contribuem na constituição da trama avaliativa, estando interligadas às compreensões e às práticas das educadoras participantes da pesquisa.

Em relação às informações fornecidas aos alunos sobre seus desempenhos e desenvolvimentos, seja pelas educadoras como por outros alunos, os *feedbacks*, eles constituem a segunda questão da pesquisa (com foco no fornecimento do *feedback* pelas educadoras). Ela possibilitou análises sobre percepções e práticas avaliativas, assim como questões associadas ao erro e à concepção de conhecimento.

A devolutiva dada aos alunos, o *feedback*, sobre as atividades realizadas em sala é constante. O ato da correção é referendado como possibilidade de fornecer bons *feedbacks*; assim as docentes utilizam o erro cometido pelos estudantes em prol do aprimoramento de suas aprendizagens. Elas encaram o erro como uma oportunidade de o aluno revisitar o que foi feito,

apreciando as considerações docentes, oportunizando diálogos e trocas entre os alunos e com as educadoras.

Um *feedback* avaliativo eficaz considera a resposta do educando para junto com ele construir conhecimento, levando o discente a construir saberes. Assim, há o deslocamento do paradigma da transmissão do conhecimento para o paradigma da comunicação e interação pedagógica, no qual se constroem e se transformam saberes, produzindo novos conhecimentos. Quando o espaço escolar favorece a interação, pode também possibilitar o rompimento com uma visão etapista de conhecimento, como algo dado que deve ser transmitido.

Acreditamos e defendemos que em uma avaliação para as aprendizagens os conhecimentos são considerados nas suas complexidades e, portanto, não há uma linearidade a ser seguida. Tal percepção também rompe com a ideia de currículo como documento norteador e/ou conjunto de saberes a serem ensinados. O conhecimento, o currículo e a avaliação são complexos, são produções que estão em constantes (re)formulações.

O *feedback* fornecido pelas educadoras não se restringe a indicar se o estudante fez bem ou mal a atividade. Ao contrário; ele visa à orientação, indicando o que os estudantes podem fazer para aperfeiçoar suas aprendizagens, aproximando-se do *feedback* de qualidade evidenciado por Borralho et al. (2014).

Conforme salientado por Fernandes (2008; 2009), é importante que a avaliação esteja associada a um *feedback* que seja diversificado, frequente e eficaz; apoiando e orientando os estudantes nos processos de aprendizagens. Na pesquisa observamos que o *feedback* é uma ferramenta frequentemente utilizada e que a devolutiva ocorre em um espaço de tempo que não prejudica o aprimoramento das aprendizagens; ao contrário, propicia processos regulatórios, de ajustes e melhoria das aprendizagens.

Assim, o *feedback* utilizado pelas educadoras investigadas tem por objetivo melhorar as aprendizagens, permitindo que, por meio de sua utilização, os alunos possam regular seus processos de aprendizagens, aspectos cognitivos e metacognitivos, abarcando também aspectos comportamentais.

A terceira questão de pesquisa buscou se dedicar à promoção de momentos nos quais os alunos possam regular suas aprendizagens. A regulação também se apresenta como uma prática incentivada pelas educadoras, na qual o aluno pode gerenciar seu próprio processo de aprendizagem. Fernandes (2008; 2009) destaca que, por meio dos processos de regulação (autoavaliação, avaliação entre pares), os alunos têm oportunidades de analisar seu trabalho.

A regulação na avaliação pedagógica formativa busca o ajuste dos processos; há o controle, que, entretanto, vai além do mero controle. A regulação abarca o diagnóstico e o acompanhamento dos estudantes, assim como as maneiras de intervenção buscando orientar os alunos na construção de suas aprendizagens. Novamente os quesitos referentes a interação e a responsabilidade se fazem presentes. A ideia de controle se articula com as intenções, objetivos e/ou idealizações de aprendizagens; é necessário que haja esse fechamento, digamos, objetivo. Mas não quer dizer que não há possibilidade de mudanças e reorientações durante o percurso.

Pelos depoimentos, constatamos que as educadoras propiciam e estimulam momentos de regulação das aprendizagens, sendo práticas frequentes nas turmas do 3º ano. As professoras consideram importante estimular a reflexão dos alunos sobre seus respectivos processos de aprendizagem e destacam a autoavaliação como processo de regulação integrante da avaliação.

A autoavaliação como instrumento da regulação da aprendizagem oportuniza que o estudante emita juízos de valor sobre as atividades realizadas e seus processos de aprendizagens, refletindo sobre as estratégias trilhadas, se foram as mais apropriadas naquele contexto e se estavam em consonância com os critérios avaliativos negociados coletivamente com os demais alunos e com as professoras da turma.

Os processos de regulação contribuem para o desenvolvimento da autonomia do estudante, assim como para o desenvolvimento de responsabilidade e ainda permite outras possibilidades de se relacionar com os conhecimentos. Nos momentos de regulação, os alunos refletem e indagam a si mesmos sobre o que produziram e como se comportaram (abrangendo aspectos cognitivos e comportamentais). Assim, significam suas diferentes trajetórias de aprendizagens, considerando o que aprenderam, o que estão aprendendo e o que virão a aprender.

Novamente enfatizo e defendo que a regulação está atrelada à ideia de um controle necessário dos objetivos estabelecidos entre professores e alunos. E concomitantemente não se destina a uma visão fechada e prescritiva, ou seja, ao cumprimento estrito dos objetivos preestabelecidos, visto que está aberta às possibilidades de mudanças de trajetórias/objetivos de acordo com as vivências de cada contexto de aprendizagem. O foco é o compromisso com as aprendizagens; sendo assim, tanto alunos como professores assumem suas responsabilidades com o processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Além das questões da pesquisa, nuances outras que também permeiam a temática investigada emergiram durante o percurso deste estudo. Um dos focos avaliativos na escola

recai sobre a avaliação comportamental, que, segundo os depoimentos obtidos nas entrevistas, está relacionada à “postura de estudante”, que é realizada tanto como processo de autoavaliação como de heteroavaliação. A “postura de estudante” é considerada tanto pelas educadoras como pelos estudantes para se avaliar e para avaliar seus colegas, um processo dialogado e negociado em torno de clarificar o significado de “postura de estudante”. Assim, espera-se que todos tenham clareza dos critérios por meio dos quais são avaliados.

Entre as falas em prol das diferenças e a valorização da “postura de estudante” há tensões que circundam questões da valorização de um padrão considerado ideal pertencente à postura de um bom estudante e as enunciações referentes a diferenças que compõem o espaço escolar.

Com a “postura de estudante”, elabora-se um padrão de conduta subentendido e valorizado na Instituição e se desconsideram outras possibilidades de ser estudante, como se existisse a possibilidade de uma única postura, norma, conduta ou verdade a ser desempenhada pela coletividade de alunos. Dessa maneira, a diferença fica à margem ou há a busca da adequação da diferença a um padrão instituído, “postura de estudante”. Outra tensão está na pontuação dessa conduta idealizada, pois na avaliação de contornos formativos não se trabalha com notas, o objetivo é a melhoria das aprendizagens, é o processo ao longo das elaborações dos saberes. Mas, ao utilizar a nota e pontuar quesitos comportamentais, há o fortalecimento do resultado. Ressaltamos que as modalidades avaliativas – formativas e somativas – coexistem no CAP-UERJ, apresentando tensionamentos e produzindo outros questionamentos e significações entre os integrantes do espaço escolar.

Embora não seja o foco desta pesquisa, um aspecto que se coloca nas entrevistas e que fica sinalizada para um futuro aprofundamento são as questões associadas às desigualdades sociais e seus reflexos na avaliação, assim como os fatores que levam o aluno à recuperação e a avaliação de fatores comportamentais. Essas desigualdades se refletem no desempenho dos alunos, como pude observar em diversas discussões no grupo de pesquisa (ORTIGÃO, 2005; ORTIGÃO et al., 2007; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; AGUILAR JUNIOR, 2019, entre outros). De acordo com relatos das professoras, no quadro de recuperação da escola estão em maioria os alunos meninos, negros, pobres e cujas famílias são mais impactadas por questões sociais, econômicas e políticas que atingem a sociedade brasileira. E tal perfil se acentua no caso de o aluno não ter cursado a educação infantil, como observado por Ortigão e Aguiar (2013).

Sobre a formação docente, a análise das entrevistas e das respostas ao questionário sobre o perfil docente, bem como dos documentos políticos da Unidade, evidenciam a

manutenção de uma política de progressão na carreira e de um forte estímulo à formação. Aspectos que contribuem significativamente para qualificar o trabalho na escola. Mas sabemos que isso não seria suficiente se não fossem os espaços de discussão e as possibilidades de estudos e reflexões que os docentes têm quando trabalham na Instituição.

Os incentivos, segundo as professoras entrevistadas, estendem-se à possibilidade de estar em grupos de pesquisas e/ou extensão como participantes ou coordenadoras. Ensino, pesquisa e extensão constituem o tripé do processo educacional da UERJ e, conseqüentemente, do CAP-UERJ. Com certeza esses aspectos impactam positivamente a avaliação conduzida nas salas de aula investigadas. A relação entre a formação docente e a associação entre ensino, pesquisa e extensão contribui para o entendimento do CAP-UERJ como espaço de excelência ou espaço privilegiado (MAIA, 2019), como supomos no início desta pesquisa.

As condições de trabalho ofertadas pela Instituição fortalecem que o trabalho pedagógico seja desenvolvido em consonância com os ideais de uma avaliação pedagógica formativa. Em relação à atuação docente no CAP-UERJ, consideramos que a média de alunos por turma – no máximo vinte alunos no 3º ano – é um diferencial para o exercício de propostas que contam com a participação ativa dos estudantes. Além disso, o regime de bidocência é caracterizado como a possibilidade de atuação conjunta de dois professores na turma para planejar ações, estabelecer estratégias, preparar materiais. Um trabalho colaborativo com compartilhamento de conhecimentos, experiências e saberes em prol da melhoria das aprendizagens das crianças, assim como da formação continuada dos docentes.

Retomando a questão da formação na escola, esse é um dos fatores relevantes apontados na investigação, em especial pela garantia de disponibilidade de tempo dedicado à participação em ensino, pesquisa e extensão. Dentre os 180 professores efetivos no ano letivo de 2021, mais de 50% são doutores, e apenas cinco educadores não possuem mestrado⁸⁵. Os relatos abordam a relação estabelecida por meio da participação em grupos de pesquisa propiciando momentos de formação e reflexão, ampliando os olhares sobre ensino-aprendizagem-avaliação e provocando reflexões constantes sobre as respectivas práticas pedagógicas.

Todos esses processos e características presentes no CAP-UERJ conferem à Instituição um espaço privilegiado voltado à formação docente e discente. Maia (2019) afirma que o CAP

⁸⁵ De acordo com as informações do NEPE dentre os professores efetivos do CAP-UERJ: 95 são doutores, 80 são mestres, 3 possuem especialização e 2 possuem a graduação.

é um colégio privilegiado frente à realidade das demais escolas públicas de ensino básico do município do Rio de Janeiro. Para a autora, há

a responsabilidade política dessa instituição e desses profissionais em desenvolver um trabalho de qualidade e partilhá-lo com a comunidade acadêmica e científica, no sentido de colaborar para a construção de conhecimento em outros espaços e na construção da autonomia docente (MAIA, 2019, p. 136).

Foi possível vislumbrar que as documentações da Instituição buscam fortalecer práticas avaliativas formativas em seus textos, principalmente no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, mas também enfatizam a utilização da nota, o cálculo de média trimestral e como os resultados das avaliações podem encaminhar o educando para o apoio; como está evidenciado no projeto político-pedagógico (PPP), nas portarias e na deliberação discutidos no capítulo anterior.

A contradição entre a norma institucional definida pelas documentações legais da escola se evidencia pelo fato de indicar a utilização da avaliação formativa na e pela escola, comprovando a relevância dos aspectos qualitativos e ao mesmo tempo exigir a apresentação do desempenho do aluno quantitativamente, por meio de nota, que expressa apenas um registro burocrático do desempenho escolar.

De acordo com Greco (2013, p. 15), “uma avaliação que se pretende rica e multidimensional sofre, pela própria dinâmica administrativa, um processo de redução de toda informação coletada” em um único conceito, reduzindo a um número toda a informação obtida ao longo do processo de aprendizagem.

Apesar da normatização da nota, há autonomia para que as educadoras possam elaborar estratégias para que os alunos superem as dificuldades de aprendizagens. Dessa maneira, os depoimentos obtidos na pesquisa sobre avaliação pedagógica abrangem características atreladas à avaliação de viés formativo; mesmo com o imbricamento da avaliação somativa, o objetivo está pautado no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. As docentes entrevistadas desenvolvem suas práticas pedagógicas em consonância com as características evidenciadas por Domingos Fernandes (2014), no sentido de desenvolver:

- aulas organizadas com propósitos claros e bem definidos;
- dinâmicas de ensino e avaliação diversificadas;
- utilização de tarefas variadas e criteriosamente selecionadas;
- critérios avaliativos bem definidos;
- estratégias que suscitem o envolvimento e a participação ativa dos estudantes;
- distribuição de *feedback*;

- regulação – momentos de análise e reflexão que induzam à utilização de processos de auto e heteroavaliação.

A avaliação desenvolvida no 3º ano do ensino fundamental do CAP-UERJ é encorajadora, oferece informações para a continuidade do trabalho, não busca classificar os alunos nem os punir. É uma avaliação que acontece no diálogo entre educadores e estudantes, possibilitando a elaboração de saberes e práticas, de forma que todos se beneficiem do processo; é uma avaliação voltada ao desenvolvimento constante dos educandos e dos educadores, objetiva a melhoria das aprendizagens e requer a compreensão da importância dos princípios de uma avaliação formativa abordados nesta tese.

Este estudo instigou-me a todo instante; ao mesmo tempo que indagava as docentes entrevistadas, também questionava a mim mesma e revisitava as experiências vivenciadas em sala de aula. Em vista disso, para avançarmos em direção a processos avaliativos mais dialógicos, processuais e formativos, é preciso ampliar a noção de currículo, deslocando o foco de um ensino uniforme com características mecanicistas para uma aprendizagem significativa que valorize a diversidade de saberes e o ensino diversificado. E mais: é necessário o compromisso com uma educação que seja contínua e que atenda as demandas contextuais dos grupos envolvidos nesse processo.

Portanto, é importante favorecer práticas pedagógicas interessantes, que sejam “atraentes aos olhos dos aprendentes, um espaço e um tempo que acolham e trabalhem com as diferenças e provoquem nos seus membros a vontade de aprender, que se sintam desafiados a superar seus limites sem o perigo de constrangimentos” (SILVA, 2004, p. 38).

Dessa maneira, conforme salientado ao longo desta tese, evidenciamos a relevância de estudos sobre avaliação formativa. E ressaltamos a necessidade de investimentos contínuos em pesquisas que se debrucem sobre as percepções e práticas avaliativas desenvolvidas por professores juntamente com seus alunos, abarcando as dimensões política, técnica e pedagógica, assim como os desdobramentos de uma avaliação a serviço das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Para reatualizar a sociologia da educação. In.: ORTIGÃO, M. I. R.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (Orgs.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019. p. 241-256.
- _____. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, e0220116, 2019.
- AGUIAR, A. M. B. *Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar*. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- AGUILAR JÚNIOR, C. A. *Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói*. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- ALMEIDA, M. A. O. *Ação afirmativa de corte racial na educação básica em uma escola de excelência: a experiência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ*. Tese (Doutorado) –Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARCANJO, Z. P. *A prática avaliativa nas séries iniciais do ensino fundamental - Uma análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores*. 2013. 55 f. Monografia (Especialização) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9990/1/2013_ZeliaPereiraArcanjo.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.
- ATTIE, J. P. *Relações de poder no processo de ensino e aprendizagem de matemática*. 2013. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- AVILA, L. T. G. *Autorregulação da aprendizagem no estágio de licenciatura em Educação Física: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação*. 2017. 248 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. 3ª reimpr. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- _____. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BEZERRA, W. W. V. *Avaliação para aprendizagem na disciplina de Cálculo 1: percepções de discentes e docentes da Universidade de Brasília*. 2019. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BOCHNIAK, R. *Questionar o conhecimento a interdisciplinaridade na escola... e fora dela*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BORRALHO, A. et al. Práticas curriculares nas universidades portuguesas: estudo comparativo para as diferentes áreas do conhecimento. In: FERNANDES, D. et al. (Orgs.). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. 2 v. Lisboa: Educa, 2014.

BORRALHO, A. M. Á.; LUCENA, I. C. R.; BRITO, M. A. R. de B. Avaliar para melhorar as aprendizagens em Matemática. *Coleção IV - Educação Matemática na Amazônia*, v. 7. Belém: SBEM-PA, 2015.

BROOKHART, S. M. *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

_____. Tailoring feedback: Effective feedback should be adjusted depending on the needs of the learner. *Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review*, v. 76(9), p. 33-36, 2011. Disponível em: http://reneewulffportfolio.weebly.com/uploads/2/4/4/2/24420889/brookhart__tailoring_feedback.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.

CANEN, A; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CANEN, A.; XAVIER, G. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Pro-posições*, v. 19, n. 3, p. 57, set./dez. 2008.

CARDINET, J. A avaliação formativa: um problema actual. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200013/8866>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CORDEIRO, D. Q. R. *Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans)formação*. 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CORRÊA, M. T. O. *Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: constituição e desenvolvimento na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr.-jun.

2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/W4MMBN4nfbVN7gn9xM5GcfQ/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: jul. 2021.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 27-38.

D'AGNOLUZZO, E. A. M. M. *Critérios e instrumentos avaliativos* – reflexo de uma aprendizagem significativa. Curitiba, 2007. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/142-4.pdf> Acesso em: 05 fev. 2019.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>. Acesso em: 28 set. 2021.

DÍAZ BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 51-82.

_____. A prova PISA: idealização, cidadania global, imposição cultural e ausência de impacto pedagógico didático. In: ORTIGÃO, M. I. R. (Org.). *Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o PISA*. Vol. 3. Curitiba: CRV, 2018.

DOUGLAS, T. et al. The feedback process: Perspectives of first and second year undergraduate students in the disciplines of education, health science and nursing. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, v. 13, iss. 1, art. 3, [2016].

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março 2002.

_____. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 65, abr./jun. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

FERNANDES, C. O. *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Avaliação e escola de Ensino Fundamental: relações e possibilidades. In: *Avaliação no ciclo de alfabetização: mitos e fatos*, ano XXII, boletim 9, nov. 2012. Disponível em:

<https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/12044009-EEAvaliacaoAlfabetizacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, D. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: *Livro do 3º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação*, Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p. 79-92. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12425565.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 78, p. 11-34, 2013.

_____. *Avaliar para aprender*. Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

_____. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In.: ORTIGÃO, M. I. R.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (Orgs.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019. p. 139-164.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19(2), p. 21-50, 2006.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf> Acesso em: 21 dez. 2019.

_____. Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. In: FERNANDES, D. et al. (Orgs.). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. 2 v. Lisboa: Educa, 2014.

FERREIRA, C. A. Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 309-328, abr./jun. 2013.

FONTES, A. C. C. *Multiculturalismo crítico e transformação social: uma possível experiência*. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

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

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf> Acesso em: maio 2020.

GIGANTE, C. C. Roda de notícias: possibilidade de formação da subjetividade. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Coords.); LOPES, D. B.; PEREIRA, T. V. (Orgs.). *Currículo e diferença na educação básica: diálogos nos Colégios de Aplicação*. Curitiba: CRV, 2019.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GRECO, S. M. D. *A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos* – vol. 3 - D29 São Paulo: Unesp/Univesp, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf Acesso em: 10 out. 2021.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Ed. Unicamp, 2011.

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

HELMER, E. A. *A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º ano do ensino fundamental*. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 149, p.704-723, maio/ago. 2013.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA (CAp-UERJ). *Portaria nº 07/2011*. Nova estruturação do ano letivo e de avaliação do CAp-UERJ. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/> Acesso em: 10 maio 2020.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA (CAp-UERJ). *Deliberação nº 12/2014*. Cria o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como oferta integrada às classes comuns do ensino regular da Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Disponível em: http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00122014_10042014.pdf Acesso em: 25 maio 2020.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA (CAp-UERJ). *Projeto político-pedagógico*. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/projeto-politico-pedagogico-1.pdf> Acesso em: 30 jan. 2019.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA. *Deliberação nº 18/2017*. Define critérios de avaliação de rendimento escolar no CAp-UERJ. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em : http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00182017_03082017.pdf. Acesso em: 07 jan. 2020.

JUSTO, J. C. R.; BECHER, E. L.; HEUVEL-PANHUIZEN, M.; VELDHUIS, M. Assessment in Primary School Mathematics Education in Brazil. *Educação em Revista*, v. 36: e212670, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698212670>.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____; MOUFFE, C. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2010. p. 35-72.

LAURENTINO, D. N. A. et al. O professor-pesquisador e a sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica. *Revista Digital*, Buenos Aires, n. 168, maio 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd168/o-professor-pesquisador-e-a-sua-pratica-docente.htm> Acesso em: 27 abr. 2021.

LEITE, C. Políticas e ideias que têm orientado o currículo e a docência no ensino superior. In: FERNANDES, D. et al. (Orgs.). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2014.

LIMA, M. C. *Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito*. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamento. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

_____; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, J. P.; SILVA, M. H. S. Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e *feedback*. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, v. 7, p. 12-31, 2016.

LUCENA, I. C. R; DIAS, J. L.; BORRALHO, A. M. A. Práticas letivas de sala de aula de Matemática nos anos iniciais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 254-274, jan./abr. 2018.

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

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, p. 716-737, set/dez., 2012.

MAGNATA, R. C. V.; ABRANCHES, A. F. P. S. Conselho de classe com participação estudantil: compreensões sobre avaliação da aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 738-773, set./dez. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4907> Acesso em: 16 jan. 2019.

- MAIA, T. V. Uma discussão sobre currículo, formação e autonomia docente no Colégio de Aplicação da UERJ. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Coords.); LOPES, D. B.; PEREIRA, T. V. (Orgs.). *Currículo e diferença na educação básica: diálogos nos Colégios de Aplicação*. Curitiba: CRV, 2019.
- MANTOAN, M. T. E. Os sentidos da diferença. *Inc. Soc.*, Brasília, v. 4 n. 2, p.103-104, jan./jun. 2011.
- MARIN, M. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica*. 2015. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- MARTINS, M. A. L. B. *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos*. 2019. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de Professores. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.
- MOREIRA, H. M. A.; LINS, M. R. F. *O CAP-UERJ e a educação integral* – reflexões sobre o espaço e o tempo escolar. X SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: desafios e propostas. Projetos de sociedade em disputa e as políticas educacionais no Brasil. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/xsesc/o-cao-uerj-e-a-educacao-integral.pdf> Acesso em: jan. 2021.
- MORGADO, J. C. et al. Ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior: entre a conformidade e a inovação. In: FERNANDES, D. et al. (Orgs.). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. 2 v. Lisboa: Educa, 2014. p. 21-44.
- MOURA, A. R. L.; PALMA, R. C. D. Avaliação matemática: lembranças da trajetória escolar de alunos de pedagogia. In: BURIASCO, R. L. C. (Org.). *Avaliação e Educação Matemática*. Recife: SBEM, 2008. p. 11-28.
- NÓVOA, A. *Matrizes curriculares*. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, TV Escola (MEC), [set. 2001]. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf Acesso em: 29 abr. 2021.
- OLIVEIRA, C. S. C. *Se você não quer, faça matrícula no pagou-passou da esquina. Concepções de currículo e avaliação: Diálogos sobre um colégio de excelência*. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.
- OLIVEIRA, R. L. *Diferença e diversidade: sentidos em disputa articulados nos discursos de estudantes de Pedagogia*. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

; VOLOTÃO, G. R. Reflexões sobre currículo e avaliação: as disputas por sentidos e os espaços para a resistência. *Perspectivas em Educação Básica*, v. 3, p. 73, 2019.

ORTIGÃO, M. I. R. *Currículo de Matemática e desigualdades educacionais*. 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de. *Ensaio*, v. 15, p. 277-297, 2007.

; AGUIAR, G. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Impresso), v. 94, p. 364-389, 2013.

_____.; OLIVEIRA, R. O.; VOLOTÃO, G. S. R. Avaliação em debate com futuros pedagogos: lembranças da trajetória escolar. In: ORTIGÃO, M. I. R. et al. (Orgs). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-82.

_____.; _____. Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação. *REnCiMa – Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 8, n. 4, p. 91-105, 2017.

_____.; PEREIRA, T. V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro. O caso do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 47, p. 157-174, jul./dez. 2016.

PEREIRA, M. S. *A avaliação no bloco inicial de alfabetização: das orientações e ações da SEE-DF ao trabalho nas escolas*. 2015. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PEREIRA, R. B.; LIBLIK, A. M. P. *As contribuições da avaliação formativa para o ensino médio*. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1437-8.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

PEREIRA, T. V. *Analizando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.

_____.; TURA, M. L. R. Políticas curriculares, sistemas de avaliação e conhecimentos escolares. In: TURA, M. L. R.; GARCIA, M. M. A. (Orgs.). *Currículo, políticas e ação docente*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. v. 1, p. 111-125.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do professor-pesquisador na perspectiva do professor formador. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 39-50, jul./dez. 2012.

PINHEIRO, V.; LOUBACK, H.; VITORINO, L. *Bidocência e mediação: dois olhares para o ensino colaborativo*. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR. Rio de Janeiro, 2014. p. 1-9.

PINTO, J. Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem. In: ORTIGÃO, M. I. R.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (Orgs). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019.

POPKEWITZ, T. Números em grades de inteligibilidade dando sentido à verdade educacional. In: TURA, M. L.; G, M. M. (Orgs.) *Currículo, políticas e ação docente*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

_____; LINDBLAD, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul./set. 2016.

SANTOS, I. F. *Narrativas, experiências, saberes e fazeres docentes: o que nos falam as professoras alfabetizadoras do CAP-UERJ*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; PINTO DE CARVALHO, M.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 37-179. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

SCHMIDT, R. T. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, H. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 13-61.

SILVA, C. R. C. *A justa medida do progresso dos alunos: avaliação escolar em manuais de Pedagogia da segunda metade do século XIX*. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, J. F. *Avaliação na perspectiva formativo-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre. Mediação, 2004.

SILVA, J. M. *Avaliação da aprendizagem nas representações de licenciados indígenas, professores em exercício na educação básica, em São Gabriel da Cachoeira-AM*. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SIMÃO, A. M. da V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, p. 2-20, 2013.

SIQUEIRA, V. A. S. *Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo*. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOETERIK, I. M. *Entre democracia e excelência: uma pesquisa sobre dinâmicas de inclusão em um Colégio de Aplicação no Rio de Janeiro*. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-131-ME.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

SOUZA, M. A. C. *A prática avaliativa na educação especial: processos de reflexão com o outro*. 2015, 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, set./dez. 2010.

STUHLER, G.; ASSIS, M. Relações interpessoais: construindo um clima institucional positivo na escola. In: CANEN, A.; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. R.; CARVALHO, J. B. P. E agora, o que fazer sem os conjuntos? *Presença Pedagógica*, v. 6(34), p. 37-48, jul./ago. 2000.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. São Paulo: Globo, 1977.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira (Org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

VASCONCELLOS, S. S. *Multiplicidades da avaliação escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência*. 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

VELEDA, G. G. *Avaliação para a aprendizagem em modelagem matemática na educação matemática: elementos para uma teorização*. 2018. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2544/1/Gabriele-Granada-Veleda.pdf> Acesso em: 24 maio 2020.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. *Cadernos de Educação*, Brasília, v. 26, p. 57-77, 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/04-avalia%C3%A7%C3%A3o-para-aprendizagem-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ProPEd

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado **“Percepções de/sobre avaliação de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental”**, conduzido por Renata Leite de Oliveira. Este estudo tem por objetivo compreender os processos avaliativos nos anos iniciais do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Neste estudo os riscos são mínimos e estão relacionados à possibilidade de relembrar momentos vivenciados que representem algum incômodo e/ou constrangimento ao responder algumas perguntas. Novamente, enfatizo que o/a participante poderá interromper a entrevista ou até mesmo deixar de participar da mesma, sem nenhum prejuízo ao seu bem-estar.

A pesquisa se dará através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de equipamentos digitais (câmera, gravador de som etc.). A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará gastos pela sua participação. As entrevistas durarão entre 30 e 45 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por cinco anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à sua participação e a declarações dadas, considerando o anonimato e o sigilo garantidos. Como benefício dessa pesquisa, poderemos produzir material acadêmico que permita refletir sobre os processos avaliativos desenvolvidos na escola.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A utilização desses dados não remeterá à sua identidade e privacidade. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável:

Renata Leite de Oliveira

Doutoranda – ProPEd UERJ

Rua Professor Gabizo nº 10/401 – Tijuca – CEP: 20271-060

Tel.: (21) 99288-8869

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

ANEXO B – Roteiro da entrevista

- 1) Como você descreve a avaliação que você desenvolve em sua sala de aula?
- 2) Como você descreveria as suas preocupações em relação à avaliação?
- 3) Há encaminhamentos individuais necessários à promoção da aprendizagem? (Em caso afirmativo: em quais momentos isso ocorre e de que maneira?).
- 4) Existe alguma indicação de avaliação no CAP-UERJ? (Em caso afirmativo, conte um pouco sobre o que você considera relevante).
- 5) Como você trabalha, com notas e/ou conceitos?
- 6) Você, como professora da turma de 3º ano, é responsável por diversas disciplinas. Então, na sua visão, que diferenças (se houver) há entre avaliar em língua Portuguesa, Matemática, História...?
- 7) Quais instrumentos avaliativos você costuma utilizar para avaliar formalmente seus alunos? Com que frequência você os utiliza? E qual o motivo da escolha deles?
- 8) Você costuma realizar avaliação informal? (Em caso afirmativo, como ela é proposta?) Que diferenças você poderia apontar entre avaliação formal e informal?
- 9) Quando você detecta um erro cometido por algum estudante em uma avaliação, como você encaminha esse erro junto ao estudante?
- 10) Na sua visão, o que leva um aluno para a recuperação? E a recuperação tem contribuído para recuperar o estudante? Por quê?
- 11) Como você avalia a participação dos alunos em sala de aula? Que estímulos são oferecidos a eles para de fato participarem das aulas?
- 12) Há algum momento no qual os alunos refletem sobre seu próprio processo de aprendizagem? Há algum incentivo para os alunos pensarem sobre seu processo de aprendizagem?
- 13) Como você organiza ou reorganiza seu planejamento no início e durante o ano letivo?
- 14) No ano letivo de 2019 houve momentos para estudos e debates sobre avaliação com a coordenação, gestão e/ou equipe pedagógica? (Em caso afirmativo, como foram esses momentos?).

ANEXO C – Questionário – Perfil docente**Questionário - Perfil docente / Formação inicial e continuada**

Idade:

Cor declarada – de acordo com o designado pelo IBGE:

- () branco/a
- () pardo/a
- () preto/a
- () amarelo/a
- () indígena

- 1) Em qual curso você se graduou? Em qual instituição você concluiu a graduação? E em que ano?
- 2) Qual a sua maior titulação?
- 3) Há quanto tempo você exerce a função de professora?
- 4) Há quanto tempo você exerce a função de professora no CAp-UERJ?
- 5) Qual a sua carga horária por semana no CAp-UERJ?
- 6) Qual a sua carga horária, por semana, em sala de aula?
- 7) Como é administrada a carga horária sobressalente?
- 8) Você participa ou é líder de algum grupo de pesquisa (no CAp ou fora dele)? Em caso afirmativo: em que medida você avalia as contribuições das discussões e estudos no grupo de pesquisa?
- 9) Como você compreende a relação entre pesquisa, ensino, aprendizagem associada à avaliação?
- 10) Na sua instituição, nos últimos três anos, houve a realização de cursos (palestra, seminário, debate) partindo das necessidades apresentadas por diversos agentes que compõem o CAp-UERJ? Em caso positivo, quais as temáticas dos cursos?